

Doktoravhandling

Doktoravhandling ved NTNU, 2021:363

Hanne Kristin Aas

Profesjonsutvikling for inkludering: en studie av læreres samtaler i Lesson Study-arbeid

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Hanne Kristin Aas

Profesjonsutvikling for inkludering: en studie av læreres samtaler i Lesson Study-arbeid

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, desember 2021

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

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

© Hanne Kristin Aas

ISBN 978-82-326-6190-9 (trykt utg.)

ISBN 978-82-326-6824-3 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181 (trykt utg.)

ISSN 2703-8084 (online ver.)

Doktoravhandling ved NTNU, 2021:363

Trykket av NTNU Grafisk senter

Forord

Når jeg nå er i ferd med å avslutte arbeidet med avhandlingen, er det å takke en del av øvelsen. Disse årene har vært rike på så mangt; strev og frustrasjoner, men også en lang rekke av positive og interessante opplevelser. Mange av disse har jeg delt med min gode kollega, Nina Vasseljen som har vært samarbeidspartner i utviklingsarbeidet avhandlingen bygger på. Du har vært super å ha ved siden av i alt det spennende og noen ganger litt skumle vi har kastet oss uti. Jeg vil også rette en stor takk til skolen som har vært med. Det har vært givende og lærerikt å følge prosessen, og jeg føler at jeg har kommet tett på fordi dere så raust har delt arbeidet med oss, sendt lydopptak, skrevet logger og svart på det som sikkert har vært opplevd som en uendelig rekke med spørsmål.

Jeg har hatt uvurderlig støtte i mine veiledere: to stykk Kari som har vært et drømmepar å ha i ryggen. Kari Smith som orakelet med full oversikt og svar på ethvert spørsmål, og Kari Berg med sine tankevekkende refleksjoner. Dere har gitt meg akkurat passe med dytt og støtte slik at jeg har beholdt troen på at jeg skulle få det til, men også stor frihet til å ta mine egne valg (jeg vil jo ikke ha for mye hjelp heller ...). En annen person som har vært en viktig støtte i arbeidet er Denna Hintze. Kombinasjonen din med å være engelskspråklig og på innsiden av akademisk publisering er uslåelig. Takk også til May Britt Postholm og Edel Karin Kvam for konstruktive tilbakemeldinger på midtveis- og sluttevalueringene.

Så er det flokken min, dere som har sørget for nødvendig distraksjon, påfyll og energi til å holde ut: Dina, som er den jeg er mest stolt av i hele verden, Knut, Ragnar og Audun som jeg har delt hjemmekontor og hverdager med, og mor, som etter hvert skal få litt mer besøk. En stor takk også til familie, gode kollegaer og venner som sammen med Jens Hoff og andre garnleverandører gjør livet fint.

Nå er det gjort!

Trondheim, juni 2021

Hanne K. Aas

Sammendrag

Denne studien handler om utvikling av inkludering undersøkt gjennom analyser av samtaler i lærerteam som bruker Lesson Study som metode for profesjonsutvikling. Avhandlingens hensikt er å utvikle kunnskap om inkludering, og hvordan samtaler i Lesson Study-arbeid kan bidra til inkluderende praksis. Studien er gjort med utgangspunkt i et fireårig utviklingsprosjekt på en norsk barneskole og hovedproblemstillingen er: *Hvordan kan læreres samtaler i profesjonsutvikling med Lesson Study bidra til å utvikle inkluderende praksis?*

Studien er kvalitativ og longitudinell, inspirert av etnografi. Deltakerne i studien er lærerteam fra den deltakende skolen, og data består av lydopptak fra disse teamenes samtaler når de planla undervisning i Lesson Study-øktene. Datamaterialet er analysert med ulike varianter av innholdsanalyse. Studien er forankret i sosiokulturell teori, og funnene i studien diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning på feltet.

Hovedproblemstillingen blir belyst gjennom tre delstudier i form av tre artikler. Den første undersøker lærernes forståelser av elevenes behov og hvilke muligheter de ser for å ivareta disse behovene. Funnene drøftes i lys av hvilke utfordringer de kan utgjøre for å utvikle en mer inkluderende praksis. Den andre artikkelen undersøker trekk ved kommunikasjonen i lærergruppene i samtalesekvenser som har potensiale for å skape læring, for å se hva som igangsetter og karakteriserer disse sekvensene. Funnene drøftes i lys av litteratur om kjennetegn ved samtaler som kan skape læring. Den tredje artikkelen sammenligner lærernes samtaler fra oppstarten og sluttfasen av prosjektperioden for å undersøke endringer i lærernes forståelser av elevenes behov og av hvilke muligheter de ser for å ivareta disse. Funnene drøftes i lys av hvordan endringene kan forstås som bidrag til inkluderende praksis.

Samlet viser funnene at lærerne utvikler forståelser som bidrar til inkludering. Elevenes vansker forstås mer som avhengige av konteksten, forståelser av hvorfor elevene kommer i vansker blir mer nyanserte, læring forstås mer som sosial aktivitet med elevene som aktive bidragsytere. Disse endringene fører til at de gjør flere tilpasninger som utvider læringsfelleskapet og gir alle elever mulighet for å delta i samme aktiviteter. Trekk ved samtalen som bidro til utvikling var når lærerne prøvde å sette seg inn i elevenes situasjon, når de diskuterte egne muligheter til å påvirke og når de oppdaget uheldige sider ved sin egen praksis. Elementer i Lesson Study som bidro til utvikling var prediksjon, observasjon og emosjonell støtte.

Abstract

The focus of this thesis is the development of inclusion, investigated through analysis of conversations in teaching teams that use Lesson Study for professional development. The purpose of the dissertation is to develop knowledge about inclusion and how teacher conversations in Lesson Study can contribute to inclusive practice. The study is based on a four-year development project at a Norwegian primary school and the main research question is: *How can teachers' conversations in professional development with Lesson Study contribute to inclusive practice?*

This study is qualitative and longitudinal, and inspired by ethnography. The participants in the study are teaching teams from the participating school and data consists of audio recordings from team conversations while planning Lesson Study sessions. Multiple content analysis is performed on the data. The study is rooted in sociocultural theory and the study's findings are discussed in light of the theoretical framework and previous research in the field.

The main research question is answered through three sub-studies, each taking the form of an article. The first examines teacher understandings of student needs and the opportunities the teachers see for meeting those needs. The findings are discussed with respect to challenges they may pose to developing more inclusive practices. The second article examines features of the communication within groups of teachers, focusing specifically on the initiation and characterization of conversation sequences that have the potential to create learning. The findings are discussed in the light of literature on conversational characteristics that can create learning. The third article compares the teachers' conversations from the start phase of the project to those of the end phase in order to examine changes in the teachers' understanding of student needs and the opportunities the teachers see for meeting them. The findings are discussed from the perspective of how the changes can be understood as a contribution to inclusive practice.

Overall, the findings show that teachers develop understandings that contribute to inclusion. Student difficulties are increasingly accepted as dependent on the context, determinations of why students get into difficulties become more nuanced, and learning is appreciated as a social activity with students as active contributors. These changes led to the teachers making adaptations that expanded the learning community and gave all students the opportunity to participate in the same activities. The conversational features that most contributed to these changes, were when the teachers tried to understand the situations and contexts in which student found themselves, when the teachers discussed their own opportunities to wield influence, and when they discovered unfortunate aspects of their own professional practice. The elements of Lesson Study that contributed to the development were prediction, observation, and emotional support.

DEL 1. KAPPEN

Innhold

1. Introduksjon	1
1.1 Avhandlingens tematikk og sentrale begreper	3
1.2 Rasjonale for studien	4
1.2.1 Posisjonering i forskningsfeltet	4
1.2.2 Utdanningsdiskursen	5
1.2.3 Personlig rasjonale	6
1.4 Avhandlingens hensikt og forskningsspørsmål	7
1.5 Avhandlingens oppbygging	8
2. Bakgrunn og kontekst for avhandlingen	9
2.1. Inkludering	9
2.2. Lesson Study.....	11
2.3. Utviklingsarbeidet ved skolen	14
3. Forskning på feltet	17
3.1 Profesjonsutvikling for inkludering	17
3.2. Samtalens betydning i profesjonsutvikling	21
3.3. Sammenfatning	26
4. Teoretisk innramming	29
4.1. Sosial konstruksjonisme	29
4.2. Et sosiokulturelt syn på læring og utvikling	31
4.3. Med det sosiale språket som redskap for utvikling	33
4. 4. Læreres forståelsesrammer	36
4.4.1. Forståelser av hva som er god undervisning.....	38
4.4.2. Forståelser av individuelle forskjeller mellom elever	38
4.5. Samtalen i profesjonsutvikling	40
4.6. Oppsummering.....	41
5. Forskningsdesign og metodologi	43
5.1. Vitenskapsteoretisk inngang	43
5.2. Forskningsdesign	44
5.3. Innsamling og valg av datakilder.....	46
5.4. Analysearbeidet	47
5.4.1. Innholdsanalyse.....	48
5.4.2. Analysearbeidet i artiklene.....	49
5.5. Kvalitet i studien.....	52

5.6. Om forskerrollen	55
5.7. Etikk.....	57
6. Presentasjon av artiklene.....	59
6.1. Artikkel 1	59
6.2. Artikkel 2	60
6.3. Artikkel 3	62
6.4 Sammenfatning av sentrale funn	64
7. Diskusjon.....	67
7.1 Inkludering: utfordringer og utvikling	67
7.2 Samtalen som redskap for utvikling av inkludering	70
7.3 Lesson Study som redskap for inkludering	74
8. Konklusjon.....	79
Referanser	83

Liste over tabeller

Tabell 1. Oversikt over data og analyser i delstudiene	s. 51
--	-------

Liste over figurer

Figur 1. Forskningsdesign	s. 45
Figur 2. Utvikling mot inkludering	s. 70
Figur 3. Samtalens bidrag til utvikling	s. 74
Figur 4. Lesson Studys bidrag til utvikling	s. 77

