

Ingrid Hertzberg Vestgøte

Ledelse av læreres læring og samarbeid

En studie av strukturer for kollektive læringsprosesser gjennom bruk av Lesson study.

Masteroppgave i skoleledelse

Veileder: Thomas Dahl

Juni 2019



Ingrid Hertzberg Vestgøte

Ledelse av læreres læring og samarbeid

En studie av strukturer for kollektive læringsprosesser gjennom bruk av Lesson study.

Masteroppgave i skoleledelse
Veileder: Thomas Dahl
Juni 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Forord

Fire år med studier i skoleledelse er snart over. Fire år sammen med dyktige forelesere og engasjerte medstudenter som har delt av sin kunnskap og sine erfaringer og skapt mange interessante diskusjoner og gode samtaler om skoleledelse. Studiene har gitt meg et rom for refleksjon av ledelsespraksis og for meg har det vært en reise i akademisk skriving, i forskningens metoder og i økt kunnskap om ledelse i skolen.

Jeg har skrevet oppgaven alene, men i prosessene underveis har jeg slettes ikke vært alene. Først vil jeg takke min veileder, Thomas Dahl, for god veiledning. Du har bidratt med støtte, gode råd og sammen har vi hatt noen gode diskusjoner rundt oppgavens tematikk. Mine kolleger i lederteam har vært gode samtalepartnere etterhvert som studien ga interessante funn. Våre samtaler har gitt studien et rikere tilfang av ulike perspektiv og ført til videre refleksjoner rundt oppgavens tematikk. Jeg vil også takke Beathe, Sara, Kenneth og Bjørn Ivar som har lest oppgaven og gitt meg nyttige tilbakemeldinger, enten det har vært underveis eller ved ferdigstillelse av oppgaven.

En stor takk rettes også til mine lærerkolleger som svarte ja til å delta i forskningsprosjektet. Det har vært inspirerende og lærerikt å følge dere i PLUSS-prosjektet. Takk for at dere ga av deres tid til å besvare spørreskjema og å delta på intervju. Deres engasjement for, og refleksjoner rundt, det å utvikle undervisningspraksis og å samarbeide har vært unikt.

Til slutt, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min mann og gutta mine, som har vært tålmodige og gitt meg muligheten til å bruke mye av min tid til studier. Den støtten og motivasjonen som dere har gitt meg underveis hadde jeg ikke greid meg uten.

Trondheim, juni 2019

Ingrid Hertzberg Vestgøte

Sammendrag

I overordnet del for nye læreplaner, gis skoleledere en viktig rolle for å legge til rette for og å lede skoleutvikling. Skoleutvikling handler om læreres læring gjennom kontinuerlig utvikling av et informert profesjonelt skjønn og utvikling av undervisningspraksis ved deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2018). En rapport om lærerrollen i den norske skolen (Dahl et al., 2016, s. 214) finner at det er vanskelig å etablere profesjonsfellesskap som fører til denne utviklingen og at det er behov for mer forskning som kan tydeliggjøre hva som er viktig å ivareta for å få til gode læringsprosesser blant lærerne.

Målet med denne oppgaven er å kunne bidra med innsikt i hvordan ledere kan legge til rette for kollektive læringsprosesser. Studien har til hensikt å få frem hvordan lærere opplever læring og samarbeid gjennom de strukturer for kollektive læringsprosesser som er i en Lesson study-prosess. Oppgaven presenterer en casestudie gjennomført i en matematikkseksjon som jobbet med Lesson study for å utvikle undervisningspraksis. Datamaterialet er basert på tre spørreundersøkelser som ble gjennomført underveis i prosjektperioden og individuelle intervju av fire lærere som ble gjennomført ved prosjektets slutt.

Funn i min studie viser at strukturer der lærerne gis rom for å dele ideer og erfaringer, utfordres på å argumentere for undervisningsmetoder og bruke ny kunnskap i felles planlegging av undervisning fører til læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Gjennom felles planlegging, utprøving og refleksjon i etterkant opplever lærerne at de utvikler en undervisningspraksis som er mer i tråd med deres verdier og oppfatninger om god praksis. Gjennom strukturene i Lesson study har lærerne fått et verktøy for lærende samarbeid, slik at de i fremtiden har bedre forutsetninger for å kunne lede seg selv i større grad enn tidligere. Lederes deltakelse i Lesson study sammen med lærere gir ledere god innsikt i skolens ståsted og behov for utvikling. Skolelederens tilrettelegging for og deltakelse i strukturer som Lesson study er en måte å nærme seg de forventninger som stilles til skoleledere om å lede en styrking av læreres kontinuerlige læring i profesjonelle læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2018).

INNHold

Forord.....	i
Sammendrag.....	iii
Innhold.....	v
1 INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	2
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	4
2 TEORETISK RAMMEVERK.....	5
2.1 Profesjonelle læringsfellesskap.....	5
2.1.1 Profesjonell kapital.....	6
2.2 Læreres læring sammen med andre.....	8
2.2.1 Kjennskap til gruppens verdier, holdninger og oppfatninger.....	8
2.2.2 Å gjøre kunnskap kjent for andre.....	9
2.2.3 Å ta i bruk det kunnskapsgrunnlaget som finnes.....	11
2.2.4 Læring gjennom dialog og refleksjon.....	12
2.3 Lesson study - en struktur for læreres læring sammen med andre.....	13
2.4 Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap og læreres læring.....	16
3 METODE.....	19
3.1 Problemstilling og valg av metode og undersøkelsesdesign.....	19
3.2 Gjennomføring av studien.....	21
3.2.1 Observasjon.....	21
3.2.2 Spørreskjema.....	22
3.2.3 Intervju.....	23
3.3. Analyse.....	24
3.4 Etske betraktninger og forskningens kvalitet.....	25
4 HVA SKJER MED LÆRERES LÆRING OG UTVIKLING AV UNDERVISNINGSPRAKSIS GJENNOM BRUK AV LESSON STUDY?.....	29
4.1 Læreres læring og utvikling av undervisningspraksis.....	29

4.1.1 Idemyldring - flere hoder tenker bedre enn ett.....	29
4.1.2 Læring gjennom samtaler - å bryne seg på de andre.....	31
4.1.3 Muligheten til å utforske sammen - å gå i dybden.....	32
4.1.4 Lærernes møte med teori og forskning - bekreftelse og nye vinklinger.....	32
4.1.5 Drøfting.....	33
4.2 Læreres kjennskap til eksisterende oppfatninger og verdier for god undervisningspraksis.....	36
4.2.1 Kjennskap til egne og kollegers handlingsteorier - økt bevissthet og sikkerhet.....	37
4.2.2 Samsvar mellom egne uttalte teorier og bruksteorier.....	39
4.2.3 Drøfting.....	39
5 PÅ HVILKEN MÅTE KAN PROSESSENE I LESSON STUDY BIDRA TIL Å UTVIKLE DET PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAPET?.....	43
5.1 Samarbeid i Lesson study – prosessene.....	43
5.1.1 Ulikheter i gruppa - fordeler og ulemper for samarbeidet.....	44
5.1.2 Samarbeid skaper trygghet - å ha noen i ryggen.....	45
5.1.3 Drøfting.....	46
5.2 Ledelse av læreres samarbeid.....	49
5.2.1 Organisering og tilrettelegging - rom for diskusjon og refleksjon.....	49
5.2.2 Nytteverdi.....	50
5.2.3 Å lede prosesser i et lærersamarbeid.....	50
5.2.4 Drøfting.....	51
6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	55
6.1 Lesson study som kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling.....	55
6.2 Lesson study som struktur for et profesjonelt læringsfellesskap.....	56
6.3 Asluttende refleksjon.....	57
Litteraturliste.....	i
Vedlegg	
Vedlegg 1: Svarbrev fra NSD.....	iv
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....	vi

Vedlegg 3: Oversikt over gjennomføring av spørreskjema.....	ix
Vedlegg 4: Spørsmål i spørreskjema.....	x
Vedlegg 5: Intervjuguide.....	xi

Figurliste

Figur 1: Læreres kunnskapsutvikling (Ertsås og Irgens, 2012).....	11
Figur 2: Gjennomføring av Lesson study i PLUSS-prosjektet.....	15
Figur 3: Studiens datainnsamling.....	20

KAPITTEL 1: INNLEDNING

Vi lever i et kunnskapssamfunn med en kunnskapsøkonomi der det investeres i utdanningsinstitusjoner for å øke den menneskelige kapitalen. Det er naturlig at interessen for resultater av satsinger og for hva som virker og ikke virker i skolen har fått en økt interesse. I den offentlige debatten stilles det spørsmål om skolens kvalitet og om det lærerne gjør er godt nok. I de siste tiårene har bruken av profesjonsbegrepet økt betraktelig i styringsdokumenter for den norske skolen, der det først og fremst er en profesjonalisering av lærerrollen som omtales snarere enn en anerkjennelse av lærerprofesjonen (Dahl et al., 2016). Det finnes ulike definisjoner på profesjon og profesjonalitet. Fellesnevneren er en spesialisert kunnskap, teoretisk og metodisk, oppnådd gjennom en profesjonsutdanning, autonomi og handlingsrom for bruk av faglig skjønn, et spesifikt samfunnsmandat og en forventning om kontinuerlig læring i samarbeid med andre for å kunne løse komplekse og stadig endrede oppgaver (Molander & Terum, 2008 og Hargreaves & Fullan, 2016). Fokus på profesjonsfelleskap og skoleutvikling kommer tydelig frem i ny overordnet del til nye læreplaner som ble vedtatt av regjeringen høsten 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Et eget avsnitt beskriver hvordan lærerprofesjonen må ta ansvar for kontinuerlig utvikling av et informert profesjonelt skjønn og utvikling av undervisningspraksis ved deltakelse i profesjonelle læringsfelleskap. Videre tilskrives skoleledere en viktig rolle for å legge til rette for og å lede denne utviklingen. Hvordan kan ledere legge til rette for, og lede en styrking av læreres kontinuerlige læring i profesjonelle læringsfelleskap?

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I en metastudie av skoleledelse som fremmer elevenes læring fremkommer det at det som ser ut til å ha størst innvirkning på elevenes læring, er ledelse av læreres læring (Robinson, 2011). Som skoleleder på en ungdomsskole og som student i skolelederutdanningen, hadde jeg lenge vært nysgjerrig på hvordan jeg kunne bidra til at lærere kan lære sammen på en slik måte at undervisningspraksis hele tiden utvikles til det beste for elevenes læring. I ny overordnet del presiseres det at læreres læring bør skje i samhandling med andre og at alle må ta del i det profesjonelle læringsfelleskapet. Profesjonelle læringsfelleskap defineres som et gjensidig støttende fellesskap med en samarbeidende, reflekterende og utviklingsorientert tilnærming mot å undersøke og lære mer om deres undervisningspraksis med et mål om å bedre elevenes læring (Stoll, 2013, s.226). I en review av studier av effekten av profesjonelle læringsfelleskap fremkommer det at velutviklede profesjonelle læringsfelleskap har positiv innvirkning på både utvikling av

en bedre undervisningspraksis og elevenes læring (Vescio, Ross & Adams, 2007). En rapport om lærerrollen i den norske skolen (Dahl et al., 2016, s. 214) finner at det er vanskelig å få etablert et profesjonsfelleskap som fører til ønsket utvikling og at det er et behov for mer forskning som kan tydeliggjøre hva som er viktig å ivareta for å få til gode læringsprosesser blant lærerne. Basert på dette kunnskapsgrunlaget handler min nysgjerrighet om hvordan en skoleledelse best mulig kan legge til rette for læreres læring og da også utvikling av et profesjonelt læringsfelleskap for å imøtekomme de forventninger som stilles til lærerprofesjonen.

Dette spørsmålet brakte meg inn i et prosjekt som startet våren 2017. Prosjektet startet da jeg denne våren satt i et møte sammen med matematikklærerne på skolen. I møtet diskuterte vi nåsituasjonen av elevenes læring, lærernes undervisningspraksis og lærernes utbytte av samarbeid. Konklusjonen var at det var rom for forbedringer på alle områder. Sammen med to av matematikklærere i seksjonen, laget vi et prosjekt, PLUSS-prosjektet, som skulle ivareta seksjonens ønsker for utvikling. Vi ble nokså tidlig i prosjektet enige om at Lesson study, en struktur der lærere i fellesskap forsker på elevenes utbytte av undervisningspraksis, kunne brukes som en metode for å utvikle undervisningspraksisen. I korte trekk er en Lesson study en prosess der lærere sammen planlegger en undervisningsøkt, gjennomfører økten med observasjon av elevenes læring for så å gjøre analyser og evalueringer i etterkant. I dette prosjektet så jeg da en gylden mulighet til å kunne følge og bidra med ledelse i prosjektet og samtidig forske på hvordan lærerne opplevde læring og hvordan samarbeidet utviklet seg. Kanskje kunne en studie av læreres opplevelser av læring sammen med andre ved bruk av Lesson study, gi noen nye perspektiver og innfallsvinkler for hvordan ledere kan legge til rette for og lede en styrking av læreres læring og det profesjonelle læringsfelleskapet? Kan de ulike strukturene i Lesson study være en måte å legge til rette for læreres læring? Og kan det å jobbe etter strukturene i Lesson study styrke eller utvikle et profesjonelt læringsfelleskap?

1.2 Presentasjon av problemstilling

Problemstillingens ordlyd og begrepsbruk har blitt endret flere ganger underveis i forskningsarbeidet, men tema har vært det samme hele tiden. På bakgrunn av min nysgjerrighet for hva jeg som skoleleder kan bidra med for å utvikle læreres læring og

samarbeid, samt muligheten jeg fikk til å både drive og forske på PLUSS-prosjektet, ble min problemstilling:

Hvilken betydning kan strukturene i Lesson study ha for læreres læring og samarbeid?

I denne studien er det ikke Lesson study i seg selv som er det interessante, men hvordan de ulike strukturene i Lesson study påvirker læreres læring og samarbeid. Målet med studien er å oppnå en bedre innsikt i hvilke strukturer skoleledere kan bruke for å legge til rette for læreres læring når lærere skal lære sammen med hverandre. Hensikten med oppgaven er å kunne supplere det kunnskapsgrunnlaget som allerede finnes om læreres læring og samarbeid, med nye innfallsvinkler som andre kan ha nytte av. For å kunne belyse min problemstilling har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål som deler problemstillingen i to fenomener som henger nøye sammen. Det første fenomenet handler om læreres læring sammen med andre og det andre fenomenet handler om utvikling av samarbeid slik som det er definert i profesjonelle læringsfellesskap. Jeg har tidligere vist til hvordan læreres læring henger sammen med profesjonelle læringsfellesskap, ved at læreres læring bør skje i profesjonelle læringsfellesskap og at definisjonen på profesjonelle læringsfellesskap omfatter læreres læring. I studien har jeg valgt å studere de to fenomenene ved å først se på hva som fører til læreres læring i en kontekst der de jobber sammen med andre lærere i en Lesson study. Deretter ser jeg på hva som kan føre til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap når lærerne jobber med Lesson study. Jeg har ut fra dette utviklet studiens to forskningsspørsmål:

1. Hva skjer med læreres læring og utvikling av undervisningspraksis ved bruk av Lesson study-metoden?

Med dette spørsmålet ønsker jeg å gå mer i dybden på hva som skjer av læring og utvikling av undervisningspraksis i løpet av en Lesson study-prosess.

2. På hvilken måte kan prosessene i Lesson study bidra til å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet?

Med dette spørsmålet ønsker jeg å finne ut mer om hvordan strukturer i Lesson study kan påvirke læreres samarbeid og se i hvilken grad samarbeidet har elementer av å være et profesjonelt læringsfellesskap. Videre vil jeg også studere hva som kreves av ledelse for å lykkes med gode prosesser for å komme nærmere et svar på mitt utgangspunkt for prosjektet og studien, hvordan en skoleledelse best mulig kan legge til rette for læreres læring og da også utvikling av et profesjonelt læringsfellesskap for å imøtekomme de forventninger som stilles til lærerprofesjonen.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av seks kapitler. I oppgavens innledning har jeg aktualisert tema for oppgaven og beskrevet litt av bakgrunnen for problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel to redegjør jeg for mine teoretiske perspektiver som både har til hensikt å danne bakgrunnskunnskap for tema og samtidig også gi verktøy for å analysere min empiri og drøfte mine funn. Undersøkellesdesign og metode er tema i kapittel tre, der jeg peker på hvordan jeg har tatt ulike valg for å ivareta kvalitet og etikk i min forskning. Videre i oppgaven kommer to kapitler som er delt inn i mine to forskningsspørsmål. Kapittel fire handler om hva som skjer med læreres læring og utvikling av undervisningspraksis ved bruk av Lesson study og kapittel fem handler om hvordan arbeid med Lesson study kan bidra til å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet. I hvert av disse to kapitlene presenteres empiri og analyse i første del, med mine kategorier som kom frem i min analyse som overskrifter. Hvert av kapitlene avsluttes med en drøfting av funn og de analysene jeg har gjort med bruk av det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel to. Avslutningsvis, i kapittel seks, oppsummeres mitt forskningsarbeid og det redegjøres for hvilke svar min forskning har gitt på problemstillingen og hvilke nye spørsmål som har dukket opp.

KAPITTEL 2: TEORETISK RAMMEVERK

Ut fra valgt tema og problemstilling er det aktuelt å se nærmere på det kunnskapsgrunnlag som finnes om fenomenene profesjonelle læringsfellesskap og læreres læring sammen med andre. Det er også relevant å se nærmere på Lesson study og hvilke elementer for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og læreres læring metoden inneholder, samtidig som jeg også vil se på hva forskning kan fortelle om resultater av bruken av metoden.

I dette kapitlet presenteres først teorier og forskning om profesjonelle læringsfellesskap, før jeg ser nærmere på prosesser for læreres læring sammen med andre. Teorier og forskning om Lesson study presenteres og sees i sammenheng med utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og læreres læring. Avslutningvis gis en kort redegjørelse av forskning på ledelse i profesjonelle læringsfellesskap.

2.1 Profesjonelle læringsfellesskap

Innledningsvis refererte jeg til Stoll (2013, s. 226) sin definisjon på profesjonelle læringsfellesskap som et gjensidig støttende fellesskap med en samarbeidende, reflekterende og utviklingsorientert tilnærming mot å undersøke og lære mer om deres undervisningspraksis med et mål om å bedre elevenes læring. Profesjonelle læringsfellesskap er i dag et mye brukt begrep og kanskje brukes det på noe som per definisjon ikke er et profesjonelt læringsfellesskap (DuFour, 2004, s.6). Dahl et al. (2016) viser til flere undersøkelser som peker på at samarbeid blant lærere i skolen ikke nødvendigvis er kunnskapsutviklende. Kvaliteten på samarbeidet er avgjørende. Av den grunn er det interessant å se nærmere på hvilke faktorer som må være på plass for at det skal skapes et fellesskap som inneholder det som defineres som et profesjonelt læringsfellesskap.