DEL 2. ARTIKLER OG VEDLEGG

Liste over publikasjoner

Artikkel 1:

Aas, H. K. (2019). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 2(4), 1-15.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065>

Artikkel 2:

Aas, H. K. (2020). Learning through communication: Exploring learning potential in teacher teams Lesson Study-talk. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 10(1), 47-59.
<https://doi.org/10.1108/IJLLS-07-2020-0046>

Artikkel 3:

Aas, H. K. (2020). Professional development for inclusive and adaptive education: Lesson Study in a Norwegian context, *Professional Development in Education*.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1850509>

1. Introduksjon

... jeg har tatt ham med hit for å få ham inn på en skole hvor han kunde få god oppdragelse og god behandling. Vil De nu si meg hvor jeg kunde finne en slik skole? [...] Før jeg kan gi Dem et ordentlig råd, sa Wickfield, må jeg frem med det gamle spørsmålet som De kjenner. Hvad er Deres beveggrunn i denne saken? Pokkeren ta det mennesket! buset tante ut [...] Naturligvis for å gjøre barnet til et nyttig og lykkelig menneske.» (Dickens, 1929, s. 293)

Sitatet er hentet fra Charles Dickens roman om David Copperfield, utgitt første gang i 1849-50. David har nylig rømt til sin hjertevarme og noe eksentriske tante, frøken Betsey Trotwood, som ganske raskt kommer på at hun må ta ansvar for hans oppdragelse. Da må han jo gå på skole! Jeg mener at frøken Trotwood med sitt «nyttig og lykkelig» på glimrende vis fanger noe av essensen i hvorfor vi har skoler. Kanskje rommer sitatet Charles Dickens eget syn på hvorfor barn skal gå på skole; han var en sterk forkjemper for barns rettigheter, og bidro til en rekke sosiale reformer som bedret barns vilkår i 1800-tallets England. Innholdsmessig ligner frøken Trotwoods syn mye på dagens formålsparagraf som noe mer omstendelig formulert sier at: «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Livsmestring og deltakelse er sentrale begreper, og opplæringsloven og den overordnede delen av læreplanen beskriver på mange måter skolen som et idealsamfunn der elevene både skal oppleve og lære grunnleggende verdier som de skal ta med seg videre i livet.

Et av de styrende prinsippene som ligger til grunn for at skolen skal innfri det overordnede formålet er inkludering. Den norske skolen har lange tradisjoner med idealet om å være en skole for alle, og inkluderingsbegrepet har en solid posisjon i lovverk og ulike dokumenter som styrer skolen. Samtidig kan det se ut som at ideal og realitet ikke er helt i takt, og både nasjonal og internasjonal forskning peker på overføringen fra ideal til praksis som en utfordring (Haug 2010; Mitchell 2014). UNESCO (2017) beskriver inkludering som en prosess der skolesystemer utvikler kapasitet til å gi god læring til alle elever. Prosessen involverer som oftest endring i skolekultur og i læreres tenkemåter (Hart 2004). Dermed blir profesjonsutvikling som gir lærerkollegier mulighet for refleksjon omkring egen praksis og mulighet for å utforske mer fleksible og responsive måter å arbeide på sentralt for inkludering (Ainscow, 2020; UNESCO, 2017). Avhandlingen utforsker samtaler i lærerteam på en

skole som jobbet med profesjonsutvikling gjennom fire år, med mål om å finne ut hvilke endringer i syn på elever og lærerrolle som reflekteres i lærernes samtaler, og hvorvidt disse endringene kan bidra til inkluderende praksis.

Skolen som har deltatt i utviklingsarbeidet avhandlingen bygger på, har brukt Lesson Study som metode for sin profesjonsutvikling. Metoden har sin opprinnelse i Japan der den har vært en del av skolesystemet i mer enn hundre år (Makinae, 2010; Saito, 2012). Kort fortalt kan Lesson Study beskrives som sykluser der lærerteam i fellesskap planlegger, gjennomfører og observerer og reflekterer over undervisningsøkter. Siste ledd i en syklus er at teamenes læring deles og diskuteres i kollegiet (Lewis 2002). Metoden har mange av de kjennetegn forskning beskriver som sentrale for at profesjonsutvikling skal være effektiv. Den foregår i klasserommet, bygger på deltakernes eksisterende kunnskap, foregår i samarbeid og engasjerer lærere i å utvikle et felles språk for å snakke om sin praksis (Messiou & Ainscow, 2015). Lesson Study er en metode for profesjonsutvikling generelt, men forskning tyder på at metoden kan bidra til en mer inkluderende praksis. For eksempel finner en at Lesson Study hjelper lærere til å endre fokus fra undervisning til elevers læring, og til å få større innsikt i og respondere bedre på elevers behov (Ylonen & Norwich, 2013; Xu & Pedder, 2015; Schipper, Goei, de Vries & van Veen, 2017). Det er imidlertid få studier som har undersøkt om Lesson Study bidrar til inkludering.

Noe av min motivasjon bak avhandlingen er en interesse for språklig samhandling, og en teoretisk antakelse om at språket og samtalen har en sentral rolle i læring og utvikling (Vygotsky, 1978; 2012). I forbindelse med profesjonsutvikling nevnes dette ofte som vesentlig. Samtalen mellom deltakerne har potensiale til å være redskap for å utvikle ny forståelse og nye handlinger. Forskning har imidlertid vist at ikke alle former for kommunikasjon skaper læring og utvikling (Timperley, 2008; Horn & Little, 2010), og det kan se ut som at kvalitet i kommunikasjon både er vesentlig, men også vanskelig å få til (Kvam, 2018; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2017). Den andre motivasjonen jeg har for å sette samtalen i sentrum, er at språket i samtalene speiler deltakernes forståelse av seg selv som yrkesutøvere og av ulike fenomener i arbeidet sitt (Lefstein, Vedder-Weiss & Segal, 2020). Det betyr at jeg er interessert i å undersøke språket som prosess; i betydningen hvordan det fungerer som redskap for utvikling, og språket som produkt; at jeg kan «avlese» eventuell endring gjennom å se etter språklige endringer i samtalene.

Med utgangspunkt i denne tankerekken har jeg utviklet det overordnede forskningsspørsmålet for avhandlingen:

Hvordan kan læreres samtaler i profesjonsutvikling med Lesson Study bidra til å utvikle inkluderende praksis?

Videre i dette kapittelet følger en utdyping av hva avhandlingen handler om, deretter en beskrivelse av rasjonale for studien som omfatter hvor i forskningsfeltet jeg ønsker å plassere meg, hvordan ulike styringsdokumenter danner rammer for utviklingsarbeidet, og hva som er mitt personlige rasjonale for hvorfor og hvordan jeg har nærmet meg temaet. Til sist vil jeg beskrive hensikt og de forskningsspørsmålene som inngår i avhandlingen for så å beskrive hvordan avhandlingen er bygd opp.

1.1 Avhandlingens tematikk og sentrale begreper

Internasjonalt er det stor enighet om at skolen skal være inkluderende, men en finner store forskjeller i hvordan en forstår inkludering som praksis (Haug, 2017; Göransson & Nilholm, 2014; Norwich, 2014). Jeg ønsker med avhandlingen å undersøke hvordan samtaler i Lesson Study bidrar til inkluderende praksis. Det betyr at jeg må ta stilling til hva jeg legger i begrepet inkludering. Jeg har i avhandlingen valgt en moderat forståelse av inkludering, der anerkjennelsen at noen elever har behov for ekstra støtte er et vesentlig kjennetegn (Haug, 1999; Norwich, 2002). Denne posisjonen har en særlig utfordring i det å respondere på elevers forskjellighet på måter som ikke har negativ effekt (Florian & Spratt, 2013). Derfor ser jeg tilpasset opplæring som et sentralt element for inkludering. Et annet sentralt element er måten en forstår elevers vansker og behov på. Jeg legger til grunn en kontekstuell forståelse, der elevers utfordringer forstås som oppstått i møtet mellom elevens egenskaper og forhold i omgivelsene (Messiou et al. 2016; Skidmore 1999). Videre vil jeg støtte meg på begrepet komplementaritet: jo bedre tilpasset den ordinære undervisningen er, jo mindre vil behovet for individualisert støtte være (Norwich, 2014). I kapittel 2.1. utdyper jeg hva jeg har lagt vekt på når jeg i studien har undersøkt inkludering.

Avhandlingens primærdata er samtaler i lærerteam på en barneskole som gjennom en fireårsperiode brukte Lesson Study som metode. Når jeg bruker ordet *praksis* i hovedproblemstillingen er det dermed ikke lærernes handlinger i klasserommet jeg har undersøkt, men de forståelsesmåtene som reflekteres i lærernes samtaler. En finner sterk sammenheng mellom læreres underliggende forståelser av seg selv og arbeidet sitt og deres klasseromspraksis (Borko & Putnam, 1996; Hutner & Markman, 2016). Jeg har vært interessert i å undersøke forståelser relevante for inkludering, om det skjer utvikling, og hva utviklingen består av.

Valget av samtaler som primærdata er også begrunnet i avhandlingens forankring i et sosiokulturelt og dialogisk perspektiv med Vygotsky (1978; 2012) og deler av tradisjonen etter ham som inspirasjonskilder (Bakhtin, 1984a; 1998; Linell, 2001; 2003). I dette perspektivet sees virkelighetsforståelse som skapt og gjenskapt gjennom menneskers sosiale virksomhet (Berger &

Luckmann, 1996; Crotty, 1998). Jeg har særlig vært interessert i hvordan språket i samtaler både speiler virkelighetsforståelse og kan være redskap for å endre denne forståelsen. Deltakerne i fellesskap som de lærerteamene som var med i utviklingsprosjektet, er bærere av en kultur som kommer til uttrykk i måten de snakker sammen på, samtidig som samtalen i teamene har potensiale til å utvikle kulturen.

Den deltakende skolen ønsket gjennom prosjektet å utvikle ulike sider ved sin praksis, og jeg har undersøkt om det skjer utvikling i retning av forståelsesmåter som kan bidra til en inkluderende praksis. I tillegg er samtalen betydning for utvikling sentral i avhandlingen. Hvilke kvaliteter ved samtalen kan bidra til utvikling av nye forståelsesmåter? Primærdata i avhandlingen er lydopptak av lærerteams samtaler i møter der de i fellesskap planla undervisning i Lesson Study. En rekke andre typer data og informasjon samlet inn gjennom utviklingsprosjektet danner bakteppe for de konkrete analysene som inngår i avhandlingen. Inspirert av etnografisk orientert forskning betrakter jeg dette bakteppet som en form for feltarbeid som har gitt meg innblikk i skolens kultur, og ideer til interessante spørsmål og aktuelle analyser. Gjennom nærstudier av samtaler i lærerteamene ønsker jeg med avhandlingen å undersøke hvilke syn på elevene og deres utfordringer som reflekteres i samtaler, hvilke muligheter lærerne ser for å møte disse utfordringene, og om det er mulig å lese endring gjennom de fire årene prosjektet varte. I tillegg har kvaliteter ved samtaler vært en interesse i avhandlingen, hvordan lærerne snakker sammen, og hvordan trekk ved samtaler kan føre til utvikling.

1.2 Rasjonale for studien

1.2.1 Posisjonering i forskningsfeltet

Forskningsfeltet som handler om inkludering i skolen har i stor grad et vanskefokus, dvs. at de fleste studiene undersøker inkludering ut fra elevgrupper med ulike definerte behov (Norwich, 2014). For eksempel finner Messiou (2017) i sin gjennomgang av forskning på inkludering at 82 % av studiene faller inn i denne kategorien. På samme måte er forskning på profesjonsutvikling for inkluderende praksis i stor grad skrevet ut fra spesifikke vanskegrupper (Amor et al., 2019; Waitoller & Artiles, 2013; Woodcock & Hardy, 2017). Jeg ønsker at min avhandling skal bidra med kunnskap om profesjonsutvikling med tanke på inkludering for alle elever, noe Woodcock og Hardy understreker at det er behov for (s. 53).

Jeg har valgt å bruke begrepet profesjonsutvikling (teacher professional development) om lærernes Lesson Study-arbeid. Læreres profesjonsutvikling handler om systematisk arbeid for å utvikle

holdninger, forståelsesmåter og klasseromspraksis som kan bidra til å øke elevenes læringsutbytte (Borko 2004; Darling-Hammond, Hylar & Gardner 2017; Guskey 2002). Dette er et stort og mangfoldig felt der en gren av forskningen har et særlig fokus på samtaleens betydning for profesjonsutvikling (Horn & Little, 2010; Timperley, 2008). Samtalen har potensiale til å skape endring og utvikling, og forskning her søker å finne kjennetegn ved samtaler som fremmer utvikling. Dette har vært en av mine målsetninger med avhandlingen. Samtidig har interessen for samtalen og språket i samtalen gitt retning både til det teoretiske fundamentet som ligger til grunn, og til de metodologiske og metodiske valg jeg har gjort. Hvis en tenker seg at ytringer i en samtale formes av underliggende forståelsesmåter hos den som snakker, altså at språket reflekterer internaliserte normer og forståelser av verden, så kan analyser av språket i lærernes samtaler si noe om hvordan de forstår seg selv og sine elever. Eventuelle endringer av forståelsesmåter i løpet av prosjektperioden vil også kunne komme til syne ved analyser av språket i samtale.

1.2.2 Utdanningsdiskursen

Skolens virksomhet reguleres av lovverk og ulike styringsdokumenter som danner noe av rammene for den deltakende skolens Lesson Study-arbeid. Inkludering er et av de overordnede prinsippene for skolens virksomhet. Det kommer til uttrykk blant annet i overordnet del av læreplanen som beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Her heter det at «*Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle*». (Kunnskapsdepartementet, 2020). Inkluderingsbegrepet har en tydelig posisjon som ideal i norsk utdanningspolitikk og er en videreutvikling av ideen om en felles offentlig skole der alle, uansett bakgrunn og forutsetninger skulle lære sammen. Den offentlige skolen står fremdeles sterkt i Norge. Bare 4 % av elevene i grunnskolealder går i privatskoler og mindre enn 1 % på spesialskoler eller spesialavdelinger (Udir, 2020). Samtidig er det et spørsmål om praksis lever opp til styringsdokumentenes ideal. Internasjonal forskning har hevdet at et økende fokus på målbare resultater og mer markedsstyrte utdanningssystemer har ført til økende segregering (Meijer, 2010; Ainscow, 2016). Om vi ser på utviklingen i norsk skole, har andelen elever på privatskole og spesialskole eller egen fast avdeling økt svakt, mens andelen elever som hovedsakelig får spesialundervisningen sin i ordinær klasse også har økt. Samlet andel elever med vedtak om spesialundervisning har ligget relativt stabilt på ca. 8 % de siste ti årene (Udir, 2020). Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging konkluderte i sin situasjonsbeskrivelse av den norske skolen med at «*Dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge*» (Nordahl, 2018, s. 7). Undersøkelser viser også at både skoleledere og lærere uttrykker at de ønsker mer kompetanse og ressurser for å støtte elever med særlige behov innenfor den ordinære opplæringen (Nordahl,

2018). Mye tyder på at inkluderingsprinsippet konkurrerer med andre og kanskje motstridende interesser, og at det er vesentlig å vedvarende holde oppmerksomheten rettet mot hvordan inkludering kan utvikles.

Det har etter årtusenskiftet vært en omfattende politisk satsing på profesjonsutvikling for lærere. Noe av dette har handlet om formell kompetanse for individuelle lærere, blant annet med utvidelse av lærerutdanningen til fem år og utstrakt tilbud om videreutdanning for lærere i jobb. Etter hvert har satsingen gradvis endret seg til et kollektivt og lokalt anliggende (Hagen & Nyen, 2009), og fra 2017 blitt desentralisert med skolebaserte tiltak i regi av lokal skoleeier som driver av kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som del av denne satsingen er det en uttrykt forventning om at lærerprofesjonen selv skal bidra til kvalitetsutvikling i skolen. Dette kommer også til uttrykk i overordnet del av læreplanen, der det heter at *«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.»* (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ekspertrapporten om lærerrollen (Dahl et al., 2016) beskriver en myndighetsstyrt profesjonalisering «ovenfra» av læreryrket, men med hensikt om at lærerprofesjonen selv skal bli bedre i stand til å ta ansvar for egen utvikling, profesjonalisering «innenfra». Ett av tiltakene fra myndighetenes side har vært *Ungdomstrinn i utvikling* som ble gjennomført i årene 2012 til 2017. Intensjonen var at utviklingsarbeidet skulle foregå på skolene, og at det var skolene med skoleleder i spissen som skulle lede dette arbeidet. Fagpersoner i universitets- og høyskolesektoren var med som samarbeidspartnere og alle skoler med ungdomstrinn fikk tilbud om å delta (Postholm et al., 2017). Lesson Study var en av metodene som ble introdusert gjennom denne satsingen.

1.2.3 Personlig rasjonale

Jeg har mye av min yrkesbakgrunn fra praksisfeltet som rådgiver i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), og erfaringene og opplevelsene jeg har fra den posisjonen har vært med på å forme avhandlingen. Møter med elever i vansker, med bekymrede foreldre og med lærere som strever med å finne ut hvordan de skal greie å være gode lærere for alle sine elever har preget mitt valg av tema, min teoretiske forankring, mine metodiske valg og mine ønsker for hva avhandlingen skal bidra med til kunnskapsfeltet. Når en jobber som rådgiver ligger noe av kjernen i arbeidet i det å lete frem og støtte opp under mulighetene i situasjonen: hva er elevens interesser og ressurser, hvilke positive trekk i læringsmiljøet kan en bygge på, hvordan kan læreren være med på å bidra til elevens utvikling, og hvordan kan foreldrene være med på å støtte prosessen. Aktørenes egne opplevelser, ønsker og synspunkter er sentrale, og jeg tenker at en rådgivers rolle er å bevisstgjøre, støtte, motivere og bidra til myndiggjøring slik at de involverte selv kan realisere sine ønsker. Denne tankegangen har vært med meg inn i samarbeidet med skolen, og inn i arbeidet med avhandlingen.

Jeg ønsker at avhandlingen skal være et praktisk og konstruktivt bidrag til feltet, det vil si at jeg ønsker å fremheve det positive og vise det som gir muligheter for vekst og utvikling. Det betyr ikke at jeg har unngått det problematiske, det som kan hemme utvikling, men jeg ønsker ikke at det skal være forgrunn i studien.

1.4 Avhandlingens hensikt og forskningsspørsmål

Hensikten med avhandlingen er å bidra med økt innsikt i hvordan lærerteam i grunnskolen gjennom systematisk profesjonsutvikling utvikler sin forståelse av elevers utfordringer og sin egen rolle, og hvilken betydning dette kan ha for en inkluderende praksis. Lærerteamenes samtaler er undersøkt ut fra en forutsetning om at synspunkter og forståelsesmåter både reflekteres i måten de snakker om fenomener på, og kan endres gjennom samtaler. Hensikten er ikke å undersøke hva de deltakende lærerne faktisk har lært, eller om det har ført til endringer i deres handlinger i klasserommet, men å utvikle kunnskap om hvordan lærernes elev- og rolleforståelse reflekteres i og endres gjennom samtaler. Rammen for samtale er profesjonsutvikling med Lesson Study som metode. Ved å undersøke samtale i lærerteam som i fellesskap planlegger en undervisningsøkt ønsker jeg å få innsikt i hvordan de deltakende lærerne oppfatter elevene og deres utfordringer, sin egen rolle og forpliktelser overfor elevene, og hvordan samtalen om disse temaene utvikler seg og endres gjennom prosjektperioden. Samtalene er analysert ut fra en teoretisk forståelse av inkludering der anerkjennelse av at elever har ulike behov sees som sentralt, men ut fra en komplementær forståelse, jo bedre generell tilrettelegging av den ordinære undervisningen, jo mindre vil behovet for individuelle og potensielt segregerende tiltak være.