Jeg tar utgangspunkt i Vescio, Ross og Adams (2007) og Stoll (2013) sine oppsummeringer av kriterier for å kunne skape profesjonelle læringsfellesskap, som i stor grad er sammenfallende. Kriteriene handler om å ha felles verdier og visjon, fokus på elevenes læring, dialog og deling av kunnskap og en kultur for samarbeid. Som et utgangspunkt for å kunne jobbe med utvikling sammen bør det profesjonelle læringsfellesskapet ha felles verdier og felles visjoner når det gjelder elevsyn og elevenes læring og en enighet om hvordan lærerne skal jobbe sammen. Et utviklende samarbeid er avhengig av at medlemmene i gruppen jobber mot samme mål (Vescio et al., 2007, Stoll, 2013). Uenigheter i gruppen må likevel ses på som en fordel fordi man da får inn ulike

perspektiver. Ulikheter, diskusjoner og uenigheter anses som essensielle for å utfordre eksisterende praksiser og bør verdsettes i gruppen (Stoll, 2013, s. 228). Forskning på profesjonelle læringsfellesskap har gått fra et fokus på kvaliteten på samarbeid og læreres læring til å ha et fokus på hvilken forbedring som skjer i elevenes læring (Stoll, 2013). En av de viktigste suksesskriteriene for et profesjonelt læringsfellesskap er læreres fokus på elevens læring, der læreres utvikling av undervisningspraksis er basert på informasjon om elevenes læring (Bolam et al., 2005). Det vil si at lærere må ta utgangspunkt i informasjon om elevenes læring som et resultat av undervisningspraksis når praksis skal utvikles. DuFour (2004, s.8) beskriver denne endringen på fokus slik: *“the core mission of formal education is not simply to ensure that students are taught but to ensure that they learn. This simple shift - from a focus on teaching to a focus on learning - has profound implications for schools.”* For å utvikle en bedre praksis er det viktig at den dialogen som lærerne har utfordrer eksisterende praksis, tar inn det kunnskapsgrunnlaget som finnes og at den fører til deling av kunnskap. Hord (1997) fremmer i sin review av profesjonelle læringsfellesskap at lærere sammen må observere elevenes læring og at observasjonene må være gjenstand for analyse og refleksjon. Videre må lærere planlegge og utvikle ny undervisning sammen ved å dele ideer, søke ny kunnskap og gjøre tause kunnskap kjent for gruppen. Samarbeidet i et profesjonelt læringsfellesskap må være av en slik art at det fremmer deling, refleksjon og det å tørre å prøve ut ny praksis (Vescio et al., 2007). En opplevelse av trygghet og en støtte fra andre medlemmer i gruppen, gjør at medlemmene opplever en gjensidig avhengighet der de ser at de får til mer sammen enn det de ville gjort om de jobbet med utviklingen alene (Stoll, 2013). Tillit til de andre medlemmene med tanke på respekt for de andre, en tro på kollegers kompetanse og en omsorg for alle er en viktig faktor i et profesjonelt læringsfellesskap og kan også anses som en forutsetning for å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet (Stoll, 2013). Forskning på resultater av å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap viser at kvaliteten på samarbeidet blant medlemmene i gruppene også øker i den daglige praksisen (Vescio et al., 2007).

2.1.1 Profesjonell kapital

Hargreaves og Fullan (2016) bruker begrepet profesjonell kapital som et begrep som skal beskrive hvordan individuell profesjonell praksis utvikles gjennom å lykkes med en profesjonell felles praksis. Teorien om profesjonell kapital kan gi en retning og noen begreper for hvordan man kan skape et profesjonelt læringsfellesskap i skolen slik at skolen skal stå sterkere for å kunne løse det komplekse samfunnsmandatet. Profesjonell

kapital utvikles gjennom møtet mellom forskning og praksis, der lærere sammen skaper god praksis ved å prøve ut, drøfte effekten av og videreutvikle det som av forskning omtales som den “beste praksis”. Denne videreutviklingen skal så føre til det som betegnes som lærernes egen “neste praksis”. Det å skape rom for lærere til å forske og å bruke profesjonelt skjønn på hva som vil være “neste praksis” ved å se på hva som virker for elevenes læring er viktig. Slik skal lærere hele tiden være på jakt etter ny “neste praksis” ved å være åpen for hva de kan lære av forskning, samtidig som lærernes ekspertise og faglige skjønn skal brukes for å avgjøre hvordan man skal vurdere funnene og for hvordan de skal integreres. En norsk rapport om lærerrollen (Dahl et al., 2016) argumenterer også for at lærere må gis rom for at de i fellesskap skal bruke forskning og erfaring for å videreutvikle kunnskap om hva som er god undervisning og at dette fellesskapet må styrkes. Hargreaves og Fullan (2016) peker på at det å ta resultater fra forskning inn i skolen uten at det samtidig gis tenketid for lærerne til å vurdere funnene og å drøfte hvordan dette kan påvirke ny praksis, vil ha liten verdi.

For at skolene skal lykkes i arbeidet med å utvikle den “neste praksis” beskriver Hargreaves og Fullan (2016) profesjonell kapital som et produkt av humankapital, sosial kapital og beslutningskapital. Humankapital i skolen handler om lærernes kunnskap og ferdigheter og evne til kontinuerlig utvikling. Humankapital handler også om entusiasme og moralsk engasjement. For å styrke læreres humankapital er det viktig å skape kulturer og nettverk for læring i samarbeid med andre slik at lærere får tilgang til andres humankapital. Sosial kapital handler nettopp om skolens kultur for samarbeid, der gode relasjoner som skaper tillit og pålitelighet er avgjørende for å oppnå økt læring slik at den enkeltes humankapital økes. Dette eksemplifiseres med at læring er arbeidet og at sosial kapital er drivstoffet. Gjennom sosial kapital gjøres den enkeltes humankapital tilgjengelig for alle de andre, slik at den totale kapitalen økes, men også den enkeltes humankapital. Det å være en profesjonell handler blant annet om å kunne bruke faglig skjønn. Det handler om å ta gode beslutninger i situasjoner basert på profesjonens kunnskap, der det ikke finnes et sett med standardmetoder for handling (Garbo & Raugeland, 2017, s. 39). Beslutningskapital tilegnes gjennom praksiserfaringer og refleksjon og økes ytterligere ved å trekke veksler på kollegers innsikt og erfaringer. Slik henger sosial kapital og humankapital sammen med beslutningskapital, der de styrker hverandre og utgjør den totale profesjonelle kapitalen i skolen.

I dette kapitlet har jeg sett på hvilke prosesser som må foregå i et profesjonelt læringsfellesskap for at det skal føre til en kontinuerlig læring hos lærerne som igjen fører til utvikling av praksis til det beste for elevenes læring. Jeg har sett på hvordan Stoll (2013) og Vescio et al. (2007) har beskrevet faktorer i profesjonelle læringsfellesskap og hvordan Hargreaves og Fullan (2016) argumenterer for sin modell om profesjonell kapital. Dette kan gi meg noen verktøy for analyse av min empiri når jeg skal undersøke hvordan lærere har lært sammen og om det i løpet av arbeidet med PLUSS-prosjektet har utviklet seg et profesjonelt læringsfellesskap. I kommende kapittel vil jeg belyse læreres læring sammen med andre ytterligere ved å se nærmere på teorier og forskning som beskriver dette.

2.2 Læreres læring sammen med andre

Nasjonalt og internasjonalt forskning på læreres læring viser at lærere som lærer sammen med andre og har en ledelse som støtter opp om samarbeid i skolen, er det viktigste for å utvikle undervisningspraksis som bedrer elevenes læring (Postholm & Rokkones, 2012). I kapittel 2.2 og 2.3 viste jeg til forskning som argumenterer for ulike faktorer for hva et profesjonelt læringsfellesskap skal innebære for at lærere skal lære sammen. I dette kapitlet går jeg mer i dybden på prosessene i læreres læring sammen med andre ved å presentere flere modeller og teorier.

2.2.1 Kjennskap til gruppens verdier, holdninger og oppfatninger

For å kunne endre undervisningspraksis er det essensielt å kjenne til hvilke verdier, holdninger og oppfatninger som ligger til grunn for nåværende praksis, både for lærerne individuelt og i fellesskap (Timberley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). For å gå nærmere inn på dette vil jeg se på hvordan Robinson (2018) bruker Argyris og Schön (1996) sin handlingsteori for å beskrive hvordan lærernes verdier, holdninger og oppfatninger påvirker læreres læring. Handlingsteorien består av tre komponenter; handlinger, oppfatninger og verdier som ligger til grunn for handlingene og utilsiktede eller tilsiktede konsekvenser av handlingene. Det skilles mellom uttrykt teori, det man sier at man gjør eller vil gjøre og bruksteorier, det man faktisk gjør i praksis (Robinson, 2018). Robinson (2018) argumenterer for hvor viktig det er at ledere og lærere selv kjenner sine egne handlingsteorier, det vil si hvilken praksis man faktisk har og hvilken praksis som utøves i skolen. De må vite hvilke oppfatninger og verdier som ligger til grunn for de handlingene som utføres og de må ikke minst vite hvilke konsekvenser handlingene får for elevenes

læring. Dersom det ikke er samsvar mellom handlingenes intensjoner og de konsekvensene de får, bør man se på hvordan dette kan endres. Det vil si at det bør utvikles en ny praksis. Kanskje krever en ny praksis kun få justeringer av handlingene for å oppnå de resultatene som man ønsker. Det vil da i så fall bare være snakk om det som Argyris og Schön (1996) kaller enkeltkretslæring (Robinson, 2018). Enkeltkretslæring skjer når det kun er handlingene som endres, mens de verdiene og oppfatningene som ligger til grunn for handlingene ikke endres. Dersom det å endre handlinger uten å endre det som påvirker handlingene ikke er tilstrekkelig for å få samsvar mellom handlinger og konsekvenser av handlingene, bør det foregå det som Argyris og Schön (1996) kaller dobbeltkretslæring (Robinson, 2018). Det vil si at man må se på de verdier og oppfatninger som ligger til grunn og vurdere om disse skal endres. En slik prosess er mye mer krevende å gjennomføre, men er i mange tilfeller nødvendig for å oppnå tilstrekkelig kompetanse (Robinson, 2018). Ved å kjenne til den enkelte lærers eller skolens handlingsteorier, kan man med utgangspunkt i de verdier og oppfatninger som ligger til grunn, vurdere om utvikling av den “neste praksis” krever enkelt- eller dobbeltkretslæring.

I kapittel 2.1 viste jeg til at ulikheter i gruppen er positivt med tanke på å få inn ulike perspektiver og gode diskusjoner om undervisningspraksis, mens uenighet i visjoner og mål kan være til hinder for læring i profesjonelle læringsfellesskap. Dette kan tyde på at noe ulikhet til læreres handlingsteorier kan være positivt for et profesjonelt læringsfellesskap, mens for stor avstand i handlingsteoriene kan føre til at medlemmene i en gruppe har ulike visjoner og mål og at det dermed blir en utfordring for å kunne samarbeide. En forutsetning for å legge til rette for utvikling av læreres læring sammen med andre må i så måte handle om å få frem gruppens handlingsteorier. I tillegg må det i gruppen vurderes om handlingsteoriene fører til ønsket resultat eller om det bør foregå enkelt- eller dobbeltkretslæring. I de neste tre kapitlene presenteres tre ulike modeller for hvordan man kan lære sammen med andre ved å gjøre kunnskap kjent for andre, ta i bruk det kunnskapsgrunnlaget som finnes og felles læring gjennom dialog og refleksjon.

2.2.2 Å gjøre kunnskap kjent for andre

I profesjonelle læringsfellesskap er det viktig å gjøre den kunnskapen som finnes i fellesskapet kjent for andre for å kunne få til gode diskusjoner og refleksjoner når ny praksis skal utvikles (Hord, 1997). Nonaka og Takeuchi (1995) har utviklet en modell kalt SEKI-modellen, som viser hvordan kunnskap kan utvikles og deles i en organisasjon

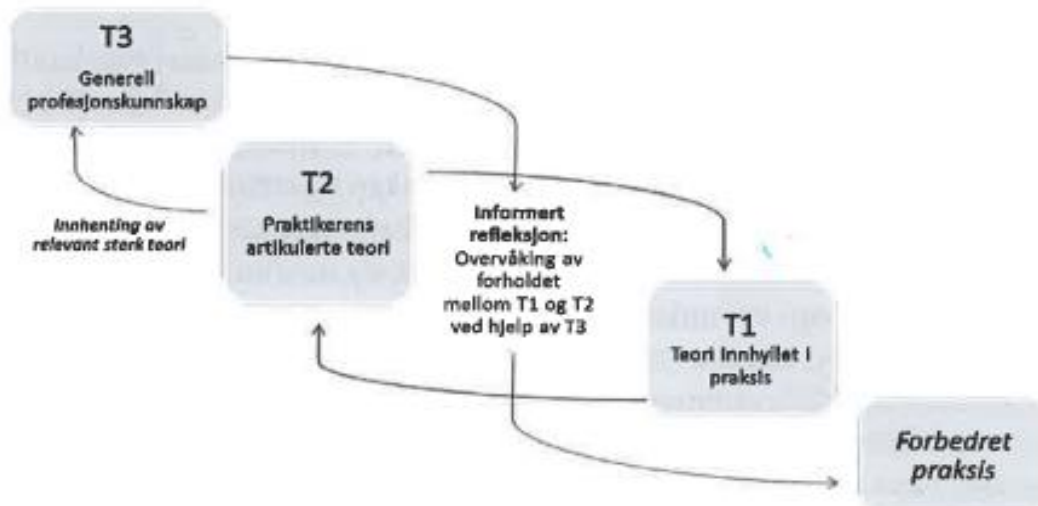
(Irgens, 2010). Modellen beskriver fire prosesser for hvordan den erfaringsbaserte kunnskapen som opparbeides gjennom arbeidernes praksiserfaringer, den tause kunnskapen, kan gjøres kjent og nyttiggjøres for andre i organisasjonen.

I sosialiseringsprosessen deles den tause kunnskapen med andre gjennom praksis, det vil si at de får delt kunnskap gjennom praktisk samhandling (Irgens, 2010). I skolesammenheng vil dette handle om å se sine kolleger i aksjon. Gjennom dialog og felles refleksjon med kollegaer kommer man over til eksternalisering der taus kunnskap blir eksplisitt, den blir kjent for andre. Det tredje steget i prosessen er kombinerings der eksplisitt kunnskap kobles sammen og systematiseres i kollegiet, man går fra beskrivelser av praksis til å se den nye kunnskapen i sammenheng med eksisterende kunnskap og omformer, tilpasser og vurderer behov for ny praksis. Den nye kunnskapen blir så prøvd ut i praksis i internaliseringsfasen, der den eksplisitte kunnskapen blir den enkeltes erfaringsbaserte, tause kunnskap (Irgens, 2010). Selv om denne modellen ble utviklet med tanke på arbeideres læring på en fabrikk, kan den brukes som et analyseverktøy for læreres læring i fellesskap i skolen.

En utfordring for å lykkes med å de fire fasene i modellen i et fellesskap er å lage strukturer og prosesser som ivaretar de ulike fasene (Løver og Postholm, 2016, s. 47). I oppgavens problemstilling spør jeg om Lesson study kan være en egnet metode for læreres læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Jeg vil derfor se nærmere på hvordan strukturer og prosesser i Lesson study kan legge til rette for de fire fasene i SEKI-modellen (Irgens, 2010), både i kap. 2.4 der teori og forskning om Lesson study presenteres og i analyse og drøfting av studiens datamateriale. SEKI-modellen tar først og fremst for seg den erfaringsbaserte kunnskapen som arbeidere opparbeider seg gjennom praksiserfaringer. Jeg har tidligere vist til hvordan det forventes at lærere skal ta i bruk forskningsbasert kunnskap om god undervisningspraksis i sin utforskning av praksis. Dersom en organisasjon kun baserer utvikling på egne erfaringer kan det oppstå en nærsynthet, eller et erfaringstyranni, som hindrer nye ideer og perspektiver, samt at forskningsbasert kunnskap ikke blir tilgjengelig (Irgens, 2016). I det kommende kapitlet skal jeg se nærmere på hvordan SEKI-modellen kan utvides slik at man også trekker inn kunnskap utenfra og ikke bare fra gruppens erfaringer.

2.2.3 Å ta i bruk det kunnskapsgrunnlaget som finnes

Definisjonen av profesjonelle yrkesutøvere innebærer blant annet at de skal kunne utvikle og begrunne sin praksis ikke bare ut fra egne og andres erfaringer, men også på grunnlag av forskningsbasert kunnskap og styringsdokumenter (Ertsås & Irgens, 2012, Garbo & Raugeland, 2017). Weniger (1953) har utviklet en modell for hvordan bruk av erfaringer og teori kan føre til en forbedret praksis (Ertsås & Irgens, 2012). I dette kapittelet brukes Ertsås og Irgens (2012) sin omtale og utvidelse av Weniger (1953) sin modell.



Figur 1: Læreres kunnskapsutvikling gjennom teoretisering (etter Ertsås og Irgens, 2012).

Teori av første grad (T1) er det som man kan se gjennom den enkeltes handlinger. Teori av andre grad handler om det som den enkelte kan artikulere og teori av tredje grad handler om teori fra forskning eller styringsdokumenter. Modellen tar utgangspunkt i samspillet mellom T1 og T2, der lærere lærer av hverandres praksiserfaringer og skaper ny kunnskap gjennom deling av erfaringer. Dette kan føre til en kontekstbegrenset og nærsynt kunnskap dersom den begrenses til det som skjer i praksisfellesskapet på den enkelte skole. Ved å bruke T3 både til å kunne begrunne egen praksis, gjøre implisitte teorier i T1 mer eksplisitte i T2 og i tillegg bruke det som verktøy for analyse og refleksjon rundt egen praksis, vil man kunne utvikle en bedre praksis. T3 kan brukes som en overvåker av forholdet mellom T1 og T2 (Ertsås & Irgens, 2012). Denne modellen kan brukes som verktøy for å se på hvordan prosessen med å skape den neste praksis kan foregå ved å ta i bruk den kunnskapen som allerede finnes, både som taus og eksplisitt kunnskap, sammen med teori fra forskning og styringsdokumenter. Med SEKI-modellens teori om kunnskapsutvikling fra taus til eksplisitt kunnskap som en beskrivelse av

kunnskapsutviklingen mellom T1 og T2 blir modellen ytterligere utdypet. Vi kan også se for oss at gruppe medlemmenes handlingsteorier gjøres kjent for medlemmene selv og for de andre når taus kunnskap gjøres eksplisitt.

Både SEKI-modellen og modellen for læreres kunnskapsutvikling gjennom teoretisering beskriver læring gjennom dialog. I det kommende kapittelet skal jeg se nærmere på læring gjennom dialog og hva som må til for å skape en lærende dialog.

2.2.4 Læring gjennom dialog og refleksjon

Forskning på læreres samtaler i den norske skolen viser at det ligger et potensial i utvikling av bedre undervisning gjennom kollegasamtaler der teoretisk kunnskap og pedagogisk praksis knyttes sammen (Kvam, 2018). Lærere bør gjennom disse samtaler bli mer bevisst egen praktisk yrkesteori ved å reflektere over handling og videre få økt kjennskap til egne intensjoner og begrunnelser for handlinger i undervisningspraksisen som igjen drøftes opp mot kollegaers praktiske yrkesteorier (Kvam, 2018). Forskning på lærersamarbeid i den norske skolen (Løver & Postholm, 2016, Dahl et. al., 2016) viser at lærernes samarbeid er dominert av praktisk planlegging fremfor analyse av undervisningspraksis. Samtaler om undervisning blir ofte på et beskrivende nivå og handler om å finne årsaker til undervisningssituasjoner og hendelsesforløp hos elevene, fremfor å utforske egen undervisningspraksis. Det ligger et uforløst potensiale i samtaler mellom lærere dersom de kan få et mer utforskende preg, der spørsmålet om hvorfor kan utløse nye refleksjoner og problematiseringer av eksisterende praksis fremfor at lærere bekrefter praksisbeskrivelsene med lignende erfaringer (Kvam, 2018). En utforskende holdning skaper lærerike dialoger gjennom å aktivt prøve ut ideer, undersøke og forholde seg kritisk til praksisfortellinger som blir presentert (Kvam, 2018). Kvam (2018, s. 81) refererer til Horn og Little (2007 og 2010) som har forsket på hva som kan være til hinder for de mer utforskende samtaler. De har funnet at det kan være utfordrende å gjøre taus kunnskap om til eksplisitt kunnskap og det kan være krevende å skulle stille spørsmål til veletablerte forestillinger hos enkeltlærere eller i skolefelleskapet. Dette kan sees i sammenheng med at lærere har en tendens til å fremstå solidariske med hverandre og stiller derfor ikke kritiske spørsmål til hverandres forestillinger om undervisning (Kvam, 2018). Dette viser at det må skapes en kultur der det kan stilles kritiske spørsmål som skaper refleksjon og som utfordrer læreres handlingsteorier uten at det oppleves som

kritikk, slik at ikke samtalerne bare bekrefter eksisterende praksiser, men orienteres mot å utforske nye.

Forskning på læreres samtaler når de bruker Lesson study som metode viser at den forskende tilnærmingen gjør samtalerne mer fokusert og utforskende (Eriksen, 2016). Etter å ha tatt et lite dypdykk i noen teorier som kan beskrive læreres læring sammen med andre, er det nå på tide å presentere Lesson study som metode og vise til hva forskning sier om hvilken læring som oppnås ved bruk av metoden. Her vil jeg ut fra teorien kunne komme et stykke på vei for å besvare min problemstilling om hvilken betydning Lesson study kan ha for læreres læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, ved å se på hvilke kriterier for profesjonelle læringsfellesskap og læreres læring som Lesson study i teorien og i følge forskning kan ivareta.