Det overordnede forskningsspørsmålet i avhandlingen er:

Hvordan kan læreres samtaler i profesjonsutvikling med Lesson Study bidra til å utvikle inkluderende praksis?

Problemstillingen er undersøkt gjennom tre delstudier i form av tre artikler med hver sine forskningsspørsmål:

Artikkel 1. Aas, H. K. (2019). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 2(4), 1-15.

- *What beliefs concerning student needs and teacher role are revealed in the teachers' talk during lesson planning?*
- *How can these beliefs challenge inclusion?*

Artikkel 2. Aas, H. K. (2020). Learning through communication: Exploring learning potential in teacher teams Lesson Study-talk. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 10(1), 47-59.

- *What triggers sequences of talk with high learning potential in the teacher teams?*
- *What types of conversational routines can be found in these sequences?*

Artikkel 3. Aas, H. K. (2020). Professional development for inclusive and adaptive education: Lesson Study in a Norwegian context, *Professional Development in Education*.

- *How do teacher beliefs about student needs, and the way they adapt practice to meet these needs, develop through the Lesson Study period?*

Med analyser av lærersamtaler fra oppstarten av prosjektet undersøker den første artikkelen hvilke utfordringer lærernes syn på egen og elevenes rolle kan utgjøre for utviklingen av en inkluderende praksis. Den andre artikkelen har analysert utvalgte deler av lærersamtalene for å få innsikt i hva som utløser og kjennetegner samtalesekvenser med læringspotensial. Den siste artikkelen sammenligner samtaler fra oppstart- og avslutningsfasen av prosjektet for å få innblikk i hvilke endringer i syn på egen og elevenes rolle som reflekteres i lærernes samtaler, og hvordan disse endringene kan bidra til mer inkluderende praksis. Samlet gir artiklene innsikt i hva som kan være utfordringer, hvilke trekk ved samtalen som kan bidra til utvikling, og hva utviklingen består av.

1.5 Avhandlingens oppbygging

I kapittel 2 vil jeg beskrive bakgrunn og kontekst for studien. Der går jeg mer detaljert inn i hva jeg har lagt vekt på når jeg har undersøkt inkludering, om metoden Lesson Study, og om hvordan utviklingsarbeidet ved den deltakende skolen har foregått. Kapittel 3 er en gjennomgang av relevant forskning på områdene profesjonsutvikling for inkludering og samtalsens betydning i profesjonsutvikling. Så er kapittel 4 en presentasjon av det teoretiske fundamentet for avhandlingen. Der beskrives det teoretiske grunnlaget jeg har valgt, med utdyping av hvilke aspekter ved sosiokulturell og dialogisk teori jeg legger vekt på, og det teoretiske grunnlaget for begrepet forståelsesramme som er vesentlig i analysene. I kapittel 5 gjør jeg rede for forskningsdesign og metodologi, beskriver analyseprosessen i de tre artiklene, og viser hvilke kvalitetsmessige og etiske vurderinger jeg har gjort. Kapittel 6 presenterer artiklene og en sammenfatning av sentrale funn som så diskuteres i lys av teori og tidligere forskning i kapittel 7. Avhandlingen avsluttes med kapittel 8, der jeg konkluderer med å vise avhandlingens bidrag til feltet, dens begrensninger og praktiske implikasjoner.

2. Bakgrunn og kontekst for avhandlingen

I dette kapittelet tar jeg for meg det som er bakgrunn og kontekst for studien. Jeg vil først beskrive hvordan jeg forstår og bruker begrepet inkludering i avhandlingen, deretter gi en oversikt over metoden Lesson Study og hvordan den er brukt i studien. Avhandlingen er skrevet med utgangspunkt i et utviklingsarbeid på en barneskole som har brukt Lesson Study som metode for skoleutvikling, og jeg vil til slutt beskrive hvordan utviklingsarbeidet ved skolen er gjennomført.

2.1. Inkludering

Startpunktet for den internasjonale diskursen om inkludering tidfestes gjerne til FNs

Salamancaerklæring fra 1994. Erklæringen kom som resultat av en internasjonal konferanse i regi av UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) om «special needs education». Erklæringen beskriver hensikten med og anbefaler virkemidler for å få til en inkluderende skole. Den understreker alles rett til undervisning av høy kvalitet som møter alle elevers behov med mål om at alle skal få utviklet sitt potensiale. Salamancaerklæringen sier videre at det overordnede målet med inkludering er å fremme sosial likhet og bekjempe diskriminering (UNESCO, 1994). Et kjernepunkt i erklæringen er prinsippet om at det er skolen og undervisningen som skal tilpasse seg elevene, ikke omvendt. Dette markerer et skille; der det tidligere handlet om integrering og fysisk plassering av elever inn i eksisterende skolekultur, beskrives inkludering som endring av skolen slik at den kan romme alle elever. Oppsummert beskriver erklæringen en inkluderende skole som at alle barn og unge uansett forutsetninger skal ha tilgang til inkluderende felles utdanning, og at individuelle forskjeller skal forstås og ivaretas gjennom støtte i det generelle utdanningssystemet (UNESCO, 1994; Lyons, Thompson & Timmons, 2016). Hagiwara og kollegaer (2019) deler inkluderingsarbeidet internasjonalt inn i tre faser, og sier at den første handlet om å gi alle tilgang til utdanning, den andre om å bidra til alle elevers deltakelse i utdanning og den tredje fasen om å utvikle det generelle utdanningssystemet slik at det kan møte alle elevers behov. De beskriver den tredje fasen som helt i oppstart, og sier at det fremdeles mangler systematisk kunnskap om hvordan en får det til å fungere, særlig fordi tilgang og deltakelse for alle elever uansett funksjonsnivå fremdeles er en utfordring mange steder.

Utgangspunktet for inkludering var elever med spesielle behov, men begrepet har etter hvert blitt utvidet til å gjelde all undervisning uten tanke på spesielle grupper (Kiuppis, 2011). UNESCO (2009) sier at inkluderende opplæring er et spørsmål om likeverdighet og derfor et spørsmål om kvalitet som omfatter alle elever. En inkluderende skole angår derfor hele skolen som organisasjon (se f.eks. Tetler, 2009; Farrell, 2004; Nes, Strømstad & Skogen, 2004). Det er bred enighet internasjonalt om

visjonen inkludering, men det finnes ingen felles fortolkning av hvordan inkluderende praksis skal se ut. Kiuppis (2011) finner at til tross for at UNESCO beskriver inkludering som gjeldende for hele skolesystemet, er det i ulike nasjonale styringsdokumenter en tendens til at inkludering handler om visse grupper elever. Denne dobbeltheten finner en også i mye av forskning og litteratur om temaet som ofte handler om elever med ulike definerte behov (Haug, 2010). Dette viser et dilemma som er innbygget i inkluderingsbegrepet, hvordan skal en i forskning og praksis forholde seg til individuelle forskjeller mellom elever? Dette dilemmaet har jeg måttet forholde meg til i min avhandling. Min interesse er rettet mot lærernes samtaler om elever og deres behov generelt, men ut fra en tanke om at noen elever er mer sårbare og utsatt for ekskludering enn andre.

I den norske konteksten kom begrepet inkludering først inn i styringsdokumentene med «Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen» fra 1997. Her heter det blant annet at «*Grunnskolen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte.*» (Kunnskapsdepartementet, 1997, s. 58). Med denne læreplanen ble intensjonene i Salamancaerklæringen inkorporert i norske styringsdokumenter. Inkludering har etter dette blitt et vesentlig ideal for skolen, og har siden blitt styrket gjennom Norges tilslutning til FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (Forente Nasjoner, 2006, artikkel 24) i 2013, og FNs bærekraftsmål i 2015, der det å sikre inkluderende og rettferdig kvalitetsutdanning for alle er ett av målene (Forente Nasjoner, 2015, mål 4). Men tross politisk enighet og klare intensjoner i lovverk og styringsdokumenter har Norge hatt mange av de samme vanskelighetene med å gjennomføre en inkluderende skole som en har sett i andre land (Ogden, 2014). Det pekes på en rekke utfordringer som må løses for at alle elever skal få et inkluderende og likeverdig skoletilbud, blant annet kvalitetsforskjeller mellom skoler, mangel på kompetanse og økonomiske ressurser, en individrettet forståelse av elevers utfordringer, og en praksis der elever med vansker i for stor grad får undervisning utenfor fellesskapet og av personer uten formell pedagogisk kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl et al., 2018).

Den ideologiske basisen for inkluderende skoler er godt etablert både internasjonalt og nasjonalt. Inkludering er imidlertid et begrep som er vanskelig å konkretisere. Olsen (2010) bruker begreper fra Goodlads (1979) læreplananalyse og skiller mellom ulike perspektiver inkludering kan forstås ut fra. Disse er substans: hva inkludering er, som sosialpolitisk fenomen: hvorfor inkludering er ønsket, og som tekniskprofesjonelt fenomen: hvordan inkludering omsettes til praktisk handling. Min interesse retter seg hovedsakelig mot det tekniskprofesjonelle, det klasseromsnære, læreres forståelser og hvilke handlingsmuligheter de ser for seg i møte med elever og deres utfordringer. Jeg spør i min

hovedproblemstilling hvordan samtalen i Lesson Study kan bidra til en inkluderende praksis, og vil i det følgende konkretisere hva jeg har lagt vekt på.

Jeg ser på inkluderende praksiser som noe som angår hele skolen og alle elever. I tillegg betrakter jeg inkludering som en dynamisk og vedvarende prosess, ikke et mål som er eller ikke er nådd. Samfunnsstrukturer endres, utdanningspolitikk endres, skolenes og lærernes praksis endres, og ikke minst endres elevgruppen over tid (Solli, 2010; Uthus, 2020). Det betyr at betydningen av begrepet inkludering nødvendigvis også må være i endring. Jeg legger til grunn en moderat forståelse av inkludering (Norwich, 2002), der anerkjennelsen av at noen elever har behov for ekstra støtte er et vesentlig kjennetegn. Utfordringen ved en slik posisjon er å gi nødvendig støtte på måter som ikke har negativ effekt for elevene (Florian & Spratt, 2013). Her er prinsippet om tilpasset opplæring en vesentlig forutsetning. Jeg vil særlig understreke tilpasninger som viktig for det Qvortrup og Qvortrup (2015) betegner som den sosiale siden av inkludering: at elevene skal være aktive deltakere i klasserommets læringsfellesskap.

Tilpasset opplæring kan defineres som å forme planlegging og gjennomføring av undervisningen til de ulike behovene elever har (Vogt & Rogalla, 2009). Det har vært lovfestet som prinsipp for den norske skolen siden 1975, og dagens lovtekst sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). I likhet med inkluderingsbegrepet preges begrepet tilpasset opplæring av at det er stor enighet om idealet, men uklarhet og forskjeller i hvordan det forstås. Bachmann og Haug (2007) skiller mellom to grunnleggende ulike tilnærminger til begrepet, orientert mot individualisering eller mot tiltak i fellesskapet. Disse to tilnærmingerne kan knyttes til ulike læringssyn, henholdsvis et kognitivt og et sosiokulturelt paradigme (Parsons et al., 2018). Ut fra et kognitivt læringssyn vil differensiering og individualisering rettet mot elevens vansker gi retning til tilpasningene (se f.eks. Suprayogi, Valcke & Godwin, 2017). Ut fra et sosiokulturelt læringssyn vil generelle tiltak som gjør den vanlige undervisningen tilgjengelig for alle elever være sentralt (Beltramo, 2017; Corno, 2008). I et inkluderingsperspektiv er det at alle elevene opplever seg som deltakende i skolens læringsfellesskap vesentlig, og tilpasset opplæring kan beskrives som å utvide klassens felles læringsarena ved å tilpasse undervisningen til elevene og elevene til undervisningen, slik at alle i størst mulig grad kan ha utbytte av den samme undervisningen (Corno, 2008; Randi & Corno, 2005).

2.2. Lesson Study

Lesson Study er en metode for skolars profesjonsutvikling. Sentralt i Lesson Study er lærerteam som i fellesskap planlegger, gjennomfører, observerer og evaluerer en undervisningsøkt med mål om å

utvikle egen kompetanse (Dudley, 2013). Metoden har vært en del av det japanske skolesystemet i mer enn hundre år (Saito, 2012; Makinae, 2010) og var inntil tidlig på 2000-tallet en del av praksis som i liten grad hadde et utviklet teorigrunnlag eller var gjenstand for systematisk forskning (Desforges, 2015). Det som markerer et skille, var Stigler og Hieberts bok «The teaching gap» fra 1999. Boken tar utgangspunkt i TIMMS-undersøkelsen (Trends in International Mathematics and Science Study), som finner store forskjeller både i elevenes prestasjoner og lærernes undervisning landene imellom. Som del av TIMMS ble det gjennomført en videostudie der en sammenlignet undervisning i Japan, Tyskland og USA, og en fant at japanske læreres undervisning i mye større grad var i samsvar med nyere kunnskap om læring. Den høye kvaliteten på undervisningen og elevenes gode prestasjoner i Japan ble av Stigler og Hiebert tilskrevet Lesson Study. Den store oppmerksomheten boken deres fikk, kombinert med en stadig økende internasjonal interesse for skolebasert kompetanseutvikling førte til at Lesson Study har fått stadig større utbredelse også i resten av verden (Saito, 2012). Metoden ble tatt i bruk, først i USA, deretter gradvis i andre asiatiske land, Europa, Afrika og Midtøsten (Xu & Pedder, 2015). I Norge ble Lesson Study først prøvd ut gjennom Ungdomstrinn i Utvikling og lærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger (se f.eks Bjuland & Mosvold 2015 og Munthe, Helgevold & Bjuland, 2015).

I Japan er Lesson Study en integrert del av utdanningssystemet og brukes på ulike nivåer: på individuelle skoler, på distrikts- eller regionalt nivå, og på nasjonalt nivå. På nasjonalt nivå er hensikten ofte forskning og utprøving av helt nye metoder, mens på skolenivå er det oftest for å utvikle ulike tema ut fra skolens egne ønsker og behov (Fujii, 2014). Saito (2012) beskriver to ulike innretninger av Lesson Study i japansk sammenheng; en top-down, initiert fra myndighetene f.eks. for å innføre nye undervisningsmetoder eller læreplaner, og en mer grasrotpreget variant som er lokalt initiert og drevet.

Med den økte utbredelsen er Lesson Study etter hvert utviklet og tilpasset ulike lokale kontekster, men har en felles kjerne i sin sentrering om å utvikle kvaliteten på undervisning gjennom en «forskningstime» (Lewis, 2002). Lærerteam velger en økt og et utviklingsfokus før de i fellesskap planlegger undervisningen i detalj. I gjennomføringen av undervisningsøkta har én av lærerne lærerrollen, mens de andre i teamet har ansvar for observasjon og andre former for informasjonsinnhenting. Dette skal gi lærerteamet et godt grunnlag for, etter at forskningstimen er gjennomført, å møtes for å reflektere over økta med et særlig fokus på elevenes læringsutbytte og sin egen læring. Hvis det er ønskelig eller praktisk mulig, kan timen gjennomføres i revidert utgave i en annen klasse. Til sist avsluttes det hele med at alle lærerteamene deler sin læring med resten av kollegiet (Cajkler, Wood, Norton & Pedder, 2014). Delingen kan foregå på ulike måter; som presentasjon eller felles diskusjon i kollegiet, som publisering av dokumenter og materiell som er

brukt, eller som «public lessons», der forskningstimen gjentas med kollegaer som invitert publikum (Dudley, 2015). Disse leddene utgjør til sammen en Lesson Study-syklus.

Lesson Study har altså en felles kjerne og noen kjennetegn som gjelder uansett kontekst. Den er praksisnær med felles observasjon av reell undervisning (Saito, 2012) og har et klart fokus på elevenes læringsprosess heller enn på lærers undervisning (Dudley, 2015). Planleggingsfasen inneholder ikke bare detaljert planlegging og design av timen, men også prediksjon av elevenes tankeprosesser og respons på innholdet i timen. Det å prøve å tenke seg inn i hvordan elevene vil oppleve undervisningen sees som en viktig del av planleggingen (Fuji, 2016). Dette kan benevnes som kognitiv empati, det å prøve å sette seg inn i elevenes situasjon, ta deres perspektiv og forstå deres tanker, motivasjoner og beveggrunner for handling (Cerbin & Kopp, 2006; Parchomiuk, 2019). Observasjonsdelen av Lesson Study oppmuntrer til aktiviteter som gjør elevenes læringsprosess synlig, og det å planlegge strategier for strukturert observasjon inngår også i planleggingsfasen (Fuji, 2016). Lesson Study beskrives videre som en langsom prosess «*expected to produce small, incremental improvements over long periods of time*» (Stiegler & Hiebert, 2009, s. 121). Denne langsomheten er ett element som inngår når Fujii (2014) hevder at det er en rekke aspekter ved Lesson Study som japanske lærere er vel innforstått med, som ikke så lett har latt seg overføre til andre land. Læreryrket er i japansk kontekst sett på som en profesjon der livslang kontinuerlig utvikling er en naturlig del av yrkeslivet. Det ser ut til å gjøre at profesjonen tåler at tidsperspektivene kan være lange. Det kan ta et halvt år eller mer å designe en forskningstime. Dette står i sterk kontrast til utsagnene fra en studie med norske ungdomsskolelærere der 45 av 48 lærere etter å ha prøvd ut Lesson Study fremhever tidsaspektet som en utfordring:

«Det er veldig tidkrevende. Midt i en lærerhverdag kan relevansen kanskje oppleves noe delt. Som regel er du i et faglig løp og tenker på neste time, neste uke, neste vurdering, og alle de praktiske tingene som skal ordnes fortløpende. I den sammenhengen kan et sånt opplegg oppleves som litt «ork» fordi det er ikke der fokuset er, og det kommer på en måte litt sånn i tillegg.» (Fauskanger, 2019, s. 273)

Her ser vi at tidsperspektivet er kort; neste uke, neste innlevering, og at det å tenke langsomt og langsiktig oppleves som fremmed. Andre trekk ved overbevisninger og holdninger som preger det japanske skolesystemet er en kollektiv kultur der både undervisning og læring sees som sosiale fenomener og kollektiv selvkritisk refleksjon som norm (Lewis, 2000). Mye av dette verdigrunnlaget beskrives av Fujii (2014) som en type taus kunnskap, som bare til en viss grad er artikulert når Lesson Study har blitt tatt i bruk i andre kulturer, og som har vist seg vanskelig å overføre.