2.3 Lesson study - en struktur for læreres læring sammen med andre

Lesson study er en struktur for systematisk arbeid med mål om å forbedre undervisningspraksisen i en læringsgruppe, der gruppen utvikler sin egen profesjonalitet for å forbedre elevenes læring (Grimsæth & Hallås, 2013). Metoden har vært benyttet i Japan fra midten av 90-tallet og har siden spredt seg til flere asiatiske land og i den senere tid også til USA og Europa (Munthe, Helgevold & Bjuland, 2015).

Hovedessensen i metoden er at et læringsfellesskap skal planlegge, gjennomføre, evaluere og reflektere rundt en undervisningsøkt. Læringsprosessen starter med at lærerne sammen skal finne noe de ønsker å forbedre i eksisterende undervisningspraksis, et felles mål. Det å komme til enighet om et felles tema kan være krevende, men er viktig for å få alle medlemmene i gruppa engasjert (Munthe, Helgevold & Bjuland, 2015). Sett i lys av handlingsteorier handler det om å finne ut om eksisterende handlingsteorier fører til ønskede mål og om det er nødvendig med justering eller endring, enkelt eller dobbeltkretslæring. Jeg har tidligere også vist til at felles verdier og felles mål er en viktig faktor som et utgangspunkt for arbeid i profesjonelle læringsfellesskap.

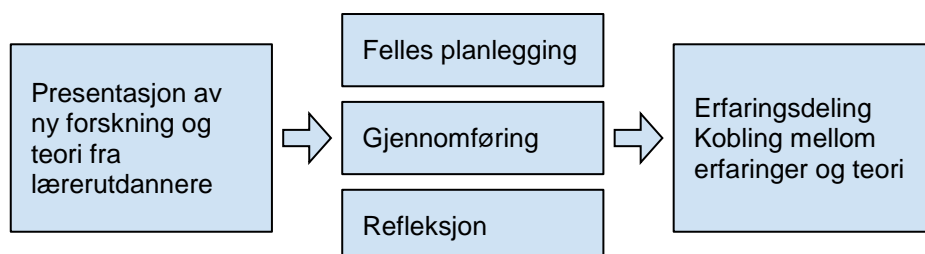
I planleggingsfasen skal lærerne utvikle en undervisningstime i fellesskap. De skal drøfte ulike innfallsvinkler og bruke hverandres kunnskap og praksiserfaringer sammen med ny kunnskap fra forskning. Fokus på elevens læring må være sentralt i drøftingene og må gi retning for hva lærerne skal observere (Munthe, Helgevold, Bjuland, 2015, Lawrence &

Chong, 2010). Slik er Lesson study en god struktur for det fokus på elevenes læring som DuFour (2004) hevder er så viktig i det han, som vist i kapittel 2.1, beskriver som et nødvendig skifte for utvikling av praksis, fra fokus på hva elevene lærer til hva elevene lærer. Felles planlegging gjør at hvem som helst i gruppa kan gjennomføre undervisningstimen, noe som skal føre observasjonsfokus vekk fra den som underviser til et fokus på hva som skjer med elevenes læring. Det kan også være enklere for lærere å være kritiske til det som skjer i timen når handlingene i timen er basert på felles valg (Munthe, Helgevold & Bjuland, 2015). Det oppleves som tryggere for lærere å prøve ut ny undervisningspraksis når de gjør det sammen med andre og at praksisen er godt begrunnet ut fra de diskusjonene som de har hatt i gruppen (Lawrence & Chong, 2010).

I Lesson study skal lærerne som observerer forskningstimen ikke være deltakende observatører, men ha sitt fokus på å lytte og notere det de ser. Lærerne vil etterhvert utvikle sin evne til å observere og bli flinkere til å vite hva de skal se etter. I etterkant av undervisningen skal lærerne sammen analysere de observasjonene de har gjort seg for å finne ut om undervisningen førte til måloppnåelse i forhold til det tema gruppen har valgt (Munthe, Helgevold & Bjuland, 2015). En viktig faktor for lærernes læring i Lesson study, er muligheten til å gå i dybden på egen undervisningspraksis gjennom analyse og vurdering av undervisningsopplegg som skaper diskusjoner rundt hvordan lærere best kan forbedre sin undervisningspraksis (Lewis, 2000 i Grimsæth & Hallås, 2011). Observasjoner som gjøres kan også føre til at gruppen identifiserer gap mellom intensjonen til undervisningspraksis og elevenes læring, som igjen kan føre til at det dannes nye felles mål.

Det kan være nyttig å ha med eksperter, eksterne fagfolk eller andre utenforstående som kan støtte prosessene når lærerne jobber med Lesson Study. Lawrence & Chong (2010) studerte hvordan Lesson Study bidro til læreres læring der ekspertlærer var med. Studien viste at lærerne opplevde det som nyttig med tips fra ekspertlæreren og at lærerne utviklet ny kunnskap om fag og undervisningspraksis. Selv om Lesson study får frem mye delt kunnskap og læring vil det i lys av det som jeg tidligere har omtalt om bruk av teori fra forskning og styringsdokumenter, være viktig med noen utenforstående som kan bringe inn nye perspektiver og overvåke de faglige diskusjonene slik det beskrives i Weniger (1953, i Ertsås & Irgens, 2012) sin teoretiseringsmodell. I PLUSS-prosjektet hadde seksjonen et samarbeid med to lærere fra lærerutdanningen som bidro inn med sin

kunnskap fra forskning og teorier ut fra de ønsker som seksjonen hadde. Lærerutdannerne var også med i Lesson study-prosessen, både for å kunne bidra inn med nye vinklinger og støtte i faglige diskusjoner, men også for at de selv skulle få en bedre kjennskap til praksisfeltet.



Figur 2: figuren viser hvordan Lesson study ble gjennomført i PLUSS-prosjektet med to lærerutdannere som ekspertlærere.

En studie av bruken av Lesson study i norsk kontekst (Munthe, Baugstø og Haldorsen, 2013) viser at lærerne gjennom felles analyse og refleksjon får felles erfaringer for hva som gir godt læringsutbytte for elevene. Studien peker også på at lærerne oppnår økt kompetanse i å observere elevenes læring og i å gi kritiske og positive tilbakemeldinger på kollegers undervisning når de har et felles språk og en felles forståelse. I tillegg viser også studien at skolene som var med i prosjektet fikk, gjennom å jobbe med Lesson study over flere år, en struktur eller et verktøy for organisasjonsutvikling. Cajker, Wood, Norton og Pedder (2014) har i sin forskning av læreres læring ved bruk av Lesson study, funnet fire faktorer ved modellen som fremmer profesjonell læring og utvikling av undervisningspraksis. Lesson study fører til økt grad av samarbeid mellom lærere, den fører til økt fokus på elevenes læring, lærerne oppnår økt kunnskap og utvikling av praksis og elevenes læringsutbytte øker.

Munthe, Helgevold og Bjuland (2015) kommenterer at selv om det finnes forskning som viser gode resultater ved bruk av Lesson study, er likevel kvaliteten på gjennomføringen avgjørende for kvaliteten av utbyttet. Ledelsen ved skolen vil i så måte være av stor betydning for å gi tilstrekkelig med støtte slik at lærernes kompetanse til å gjennomføre Lesson study ivaretas. Ledelsen bør jobbe systematisk med å opprettholde motivasjon og utholdenhet, identifisere svakheter og styrker i gjennomføring og gjøre nødvendige

endringer underveis for å støtte prosessene (Munthe, Helgevold & Bjuland, 2015). I det kommende kapitlet vil jeg se nærmere på hva forskning sier er de viktigste faktorene for ledelse av læreres læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap for å komme nærmere et svar på hvordan en leder på best mulig måte kan legge til rette for gode utviklingsprosesser i skolen.

2.4 Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap og læreres læring

Robinson (2014) beskriver et skifte i måten å tenke ledelse på fra ulike lederstiler til ledelsespraksis med fokus på å identifisere effektene av ulike ledelsespraksiser.

Robinson (2014) har i sin forskning funnet fem faktorer for ledelse som har mest effekt på elevenes læring. Disse fem faktorene handler om å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, lede læreres læring og sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. Av disse fem faktorene har ledelse av læreres læring og utvikling klart størst effekt på elevenes læring. Det er også viktig å poengtere at disse faktorene påvirker hverandre, det er vanskelig å få til en god ledelse av læreres læring og utvikling uten at de fire andre faktorene er ivarettatt tilstrekkelig. Timberley et al. (2008) har i en review om hva forskning sier om læreres profesjonelle læring og utvikling, beskrevet ulike faktorer for ledelse som synes å ha størst innvirkning; utvikle en visjon, styring og organisering, lede profesjonell læring og utvikle lederskap hos andre.

For å lykkes med å utvikle en tydelig visjon er det viktig at lederen får kommunisert til lærerne hvordan arbeid med visjonen vil kunne føre til bedre læring hos elevene slik at lærerne får en tro på visjonen. I tillegg er det også viktig at lederen skaper sammenhenger mellom nye visjoner og mål, skolens nåværende praksis og nasjonale føringer slik at lærere opplever arbeid mot visjonene som en del av en større helhet (Robinson, 2018).

En leder må kunne legge til rette for læreres læring gjennom å administrere og organisere. Det innebærer blant annet å kunne prioritere ulike krav og hjelpe lærerne med å rydde bort andre oppgaver, slik at de får rom og tid for å gå i dybden på det som er ønsket fokus. Forskning viser også at det å gi lærerne mulighet i å forske på egen undervisningspraksis og ta utgangspunkt i egne teorier, for så av argumentere, reflektere og evaluere elevenes læring, gir det største engasjementet hos lærerne (Timberley et al., 2008). Det argumenteres også for at ledere legger til rette for at lærere kan forske på, og få en

forståelse av, ny kunnskap om god undervisningspraksis sammen med andre lærere i profesjonelle læringsfellesskap.

Ledere må lede lærernes læring ved å være tett på læringsprosessene og få oversikt og hvilken retning læringen tar. Det å ha tilstrekkelig kjennskap til teorier om god undervisningspraksis og det å kunne oversette disse til praksis har vist seg å være spesielt viktig. Det er også viktig at lederen er bevisst hva som kreves av et profesjonelt læringsfellesskap dersom det ikke er en ekspertise involvert. Det kreves at de må ha et teoretisk rammeverk som analyseverktøy for å kunne utforske praksis og evaluere elevenes læring, de må ha evnen til å utforske og ha nødvendig kunnskapsgrunnlag. Videre sier Timberley et al. (2008, s. 196) at det kanskje er lederens viktigste oppgave å skape strukturer og legge til rette for at lærere evaluerer elevenes utbytte av deres undervisningspraksis og at de ut fra det videreutvikler undervisningspraksisen.

Til sist er lederens evne til å utvikle læreres lederegenskaper slik at de kan lede spesifikke læringsprosesser ut fra deres ekspertiseområde. De to siste lederegenskapene har mye til felles med tankegangen om distribuert ledelse, som handler om å distribuere ledelse ut i organisasjonen. Det kan innebære fra det å la andre som er bedre egnet enn lederen selv til å lede arbeidet, til at det utøves en form for kollektivt lederskap der lærere utvikler sin profesjonalitet gjennom samarbeid, og til ytterpunktet av distribuert ledelse, som vil være en form for selvledelse der lærere selv tar ansvar for egen profesjonell utvikling (Halvorsen, 2012).

3.0 METODE

I dette kapitlet vil jeg gi en redegjørelse for hvordan jeg har tilnærmet meg oppgavens problemstilling gjennom valg av metode og studiedesign og hvordan studien ble gjennomført.

3.1 Problemstilling og valg av metode og undersøkelsesdesign

Valg av forskningsdesign og metode er avhengig av hvilke spørsmål man stiller i problemstillingen. Innledningsvis presenterte jeg min problemstilling som spør om hvilken betydning Lesson study kan ha for læreres læring og samarbeid. Jeg presenterte mitt ønske om å få frem lærernes opplevelse av egen læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap gjennom PLUSS-prosjektet. Et prosjekt der jeg hadde rollen som både deltaker, leder og forsker. Jeg ønsket å få frem så mange nyanser og detaljer fra lærerne som mulig for å oppnå en rikere forståelse av min problemstilling. I så måte ville et intensivt undersøkelsesopplegg være hensiktsmessig, med tanke på at det i motsetning til ekstensive undersøkelsesopplegg søker å gå i dybden av et fenomen og få frem flere variabler ved å undersøke få enheter fremfor å undersøke mange enheter og få frem få variabler (Jacobsen, 2005). Innenfor det intensive undersøkelsesopplegget vil min undersøkelse høre til under kategorien Case-studie. En Case-studie egner seg godt når man ønsker å få tak i hvordan samspillet er mellom en spesifikk kontekst og et fenomen (Jacobsen, 2005). Fenomenet som jeg ønsker å studere i min forskning er læreres læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Konteksten i studien er PLUSS-prosjektet, der en matematikkseksjon på en ungdomsskole gjennomfører Lesson study for å utvikle undervisningspraksis.

Problemstillingen min er formulert slik at jeg er ute etter å finne en utvikling av læreres læring og profesjonelle læringsfellesskap. For å kunne studere en utvikling må det enten legges opp til en studie med flere stoppunkt underveis der det samles inn data eller ved at man samler inn data på bare ett bestemt tidspunkt der man legger opp til et retrospektivt design. Sistnevnte innebærer at de som er med i undersøkelsen må huske tilbake i tid (Jacobsen, 2005 s. 107). Jeg vil i kapitlet for gjennomføring av studien forklare hvorfor min studie kategoriseres som en tverrsnittstudie med et retrospektivt design.

Ut fra min problemstilling fremkommer det at jeg vil undersøke et fenomen ved å gå i dybden på få enheter. Dette bringer min forskning inn i en kvalitativ, fenomenologisk

studie. Jeg vil i kommende kapittel forklare disse begrepene og gjøre rede for mitt ståsted som forsker.

Kvalitativ forskning har som mål å forske på menneskelige prosesser i en virkelig situasjon eller i allerede opplevde situasjoner som kan fanges opp i etterkant (Postholm, 2010). Kvalitativ forskning går i dybden på et begrenset felt der man skal ha god kjennskap til kontekst. Man søker å forklare sosiale fenomener fra innsiden, fra forskningsdeltakernes perspektiv (Nilssen, 2012, s. 13). Dette er i tråd med det fenomenologiske perspektivet der forskeren søker en forståelse av en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer og fokus rettes mot fenomenet slik det oppleves av den enkelte (Thagaard, 2013). Det skilles mellom en sosialfenomenologisk tilnærming, som handler om å undersøke en gruppes mening om fenomener, eller psykologiskfenomenologisk tilnærming, som handler om å få frem hvordan enkeltindivider opplever samme fenomen (Thagaard, 2013). I min undersøkelse er fenomenet som jeg ønsker å studere læreres opplevelse av egen læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og jeg ønsker først og fremst å få frem de enkeltes ulike perspektiver på samme fenomen. Det vil si at min studie vil ha en psykologiskfenomenologisk tilnærming.

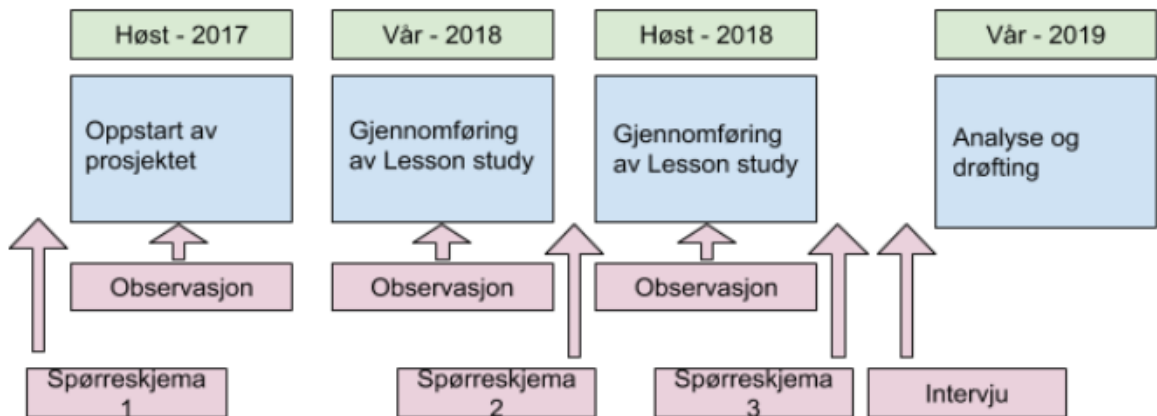
Det konstruktivistiske paradigme beskriver hvordan man kan oppdage kunnskap og hvordan man kan skape ny ved at kunnskap ses på som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskap er dermed også i stadig endring og fornyelse (Postholm, 2010 s. 21). Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder fremhever at forskningskunnskap er et resultat av relasjonen mellom forsker og de som blir studert. Med dette følger også det faktum at måten de som studeres beskriver sine opplevelser på, i større eller mindre grad vil være påvirket av relasjonen til forskeren (Jacobsen, 2005). I min studie ønsker jeg å skape ny kunnskap ved å utforske lærernes oppfatninger og opplevelser av egen læring og samarbeid gjennom dialog. Dialogen kan føre til refleksjoner både hos meg og hos forskningsdeltakerne, slik at vi sammen skaper ny kunnskap. Det er i så måte viktig at jeg som forsker er bevisst min påvirkning av forskningsdeltakernes refleksjoner og besvarelser.

I denne studien skal jeg tolke lærernes tolkninger av egen læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Det vil si at den data som kommer frem har vært gjennom to fortolkninger (Thagaard, 2013). Videre kan man i analysefasen utvikle ny kunnskap

gjennom den hermeneutiske spiralen, der det veksles mellom fortolkning av data i samspill med forforståelse som igjen kan skape en ny forståelse som igjen fører til nye fortolkninger (Jacobsen, 2005). Gjennom studien har jeg møtt min empiri med min forforståelse, men empirien har også endret min forforståelse underveis.

3.2 Gjennomføring av studien

Ved oppstart av PLUS-prosjektet, høsten 2017, informerte jeg lærerne om hvordan jeg, sammen med de to andre lærerne som var med å ledet prosjektet, ville samle inn tilbakemeldinger fra lærerne for hvordan de opplevde egen læring i prosjektet. PLUS-prosjektet var da innlemmet i et av skolens FoU-prosjektet og det var da en naturlig del av prosjektet å samle inn data. Jeg viste lærerne en modell (figur 3) for hvordan jeg ønsket å samle inn data og informerte om at det kunne bli aktuelt for meg å ønske å bruke data fra prosjektet inn i en masteroppgave om skoleledelse, men at jeg da eventuelt ville be om samtykke til det.



Figur 3: Figuren viser studiens datainnsamling.

3.2.1 Observasjon

Observasjon er en av de mest brukte metodene innen kvalitativ forskning. I min situasjon der jeg skulle studere læreres læring sammen med andre, i en matematikkseksjon som jeg var en del av, var deltakende observasjon aktuelt. Ved deltakende observasjon kan man få informasjon om handlinger og aktiviteter som deltakerne selv kanskje ikke er så bevisst på, i tillegg til en oversikt over samhandlingen mellom deltakerne og kjennskap til den konteksten deltakerne er i. Observasjon krever at forskeren har et bevisst forhold til hva fokus for observasjon skal rettes mot (Thagaard, 2013). Jeg oppdaget raskt at det å

gjennomføre systematisk observasjon underveis i møtene ble for omfattende, med tanke på at jeg også hadde medansvar for å lede møtene og også ønsket å delta i arbeidsprosessene sammen med lærerne i seksjonen. Det var også problematisk at jeg ikke hadde et tydelig nok fokus på hva jeg spesifikt skulle se etter annet enn læreres læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Jeg fortsatte likevel å ta notater underveis i møtene og skrive ned de refleksjoner som jeg gjorde meg underveis. I denne studien ble disse notatene en del av min forskerlogg. Dette er en logg der jeg underveis i prosjektet har skrevet ned tanker, refleksjoner og ideer som har oppstått både under selve møtene, men også i de planleggingsmøtene som vi har hatt, i diskusjoner med lederteam, i uformelle samtaler med kolleger og gjennom studie i skoleledelse. De observasjoner som er gjort er ikke en del av oppgavens empiri, men har blitt en del av min forforståelse av den kontekst som studien gjennomføres i.

3.2.2 Spørreskjema

Spørreskjema med lukkede svaralternativer betraktes som en kvantitativ metode. Med et spørreskjema er det enklere å samle inn informasjon fra mange informanter for å gi en bredde i datamaterialet (Tiller, 2006, s.98) og er i så måte best egnet i kvantitativ forskning. Spørreskjema som skal innhente opplysninger fra mange enheter må ha svaralternativer for å kunne behandle den store mengden med data som innhentes. Spørreskjema med lukkede svaralternativer kan i så måte betegnes som en deduktiv forskning med tanke på at kategorisering til en viss grad er gjort i forkant. I min studie ønsket jeg å være åpen for nye vinklinger på læreres oppfatninger og ønsket en induktiv inngang til min studie. Av den grunn valgte jeg å gjennomføre spørreskjema med kun åpne svaralternativer. Slike spørreundersøkelser kategoriseres som kvalitative, da de potensielt kan gi svar med stor detaljeringsgrad (Jacobsen, 2005). Det ble gjennomført tre spørreundersøkelser i Pluss-prosjektet. En ved oppstart, en etter første runde med Lesson study og en etter andre runde. Vedlegg 3 viser en oversikt over gjennomføringen av spørreskjemaene og vedlegg 4 viser spørsmålene i spørreskjema 1, 2 og 3. Hensikten med spørreskjemaene var å få informasjon som kunne gi retning for hvordan lærerne ønsket at prosjektet skulle ledes og utvikles videre, samtidig som også ga meg god innsikt i min studie sin problemstilling og de spørsmål som jeg hadde knyttet til den.

Deltakere i prosjektet har variert noe underveis på grunn av permisjoner, vikariater og nyansatte. Alle de som har vært med i prosjektet har blitt spurt om å svare på

undersøkelsene når de har vært med i seksjonen. Det vil si at hvem som har svart har variert noe. Vedlegg 3 viser antall deltakere og svarprosent på de ulike spørreskjemaene.

I min studie har jeg brukt spørreskjema 1 som data for hvordan lærerne opplevde nåsituasjonen før vi startet prosjektet, mens spørreskjema 2 og 3 har blitt med i analyse sammen med intervjuene. En nærmere beskrivelse av analyseprosessen presenteres i et eget kapittel. I mine refleksjoner underveis i prosjektet rundt resultatene av analyse av spørreskjemaene, så jeg at jeg ville ha en dypere innsikt i lærernes individuelle opplevelser i prosjektet, og bestemte meg da for å gjennomføre intervju etter den andre Lesson study-perioden.

3.2.3 Intervju

Intervju egner seg som metode når det ønskes innsikt i andre personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013). Jeg valgte å gjennomføre individuelle intervju for å frem den enkelte lærers opplevelser uten at de skulle påvirkes av andre læreres opplevelser. Jeg valgte et semistrukturert intervju med et ønske om at de som ble intervjuet skulle få snakke mest mulig fritt ut fra det som opplevdes som viktig for den enkelte. Forskerloggen ble et godt verktøy når jeg skulle lage intervjuguiden for å komme frem til hva jeg ville vite mer om fra lærerne. Jeg laget en intervjuguide med noen overordnede tema og spørsmål og under hver av disse satt jeg opp mange underspørsmål som jeg ønsket svar på (vedlegg 5). Disse spørsmålene ble kryssset ut etterhvert som de som ble intervjuet brakte inn svar på spørsmålene selv. De spørsmålene som lærerne ikke kom inn på av seg selv, stilte jeg på slutten av hvert tema. De som ble intervjuet fikk intervjuguiden på forhånd, slik at de kunne forberede seg dersom de ønsket det. Intervjuene foregikk på et av skolens møterom. Det ble først gjennomført et pilotintervju. Dette gikk veldig fint, så jeg valgt å ta dette med inn i datamaterialet.

Når det skal tas et utvalg av en populasjon må forskeren reflektere over hvilke kriterier som er viktigst for egen studie. For min forskning var det ønskelig å få frem flest mulig ulike synspunkt for å kunne få inn flest mulig nyanser til min problemstilling. I PLUSS-prosjektet har lærerne jobbet i team med tre lærere fra samme trinn. Jeg valgte å intervju det ene teamet som jeg hadde fulgt i sin helhet gjennom en Lesson study-prosess. Jeg så på dette som en fordel fordi jeg da kjente deres kontekst bedre enn hos de andre to teamene. Det var også en fordel at lærerne på dette teamet hadde deltatt i prosjektet i hele perioden.

Jeg oppfattet lærerne på dette teamet som nokså ulike både i forhold til erfaringsbakgrunn og syn på matematikkundervisning, slik at det kunne sikre meg de ulike synspunktene som jeg var ute etter. I tillegg til disse tre lærerne valgte jeg også å ta med en lærer fra et annet team som gjennomførte pilotintervjuet.

3.3 Analyse

Hensikten med analyse av kvalitative data er å finne mønstre, se sammenhenger og finne forklaringer og årsakssammenhenger i det datamaterialet som er samlet inn. Det er de sentrale detaljene som trekkes frem som kan gi ny innsikt til de fenomenene som studeres. Den kvalitative analysen veksler mellom de enkelte detaljer og helheten. Det å bevege seg fra detaljer til helhet og tilbake til detaljer i en stadig prosess er det som omtales som den hermeneutiske spiral (Jacobsen, 2005, s. 185). Jeg vil i det følgende gi en innføring i hvordan jeg jobbet med å analysere mitt datamateriale. Jeg foretok analyser av spørreskjemaene etterhvert som de ble gjennomført underveis i prosjektperioden. Jeg laget tabeller der jeg først gjennomførte en meningsfortetting og deretter fokuserte på begreper, og fant ulike perspektiver og nyanser og enkelte fellestrekk. Underveis i prosjektet ble analysene av spørreskjema brukt for å finne veien videre i prosjektet, men også til videre refleksjoner i min forskerlogg.

Besvarelser fra spørreskjema 2 og 3 ble analysert og kategorisert sammen med data fra intervjuene. Disse tre datainnsamlingene representerer alle et tverrsnittstudie der respondentene ser tilbake på sine opplevelser av læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap etter gjennomført Lesson study. Et individuelt intervju vil få frem flere nyanser og perspektiver enn en spørreundersøkelse. Av den grunn er mesteparten av studiens empiri hentet fra intervjuene, mens data fra spørreundersøkelsene kan understøtte og i noen tilfeller utdype eller gi andre nyanser til det som kom frem i intervjuene. Tidsskjema for gjennomføring av intervju var satt opp slik at jeg skulle rekke å transkribere det enkelte intervju før jeg gjennomførte det neste. Jeg opplevde dette som en fordel for å huske refleksjoner jeg gjorde meg underveis i intervjuet og som jeg kunne fortsette med underveis i transkriberingen. Disse refleksjonene ble med inn i min forskerlogg.

I arbeidet med å analysere datamaterialet fra spørreundersøkelse 2 og 3 og de transkriberte intervjuene brukte jeg først meningsfortetting. Dette innebærer en forkortelse av

intervjupersonenes uttalelser, der den meningen i det som blir sagt gjengis med få ord (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212). Deretter startet jeg arbeidet med koding, der de meningene som kom frem i meningsfortettingen ble ytterligere forkortet. I mitt datamateriale fant jeg mange koder og jeg startet etterhvert med å gruppere kodene i kategorier. Dette var et omfattende arbeid der jeg gikk frem og tilbake fra empiri til teori og tilbake til empiri i mange omganger. Jeg oppdaget allerede underveis i intervjuene at mange tema gikk over i hverandre og dette viste seg også ved analyse av datamaterialet. Jeg hadde ikke fokus på å bruke de kategoriene som jeg hadde brukt for å strukturere intervjuene. I analysen av datamaterialet endte jeg opp med 11 kategorier som alle besto av flere koder. For å nærme meg min problemstilling ble disse kategoriene igjen samlet til fire kategorier: læreres utvikling av undervisningspraksis, læreres kjennskap til egne og andres grunnleggende verdier, utviklingsprosesser i det profesjonelle læringsfellesskapet og ledelse i et profesjonelt læringsfellesskap. Jeg ga hver av disse kategoriene en farge og gikk så tilbake til de transkriberte intervjuene og til spørreskjema 2 og 3 for å markere hva som ble sagt i de ulike kategoriene. I denne prosessen ble også mitt teoretiske rammeverk brukt som analyseredskap i en hermeneutisk spiral, frem og tilbake mellom datamaterialet og teori. Denne prosessen var krevende, men også desto mer spennende og lærerik. I oppgavens presentasjon av empiri og analyse er disse fire kategoriene brukt som kapitteloverskrifter. Funn i hver av kategoriene er brukt som overskrift i underkapitlene.

3.4 Ethiske betraktninger og forskningens kvalitet

Deltakerne i denne studien fikk informasjon om mine intensjoner og mål for studien underveis i prosjektet. Det ble sendt ut samtykkeskjema (vedlegg 2) med spørsmål om tillatelse til å bruke de anonyme spørreskjema til alle de som hadde deltatt i prosjektet, også til de som ikke lenger var med i prosjektet. Jeg sendte ut en e-post til alle med informasjon om samtykkeskjema og skjema ble deretter sendt i en konvolutt. Det tok litt tid før jeg fikk inn svar fra alle, noen måtte ha en ekstra påminnelse, men til slutt hadde jeg fått svar fra samtlige. Alle svarene var positive. Samtykke om deltagelse på intervju ble gjort på samme måte. De fire forespurte ønsket å delta. Deltakerne ble gitt anledning til å takke nei til å delta og det ble også informert om muligheten til å trekke seg når som helst i prosessen.

Forskningsprosjektet ble meldt inn til NSD og godkjent i forkant av gjennomføring av intervjuene (vedlegg 1). Jeg har vært nøye med at forskningsdeltakerne ikke skal kunne

gjenkjennes i tekstmaterialet. For å beholde lærernes anonymitet, spesielt med tanke på at jeg har forsket på egen skole, har jeg valgt å omtale lærerne med han. Informantene kalles lærer 1, 2, 3 og 4. Deltakerne i spørreskjema omtales samlet som respondenter.

Lærerne som deltok i intervju fikk alle tilbud om å lese ferdig transkribert materiale, noe alle takket nei til. Lærerne fikk også tilsendt oppgavens kapittel med empiri og analyse med mulighet til å trekke sitater som de ikke ønsket å ha med.

I et konstruktivistisk perspektiv bidrar både forsker og den som blir intervjuet til den kunnskap og de perspektiver som kommer frem i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). En intervjusituasjon har en asymmetrisk relasjon i form av at det er forskeren som bestemmer tema for samtalen og dermed også hva deltakeren må svare og at deltakeren er den eneste som forventes å være åpen og fortrolig. På den annen side er det deltakeren som selv har kontroll over hva han formidler om seg selv (Thagaard, 2013). En relasjon som fremmer tillit vil øke sannsynligheten for at deltakeren greier å fortelle åpent om sine erfaringer og perspektiver. Relasjonen mellom intervjuer og deltaker er dermed avgjørende for intervjuets kvalitet. Forskerens rolle i forhold til deltaker kan også påvirke deltakerens svar i form av at deltakeren svarer i den retning av det man tror forskeren vil høre (Thagaard, 2013). I min studie, der jeg er en del av lederteamet for skolen i tillegg til at jeg var med å lede prosjektet, kan det være nærliggende å tro at de som ble intervjuet kan ha hatt et ønske om å snakke positivt om prosjektet og deres egen læring. Jeg håper at min nysgjerrighet for å få kunnskap om deres opplevelse av prosjektet og min interesse og åpenhet for å få frem viktige forutsetninger for å lykkes og for hva som kan være til hinder, oppmuntret lærerne til også å kunne fortelle om eventuelle utfordringer. Underveis eller i etterkant av intervjuene var alle i en eller annen form inne på at de opplevde det som godt eller givende å kunne sitte ned og få tid til å reflektere og prate om hva de synes er viktig for deres læring. Dette kan tolkes som at lærerne opplevde intervjusituasjonen som trygg og at de hadde tillit til meg i samtalen og at de likte å få muligheten til å få fortelle om sine opplevelser. En styrke i min datainnsamling er at jeg i tillegg til intervjuene hadde spørreskjemaene som ble besvart anonymt. Alle deltakerne i prosjektet har i så måte hatt mulighet til å fortelle om negative erfaringer eller negative effekter av prosjektet. Det som fremkommer i svarene i spørreskjemaene samsvarer i stor grad med det som kommer frem i intervjuene.

Mine funn i denne studien må ses på som mine fortolkninger av lærernes opplevelser eller tolkninger av deres læring sammen med andre. Min forskning forteller med andre ord om hvordan jeg, med min forforståelse har fortolket lærernes tolkninger av egen læring og samarbeid i gruppa. Jeg har belyst læreres læring sammen med andre ut fra et sett med briller som kan bidra til at fenomenet blir belyst fra en ny innfallsvinkel og bidra med flere nyanser. Det kan være interessant for andre å ta mine funn inn i sine refleksjoner om læreres læring i sin kontekst.

KAPITTEL 4: HVA SKJER MED LÆRERES LÆRING OG UTVIKLING AV UNDERVISNINGSPRAKSIS VED BRUK AV LESSON STUDY?

Med dette forskningsspørsmålet ønsket jeg å gå mer i dybden på hva som skjer av læring og utvikling av undervisningspraksis i løpet av en Lesson study-prosess.

I oppstarten av prosjektet ble det gjennomført en spørreundersøkelse (vedlegg 4) der det kom frem at lærernes læring i den daglige praksis primært handlet om den egenrefleksjonen som de hadde i etterkant av egen undervisning. Videre lærte de også en del av erfaringsdeling og tips fra kolleger. Deltakelse på kurs førte først og fremst til inspirasjon der og da, men sjeldent til endring av undervisningspraksis. Med tanke på de krav som stilles til profesjonen om kontinuerlig læring i samarbeid med andre ble det interessant å gå nærmere inn på hvilke prosesser for læring som forekommer i en Lesson study og hva det er i prosessene som lærerne lærer av. For å besvare dette forskningsspørsmålet skal jeg i dette kapitlet presentere to av de fire hovedkategoriene jeg fant gjennom min analyse av datamaterialet. De to kategoriene er læreres læring og utvikling av undervisningspraksis og læreres læring gjennom kjennskap til eksisterende oppfatninger og verdier for god undervisningspraksis. Disse to kategoriene har hver fått sitt delkapittel og har begge underkapitler som viser funnene mine. Funnene drøftes opp mot det teoretiske rammeverket i slutten av hvert delkapittel.

4.1 Læreres læring og utvikling av undervisningspraksis

Hargreaves og Fullan (2012) sin teori om profesjonell kapital handler, som omtalt i kapittel 2.2.1, om hvordan lærere må bruke egne og andres praksiserfaringer sammen med det teorigrunnet som finnes for å skape det de kaller den neste praksis. Jeg vil i det følgende kapitlet se på hva datamaterialet kan fortelle om hvordan lærerne opplever læring og utvikling av undervisningspraksis gjennom en Lesson study.

4.1.1 Idemyldring - flere hoder tenker bedre enn ett

Det er flere faser i en Lesson study der lærerne får mulighet til å utveksle ideer og se de ulike innspillene opp mot hverandre for så å komme til enighet. Dette gjelder først og fremst i den fasen der de skal planlegge opplegget sammen, men også når de vurderer endringer i undervisningsopplegget underveis og i etterkant når prosessen skal presenteres i plenum der alles prosesser med dertilhørende diskusjoner presenteres og diskuteres.

Når jeg ser på innsamlet data ser jeg en rød tråd med tanke på omtale av hva som skjer når lærere møtes for å planlegge og analysere undervisning sammen. Det å idemyldre, dele erfaringer, få inn andre vinklinger og det å få et innblikk i andres synsvinkler og argumenter omtales ofte i forbindelse med inspirasjon, berikelse, ny giv og økt motivasjon for å forbedre undervisningspraksis. Denne forbedringen av undervisningspraksis handler stort sett om å kunne utføre undervisningspraksis mer i henhold til de intensjonene man har for god undervisning og det å kunne utvide verktøykassen for å kunne ha en mer variert undervisning. Lærer 2 forteller om læring i planleggingsfasen at:

“det å planlegge sammen, prøve å forutse det elevene lærer, prøve å tilpasse sånn at det blir best mulig, det at vi sammen gjør timen best mulig, det er masse læring der og med å høre hva de andre sier også”. Videre poengterer læreren hvordan de sammen kan spinne videre på hverandres ideer *“og da blir vi jo utfordra litt selv på at når en kommer med en ide så må jeg starte, eller i neste omgang ta utgangspunkt i den ideen før, for å utvikle den videre, sånn at man blir jo utfordra på å være kreativ da.”*

Lærer 1 forteller om hvordan prosessen med å planlegge sammen oppleves, det at det er viktig at alle på gruppa må gi og ta og at man ikke nødvendigvis får gjennomføre et opplegg akkurat slik som man selv i utgangspunktet ville gjort:

“Det er jo noen som skal gå sammen om å lage et opplegg og kanskje har man ulike grunnsyn og eller syn på hva som er god eller dårlig undervisning og hva som fungerer og ikke fungerer sånn at det kan jo bli konflikt der da i forhold til det, men da tror jeg at man da vil erfare det når man gjennomfører det at ok, nå har vi prøvd det her, det fungerte ikke så bra, vi justerer opplegget og så prøver vi en gang til på en annen måte å gjøre det på.”

Det poengteres også av en lærer i spørreskjema 3 at ved slike prosesser, der man i utgangspunktet kan være noe uenig i undervisningsopplegget, kan erfare at dette var en god ide og dermed få nye perspektiver på god undervisningspraksis. Videre er det flere informanter som trekker fram dette med at flere tenker bedre sammen enn om du skal tenke alene, slik som henholdsvis lærer 1 og 3 sier:

“Dem ser jo andre ting enn det du selv ser, det er lett å bli litt sånn blind på egne ideer.”

“Det er jo sånn at flere hoder tenker bedre enn ett.”

4.1.2 Læring gjennom samtaler - å bryne seg på de andre

Informantene sier også mye om hvordan man lærer av å argumentere og reflektere over egen praksis og samtidig lytte til andres argumenter og refleksjoner. Slik som lærer 4:

“Det å planlegge undervisning sammen, det vil jo naturlig nok være berikende, for da sitter du litt og bryner deg på de andre, ikke sant, du får nye ideer og vinklinger som du selv kanskje ikke har tenkt og så er det sånn at andre lærere har andre erfaringer og så har de gode grunner for å hevde det de gjør som gjør at du reflekterer litt hva de har gjort og hvorfor da.”

Lærer 4 bruker begrepet å “bryne seg på” om de diskusjonene eller samtalene som man har med kolleger i det man planlegger undervisningen. Det er gjennomgående hos de fleste informantene, både i spørreundersøkelsene og i intervjuene at de trekker frem den læringen de får gjennom gode diskusjoner og refleksjoner i gruppen. Spesielt dette med å argumentere for hvorfor noe er god praksis og noe ikke er så lurt gjør at lærerne opplever en økt bevissthet på de valg de gjør selv. I tillegg får de også en større innsikt i begrunnelsene for hvorfor andre kan gjøre andre valg. Lærer 2 uttrykker dette slik:

“Det er jo best hvis man er litt uenig, for da får man testet sine egne argumenter da, hvis jeg kommer med et argument så kan det bli, kanskje det ikke funker i den diskusjonen, da må jeg komme med et bedre argument eller så er det ikke noe vits i å gjøre dette her, da må jeg heller tilpasse meg den andre siden.”

I de presentasjonene som vi har hatt i etterkant der hver gruppe har presentert sin aksjon og sine diskusjoner og funn, opplever flere at de diskusjonene som man da har hatt i plenum har vært lærerike ved at man har fått innblikk i det andre har lært og reflektert rundt og at noen utenfra har kunnet kommet med gode tips og ikke minst gode spørsmål som har ført til ytterligere refleksjon og læring. Lærer 2 uttrykker dette på følgende måte:

“Vi har blitt utfordra kanskje i hva vi har tenkt og hvordan, det har vi jo, som jeg har tatt med meg videre, men jeg har lært mye av når de andre har presentert, både av de andre sine presentasjoner og de andre spørsmålene, for da blir det jo mer utdypning av hva de har gjort og hva de har tenkt for noe. Så der har vi lært masse av de andres opplegg og hvilke tanker de har gjort seg.”