I et internasjonalt perspektiv kan mye skoleutvikling forstås som initiert ut fra en nyliberal agenda der vurderinger av kvalitet tar utgangspunkt i resultater på standardiserte tester som PISA og TIMMS (Savage, 2017). Dette kan forstås som noe av motivasjonen også for utbredelsen av Lesson Study i

vesten, der Japans overlegne resultater på internasjonale målinger i matematikk og naturfag nok var noe av det som vakte interesse for metoden. Noe Lesson Study er dermed brukt «top-down» som del av utdanningsreformer initiert av nasjonale eller regionale myndigheter for å øke elevenes prestasjoner. Ett eksempel er da staten Florida i 2013 bestemte at alle skoler skulle innføre Lesson Study som del av sitt utviklingsarbeid (Akiba et al., 2016). Målet med Lesson Study slik det er brukt i studien ligger nærmest den japanske bottom up-varianten, der vi ønsket at initiativene og retningen i arbeidet i stor grad skulle vokse frem fra skolens og lærerteamenes egne ønsker og behov.

2.3. Utviklingsarbeidet ved skolen

Skolen som data til avhandlingen er hentet fra, er en grunnskole som ligger like utenfor en større by. Den har ca. 370 elever på 1. til 7. trinn. Ledelsen består av rektor og to inspektører, og det er ca. 25 lærere ansatt. Utviklingsarbeidet ble initiert av min kollega Nina Vasseljen og meg, begge ansatt ved lærerutdanningen. Vi startet med et innledende møte med skoleleder og kommunalleder høsten 2014 der vi inviterte skolen med. Etter å ha hatt en diskusjon i personalgruppa valgte skolen å bli med i prosjektet. Vi startet samarbeidet med å avklare varighet, ansvar og roller mellom forskere og skoleledere. Det ble avtalt at skolen skulle gjennomføre 9 Lesson Study-sykluser, først var meningen at de skulle ha tre pr år, men dette ble senere endret til to fordi det viste seg vanskelig å få ryddet tid nok til tre. Videre avtalte vi hvor mye av fellestiden som skulle settes av til hver Lesson Study-syklus og skoleledelsen valgte en lærer på hvert trinn som skulle fungere som leder for prosessen på sitt team. Deretter hadde vi et innledende møte med hele personalgruppa der vi fortalte om Lesson Study og om hva forskningsdelen av prosjektet innebar for lærerne, og der de fikk anledning til å stille spørsmål og komme med sine tanker. Her må det legges til at min kollega og jeg hadde begrenset erfaring med Lesson Study som praksis og var tydelige på at vi ønsket å utforske metoden sammen med skolen. Det var et ønske fra vår side å gå inn i prosjektet som likeverdige samarbeidspartnere, at skolens ledelse og personale skulle «eie» prosjektet, og at deres ønsker og behov skulle være styrende.

Vi samlet inn ulike typer data i løpet av prosjektperioden: spørreundersøkelser ved oppstart og midtveis, strukturerte logger fra lærere, teamledere og skoleledere i forbindelse med hver syklus, og lydopptak fra lærerteamenes planleggings- og refleksjonsmøter. I tillegg tok vi lydopptak av alle møter vi hadde med skoleledelsen og prosesslederne. Vi gikk gjennom lydopptakene fra lærerteamenes møter og de strukturerte loggene fra foregående syklus og brukte det som grunnlag for veiledning til neste. Aktørens respons på våre tilbakemeldinger er også del av dette materialet. I veiledningen hadde vi nytte av Vygotskys begrep «dobbel stimulering» (Engeström & Sannino,

2010). Som første stimuli brukte vi våre foreløpige analyser av lydopptakene og loggene som mirrordata for å stimulere til refleksjon og engasjement. Deretter, som andre stimuli hadde vi med ulike typer teori og redskaper som kunne være til støtte i arbeidet. Disse ble presentert for teamlederne som forslag, men de stod fritt til om og hvordan de ville bruke det. Eksempler på teori vi tok med er Blooms taksonomi for å diskutere hva slags type læring lærerne la opp til for elevene, og Mercers (2000) «Thinking together»; om ulike samtaletyper og hva slags elevsamtaler som best fører til læring. Eksempler på redskaper er lister med spørsmål til refleksjon som teamlederne kunne ta med og bruke sammen med sine team, og en skriveramme til hjelp for å strukturere planleggingen. I presentasjon av mirrordata la vi vekt på å finne gode eksempler fra alle teamene; på gode spørsmål, lure ideer og gode refleksjoner, og med mål om at flest mulig av deltakerne skulle kjenne igjen noe fra sitt team. Samtidig prøvde vi å vise hvordan de kunne strekke seg ved å utfordre. Begrepene feed back (vise lærerne hva de hadde fått til) og feed forward (utfordre og gi forslag til hvordan de kan utvikle seg videre) beskriver noe av tankegangen bak arbeidet vårt som veiledere (Hattie & Timperley, 2007).

Skoleledelsen ønsket å bruke Lesson Study for å utvikle ulike sider ved skolens praksis, så inkludering var ikke et spesifikt mål for arbeidet. Men ett av temaene som ble nevnt i oppstarten var ønsket om å utvikle mer variert og tilpasset opplæring, blant annet ut fra en bekymring over økning i andel elever med vedtak om spesialundervisning. Vi avtalte at alle elevene i klassene, også dem med vedtak om spesialundervisning og særskilt norskopplæring skulle delta i forskningstimene i Lesson Study. De fleste Lesson Study syklusene hadde ulike overordnede tema som lærerne kunne ta med inn i planleggingen, for eksempel skriving i alle fag, klasseledelse, utforskende undervisning/utforskende samtaler, anerkjennende undervisning, tverrfaglig undervisning og utvikling av akademisk språk. Noen av temaene ble initiert fra ledelsen og noen ble foreslått av oss ut fra hva vi fant at mange lærere var opptatt av når vi hørte gjennom lydopptakene. De fleste av disse temaene har vært relativt generelle, og det har gjennomgående vært slik at lærerne selv har kunnet bestemme hvordan de ville trekke dem inn i planleggingen. Det vil si at lærerne har hatt autonomi gjennom prosessen og i stor grad har kunnet bestemme innholdet ut fra de behov de selv opplevde i sin hverdag.

Prosjektet startet våren 2015 og ble avsluttet høsten 2018, se også Vasseljen, (2019) og Vasseljen og Postholm (2020). Analysearbeidet som inngår i min avhandling er i hovedsak gjort etter at prosjektet var sluttført.

3. Forskning på feltet

Den følgende kunnskapsoversikten vil belyse sentral forskning som er relevant for avhandlingen. Jeg vil vise kunnskapsstatus og utfordringer som dokumenteres i forskningslitteraturen om profesjonsutvikling rettet mot utvikling av en mer inkluderende skole og om samtalens betydning for læreres profesjonsutvikling, begge deler både generelt og spesifikt i Lesson Study. Jeg har gjort søk på aktuelle tema gjennom hele perioden jeg har jobbet med avhandlingen, men til arbeidet med denne delen av kappen gjorde jeg nye søk i februar 2021 for å sikre at kunnskapsgrunnlaget er oppdatert.

3.1 Profesjonsutvikling for inkludering

Forskningsfeltet som undersøker inkludering i utdanning har vært i stadig utvikling, særlig etter midt på 2000-tallet og kan i dag beskrives som godt etablert (Hernández-Torrano, Somerton & Helmer, 2020). Det ser imidlertid ut som at profesjonsutvikling for å utvikle inkludering er mindre utforsket. To relativt nye review-artikler som begge undersøker trender i forskning på inkludering finner begge en begrenset andel. Amor et al. (2019) har kategorisert forskningsartikler om inkludering og finner kun 5 % som handler om ulike former for intervensjonsforskning som fremmer inkludering. I deres materiale var hovedtyngden (35%) av artiklene teoretiske, dvs. at de på ulikt vis handlet om rasjonale for inkludering. 29% av artiklene var deskriptive, dvs. at de beskrev nåværende status og gjerne konkluderte med behov for profesjonsutvikling, og 25% handlet om lærere, foreldres eller medelevers holdninger til inkludering. I en metaanalyse av van Mieghem, Verschueren, Petry og Struyf (2018) om forskning på inkludering i utdanning finner de profesjonsutvikling som tema i 4 av 26 reviewartikler.

Videre ser en at mye av forskningen på profesjonsutvikling for inkludering er preget av et vanskefokuset perspektiv på inkluderingsbegrepet. Hagiwara et al. (2019) har publisert et review ut fra artiklene om intervensjoner fra Amor et al. (2019). Her knyttes inkludering til elever med definerte vansker som er plassert i vanlige skoler, og hovedtyngden av studiene har undersøkt effekten av ulike typer av støtte til elever med ulike definerte vansker. Hagiwara et al. (2019, s. 15) konkluderer blant annet med at det er et klart behov for mer forskning som ser på tilpasning av «*curriculum in general educational practices*»; det de kaller for tredje generasjon av inkluderende praksis. Noe av det samme er konklusjonen i Waitoller og Artiles (2013) sitt review. De fant at 80% av studiene om profesjonsutvikling for inkludering undersøkte intervensjoner som skulle styrke læreres evne til å møte en bestemt form for elevvanske. De øvrige 20% av studiene beskrev inkludering som en prosess rettet mot å overvinne barrierer for deltakelse og læring for alle elever,

de fleste av dem skrevet med utgangspunkt i Index of Inclusion. Waitoller og Artiles (2013) undersøkte forskning publisert mellom 2000 og 2009, men det ser ut som at kunnskapsutviklingen har vært begrenset på dette området i tiåret etter også. Holmqvist og Lelling (2020) finner i sitt systematiske review av forskning på profesjonsutvikling for inkludering bare 21 artikler, og konkluderer med at det fremdeles er mangel på forskning som kan bidra med kunnskap om hvordan profesjonsutvikling kan bidra til høy kvalitet på undervisning i inkluderende klasserom. Både Waitoller og Artiles (2013) og Holmqvist og Lelling (2020) fant at et flertall av artiklene bruker læreres selvrappoterer som datagrunnlag.

Mine egne søk i Education Resources Information Center (ERIC) og ISI Web of Science på «professional development» og inclus* gav henholdsvis 273 og 188 treff. Etter å ha gått gjennom sammendragene og gjort tilsvarende søk på «Lesson Study» og inclus*, endte jeg med 14 relevante artikler om profesjonsutvikling og inkludering, og 8 om Lesson Study og inkludering. Et flertall av artiklene som ble ekskludert var enten normative/teoretiske eller de konkluderte med et behov for profesjonsutvikling for å få til mer inkluderende undervisning ut fra undersøkelser av holdninger, kunnskapsnivå eller eksisterende praksis. Min egen gjennomgang av forskning bekrefter i stor grad konklusjonene hos de forfatterne jeg har referert til. Jeg fant relativt få studier som har undersøkt hvordan profesjonsutvikling kan bidra til at klasseromspraksis kan bli mer inkluderende for alle elever. Et flertall av studiene beskriver intervensjoner som er rettet mot ulike vansker og inneholder kursing om f.eks. autisme kombinert med utvikling og utprøving av tiltak spesifikt rettet mot den definerte vanskegruppen (se f.eks. Bond, Hebron & Oldfield, 2017).

Noen av studiene beskriver intervensjoner som har en mer generell innretning mot inkludering slik som i min studie. Disse er i stor grad aksjonsforskning, og med endring i holdninger og skolekultur som mål. Et eksempel på en slik studie er Sales, Traver og Garcia (2011). De beskriver en aksjonsforskningsprosess i en spansk skole med beliggenhet i et område med store sosioøkonomiske utfordringer. De undersøkte endringer i lærernes forståelse av elevenes utfordringer, endringer i skolekultur og hva som var nøkkelfaktorene for å skape endring. De fant endringer i lærernes forståelse av elevene og så at den opprinnelige forståelsen av vansker som iboende egenskap ble utfordret og at lærerne fikk større tiltro og forventninger til elevenes muligheter. De fant også endringer i skolekulturen i retning av mer verdsetting av mangfold og større grad av medvirkning både fra elever, foreldre og lærere i skolens drift. Det som nevnes av nøkkelfaktorer som bidro til endringen var at den var forankret i lærernes egne behov og ønsker, at det ble satt av tid og rom for kollektiv refleksjon, at det ble utviklet strategier for felles evaluering og demokratiske beslutninger, og at det var med en lærerutdanner som fungerte som «kritisk venn» i prosessen. Empowerment nevnes som avgjørende i alle ledd; myndiggjøring av elever og foreldre og av lærerkollegiet.

Flere studier kan beskrives som å ligge i en mellomposisjon. Naraian, Ferguson og Thomas (2012) undersøkte profesjonsutvikling med mål om bedre inkludering av elever med emosjonelle vansker i regulære klasserom. Intervensjonen rettet mot lærere bestod av en kombinasjon av individuell veiledning i klasserommet, og grupper av lærere som hadde ukentlige møter med veiledere der de diskuterte utfordringer fra egne klasserom. Noe av det som ble vektlagt i intervensjonen var å utfordre lærernes forventninger til veiledningen: at veileder ikke kom for å «reparere» eleven, for å få plassert eleven et annet sted, eller i det minste hadde tiltak som umiddelbart skulle løse problemet, men at veileder kunne støtte lærerne i å gjøre endringer i egen praksis. Det ble lagt vekt på emosjonell støtte til lærerne fordi det å erkjenne eget ansvar innebærer sårbarhet og mulig ubehag. Dette ble sett som avgjørende for å få til en refleksiv praksis der lærerne endret oppfatning av elevene og seg selv, fra å plassere problemet inne i eleven til å begynne å utforske hvordan strukturer i klasserommet påvirket elevenes atferd og dermed var noe lærerne hadde mulighet til, og ansvar for å gjøre noe med.

Når det gjelder forskning på Lesson Study og inkludering finnes det en begrenset mengde studier. En gren av studier omhandler inkludering av elever med definerte behov. De første av disse er skrevet ut fra Ylonen og Norwich (2013) sitt prosjekt der de prøvde ut Lesson Study på 14 skoler i England (3 av disse var spesialskoler) for å forbedre læringen for elever med moderate lærevansker. Utbyttet for lærerne som deltok bestod blant annet i at de følte seg tryggere på å prøve ut nye måter å undervise på og at de hadde fått bedre innsikt i hvordan elevene med lærevansker tenkte og hvordan de responderte på ulike undervisningstilnærminger (Ylonen & Norwich, 2013). Det positive utbyttet knyttet særlig til to trekk ved Lesson Study, observasjon av elevenes respons på undervisningen og samarbeidet i planlegging av undervisning der det delte ansvaret gjorde at lærerne var mer villige til å ta sjanser ved å prøve ut nye undervisningsmåter. En annen gruppe studier er gjort med utgangspunkt i Universitetet i Malmø, og har en spesialpedagogisk innretning ved at Lesson Study brukes som profesjonsutvikling rettet mot bedre læring for elever med ulike definerte behov (Holmqvist, 2020). Her finner for eksempel Leifler (2020) at lærere fikk større forståelse for elevenes utfordringer og mer kunnskap om tilpasninger for elever med ulike nevrologiske vansker som autismespekterforstyrrelser og ADHD. En annen studie som også tar utgangspunkt i en definert vanskegruppe, men bruker Lesson Study-arbeidet mer generelt er Much-Jones, Puttick og Minner (2012). Her samarbeidet spesialpedagoger og naturfaglærere for å forbedre naturfagundervisningen i «vanlige» klasser for elever med lærevansker. I alt 10 ulike skoler var involvert i studien, og forskerne hadde også en kontrollgruppe på 8 team. En del av datainnsamlingen var en kunnskapsprøve som alle lærerne gjennomførte før og etter intervensjonsperioden som var på ett år. Prøven tok utgangspunkt i en beskrevet naturfagtime, og

lærerne skulle beskrive hvilke endringer de ville ha gjort med tanke på hele klassen, deretter hvilke tilpasninger de ville gjort for en beskrevet case-elev ut fra spørsmålene: hvilke utfordringer tror du eleven vil møte, hvilke tilpasninger kunne du gjort, og hvordan/hvorfor tror du at tilpasningen vil hjelpe eleven til å nå læringsmålet for timen? Studien finner en signifikant forskjell mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen i antall tilpasninger lærerne kunne beskrive ved prosjektslutt. Denne endringen gjaldt for individuelle lærere. På gruppenivå så en at teamene gradvis begynte å omstrukturere felles undervisning slik at de kunne skape erfaringer som bidro til at alle elevene fikk støtte i læringen.

En annen gruppe studier er knyttet til et utviklingsprosjekt drevet av blant andre Messiou og Ainscow der aksjonsforskning og ideer fra Index of Inclusion rammet inn Lesson Study-arbeidet som er utført på 8 skoler i Spania, Portugal og England (Messiou et al. 2016; Messiou, 2019). De benyttet en tilpasset versjon av Lesson Study der elevmedvirkning hadde en sentral rolle. Disse studiene har en mer generell tilnærming til inkludering og prosjektet hadde som mål å utvikle en mer inkluderende skolekultur og bedre lærernes evne til å respondere positivt på elevmangfoldet. Elevene hadde ulik grad av medvirkning på de ulike skolene, fra å bidra med informasjon til lærernes arbeid til å delta aktivt i planlegging, observasjon og evaluering av undervisning. Disse studiene trekker særlig frem noen faktorer som bidrag til mer inkluderende praksis: dypere former for samarbeid, refleksiv praksis og, mer enn noe annet, å trekke elevenes stemme inn i arbeidet. Dette siste mener forfatterne særlig bidrar til at lærerne i større grad responderer på mangfoldet i elevgruppa, ved at det fører til endringer i de antakelsene lærerne bygger sin praksis på. Elevenes stemmer utgjorde den «forstyrrelsen» som kunne gi lærerne en ny forståelse av seg selv og arbeidet de gjorde.

Den siste gruppen studier er fra Nederland (Schipper et al. 2017; Schipper, Goei, de Vries & van Veen, 2018; Schipper, van der Lans, de Vries, Goei & van Veen, 2020) med utgangspunkt i et prosjekt der Lesson Study ble brukt med mål om å utvikle lærernes evne til å tilpasse undervisningen til elevmangfoldet. Funn fra studiene viser blant annet at lærerne ble mer oppmerksomme på, og bedre til å identifisere ulike elevers behov selv om de etter prosjektets slutt oppgav at de fremdeles opplevde tilpasning som vanskelig. Lærerne skårer likevel signifikant bedre på opplevd self-efficacy i forhold til tilpasset opplæring, mens forskerne ikke fant forskjeller i observert klasseromsatferd. Prosjektet gikk over ett år, med to gjennomførte Lesson Study-sykluser, og forfatterne stiller spørsmålet om det kanskje ikke er tilstrekkelig tid for å skape strukturelle endringer i lærernes atferd (Schipper et al., 2018).

3.2. Samtalens betydning i profesjonsutvikling

Profesjonsutvikling gjennom ulike former for lærersamarbeid beskrives av Hargreaves og O'Connor (2017) som en av de best dokumenterte og praktiske måtene å forbedre skoler på. Det er imidlertid ikke slik at lærersamarbeid automatisk fører til bedre undervisning og læring for elevene (Vangrieken et al., 2015). Little (2010) sier at lærersamarbeid kan skape endring, men også bidra til å sementere eksisterende praksis. Little skiller i denne sammenheng mellom det hun kaller sterke og svake former for kollegialitet. Svak kollegialitet handler om uforpliktende deling av fortellinger og ideer mens sterke former for kollegialitet handler om å jobbe sammen med delt ansvar for resultatet. Flere forskere har systematisert og gradert lærersamarbeid, for eksempel skriver Vangrieken og kollegaer (2015) ut fra en gjennomgang av forskning på lærersamarbeid at dype former for samarbeid som omfatter didaktiske diskusjoner, observasjon i klasserommet og kritisk undersøkelse av undervisningspraksis er avgjørende for å forbedre praksis. Mye forskning om hva som bidrar til læreres profesjonsutvikling handler om kvaliteter ved kommunikasjonen i samarbeidet og flere påpeker at det ser ut til å være krevende å få til samtaler som fører til utvikling (Horn & Little, 2010; Timperley, 2008; Van Es, 2012; Vangrieken et al., 2015).