4.1.3 Muligheten til å utforske sammen - å gå i dybden

Flere deltakere i prosjektet viser til at det å få prøve ut ny undervisningspraksis sammen med andre er det de lærer mest av og det som har størst innvirkning på endring av praksis. Lærer 2 utdyper dette slik:

“Måten vi har jobbet på, at vi skal gjennomføre noe av det dem har sagt og prøve ut det og komme tilbake, snakke om det og reflektere rundt det, prøve enda en runde, og fortsette sånn, det har endret meg.”

Lærer 3 opplever at hun gjennom de prosessene vi har hatt får gått litt mer “i dybden” i motsetning til det å høre på foredrag og sier videre:

“Du drar på andre foredrag og hører sånn at å ja, det høres veldig bra ut, ja, men sånn må jeg gjøre ja, men så liksom, så går det en stund og så er man tilbake til det gamle igjen”.

En respondent i spørreskjema 2 etter første Lesson study runde beskriver egen læring slik:

“I starten følte jeg ikke at jeg fikk så mye utbytte av det teoretiske innholdet, men når vi fikk bruke det vi hadde lært i praksis i Lesson Study, så ser jeg at jeg har endret måten å tenke matematikkundervisningen på. Man trenger tid til å tenke over og sette seg inn i det teoretiske man lærer. I dag er måten jeg tenker undervisning på endret seg en del.”

Flere lærere trekker også frem læringen de får av å observere elevenes læring i klasserommet og nytteverdien av å diskutere hverandres ulike observasjoner og tolkninger i etterkant, slik som lærer 3 beskriver det:

“Når vi har vært med å planlagt, så er det jo interessant å se hvordan det virker og diskutere det etterpå, og når vi er flere som observerer så ser vi jo forskjellige ting.”

4.1.4 Lærernes møte med teori og forskning - bekreftelse og nye vinklinger

I de to spørreskjemaene som ble gjennomført i etterkant av Lesson study prosessene fremhever mange lærere at de har opplevd “input” fra lærerutdannerne som nyttig. Beskrivelser som bevisstgjørende, tankevekkende og påminner går igjen. Lærerutdannerne sine presentasjoner av teorier og forskning oppleves også av enkelte som en bekreftelse for at eksisterende praksis har forskningsmessig belegg eller gir en økt trygghet for å kunne argumentere for valg av undervisningsmetode. Flere lærere poengterer at de har fått en økt felles forståelse og felles kunnskap rundt de tema som lærerutdannerne har brakt inn, noe

som gjør at diskusjonene oppleves som mer faglig og i større grad forankret i forskning nå enn tidligere, slik som to informanter fra spørreundersøkelsene uttrykker det:

“Input fra lærerutdannerne har gitt oss flere verktøy å diskutere med. Jeg opplever at vi har blitt mer profesjonelle”.

“Lærerutdanneren var tydelig med på å løfte diskusjonen på et litt annet nivå da, rett og slett og det synes jeg var utrolig nyttig”

Det oppleves også som nyttig at det kommer inn noen eksterne som kan se på lærernes praksis med nye briller. Det snakkes om at man kan bli litt husblind i egen praksis eller innad i skolen. I vårt prosjekt var det lærerutdannerne som representerte de eksterne og lærer 2 beskriver dette på følgende måte:

“Den ene (lærerutdanneren) var med oss inn i timen og det syntes jeg var veldig interessant, han hadde en litt annen vinkling på ting, og det var interessant, vi har jo veldig godt av at andre kan se på oss fra en litt annen vinkel da, kanskje utenfra.”

Flere lærere kommer inn på hvordan de forholder seg til forskning som de blir presentert for. Datamaterialet viser at lærerne har noe ulik tilnærming til den forskningen og de teoriene som blir dratt inn i prosjektet og hvordan de skal forholde seg til dette.

Henholdsvis lærer 3 og lærer 2 uttrykker dette slik:

“Jeg er ikke den som, jeg hiver meg ikke nødvendigvis på alle nye ting, jeg vil liksom, jeg kan gjerne prøve litt, men jeg synes jo det er mye bra i det vi gjør også, så jeg er ikke sånn at jeg hiver alt på båten og så gjør jeg noe annet, men kanskje det finnes en mellomting, som man kan enes om da.”

“Sånn som jeg har opplevd dem (lærerutdannerne) er jo at dem kommer med forskning eller kommer da med noen nye teorier rett og slett da, sånn forskning viser at undervisningen kan bli bedre, da må vi jo prøve ut det, hvis forskningen sier det.”

4.1.5 Drøfting

Datamaterialet viser at lærerne har opplevd den dialogen de har hatt med sine kolleger i en Lesson study som lærerik. Dialog om undervisningspraksis finner sted i alle fasene i prosessen, ved input, i idefasen, ved utprøving og ved refleksjon og deling i etterkant. Felles for lærernes opplevelser av dialogene er at den har stimulert til erfaringsdeling, refleksjon og videreutvikling av eksisterende praksis og tanker om hva som er god undervisningspraksis. Med tanke på at samtaler mellom lærere ofte handler om praktisk

planlegging eller om undervisning på et beskrivende nivå (Kvam, 2018), kan det ut fra empirien se ut til at det gjennom Lesson study har oppstått en annen type dialog som kan helle mer mot det som Kvam (2018) beskriver som en utforskende holdning i dialogen. Lærernes beskrivelser av at det i dialogene må argumenteres for god praksis og at man deler ideer og erfaringer med hverandre, kan tyde på at dialogene fører til at lærerne må sette ord på sine handlinger og gi begrunnelser for disse.

SEKI-modellen kan brukes som et analyseverktøy for å se på hvordan lærerne opplever at dialogen gjør individuell kunnskap tilgjengelig for andre i en Lesson study. Flere av prosessene i modellen kan gjenkjennes i min empiri. Når lærerne beskriver at de deler tanker, ideer og erfaringer om undervisning beskrives en prosess der taus kunnskap blir overført til andre og gjort eksplisitt. Jeg tenker at en slik type deling kan føre til noe overført kunnskap ved at man får innblikk i en annen sin praksis, men uten videre analyse og refleksjon blir ikke kunnskapen nødvendigvis eksplisitt, men kontekstavhengig. Gjennom dialog og felles refleksjon kan taus kunnskap gjøres eksplisitt, det vil si kjent for andre, på en måte som fører til en større innsikt og kunnskap. I min studie eksemplifiseres dette når flere av lærerne trekker frem at de gjennom dialog opplever at gjennom å måtte argumentere for egen praksis, eller hører andres argumentasjon for annen praksis, blir mer bevisst og får økt kunnskap om egen praksis og andres praksis. Den eksplisitte kunnskapen blir i dialogen dermed også gjort til felles eksplisitt kunnskap i det de kobles opp mot hverandre. Disse koblingene skjer både i idefasen og i refleksjon under og etter utprøving. Kanskje spesielt i den siste fasen i prosessen, der lærerne deler sine erfaringer fra Lesson study med hverandre, oppleves en kobling mellom eksplisitt kunnskap fordi lærerne da må sette ord på og oppsummere de refleksjoner og erfaringer som de har gjort seg i gruppa.

SEKI-modellen tar for seg deling av kunnskap innad i organisasjonen og sier ikke noe om nytten av at noe eller noen utenfra kan komme inn med ny kunnskap til organisasjonen. Ertsås og Irgens (2012) sin utvidelse av Weniger (1953) sin modell for hvordan kunnskap kan utvikles gjennom bruk av teori av sterkere grad sammen med organisasjonens kunnskap T1 og T2 sammenfaller i stor grad med henholdsvis taus og eksplisitt kunnskap og kan i så måte sies å være omtalt av lærerne i min studie. Ved å bare ha et samspill mellom T1 og T2 i en organisasjon kan det føre til det som Ertsås og Irgens (2012) kaller en kontekstbegrenset og nærsynt kunnskap. Slik jeg tolker lærerne i denne studien synes de at de lærer mye av hverandre, men at de også i tillegg opplever at det å ha hatt med

lærerutdannerene i prosessen har gitt ekstra læring. De opplever det som de lærerutdannerene bidrar med av teori og nyere forskning som bevisstgjørende, tankevekkende og en påminner, enten som en bekreftelse på eksisterende praksis eller ved at den gir ny innsikt, "*nye briller*", og fører til nye refleksjoner og tanker rundt god undervisningspraksis ved at de får "*flere verktøy å diskutere med*". Dette indikerer at informantene ikke bare bruker organisasjonens kunnskap i sine analyser og refleksjoner rundt god undervisningspraksis, men at de også tar i bruk teori av høyere grad (T3) som analyseverktøy. I Wenigers (1953, i Ertsås og Irgens, 2012) modell omtales dette som en teoretiseringsprosess når teori av ulik styrke, brukes til å reflektere over, analysere, begrunne og utvikle praksis. I studien kommer det frem hvordan lærerne utvikler ny praksis i det de planlegger undervisning sammen ved å bygge videre på hverandres ideer, argumentere for og begrunne ulike ideer, basert på teorier av ulik styrke, fra egne kontekstbegrensede erfaringer til teorier fra teoretikere og forskning.

Mange av informantene trekker frem det at de i en Lesson study skal lage et undervisningsopplegg sammen for så å prøve det ut er en viktig del av prosessen i deres læring og en faktor som skiller seg ut fra mye annen kompetanseutvikling, slik som deltakelse på kurs og diskusjoner i kollegiet. I Hargreaves og Fullan (2016) sin teori om å bygge profesjonell kapital og utvikling av undervisningspraksis fremheves det at det er viktig å gi lærerne tenketid til å vurdere ny kunnskap og i fellesskap vurdere og prøve ut hvordan dette kan påvirke praksis for bedre læring for elevene. I min studie handler ny kunnskap for lærerne både om den kunnskapen som lærerne deler seg i mellom og den nye kunnskapen som de får fra lærerutdannerne. Data fra studien viser at lærerne opplever at det å få prøve ut ny kunnskap i praksis sammen med andre, fører til endring av praksis og tanker om undervisning i større grad enn kun presentasjon av ny kunnskap og dialog rundt dette. Det kommer frem at deltakelse på kurs kan gi inspirasjon og nye ideer der og da, men at det i liten grad påvirker undervisningspraksisen på sikt. Dette kan sees i sammenheng med Irgens (2007, s.57) sin 5-trinnsmodell for læreres læring der læringen utvikles gjennom flere prosesser fra og bare være en individuell påvirkning til å bli organisatorisk læring. Modellen starter med at ny kunnskap blir presentert for læreren. I studiens datamateriale opplever lærerne at de blir presentert for ny kunnskap gjennom dialog med de andre lærerne og gjennom de presentasjoner som lærerutdannerne har ved oppstart av Lesson study. Dersom prosessen hadde stoppet her, ville vi i følge 5-trinnsmodellen ikke oppnådd annen læring enn en innlæring, det vil si at det kun utvikles

en kunnskap som kan gjengis. Når det, slik som i Lesson study, legges til rette for strukturer slik at lærere sammen med andre kan bearbeide det de har lært, vil det skje en kunnskapsutvikling, der den nye kunnskapen kan overføres til lærernes kunnskaper, erfaringer og utfordringer (Irgens, 2007). Lærerne i studien beskriver denne kunnskapsutviklingen i det de planlegger undervisningstimen og i de diskusjoner og refleksjoner som de har hatt i etterkant, der de sammen har diskutert hvordan den nye kunnskapen kan brukes i undervisningen til det beste for elevenes læring. Neste steg i 5-trinnsmodellen handler om å gå fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse, der man går fra å utvikle kunnskap om noe til å kunne bruke denne kunnskapen i praksis. Kanskje er det nettopp her Lesson study har sin fremste styrke, slik det fremkommer av lærernes uttalelser i datamaterialet. Det at de får prøve det ut i praksis sammen med andre, nevnes av flere av lærerne som det som skulle til for at de opplevde en endring av hvordan de tenker om god undervisningspraksis og at de nå i større grad lykkes med en praksis som er mer slik som de ønsker. Her gis lærerne den nødvendige tenketiden og de får mulighet til å sammen utvikle det som Hargreaves og Fullan (2016) omtaler som den neste praksis. Det siste steget i 5-trinnsmodellen, som er organisatorisk læring behandles i kapittel 5.1, der læreres opplevelser av samarbeidsprosessene presenteres.

I dette kapitlet har læreres læring og utvikling av undervisningspraksis gjennom prosesser i Lesson study blitt belyst. Lærerne har gjennom dialog og utprøving i praksis blitt kjent med fellesskapets kunnskap. Taus kunnskap er gjort eksplisitt for gruppen gjennom utprøving i praksis og dialog, der refleksjon og argumentasjon for ulike praksiser, både fra lærernes erfaringer og lærerutdannerne sine teorier, har belyst ulike handlingsalternativer for praksisutøvelser. Bakenforliggende for disse ideer, refleksjoner og argumentasjoner ligger lærernes verdier, holdninger og formeninger av hva som er god praksis. Disse har til nå ikke vært inngående berørt, men kommer som tema i det kommende kapittel.

4.2 Læreres kjennskap til eksisterende oppfatninger og verdier for god undervisningspraksis.

I kapittel 2.3.1 viste jeg til hvordan Viviane Robinson (2018) argumenterer for hvorfor det er viktig at lærere har kjennskap til egne og kollegers handlingsteorier. Det handler om å kjenne til hvilke oppfatninger og verdier som ligger til grunn for de handlinger som utføres i praksis, hvilken praksis som utføres og hvilke konsekvenser praksisen får for elevenes læring. I min studie er det interessant å finne ut om prosessene i Lesson study har ført til

økt kjennskap til egne og andres oppfatninger og verdier for god undervisningspraksis. I intervjuene brukte jeg begrepet grunnsyn i mine spørsmål og definerte dette som de oppfatninger en lærer har om elevens læring og god undervisningspraksis. I denne oppgaven vil jeg likevel holde meg til de begrepene som kommer fra Argyris og Schön (1996) sine handlingsteorier, mens sitater fra lærerne i stor grad inneholder begrepet grunnsyn.

4.2.1 Kjennskap til egne og kollegers handlingsteorier - økt bevissthet og sikkerhet

Informantene i intervjuene opplever at de gjennom prosjektet har blitt enda mer bevisst og sikker på hva de tenker er god undervisningspraksis og at ønsket om å utvikle undervisningen i allerede ønsket retning er styrket. Dette kommer blant annet frem hos lærer 2 som sier:

“Jeg har blitt mer bevisst eller blitt mer sikker på at jeg vil drive mer med utforskende matematikk og i de diskusjonene som vi har hatt så har jeg jo blitt tryggere på hva jeg har lyst til å gjøre og hva jeg synes er riktig og ikke.”

Når det gjelder kjennskap til kollegers handlingsteorier så handler dette for det meste om de uttalte handlingsteoriene som har kommet frem i de samtalene som lærerne har hatt. Alle de fire informantene er inne på at samtalene de har hatt ikke direkte har omtalt hverandres handlingsteorier, men at teoriene i varierende grad har blitt noe kjent gjennom det samarbeidet som de har hatt. Lærer 3 oppdaget at de ikke var så ulike i tankene om hva som er god undervisning som han trodde at de var, han uttrykker det blant annet på denne måten:

“Jeg ser at vi er ikke så ulike, nødvendigvis, når vi har blitt bedre kjent, så vi har på en måte blitt bedre kjent og vet litt mer hva hverandre står for.” Videre sier han litt om hvordan de har blitt litt bedre kjent: *“jeg føler på en måte at vi har åpnet opp litt mer for å høre på de andre fordi vi har blitt tvunget til å lage noe felles.”*

Lærer 4 problematiserer dette med evnen til å åpne opp for andres syn og sier blant annet:

“Ja, vi kan innrømme det eller la være, men en eller annen plassen så har vi noen skylapper alle sammen vet du, og det må vi innrømme og da må vi være villig til å prøve å få de lenger og lenger ut hvertfall og åpne opp, det er viktig det.”

Lærer 2 synes også at han får noe innsikt i de andres meninger om god undervisningspraksis gjennom de samtalene som de har hatt, men reflekterer litt rundt hvilken innsikt han får av sine kollegers handlingsteorier og sier følgende:

“Jeg er fortsatt litt usikker på hvordan de egentlig driver undervisningen sin for jeg er ikke så mye inne og ser, vi ser jo kun Lesson study opplegget som vi har planlagt sammen og det er litt sånn happening eller kan det være en normal time, det aner jo ikke jeg, så jeg vet ikke helt hvordan de gjør ting.”

Lærer 2 reflekterer videre på dette og ser for seg at videre arbeid i gruppen kunne vært å være inne i hverandres undervisningstimer for å se hvordan de driver sin undervisning i det daglige for så å kunne stille utforskende spørsmål til hverandre i forhold til den praksisen som lærerne har:

“..og da tror jeg vi kanskje kunne fått til bedre diskusjoner også rundt kjerneverdier for da hadde jeg i større grad visst og sett hvilke kjerneverdier mine kolleger har, hvis det er målet.”

Lærer 2 referer også til at vi i oppstarten av prosjektet startet med å diskutere hva lærerne mente var god undervisningspraksis og slik fikk frem noen verdier hos lærerne. Han kunne tenkt seg at vi igjen kunne tatt opp diskusjonen for å se på hvilke felles verdier vi har:

“Da tror jeg vi kunne nærmet oss noe felles og fått et eierskap til det og følt at det her er oss og det her er matematikkundervisningen på skolen.”

Lærer 1 tror at de i hans gruppe tenker ganske likt, men at de har en nokså ulik praksis. Han funderer på om den ulike praksisen kan skyldes mer av gammel vane enn det at de har ulike meninger om god undervisningspraksis. Gjennom prosjektet opplever han at på de feltene som de har jobbet med så har de fått en slags felles oppfatning og en enighet om hva som ligger til grunn for en god undervisningspraksis som de da ikke trenger å snakke så mye om i hverdagen, men at de vet at de mener det samme:

“Vi vet at vi har den samme bagasjen da - vi kjører i samme retning.”

4.2.2 Samsvar mellom egne uttalte teorier og bruksteorier

Flere av lærerne, både i spørreskjema 3 og intervju omtaler hvordan det å forske på god undervisningspraksis sammen med kolleger har ført til at deres undervisningspraksis har

kommet nærmere det de tenker er god undervisningspraksis. En informant i spørreskjema 3 skriver følgende:

“Etter andre samling i høst der vurdering var tema, har det gjort at avstanden fra mine verdier til praksis har blitt mindre. Gjennom PLUSS har jeg sett og reflektert rundt andre måter å gjennomføre vurdering, der elevene faktisk har læringsutbytte av. Da blir en tryggere på å endre praksis som er i tråd med verdiene dine.”

Informant 2 beskriver noe av det samme:

“Etter en lesson study er det lett å bare gå tilbake til undervisningen som man har gjort før, men hvis man er litt bevisst og, eller blir utfordret flere ganger på det, så vil det jo endre undervisningen og det har det gjort til meg. At det har endra enda mer mot det grunnsynet jeg har og mot den måten å jobbe på.”

4.2.3 Drøfting

Empiri fra dette delkapittelet sammen med forrige delkapittel viser at lærerne opplever å ha blitt mer bevisst og sikker på hva de mener er god undervisningspraksis i løpet av Lesson study prosessene. Flere av lærernes utsagn tyder på at de finner samsvar i de verdiene som ligger til grunn for den nye praksisen som blir presentert av lærerutdannerne og kanskje også av kollegaer, og at de av den grunn har fått styrket sin tro på de verdier og oppfatninger som de har fra før. Det kom også frem i forrige kapittel at de har fått flere argumenter for sitt syn på god undervisningspraksis. Flere av lærerne har opplevd den nye praksisen som en klar trend innenfor matematikdidaktikken de siste årene og har i så måte opplevd et påtrykk for å endre praksis mer i den retning uten at de har opplevd å lykkes slik de selv ønsker. Dette kan tolkes som at de grunnleggende verdiene for den nye praksisen har vært tilstede, men at praksis ikke har vært tilstrekkelig knyttet til det de oppfatter som god undervisningspraksis fordi de ikke helt har visst hvordan de skal få dette til i praksis. Dette kom også frem i kapittel 2.1.3 der det ble presentert hvordan Lesson study, med lærernes mulighet til å prøve ut ny praksis, førte til det som i 5-trinnsmodellen omtales som kunnskapsanvendelse.

Studier av effekten av Lesson study viser at lærere gjennom felles analyse og refleksjon får felles erfaringer for hva som er god undervisningspraksis (Munthe, Baugstø & Halvorsen, 2013). I studiens empiri kommer dette frem når lærer 1 forteller om hvordan lærerne på de feltene de har jobbet med i Lesson study har fått en felles oppfatning på hva

som ligger til grunn for god undervisningspraksis. Dette kan tyde på at det i dette prosjektet, gjennom Lesson study, har utviklet seg en organisatorisk læring ut fra den felles kunnskapsutviklingen som lærerne har oppnådd. Lærerne opplever at de gjennom Lesson study har fått en økt innsikt i de andre lærernes oppfatninger og verdier om hva som er god undervisningspraksis. Lærer 4, kommer likevel med en interessant uttalelse som kan problematisere dette når han opplever at enkelte lærere har noen skylapper som er til hinder for å åpne opp og være mottakelig for andres syn. Dette kan tolkes som en beskrivelse av at læreres handlingsteorier kan være til hinder for nye innspill. Motsatt av å endre eller justere egne handlingsteorier i forhold til den nye praksisens handlingsteorier er å bevare sine handlingsteorier og tilpasse den nye praksisen og dens verdier til sine allerede eksisterende handlingsteorier. Robinson (2018) omtaler dette som et mulig utfall når ansatte blir pådyttet en handlingsteori som ikke stemmer med ens egen. Det er ikke funn i min empiri som kan tyde på dette, men jeg kan heller ikke avfeie at dette kan være tilfelle hos enkelte av lærerne.

Lærer 2 beskriver at han har fått økt kjennskap til sine kollegers grunnsyn, men at han ville hatt en bedre forståelse av disse dersom han hadde hatt mulighet til å se de i praksis. Dette kan handle om at det kan være vanskelig å gjøre sin tause kunnskap fullt ut eksplisitt og at man kan ha nytte av å se handlingene i praksis, slik som SEKI-modellen (Irgens, 2007) beskriver sosialiseringprosessen. En mulig svakhet med Lesson study er at det i den undervisningen de observerer er et opplegg som lærerne har laget sammen og sånn sett ikke fullt ut representerer noens handlingsteorier. Lærer 2 kunne tenkt seg et videre arbeid der de er inne og ser kollegers virkelige praksis for så å ha gode diskusjoner rundt praksis i etterkant. Det kan også være på tide å ta opp igjen en felles diskusjon på hvilke grunnsyn de har, nå som de har fått flere analyseverktøy og flere begreper å diskutere og beskrive praksis med.

Robinson (2018) mener det å kjenne handlingsteorien er grunnleggende for å vite hva man må endre, om det er behov for justeringer, enkeltkrets, eller endringer, dobbeltkrets. Lærer 2 sier det å jobbe med Lesson study har endret hvordan han tenker undervisning på, samtidig som han også sier at den nye praksisen stemmer godt med hvordan han vil ha undervisningen sin. Det ser ikke ut til at det har vært behov for, eller at det har foregått dobbeltkretslæring. Enkeltkretslæring eller dobbeltkretslæring skiller mellom behov for videreutvikling og forbedring eller behov for endring. Slik jeg ser det er det ikke

nødvendigvis en tydelig definert grense mellom dette, kanskje kan et kontinuerlig arbeid med stadig videreutvikling og forbedring på sikt gi en eventuell nødvendig endring? Eller ved at man er i dialog med ny praksis, det vil si reflekterer over og utforsker, over lengre tid også endre måten de tenker om god undervisningspraksis og dermed også endre grunnleggende verdier og oppfatninger om undervisning. Lærernes uttalelser om at de nå har fått praksis tettere opp mot sine grunnverdier og at de prosessene som de har vært i har ført til at de tenker litt annerledes om undervisning, kan tyde på at det har skjedd en gradvis utvikling og endring i lærernes handlingsteorier, både uttalte teorier og bruksteorier.

KAPITTEL 5: PÅ HVILKEN MÅTE KAN PROSESSENE I LESSON STUDY BIDRA TIL Å UTVIKLE DET PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAPET?

Med dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å studere hvordan prosessene i en Lesson study kan påvirke utvikling av et samarbeid, slik som i et profesjonelt læringsfellesskap og hvilke rammefaktorer som må til for å lykkes med denne utviklingen.

I spørreskjema 1 som ble gjennomført i oppstarten av prosjektet kom det frem at lærernes samarbeid var noe ulikt mellom lærerne, noen opplevde samarbeidet som ustrukturert og tilfeldig, mens andre hadde et bedre samarbeid som innebar refleksjon og deling av undervisningserfaringer. Felles for de fleste lærerne var et ønske om å dele undervisningsopplegg, slik at de kunne få nye ideer til sin undervisning og et rikere utvalg å velge mellom. Lærerne ønsket seg mer tid til samarbeid og mer systematisk arbeid og struktur for møtene slik at ikke tiden bare skulle gå bort til løst prat. En samarbeidskultur der det var trygt å være uenig og stille spørsmål til hverandre ble også nevnt som en viktig faktor for et lærende samarbeid.

Ut fra lærernes svar i spørreskjema 1 ble det i denne studien interessant å se nærmere på hvordan strukturer i Lesson study kunne sette i gang og gi støtte til prosesser som fører til et profesjonelt læringsfellesskap der lærere kan lære gjennom samarbeid. Dette besvares i kapittel 5.1 der jeg presenterer empiri, analyse og drøfting av det som går inn under kategorien utviklingsprosesser i det profesjonelle læringsfellesskapet. I kapittel 5.2 presenteres studiens siste kategori, der jeg ser nærmere på hvordan ledelse og tilrettelegging det er behov for i læreres samarbeid i Lesson study.

5.1 Samarbeid i Lesson study-prosessene

Innledningsvis i oppgaven, ble definisjonen av profesjonelle læringsfellesskap presentert som et gjensidig støttende fellesskap med en samarbeidende, reflekterende og utviklingsorientert tilnærming mot å undersøke og lære mer om deres undervisningspraksis med et mål om å bedre elevenes læring (Stoll, 2013, s.226). I dette delkapittelet skal jeg se på lærernes opplevelse av hvordan det å bruke Lesson study som metode, kan påvirke kvaliteten på samarbeidet mellom lærerne og se på hvilke elementer i et profesjonelt læringsfellesskap deres samarbeid dekker.

5.1.1 Ulikheter i gruppa - fordeler og ulemper for samarbeidet

Ved gjennomføring av intervju får jeg mulighet til å gå litt nærmere inn på ulikhetene mellom kollegene som skal samarbeide og hvordan dette kan virke positivt eller negativt for gruppens læring og samarbeid. Informantene diskuterer dette litt frem og tilbake og kan til en viss grad også motsi seg selv, noe som kan tyde på at dette er et vanskelig spørsmål som ikke nødvendigvis har noen entydige svar. I intervjuene kommer det frem at lærerne har opplevd forskjeller i gruppa som kan handle om ulik praksis og ulikt syn på hva som er god praksis. I kapittel 4 kom det frem at lærerne opplevde disse ulikhetene som berikende med tanke på læring ved at de fikk inn nye ideer og perspektiver. Lærer 2 sier at de har fått en økt forståelse for hverandre gjennom prosessen, og at de kan enes om felles opplegg når de planlegger sammen, men læreren er usikker på om de har blitt mer like i oppfatningen av hva som er god undervisningspraksis. Han diskuterer også videre dette med læreres autonomi og at de er ulike som mennesker, og føyer til slutt til:

“Jeg håper alle likevel kan være åpen for å prøve nye ting og felles ting og diskutere det for å lære av det. Vi må jo basere oss på forskningen også og det må være en balanse av autonomi og hva vi ser som er felles og bra som vi alle bør gjøre og det er vanskelig å si akkurat hvor man bør gjøre.”

Lærer 1 uttrykker også noe av det samme når han sier at det er viktig å være åpen og prøve ut nye ting sammen, men at:

“Man sitter jo ikke med noen fasitsvar så vidt jeg vet på om den ene måten er mer riktig enn den andre da. Det er nå litt sånn i pedagogikk at der er en pendel som svinger litt frem og tilbake.”

Lærer 3 beskriver hvordan Lesson study-prosessen har bidratt til at de er blitt “tvunget” til å enes om et opplegg og at det har vist at de kan bli enige sammen om gode undervisningsopplegg:

“Så det er ikke umulig at vi kan enes en dag da kanskje, at vi kan få gjort noe felles da, vi har hvertfall fått det til i dette prosjektet. Og det er jo positivt.”

Lærer 2 reflekterer litt mer om hvordan ulikhetene i gruppen kan gjøres til noe positivt i gruppens diskusjoner:

“Vi har kommet dit at det er greit og så prøve litt forskjellige ting og argumentere for hvorfor jeg synes det, når jeg prøvde hvorfor jeg syntes det var best, når noen andre prøvde hvorfor han syntes det var best og så kan vi lære av hverandres argumenter.”

Lærer 2 reflekterer over hvordan en videre prosess for å komme nærmere et fellesskap med mer av de samme verdiene kan være. Læreren tenker at det arbeidet vi har gjort med Lesson study og input fra lærerutdannerne ikke er tilstrekkelig, men at vi kanskje bør ta en diskusjon som går mer i dybden for hvilke kjerneverdier vi har. Læreren referer til skolens arbeid med felles visjon, der det ble tatt utgangspunkt i lærernes handlingsteorier og så diskutert hva vi hadde til felles, hva som var typisk for skolen.

“Jeg tror egentlig ikke at ved kun å jobbe med Lesson study og input at vi da egentlig nærmer oss noe felles da. Det kan jo hende, men jeg vet ikke. Jeg tror vi vil få noe felles, men ikke så felles som jeg tror vi kunne fått med en diskusjon som handler om dette med kjerneverdier.”

5.1.2 Samarbeid skaper trygghet - å ha noen i ryggen

Som tidligere vist i kapittel 4.2.1 er det flere lærere som opplever at de har blitt mer trygg på hva man ønsker i sin praksis i løpet av prosjektet. I kapittel 4.1.4 kommer det frem at input fra lærerutdannerne med nyere forskning og teorier har stemt godt med deres grunnverdier, i tillegg til at det har videreutviklet egen praksis og utvidet egen “verktøykasse”. Flere av informantene trekker frem dette med at de nå har flere argumenter for de valg de gjør i sin undervisningspraksis. Lærer 2 uttrykker dette slik:

“De diskusjonene som vi har hatt i Lesson study har bidratt til at jeg har fått mange argumenter for hva som funker og ikke. Jeg har et mye større repertoar av de argumentene nå, enn det jeg hadde før, på grunn av de diskusjonene og den inputen vi har hatt.”

Lærer 3 forteller om hvordan det å kunne diskutere med andre har gitt økt trygghet i det å være flere som mener og gjør det samme, at man føler at “man har noen i ryggen”.

En respondent i spørreskjema 3 forteller også at det er tryggere å gjøre endringer av praksis når man tester ut dette sammen med andre:

“Gjennom PLUSS har jeg sett og reflektert rundt andre måter å gjennomføre vurdering på, som elevene faktisk har læringsutbytte av. Da blir en tryggere på å endre praksis som er i tråd med verdiene dine.”

Flere av lærerne nevner at de føler de er mer profesjonelle nå, og da handler dette om at de har bedre diskusjoner som går mer i dybden på hva god undervisningspraksis er og at de har med seg noen felles knagger fra den inputen som ILU har bidratt inn med. Lærer 2 uttrykker dette slik:

“Vi må være på det nivået vi er nå, skal vi være profesjonelle, ikke kun basere oss på egne erfaringer, men at vi deler erfaringer, at vi tør å være kritisk til hverandre, at vi tør å ta imot kritikk og da tenker jeg ikke bare på negativ kritikk, men kritikk som et mål med utvikling og at det kan være knytta til forskning på noe vis. Sånn at vi egentlig alltid kan argumentere for hva vi gjør og hvorfor vi gjør det egentlig.”

5.1.3 Drøfting

I kapittel 2.2 presenterte jeg kriterier (Vescio et al., 2007 og Stoll, 2013) for at et samarbeid skal kunne karakteriseres som et profesjonelt læringsfellesskap. Kriteriene handler om å ha felles visjon og verdier, fokus på elevenes læring, dialog og deling av kunnskap og en kultur som samarbeid. Jeg vil starte drøftingen om hvordan prosesser i Lesson study kan utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet, med å se etter indikatorer for disse kriteriene i empirien om læreres læring som ble presentert i kapittel 4. Deretter vil jeg sammenfatte dette med den empirien som er presentert i dette kapittelet.

Empiri fra kapittel 4.1 om læreres læring og utvikling av undervisningspraksis viser at lærerne opplever at det skjer læring gjennom dialog og deling av kunnskap i fellesskapet. Gjennom refleksjon, idemyldring og argumentasjon blir taus kunnskap eksplisitt og lærerne får økt tilgang til sine kollegaers kunnskap. I tillegg ser det ut til at den teorien som de eksterne bidrar inn med blir brukt som tankeredskap i dialogen om god undervisningspraksis, både ved at den gir nye perspektiver eller bekreftelser til den kunnskapen som de allerede har og at den kan brukes som et analyseverktøy i diskusjonene om undervisningspraksis.

I teorikapittelet har jeg vist til Vescio et al. (2008) og Stoll (2013) som hevder at felles visjoner og verdier er en viktig forutsetning for å lykkes med et profesjonelt læringsfellesskap. Felles visjoner og verdier er viktig både når det gjelder elevsyn, elevenes læring og hvordan lærerne skal jobbe sammen. Informantene uttaler at de har vanskelig for å få til et godt samarbeid i hverdagen og at dette kan ha sammenheng med at de opplever å ha ulike oppfatninger og verdier for hva som er god undervisning. Lærer 2

sier at han er usikker på om Lesson study i seg selv er tilstrekkelig for å komme nærmere hverandre på felles verdier og visjoner, men at det kanskje kunne vært lurt å ta opp igjen diskusjoner om det mer grunnleggende. Kanskje kan deres felles forståelse og felles mål av det de har jobbet med i Lesson study, også føre til en økt felles forståelse av verdier og visjoner for god undervisningspraksis? I datamaterialet er både lærer 2 og 3 inne på at de, i gruppen de har vært i, har lykket med å bli enige om undervisningsopplegg når de har planlagt sammen, men at ulikheter i synet på god undervisningspraksis fortsatt kan være til hinder for et godt samarbeid i det daglige. Det kan tyde på at det i prosjektet har utviklet seg en enighet om felles mål og at man har lykket med gode prosesser i samarbeidet til tross for at de grunnleggende verdiene i gruppen oppleves som ulike. Et interessant spørsmål å stille seg er om det ved å fortsette med Lesson study kan bygges en felles forståelse og felles visjon sten på sten for å oppnå enighet i gruppen på alle områder, eller om det er slik lærer 2 reflekterer over, nødvendig med diskusjoner som går dypere inn i lærernes grunnleggende verdier og visjoner for å finne hva de har til felles. I en norsk studie av bruken av Lesson study på to skoler (Baugstø, Haldorsen & Munthe, 2017) kommer det blant annet frem at lærere har blitt mer involvert i felles tenkning om undervisning. Dette kommer også frem i min studie når lærer 1 sier at de har fått en felles oppfatning og en enighet om hva som ligger til grunn for en god undervisningspraksis på de områdene de har jobbet med i prosjektet. Dette kan tyde på at Lesson study kan være et verktøy som på sikt kan skape et bedre samarbeid i hverdagen og dermed være et steg i riktig retning mot å skape et læringsfellesskap som har felles verdier og visjon slik kriteriene er for å skape et profesjonelt læringsfellesskap.

I Hargreaves og Fullan (2016) sin teori om profesjonell kapital, må de tre faktorene humankapital, sosial kapital og beslutningskapital være til stede for å bygge et profesjonelt læringsfellesskap. Studiens datamateriale viser at lærerne får bidratt inn med sin kunnskap og erfaring og at de også får økt sin kunnskap gjennom arbeid med Lesson study. Det vil si at min empiri kan gi grunnlag for å hevde at Lesson study har bidratt til å øke skolens humankapital. Den sosiale kapitalen handler om skolens kultur for samarbeid der skolens humankapital blir gjort tilgjengelig for andre. Dette har jeg gjennom analyse av empiri i kapittel 4.1 redegjort for at finner sted i Lesson study prosessen ved at ideer deles, taus kunnskap blir gjort eksplisitt ved felles utprøving og refleksjon med et utforskende fokus. Ut fra empirien der fire informanter intervjues, kan det se ut som at det for flere oppleves som at kollegaers verdier og oppfatninger om god undervisningspraksis er for ulike til at

de kan få til et godt samarbeid i sin hverdag preget av felles planlegging og stadig refleksjon og utvikling av praksis. Det sies likevel at de har kommet nærmere hverandre og at de har funnet flere ting de er enige i, slik at et håp om et bedre samarbeid i fremtiden er til stede. I kapittel 4.2.3 viste jeg til hvordan lærerne opplevde en felles oppfatning og enighet om hva som ligger til grunn for god undervisningspraksis på de områdene som lærerne hadde jobbet med i Lesson study. I så måte kan det konkluderes med at resultater fra min studie viser at den sosiale kapitalen økes i selve Lesson study-prosessen, men at den har mindre innvirkning på det samarbeidet som også bør finne sted i lærernes arbeidshverdag ellers. Den tredje kapitalen som må til for å ha en profesjonell kapital i skolen er beslutningskapital, evnen til å bruke profesjonelt skjønn. Flere informanter trekker frem det at de nå har fått flere argumenter for sin undervisningspraksis. Lærerne opplever økt sikkerhet for de valgene som de tar og at disse kan begrunnes i teori av sterkere grad. I tillegg har også lærerne fått økt tilgang til egen og andres erfaringsbaserte kunnskap slik at deres skjønn nå har et rikere utvalg av kunnskap basert på lokal, erfaringsbasert kunnskap, forskningsbasert og profesjonsorientert teori.

I studiens datamateriale nevnes økt trygghet av flere av lærerne. Økt trygghet handler om at de er mer sikre på hvordan de vil undervise, det er tryggere å prøve ut ny praksis når det gjøres sammen med andre i tillegg til at man, som nevnt over, har flere argumenter for å begrunne pedagogiske valg. Lærer 2 opplever at kulturen i seksjonen har utviklet seg underveis i prosjektet ved at de nå i større grad deler erfaringer og at de tør å være kritiske overfor hverandre og at kunnskapsgrunnlag fra forskning tas med inn i dialogene. Jeg har tidligere vist til Vescio et al. (2008) som i sine studie av suksesskriterier for profesjonelle læringsfellesskap finner at samarbeidet må være av en slik art at det i tillegg til å fremme deling, refleksjon skapes en kultur der man tør å prøve ut ny praksis. Lærer 3 uttrykker tryggheten fra gruppa med opplevelsen av å ha noen i ryggen.

Samarbeidet i gruppen har også vært av en slik art at det har ført til at lærerne opplever at de utvikler en bedre undervisningspraksis ved å samarbeide med andre, enn det de ville fått til om de jobbet alene. Det kan dermed se ut til at gruppen har utviklet det som Stoll (2013) omtaler som en gjensidig avhengighet av hverandre, der medlemmene ser at de kan få til mer sammen enn det de kan oppnå alene. Dette understrekes av lærer 4 som sier:

“flere hoder tenker bedre enn ett”

5.2 Ledelse av læreres samarbeid

I kapittel 2.4 viste jeg til at det er mye forskning som viser gode resultater ved bruk av Lesson study, men at ledelse av prosessene er av betydning for kvaliteten. For å komme nærmere et svar for hvordan skoleledelsen kan legge til rette for læreres læring sammen med andre og hvordan strukturer i Lesson study kan være en støtte til dette, var det interessant å spørre lærerne om hva de mente var viktig av ledelse for å legge forholdene til rette for å få til et godt samarbeid og en Lesson study med god kvalitet.

5.2.1 Organisering og tilrettelegging - rom for diskusjon og refleksjon

Nok avsatt tid er en faktor veldig mange av lærerne i prosjektet trekker frem når de skal beskrive hva som er viktig for å kunne lykkes med Lesson study. Mange av informantene opplever at de i en travel hverdag ikke finner rom til de gode diskusjonene eller refleksjonene om god undervisningspraksis og mener derfor det er viktig at det settes av tid til at lærerne sammen skal jobbe med Lesson study. I denne konteksten handler dette om at den møtetiden som allerede er lagt inn i lærernes arbeidstidsavtale settes av til prosjektet. En respondent i spørreskjema 3 skriver følgende:

“TID! At det blir satt av nok tid til å planlegge og gjennomføre opplegg er ifølge meg en stor suksessfaktor. Det kan i mange tilfeller føles som om slikt kommer oppå det arbeidet vi gjør til daglig, noe som kan bidra negativt til både holdning til opplegg og utførelse av det.”

I tillegg til tid, nevnes også struktur som tydelige rammer på møtene og tydelige oppdrag som en viktig faktor for å lykkes med et godt profesjonelt læringsfellesskap. Lærer 2 uttrykker dette slik:

“For det å drive å ha sånn løse diskusjoner her og der, det kommer vi ikke noen vei med rett og slett, at det er struktur på det, at man deler opp i grupper og diskuterer, for da kommer alle til orde.”

En siste faktor som ble trukket frem av flere informanter er at lærerne har samarbeidet med de lærerne som er på samme trinn, slik at de har kunnet jobbe med undervisning som de kunne bruke i klasserommet med en gang. En respondent i spørreskjema 3 skriver følgende:

“Fokus på samarbeid på trinn, dette oppleves nært, motiverende og matnyttig.”

5.2.2 Nytteverdi

Lærer 1 trekker frem lærernes eierskap til prosjektet som viktig for å kunne lykkes, det at lærerne opplever at det er de som driver prosjektet, samtidig som ledelsen hjelper til med å holde prosessene i gang. Lærer 2 sier også noe av det samme med blant annet dette:

“Det er viktig at alle ser nytteverdien i det, at det er en motivasjon, at det kommer direkte eller indirekte fra seksjonen selv.”

Lærer 4 er inne på mye av det samme når han sier hvordan ledelsen må forberede arbeidet:

“Det må forberedes sånn at det har en substans, det holder ikke å si at sett dere sammen og diskutere dette nå, det blir det ikke noe ut av, vi må ha et mål med det vi holder på med. Det må være begrunnet med hvorfor vi skal gjøre dette, det her kan det komme noe matnyttig ut av som gjør at du kan komme et steg videre.”

I spørreskjema 3 er det også en av informantene som skriver at alle må se verdien av arbeidet for å lykkes med samarbeidet:

“Det er viktig at det blir prioritert nok av alle slik at alle blir med på det. Det kan fort renne ut i sanda hvis en eller flere ikke ser verdien ved å prioritere det nok.”

Lærer 3 ser et behov for at ledelsen “*tvinger*” lærerne til å samarbeide, ikke ment negativt, men at det gis konkrete oppgaver som skal gjøres, som en oppkonstruert samarbeidssituasjon som ledelsen setter i gang:

“Jeg tror vi trenger noe sånn, vi gjør det ikke av oss selv, det har vi ikke tid til. Det er viktig at noen trekker det fremover og bestemmer på en måte hva vi skal gjøre når vi møtes og hvilket tema vi skal jobbe med.”

5.2.3 Å lede prosesser i et lærersamarbeid

Som tidligere nevnt, var et av ønskene for matematikkseksjonen når vi startet opp med prosjektet at samarbeidet skulle bære preg av et mer systematisk arbeid med struktur for seksjonsmøtene, slik at ikke tiden bare gikk bort til løst prat. Flere informanter i datainnsamlingen viser til at det gjennom arbeidet med Lesson study har blitt et mer systematisk arbeid for å utvikle undervisningspraksisen i seksjonen. Den empirien som nå er presentert viser til hvordan Lesson study har skapt nye ideer og gode diskusjoner der lærerne har blitt flinkere til å argumentere og reflektere over egne og andres valg i undervisningen og hvordan input fra lærerutdannerne har dratt inn teori i diskusjonene.

Det har skjedd en endring i hvordan seksjonen jobber når de treffes. En av informantene som deltok på intervju som også har vært seksjonsleder løftet noen tanker om utfordringer og muligheter for lærere som skal lede sine kolleger i fagseksjoner. Informanten reflekterer over hvordan det kan være utfordrende for en lærer å skulle endre på en samarbeidskultur:

“Det er ikke så lett for en fagseksjonsleder å ta det skrittet å endre den praksisen og tørre å gjøre det, når man kanskje ikke har en lederrolle fra før eller fått et tydelig nok mandat.”

Læreren ser at det har vært nyttig med involvering fra ledelsen og eksterne som har bidratt med sin kompetanse på hvordan seksjonsarbeidet kan systematiseres for å skape gode prosesser. Videre sier læreren at han gjennom dette prosjektet og lignende prosesser sammen med resten av skolen, nå har lært noen verktøy for hvordan man kan arbeide mer systematisk og hvordan man bedre kan legge til rette for gode prosesser, slik at det senere vil kunne være enklere å lede en seksjon slik som informanten mener er hensiktsmessig for å være et profesjonelt læringsfellesskap:

“Vi har jo lært oss noen verktøy gjennom de prosessene som vi har vært gjennom i de siste to-tre årene, for hvordan vi skal være mer utviklende og hvordan vi skal være et lærende fellesskap. Vi har gått gjennom masse forskjellige teknikker og hvordan vi skal jobbe, så er det bare å kopiere rett og slett og ta det med rett inn i fagseksjonsarbeidet videre. Så ja, alle har blitt flinkere til det, tenker jeg nå da, og at vi er mer rusta da til, og har mer forståelse til de prosessene, hvorfor det er viktig, så jeg tror nok det er lettere nå å få med kollegiet på sånne type ting som vi har gjort i PLUSS-prosjektet enn det var før kanskje.”

5.2.4 Drøfting

I kapittel 2.1 viste jeg til hvordan Hargreaves og Fullan (2016) argumenterer for at lærerne må gis rom for å forske på undervisningspraksis sammen med kolleger. Lærerne i datainnsamlingen beskriver ulike organisatoriske faktorer de mener må være på plass for å skape rom til å utforske og utvikle undervisningspraksis sammen med kolleger. Den mest fremtredende faktoren i min studie er at det må settes av tid. Lærerne opplever at de i hverdagen sjelden har nok tid sammen med kolleger til å utforske og reflektere over god undervisningspraksis. I spørreundersøkelse 1 i oppstarten av prosjektet kommer det frem at lærerne har en samarbeidskultur der de deler undervisningsopplegg og reflekterer rundt praksis, men at de fleste savner det å ha bedre tid til å få til gode diskusjoner som går mer i dybden fremfor løst prat. Dette kan tolkes som at lærerne i sin hverdag ikke i tilstrekkelig

grad selv greier å skape den utforskende samtalen om undervisningspraksis sammen med andre og at de opplever at mangel på tid er det største hinderet. Lærerne i den norske skolen er av de lærerne som har mest tid til samarbeid sammenlignet med lærere i andre land (Dahl et al., 2016, s. 162). Kvam (2018) har i sin forskning på lærersamarbeid i norsk skole funnet at samarbeidet er dominert av praktisk planlegging og at samtaler om undervisning ofte blir på et beskrivende nivå. Det er et potensiale i å utvikle samtalen til å i større grad være utforskende, slik at mer av den tiden lærerne har til rådighet, brukes til utforskende samtaler sammen med kolleger. I så måte vil ledelsens oppgave handle like mye om å skape en kultur for samarbeid, utforskende holdninger og kompetanse for utforskende samtaler, som det å sette av nok tid. For informantene i denne studien handler det altså først og fremst om å få tid, men også det å ha en struktur på møtene som sikrer gode diskusjoner som er målrettet og der alle i gruppa deltar og at utforskningen er nært knyttet til praksis her og nå, slik at det oppleves som matnyttig, noe som kan prøves ut med en gang. Timberley et al. (2008) presiserer også at det er viktig at ledelsen skaper rom for lærerne ved at de prioriterer ulike krav og rydder bort andre oppgaver. En respondent i spørreskjema 3 er inne på dette når han forteller at det kan virke demotiverende for lærere når nye arbeidsoppgaver oppleves å komme i tillegg til eksisterende.

Lærerne i undersøkelsen trekker frem viktigheten av at det må være et tydelig mål med det arbeidet de skal gjøre for at det skal oppleves som motiverende og nyttig. Dette kan sees i sammenheng med Timberley et al. (2008) sin andre faktor for god ledelse av profesjonelle læringsfellesskap som handler om å tydeliggjøre en klar visjon. I min empiri fremkommer det at det er viktig for lærerne å føle eierskap til prosjektet og at målet må være godt begrunnet slik at alle kan se nytteverdien av å delta i samarbeidet. Som tidligere nevnt opplevde lærerne at de kunne enes om en felles forståelse for det som de jobbet med i prosjektet selv om lærerne hadde en opplevelse av å ha ulike grunnverdier. God kjennskap til organisasjonens handlingsteorier vil i så måte være avgjørende for at en leder skal kunne sette riktige mål for et profesjonelt læringsfellesskap.

Den tredje ledelsesfaktoren til Timberley et al. (2008) handler om å være tett på lærernes utviklingsprosesser. Lærer 3 sier noe om dette når han hevder at det er et behov for noen som trekker arbeidet fremover og at ledelsen “*tvinger*” lærerne til å samarbeide. Tvang er ikke ment som negativt og jeg tolker det som et uttrykk for at ledelsen skal ha tydelige forventninger til at alle skal bidra i samarbeidet. Dette kommer også frem Munthe,

Helgevold og Bjuland (2015) finner som tidligere nevnt også at det er viktig at ledelsen følger prosessene i Lesson study for å opprettholde motivasjon og utholdenhet, identifisere svakheter og styrker i gjennomføring og gjøre nødvendige endringer underveis for å støtte prosessene. Med tanke på at oppgavens empiri viser at det gjennom de samtaler lærerne har hatt får frem taus kunnskap som blir gjort eksplisitt, lærernes prosesser med å teoretisere praksis og diskusjoner, refleksjoner og analyser av observasjoner av elevenes læring, kan lederes deltakelse sammen med lærerne gi et verdifullt innblikk i organisasjonens handlingsteorier og muligheter til å påvirke utvikling eller endring av disse. Det vil si at skoleledere ikke bare skal tilrettelegge og skape rom for læreres læring, men de bør også delta i lærernes læringsprosesser selv.

Kort oppsummert viser min tolkning av informantenes svar at lærerne har behov for ledelse for å lykkes med et profesjonelt læringsfellesskap der man sammen forsker på utvikling av undervisningspraksis. De mener det må settes av tid, andre oppgaver må ryddes bort, det må fremgå tydelige mål som lærerne selv finner matnyttig og prosessene må struktureres slik at det ikke bare blir løst prat.

Av en av informantene sine uttalelser om hans erfaringer med å være seksjonsleder, tolker jeg det slik at det for lærere kan være vanskelig å lede gode prosesser i et lærerfellesskap dersom det krever endring av samarbeidskultur eller endring i handlingsteorier.

Informanten opplever at han nå, gjennom og blant annet ha jobbet med Lesson study som en måte å strukturere prosesser i et profesjonelt læringsfellesskap på, har fått noen verktøy for å kunne lede fagseksjonen på en bedre måte. Dette er, ifølge Timberley et al. (2008), den siste av de fire faktorene som er viktig med tanke på å lede profesjonelle læringsfellesskap. Det handler om lederens evne til å utvikle læreres lederegenskaper slik at de kan lede læringsprosesser i kollegiet. Det å introdusere Lesson study, slik som det er gjort i dette prosjektet, kan være en måte å utvikle kompetanse i lærerfellesskapet på, slik at det utvikles et profesjonelt læringsfellesskap med de ferdighetene som det kreves hos den enkelte lærer og i fellesskapet. Når skoleledelsen har bygget opp en slik kompetanse hos sine lærere, vil mulighetene for å lykkes med distribuert ledelse være betydelig.

KAPITTEL 6: OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Mitt utgangspunkt for denne studien handlet om min nysgjerrighet for hvordan skoleledere best mulig kan legge til rette for læreres læring og samarbeid. Studien gir noen svar på oppgavens problemstilling som spør om hvilken betydning Lesson study kan ha for læreres læring og samarbeid. Gjennom oppgaven har jeg fått et innblikk i hvordan lærerne som deltok i PLUSS-prosjektet opplevde egen læring og utvikling, og hvordan de opplevde samarbeidet med andre lærere når de jobbet med Lesson study. Studien har ført til kunnskap om hvordan strukturene i Lesson study har innvirkning på læreres læring og samarbeid, og hva som er viktig av ledelse for å lykkes med god kvalitet på gjennomføring av strukturene.

6.1 Lesson study som kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling

Mitt første forskningsspørsmål handlet om hva som skjer med læreres læring og utvikling av undervisningspraksis ved bruk av Lesson study. I studien kommer det tydelig frem hvordan lærerne opplever at de lærer av hverandre i form av flere ideer, flere verktøy for god undervisningspraksis og flere argumenter for valg de tar og for hva de mener er god undervisning. Lærerne har ikke bare lært av hverandre, men de har også opplevd lærerutdannernes bidrag med ny teori og forskning som berikende fordi det har gitt lærerne nye perspektiver og innfallsvinkler på egen undervisning. Hargreaves og Fullan (2016) argumenterer for at lærerne må gis tenketid for å utvikle ny undervisningspraksis sammen. Min studie viser at dette med å planlegge og prøve ut i praksis sammen med andre, slik som i en Lesson study, er en styrke for læreres utvikling av undervisningspraksis. Lærerne gir uttrykk for dette blant annet når de sier at deltakelse på kurs kan gi inspirasjon der og da, men at det sjelden fører til endring når de er tilbake til den travle hverdagen. I prosessen med Lesson study slik som det er gjennomført i prosjektet, der lærerne har blitt presentert for ny kunnskap som de har brakt med inn i prosessene, har lærerne opplevd å få denne tenketiden til å kunne skape en ny praksis basert på skolens kunnskap og ny kunnskap. Lærer 2 forteller at det var først da de fikk tid til å prøve ut det nye i praksis at det endret noe med lærerens måte å tenke undervisning på. Studien viser at det å få forske på praksis i fellesskap ved at de planlegger ny undervisningspraksis med elementer fra ny kunnskap, prøver det ut, observerer elevenes læring og diskuterer ulike synsvinkler i etterkant gir læring for lærerne som fører til utvikling eller endring av praksis.

Lærerne uttrykte at de var godt kjent med egne handlingsteorier når det gjelder hva de mener er god undervisningspraksis, før prosjektet startet. I løpet av prosjektperioden opplever lærerne at de har fått bekreftelser for egne handlingsteorier, både ved at de gjennom de diskusjoner de har hatt har fått flere argumenter og at de kan relatere deres handlingsteorier til teori og forskning. Et viktig funn i min studie er at erfaringsdeling, idemyldring og utprøving av ny undervisningspraksis sammen med andre også har ført til at de har utviklet en praksis som er nærmere deres oppfatninger og verdier for god undervisningspraksis.

En svakhet med Lesson study, slik det fremkommer av studien, er at lærerne ikke får sett de andre lærernes praksis. Lærernes syn på god undervisningspraksis blir delt med gruppen gjennom samtaler, men ikke vist i praksis fordi den praksis som blir observert er planlagt i fellesskap og representerer ikke nødvendigvis noens bruksteorier. Ut fra denne studien kan det se ut til at lærerne får delt sine uttalte teorier, men at de i mindre grad får innsikt i de andre lærernes bruksteorier.

6.2 Lesson study som struktur for et profesjonelt læringsfellesskap

For å komme nærmere et svar på hvilken betydning Lesson study kan ha for læreres læring og samarbeid, handler studiens andre forskningsspørsmål om på hvilken måte prosessene i Lesson study kan bidra til å utvikle et samarbeid, slik det er definert i profesjonelle læringsfellesskap. Studien viser at strukturene i Lesson study med felles planlegging, gjennomføring og observasjon av undervisning og refleksjoner i etterkant har gitt lærerne en god struktur for å jobbe sammen. Det de tidligere opplevde som ustrukturerte møter med løst prat, har nå blitt til felles utvikling av undervisningspraksis. Lærernes opplevelser av læring og utvikling av praksis gjennom idemyldring, diskusjoner, argumentasjoner og erfaringsdeling tyder på at lærerne har utviklet et samarbeid preget av det Kvam (2018) betegner som en utforskende holdning og utforskende samtaler.

Lærerne opplever ulikheter i gruppen som positivt med tanke på at de får et rikere mangfold av ideer, perspektiver og praksiserfaringer. Felles verdier og visjoner er en viktig forutsetning for å kunne skape et profesjonelt læringsfellesskap (Vesico et al, 2007 og Stoll, 2013). I denne studien kommer det frem at lærerne opplever å ha fått en felles forståelse og en felles retning om de tema som Lesson study har berørt. Flere av lærerne opplever samtidig at de tror de har såpass ulike oppfatninger og verdier om god

undervisningspraksis at et godt samarbeid i hverdagen er vanskelig, selv om de opplever at de lykkes med å komme til enighet i Lesson study. Studien viser, at det gjennom arbeid med Lesson study har foregått organisatorisk læring når lærerne har utviklet en felles oppfattelse og en felles retning for hva som er god undervisningspraksis. I så måte kan det være grunnlag for å påstå at videre arbeid med strukturer, slik som i Lesson study, kan føre til felles verdier og oppfatninger om god undervisningspraksis på stadig flere områder og slik utvikle felles visjoner og mål som fører til et bedre samarbeid utover arbeid med Lesson study. En spennende studie videre hadde vært å forsket på hvilken innvirkning arbeid med Lesson study over en lengre periode kan påvirke samarbeidet utover arbeidet med Lesson study.

Utgangspunktet for min studie var min nysgjerrighet for hva en leder kan gjøre for å legge til rette for læreres læring og samarbeid. Selv om ledelse ikke var et tema i oppgavens problemstilling, ligger det implisitt i utgangspunktet for studien og er dermed også tatt med i avsluttende drøfting. Denne studien gir noen svar for hva en leder må gjøre for å legge til rette for en Lesson study av god kvalitet, som både handler om organisering og behov for ledelse. Når det gjelder organisering pekes det på nok avsatt tid, tydelige rammer og tydelige mål for møtene. Arbeidet må også føles matnyttig, ved at det helst skal kunne brukes direkte inn i undervisning ganske så umiddelbart. Det at lærerne jobbet med lærere på samme trinn gjorde at lærerne kunne relatere det de studerte i Lesson study nokså direkte inn i den hverdagen som de sto i der og da.

Ved å jobbe etter strukturene i Lesson study viser funn i studien at lærerne har utviklet sitt samarbeid med tanke på utforskende dialog, de ser gevinsten av å lære av hverandre og de har lært en struktur for å forske på praksis. Seksjonen har også fått et verktøy for hvordan de kan jobbe mer systematisk og skape gode prosesser, slik at det vil være enklere for lærere å selv lede seksjonen nå. Denne studien viser at Lesson study kan være en struktur som skaper bedre forutsetninger for at en gruppe lærere kan lede seg selv i kollektive læringsprosesser.

6.3 Avsluttende refleksjon

Arbeidet med denne studien har vært en interessant prosess fra start til slutt. Det å kunne forske i et prosjekt som jeg har vært med å lede, har gitt meg en unik mulighet til å studere hvilke konsekvenser min ledelse og tilrettelegging gir for læreres læring og

samarbeid. Det å selv være deltaker i studiens forskningsfelt har ført til en kontinuerlig tankevirksomhet med stadig nye refleksjoner og spørsmål underveis i prosjektet. Forskerloggen har vært flittig i bruk og diskusjoner og refleksjoner med kollega i lederteam og blant lærere har vært berikende for studien. Forskningsdesignet med innhenting av data underveis gjennom spørreskjema for så å få utdypet fenomenene nærmere i intervju med fire lærere, har gitt et rikt tilfang av ulike perspektiver på læreres opplevelser av egen læring og samarbeid med kolleger.

Oppgavens teoretiske rammeverk er nokså omfattende fordi det både handler om læreres læring i samarbeid med andre, profesjonelle læringsfellesskap og ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. Studiens empiri viser hvordan disse fenomenene henger sammen og det teoretiske rammeverket har i så måte fungert som et godt analyseverktøy for å gi et mest mulig rikholdig bilde på de prosesser som har foregått i PLUSS-prosjektet.

I denne studien har jeg forsket på læreres opplevelse av læring og samarbeid gjennom arbeid med Lesson study. Studiens funn er kontekstavhengig, men min ambisjon har vært å skape kunnskap som andre kan ta inn i sine refleksjoner om læreres læring og samarbeid, slik at kunnskapen kan nyttiggjøres i nye kontekster.

På bakgrunn av at jeg selv har vært deltaker i studiens forskningsfelt, vil jeg avslutningsvis presentere egne refleksjoner og erfaringer som jeg har gjort meg i prosessen. Først og fremst ser jeg på lederes deltakelse i strukturer, slik som Lesson study, som en unik mulighet til å få kjennskap til skolens handlingsteorier. Jeg har gjennom deltakelse i Lesson study sammen med lærerne fått bedre innsikt i hva lærerne tenker om god undervisning, hvordan de ønsker undervisningen og hva som oppleves som utfordrende i klasserommet og i arbeidshverdagen til lærerne. Jeg har også fått muligheten til å påvirke prosessene og komme med mine spørsmål til lærerne. Intensjonen har vært å skape refleksjoner hos lærerne som berører tema jeg mener er viktig. Slik kan en leder være med på å påvirke og styre lærernes læring og samarbeid i ønsket retning gjennom deltakelse i samarbeidsstrukturer, slik som Lesson study. Dette er en måte å nærme seg de krav som stilles til skoleledere, i blant annet overordnet del for den nye fagplanen, der skoleledere tilskrives ansvar for å lede en styrking av læreres kontinuerlige læring i profesjonelle læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Litteraturliste:

- Baugstø, T., Haldorsen & A., Munthe, E. (2017). Lesson study - for skolebasert kompetanseutvikling. *Bedre skole* (4) s. 56-65. Hentet 14. desember 2018 fra www.utdanningsforbundet.no
- Bolam R., McMahon A., Stoll L., Thomas S., Wallace M., Greenwood A., Hawkey K., Ingram M., Atkinson A. & Smith M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research report number 637. Hentet 18. februar 2018 fra <https://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>
- Cajker W., Wood N., Norton J. & Pedder D. (2014). Lesson study as a vehicle for collaborative teacher learning in a secondary school. *Professional development in education*, 40 (4), 511-529.
- Dahl, T., Aksling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L I., Lauvdal, T., Qvortorp, L., Salvanes, K G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- DuFour R. (2004). What is a “Professional Learning Community”? *Educational Leadership* (8) s. 6-11.
- Eriksen T. M. (2016). *Fra fortellinger om klasserommet til forskende fellesskap*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved universitetet i Oslo. Hentet 14. desember 2018 fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2016/lesson-study.html>
- Ertsås T. I. & Irgens E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I Postholm M. B. (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Bergen: Fagbokforlaget.
- Garbo J. & Raugeland V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten - om skjønnsutøvelse og styring*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Grimsmæth, G. & Hallås, O. (2013). Når lærere ønsker å utvikle egen undervisningspraksis. *Bedre skole* (2), 82-84. Hentet 14. desember 2018 fra www.utdanningsforbundet.no
- Halvorsen, K. J. (2012). Distribuert ledelse. I Postholm M. B. (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 83-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.

- Hord, S. M. (1997). Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. Hentet 12. februar 2019, <http://www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>
- Irgens, E. J. (2010). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvam, E. K. (2018). *Læreres kollegasamtaler. Om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lawrence, C. A. & Chong, W. H. (2010). Teacher collaborative learning through the lesson study: identifying pathways for instructional success in a Singapore high school. *Asia Pacific Education Review*. 11 (4) s. 565-572.
- Løver, M.J. & Postholm, M. B. (2016). *Ledelse og læreres læring i team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Molander, A., Terum, L-A. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I Molander, A., Terum L-A. (red.). *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Munthe, E., Boustø, T., Haldorsen, A. K. (2013). Japanske takter i Bømlo kommune. *Bedre skole*, (1), 11-15. Hentet 14. desember 2018 fra www.utdanningsforbundet.no
- Munthe, E., Helgevold & N., Bjuland, R. (2015). *Lesson study i utdanning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilsen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm M. B. & Rokkones K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I Postholm M. B. (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-50). Bergen: Fagbokforlaget.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Robinson V. (2018). *Færre endringer - Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stoll L. (2013). Leading Professional Learning Communities. I Wise C., Bradshaw P. & Cartwright M. (2013). *Leading Professional Practice in Education* (s. 225-240). Milton Keynes. The Open University.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Timperley H., Wilson A, Barrar H. & Fung I. (2007). Teacher Professional Learning and Development. *Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Hentet 6. november 2018 fra <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Overordnet del av læreplanverket. Hentet 12.02.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Vescio V., Ross D., Adams A. (2007). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. I *Teaching and Teacher Education* (24) s. 80-91.

Vedlegg 1: Svarbrev fra NSD.

5.6.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

“Hvordan kan ledelsen legge til rette for læreres læring gjennom forskning på egen praksis?”

Referansenummer

101455

Registrert

22.09.2018 av Ingrid Hertzberg Vestgøte - ingridhv@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)
/ Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Thomas Dahl, thomas.dahl@ntnu.no, tlf: 98291181

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingrid Hertzberg Vestgøte, ingrid.vestgote@ou.trondheim.kommune.no, tlf: 93254908

Prosjektperiode

31.10.2018 - 31.12.2019

Status

24.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

24.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 24.10.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt for deltakere i intervju og spørreskjema.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt i forbindelse med masteroppgave i skoleledelse

Vil du delta i forskningsprosjektet "Hvordan kan ledelsen legge til rette for læreres læring gjennom forskning på egen undervisningspraksis?"

Bakgrunn og formål

Dette er et spørsmål til deg, som deltaker i PLUSS-prosjektet, om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lære mer om hvordan skoleledelsen kan legge til rette for læreres læring i et læringsfellesskap, der teori og kunnskap fra forskning brukes sammen med læreres kunnskap og praksiserfaringer for å utvikle undervisningspraksis.

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

I min masteroppgave i skoleledelse ønsker jeg å få frem lærerstemmen for hvordan lærere opplever egen læring i et lærende fellesskap der teori og forskning drøftes opp mot egne og andres kunnskap og praksiserfaringer, for så å prøves ut i praksis. Læreres læring i PLUSS-prosjektet følges gjennom en runde med Lesson study høsten 2018.

I mine undersøkelser vil jeg få frem lærerstemmen med tanke på hvordan de opplever egen læring og utvikling, hvordan de ønsker at læring og utvikling skal skje og hvilke behov de selv opplever at de har for læring og utvikling. Jeg vil også spørre ekstra inngående om hvordan kunnskap fra forskning og nyere teori har sin plass i deres utforskning. Jeg vil ut fra det som kommer frem fra lærerne drøfte hvordan ledelsen kan legge til rette for god læring hos lærerne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Institutt for lærerutdanning, ved professor Thomas Dahl er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Alle lærere som deltar i PLUSS-prosjektet blir spurt om å delta i forskningsprosjektet. Du er blant tre lærere som er plukket ut til å delta på et individuelt intervju. Utvalget er basert på å få en best mulig fordeling på arbeidserfaring og kjønn.

Hva innebærer det å delta?

For å samle inn data om læreres læring i PLUSS-prosjektet ønsker jeg å observere prosessen og notere sitater underveis som kan brukes i min analyse i oppgaven. Det brukes ikke navn eller andre personopplysninger i mine notater. Dersom sitater fra observasjon skal brukes direkte i oppgaven, vil dette bli informert om til informanten. Det gis da mulighet til å trekke sitatet.

Videre vil du bli bedt om å svare på en anonym, elektronisk spørreundersøkelse med noen få spørsmål. Det vil ta deg omtrent 20 minutter å svare på denne undersøkelsen.

Jeg ber også om tillatelse til å bruke data fra de to anonyme, elektroniske spørreskjema som ble besvart i oktober 2017 og april 2018 av deltakere i PLUSS-prosjekt.

For å få en dypere innsikt om læreres læring er det ønskelig med intervju av tre lærere. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan dere har opplevd egen læring ved deltagelse i PLUSS-prosjektet. Intervjuet vil vare i rundt en time. Informantene vil få mulighet til å lese det transkriberte intervjuet og komme med eventuelle kommentarer eller tilleggsopplysninger.

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 opplysningene om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Oppbevaring og bruk av innsamlet data

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. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD). Det er kun undertegnede og veileder, Thomas Dahl, professor ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU, som vil ha tilgang til innsamlet data. Jeg kommer til å bruke fiktive navn i det innsamlede datamaterialet og det innhentes ikke opplysninger som kan knyttes til deg i forbindelse med prosjektet. Enkeltpersoner vil ikke kunne identifiseres gjennom oppgaven. De eneste personopplysninger som samles inn i denne datainnsamlingen er deres underskrift på dette samtykket. Samtykkeskjema skal oppbevares adskilt fra det øvrige innsamlede datamaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Innsamlet datamateriale lagres på egen, passordbeskyttet, jobb pc og vil slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2019.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 *NTNU, institutt for lærerutdanning*, 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:

- *NTNU, institutt for lærerutdanning*, ved prosjektansvarlig student Ingrid Hertzberg Vestgøte, tlf 93254908 (ingrid.vestgote@ou.trondheim.kommune.no) eller veileder Thomas Dahl professor ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU, tlf 98291181 (thomas.dahl@ntnu.no).
- Vårt personvernombud ved NTNU, Thomas Helgesen, tlf 93079038
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)
Thomas Dahl

Student
Ingrid Hertzberg Vestgøte

Samtykkeerklæring.

Jeg har mottatt informasjon om arbeidet med masteroppgave av Ingrid Hertzberg Vestgøte med problemstillingen "Hvordan kan ledelsen legge til rette for læreres læring gjennom forskning på egen undervisningspraksis?" og fått muligheten til å stille spørsmål. Jeg samtykker til

- at observasjon av matematikkseksjonens deltagelse i PLUSS-prosjektet høsten 2017-våren 2018 kan brukes som datamateriale i prosjektet.
- at mine svar på spørreundersøkelse gjennomført november 2017, april 2018 og november 2018 kan brukes som datamateriale i prosjektet.
- å stille til intervju

Dato..... Signatur.....

Vedlegg 3: Oversikt over gjennomføring av spørreskjema

Tabellen viser gjennomføring og tema for spørreskjema 1, 2 og 3 i PLUSS-prosjektet.

Spørreskjema	Tidspunkt	Tema	Svarprosent
1 Vedlegg	September - 2017 Ved oppstart	Åpne spørsmål om egne erfaringer og opplevelser av egen læring og hvilke ønsker lærerne har for videre læring og hvordan dette ønskes tilrettelagt.	10/10 lærere 100%
2 Vedlegg	April - 2018 Etter første runde med Lesson study	Åpne spørsmål om hvilket utbytte de har hatt av deltakelse i prosjektet, hvilke ønsker de har for tema og arbeidsmåter fremover.	5/9 lærere 55,5%
3 Vedlegg	November - 2018 Etter andre runde med Lesson study	Åpne spørsmål om hvordan lærerne opplever at prosjektet kan ha ført til endringer eller utvikling i deres samarbeid, hvordan de opplever nytteverdien av å delta i prosjektet, hva som må være på plass for å lykkes med en god Lesson study prosess og ønsker for videre arbeid.	7/9 lærere 77,7%

Vedlegg 4: Spørsmål i spørreskjema.

Spørreskjema 1, gjennomført i oktober 2017

Hvilke ønsker og/eller behov har du for egen læring og utvikling som matematikklærer?

I hvilke situasjoner opplever du at du lærer noe som utvikler/bedrer din matematikkundervisning? Svar så konkret som mulig.

Hva tenker du om ditt ansvar for å dele av dine erfaringer og din kunnskap om god matematikkundervisning til andre? Hvordan kan du/gjør du dette på en best mulig måte?

Hvordan ønsker du at et lærende samarbeid skal være organisert? Hva kan hindre deg/dere fra å få til et ønsket samarbeid? Hvilke forventninger og ønsker har du til arbeid med prosjektet i seksjonen?

Spørreskjema 2, gjennomført april - 2018

1.
Hvilket utbytte opplever du at du har fått gjennom PLUSS-prosjektet? (stikkord; input fra ILU, faglige diskusjoner med kolleger/ILU, refleksjon rundt elevenes læring og egen undervisningspraksis, annet)

2.
Hva ønsker du at vi skal jobbe sammen om fremover? (tema, problemstillinger, fokusområder)

3.
Hvordan ønsker du at vi skal jobbe fremover i prosjektet/matematikkseksjonen? (arbeidsmetode, organisering på trinn/hele seksjonen, bruk av tid osv)

Spørreskjema 3. Gjennomført i november - 2018.

1.
Et mål for PLUSS - prosjektet har vært å bedre det profesjonelle læringsfellesskapet blant matematikklærerne på skolen. På hvilken måte tenker du at måten vi har jobbet på kan/eller har påvirket vårt læringsfellesskap?

2.
Hvordan har du opplevd utbyttet (nytteverdien, læring og refleksjon rundt egen og andres praksis og verdier) i de tre ulike fasene i Lesson study? (planleggingsfasen, gjennomføring i klassen, refleksjoner/samtaler i etterkant)

3.
Hva mener du er viktige faktorer som må være på plass for å lykkes med gode Lesson study-prosesser?

4.
Hvilke ønsker har du for arbeidet videre i fagseksjonen? (hva og hvordan)

Vedlegg 5: Intervjuguide

Informasjon om forskningsprosjektet:

Mye forskning på skoleutvikling og på hva som påvirker elevenes læring handler om viktigheten av at lærere har et godt lærende fellesskap der de sammen bruker forskning og erfaring for å videreutvikle undervisningspraksis og at dette arbeidet må sees på som en kontinuerlig læringsprosess. Den norske rapporten om lærerrollen ser at lærende fellesskap i skolen må styrkes.

For å skape tillit til lærerprofesjonen er det viktig at lærere kan begrunne sin praksis, både ut fra erfaringer, men også ut fra det kunnskapsgrunnlaget som finnes om hva som virker for elevens læring.

Et mål i PLUSS-prosjektet har vært å skape et bedre lærende fellesskap. Lesson study ble valgt som en metode for å oppnå felles kunnskap og utvikling av undervisningspraksis. I prosjektet har vi samarbeidet med to lærere fra ILU som har gitt oss input fra teori og forskning og de har vært sammen med oss underveis i hele lesson study-prosessen.

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å få frem lærerstemmen for hvordan Lesson study som metode kan påvirke et lærerfellesskap og hvilken læring og/eller utvikling av praksis dette kan føre til.

Tema	Intervjuspørsmål
Utgangspunkt: ønsker og behov for læring og samarbeid	Da vi startet prosjektet stilte jeg noen spørsmål om hvordan man ønsker å jobbe i matematikkseksjonen. Kan du huske hvilke ønsker du hadde da? (samarbeid, ansvar for fellesskapet, struktur, behov for ledelse, ønske om utvikling, motivasjon - hva legger informanten i begrepene han bruker?)
Verdier: Forklaring på grunnsyn; de handlingene som vi gjør og de beslutninger som vi tar, kommer fra vårt grunnsyn på elevens læring og didaktiske grep for å fremme elevenes læring. Rett og slett hva vi har tro på at fungerer.	Til neste spørsmål kan du både få litt tenketid og mulighet til å notere dine tanker på ark. Beskriv ditt grunnsyn som matematikklærer, det vil si ditt syn på elevens læring og hvilke didaktiske prinsipper du mener vil kunne oppnå dette. Har du blitt bedre kjent med/bevisst eget grunnsyn/dine tanker rundt elevens læring og undervisningspraksis? Har dette synet endret seg/utviklet seg under Pluss? Har du blitt bedre kjent med de andres grunnsyn? Har du sammenlignet ditt grunnsyn med de andres grunnsyn? Er det forskjeller mellom dere lærere? Er noe blitt endret hos deg eller hos andre? Kan du lære av andres tanker/holdninger? Hva har eventuelt påvirket dine endringer? Har input fra ILU endret/bekreftet ditt grunnsyn? Hva er det eventuelt som kan endre ditt grunnsyn? Stemmer ditt grunnsyn overens med andres? Stemmer det overens med det ILU sier i forbindelse med teori og forskning? I hvor stor grad opplever du at din praksis samsvarer med din verdier?

<p>Læringsprosess - samarbeid</p>	<p>Fortell litt om hvordan dere har brukt hverandres praksiserfaringer sammen med innspill fra ILU når dere har planlagt, observert underveis og reflektert i etterkant. (forklare prinsippet med beste praksis og neste praksis) - hvordan har dere opplevd dette?</p> <p>Si litt om førplanleggingen, observasjon i klasserommet og refleksjoner etterpå.</p> <p>Andre gruppers refleksjoner.</p> <p>Verdien av å skulle presentere selv.</p> <p>I hvor stor grad har refleksjoner/læring fra arbeidet i Lesson study vært med deg i hverdagen, i klasserommet tror du?</p> <p>Har du fått en bedre innsikt i nyere forskning/teori rundt undervisning i matematikk?</p> <p>Har input fra ILU spilt en viktig rolle her?</p> <p>Påvirket ILU sin deltakelse i klasserommet og refleksjoner deres diskusjoner/refleksjoner?</p> <p>I hvor stor grad har diskusjoner/refleksjoner handlet om kun praksiserfaringer eller har man også dratt inn aspekter fra forskning/teori/input/”beste praksis”?</p> <p>Hvordan har du opplevd støtte/motivasjon/læring fra dine kolleger?</p> <p>Kan denne prosessen føre til et bedre samarbeid, tryggere relasjon dere imellom?</p> <p>Har dere utviklet et bedre felles språk som gjør at dere forstår hverandre bedre?</p> <p>Kan Lesson study føre til uenigheter, motstand, at det blir vanskeligere å samarbeide fordi dere ikke ønsker lik praksis eller er uenige om grunnleggende prinsipper?</p>
<p>Praksis - trygghet</p> <p>Opplever lærere økt trygghet for de valgene som de gjør? Føler de økt profesjonalitet?</p>	<p>Profesjonsutøvere forventes å lære, være i konstant utvikling og forbedre sin yrkesutøvelse, og de må i tillegg kunne begrunne sine handlinger og beslutninger på en måte som gir autoritet til at de blir betraktet som profesjonelle. Kan LS-som metode bidra til dette?</p> <p>Hvordan har du opplevd dette selv i prosessen?</p> <p>Opplever du å være mer trygg på dine valg i klasserommet nå?</p> <p>Har din bevissthet rundt egne valg økt?</p> <p>Er det lettere for deg nå å skulle forklare/begrunne dine handlinger?</p> <p>Kan LS-som metode bidra til dette?</p> <p>Har du lært noe av å være i andre lærere sitt klasserom?</p> <p>Har LS ført til at din praksis har kommet nærmere ditt grunnsyn? Dine ønsker om god undervisning? Ditt ideal?</p> <p>Kan LS være en metode for å øke samsvar mellom dine intensjoner og din praksis?</p> <p>Ansvar for å bidra til å dele av egen kunnskap?</p>
<p>Tilrettelegging og organisering</p>	<p>Fordeler og ulemper med bruk av LS i skolen?</p> <p>Hvilke utfordringer finnes med bruk av LS?</p> <p>Hvordan bør LS organiseres for å få et best mulig utbytte?</p>

<p>Hvordan kan ledelsen legge til rette for gode prosesser i LS?</p>	<p>Hva er viktig for å få en slik prosess til å fungere? Hva kreves for å få til en slik prosess? (Oppeves prosessen som nyttig/relevant/praksisnært?)</p>
<p>Ledelse Hvilken ledelse krever dette?</p>	<p>Kan matematikkseksjonen gjøre denne prosessen selv eller kreves det at ledelsen involverer seg i en slik prosess? Hvilken rolle bør ledelsen ha? Er det behov for små dytt? Hvordan kan ledelsen motivere?</p>