Det viste seg vanskelig å få oversikt over feltet som undersøker samtaler i lærersamarbeid. Jeg har prøvd meg frem med ulike søketermer kombinert med «professional development» uten at noen av dem gav særlig gode treff. Den første og eneste review-artikkelen jeg har funnet, er Lefstein et al. (2020). Her bekreftes min opplevelse av at feltet er fragmentert og mangler et felles sett av nøkkelord som kunne gjort det mulig å få oversikt. Dette understrekes av den relativt kompliserte søkeprosessen som beskrives av Lefstein og kollegaer. Men ut fra deres review og egen lesning av forskning som bygger på analyser av læreres samtaler i profesjonsutvikling vil jeg videre i teksten belyse noen tema som er relevante for profesjonsutvikling og for min avhandling: dybde og overflate, emosjonelt klima og underliggende forståelse.

Det første temaet er **dybde i samtale**. Akkurat som lærersamarbeid kan beskrives med ulike varianter av begrepsparet overflate og dybde gjelder det samme for samtaler i samarbeid. Til tross for at dette kanskje er det mest beskrevne tema med betydning for profesjonsutvikling, finner mange forskere at mangel på dybde hemmer læring i de lærersamtalene som er undersøkt. Horn, Garner, Kane og Brasel (2017) har undersøkt hvordan ulike samtaleprosesser i ulik grad støtter profesjonsutvikling. Her skiller det mellom «high-» og «low depth» møter, og de fant at et mindretall av møtene (35 %) fylte kriteriene for dybde og hadde potensiale for å skape læring og utvikling. Dybde ble i denne sammenhengen knyttet til dialogiske utvekslinger med felles fortolkning eller analyse av undervisning og læring. De overflatiske møtene var i hovedsak monologiske og handlet

om logistikk (hvem, hva hvor) eller deling av tips og triks til undervisning, ofte fra en som hadde ekspertise på et område uten at det var noen diskusjon. En mulig forklaring på vansken med å gå i dybden kan være det at læreres arbeidsdager er preget av tidspress (Hargreaves, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2021), og det som betegnes som intensivering av læreryrket: at lærere i økende grad blir utsatt for ytre press fra myndigheter og samfunnet for øvrig som gjør at de får stadig flere oppgaver de må utføre uten tilstrekkelig tid eller ressurser (Ballet & Kelchtermans, 2008). Horn og Little (2010, s. 208) fant i alle lærergruppene de observerte en konstant spenning mellom å finne ut av ting og å få ting gjort, og at dette førte til en prioritering av å få tatt avgjørelser og få ting unnagjort, på bekostning av mer utdypende og analytiske samtaler. Travelhet kan slik være til hinder for utvikling, og valg av raske løsninger kan hemme utvikling av ny praksis (Segal, Lefstein, Vedder-Weiss, 2017). Flere beskriver samtalemønstre som har potensiale til å skape utvikling. Dybde i samtaler viser til at samtalerne ikke bare kan foregå på handlingsnivå, men må berøre underliggende forståelse, holdninger, ideer og synspunkter (Kelchtermans, 2009; Vangrieken et al., 2015). Liu (2019) beskriver hvordan lærere i en case-studie gjennom samtaler oppdager at de har ulikt syn på hva kreativitet er. Denne oppdagelsen førte til en samtale der deltakerne artikulerte, utdyper og begrunner sine synspunkt (her brukes begrepet tauskunnskap), for så å forhandle seg frem til en felles forståelse som kunne konkretiseres i undervisning der kreativitet var sentralt. Liu (2019) sier at deltakerne gjennom samtalen skapte et dialogisk rom der tauskunnskap ble uttalt og forhandlet. Ett samtalemønster flere beskriver som å ha potensiale for læring, er når lærergruppen knytter egne konkrete erfaringer til mer generelle prinsipper for undervisning og læring (Van Es & Sherin, 2008). Horn og Little (2010) kaller dette for generalisering og sier at nettopp det å bevege seg mellom det spesifikke og generelle gav deltakerne viktige muligheter for læring. Ved å delta i slike samtaler bygde lærerne i deres studie nye fortolkninger av hendelser i klasserommet. Disse kunne fungere som et redskap i deres videre arbeid. Horn et al. (2017) brukte felles fortolkning som kriterium når de kodet samtaler med høyt potensiale for læring. Dette begrunnes teoretisk i Vygotskys (2012) beskrivelser av begrepsutvikling, at forståelse utvikles gjennom å knytte formelle, vitenskapelige begreper med spontane, erfarte begreper. Hverken generaliserte abstrakte begreper eller konkrete erfaringer vil alene gi ny forståelse. De må knyttes sammen. Flere tar opp forskjellighet som drivkraft for utvikling i lærersamarbeid. Timperley og Alton-Lee (2008) sier at artikulering av forskjellighet, det å skape dissonans mellom ulike forståelsesmåter, holdninger eller ideer var en av prosessene som bidro til utvikling.

Det andre temaet dreier seg om det **emosjonelle klimaet** i samarbeidet. Sårbarhet nevnes som et kjennetegn ved lærerprofesjonen både fordi lærere har begrenset kontroll over betingelsene de arbeider under, begrenset mulighet til å «bevise» at elevenes læringsutbytte er resultat av deres

innsats, og de må ta en mengde avgjørelser som det, gitt kompleksiteten i yrket, alltid kan stilles spørsmål ved (Kelchtermans, 2009). Sårbarhet er også et kjennetegn ved det å skulle inngå i en utviklingsprosess fordi det innebærer en innrømmelse av at en kan gjøre ting bedre. Kelly (2013) fant at det å åpent vise usikkerhet og sårbarhet av de deltakende lærerne ble omtalt som noe av det de mente hadde størst betydning for deres profesjonsutvikling. Slik ble sårbarhet en styrke i lærergruppens utviklingsarbeid, noe som økte kvaliteten på samhandlingen og bidro til at de sammen reflekterte over, undersøkte og stilte spørsmål ved sin egen praksis. Slike studier tydeliggjør betydningen av et positivt emosjonelt klima der tillit og trygghet dominerer. Men tillit og trygghet er ikke tilstrekkelig for å skape utvikling. Vangrieken et al. (2017) finner at lærere har en tendens til å begrense samtaler til praktiske utvekslinger, der trygghet og unngåelse av konflikt prioriteres. Hvis deltakerne unngår å stille spørsmål eller komme med utsagn som kan provosere eller irritere, vil hyggen bevares, men det er lite sannsynlig at det fører til noen endring (Nelson, Deuel, Slavitt & Kennedy, 2010). En slik hang til hygge ligger i det Mercer (2007; 2013) betegner som kumulativ samtaleform: der deltakere i en samtale bekrefter og støtter hverandres utsagn uten å stille spørsmål eller komme med innvendinger. Det kan også ligge under for et samtalemønster som Horn og Little (2010) kaller for normalisering. Dette beskriver samtalesekvenser der en lærer tar opp et opplevd problem og de andre i gruppa følger opp med historier om lignende opplevelser med et budskap om at du er ikke alene om å ha det slik, dette kan skje med oss alle. Fenomenet omtales også som «storytelling», en lærers fortelling genererer lignende historier fremfor utforskning av fenomenet (Segal, et al., 2020). Horn og Little sier at slike mønstre i samtalen vil gi en opplevelse av støtte og solidaritet, men hvis normalisering ikke følges opp av en utforskning av det opplevde problemet vil det kunne gi en følelse av hjelpeløshet; at dette problemet bare er noe en må finne seg i. I verste fall kan slike interaksjoner føre til sementering av uheldige praksiser fordi en snakker seg inn i enighet om at dette må vi bare leve med. Gruppen må derfor oppleves som en trygg base, men den må samtidig oppmuntre til kritisk utforskning.

Det tredje temaet handler om ulike måter å forstå elever, fag og lærerrollen på som ligger under i deltakernes samtaler. Jeg vil her bruke begrepet **forståelsesramme** som betegner det sett av erfaringer, forestillinger og synspunkter som danner grunnlaget for hvordan ulike fenomener oppfattes og fortolkes. Som nevnt forutsetter dybde i samtaler at disse må artikuleres og diskuteres åpent. I tillegg er det slik at ulike forståelsesrammer gir ulike muligheter for handling og derfor representerer ulikt potensiale for utvikling. For eksempel vil en mislykket undervisningsøkt kunne forklares ut fra ulike forståelsesrammer: det er egenskaper ved faginnholdet som gjorde at det ble slik (dette temaet er vanskelig for elevene), det er egenskaper ved elevene (de er umotiverte), eller det kan forstås som resultat av måten undervisningen ble gjennomført (vi greide ikke å forklare godt

nok). Disse forklaringene bærer i seg forskjellige implisitte måter å forstå situasjonen på. Noen typer forklaringer vil åpne for diskusjoner om hvordan praksis kan endres for å overkomme problemet, andre vil lukke ved at de plasserer årsaken utenfor lærernes kontroll. Timperley og Alton-Lee (2008) finner at engasjement og motivasjon for endringsarbeid er knyttet til at lærere tar ansvar for problemer og har tro på egen mulighet til å løse dem. Produktive forståelsesrammer vil være dem som åpner for muligheter til å utforske egen praksis, og gir lærere en opplevelse av myndiggjøring; at de har ansvar og mulighet til å endre egen praksis (Vedder-Weiss, Ehrenfeld, Ram-Menashe & Pollak, 2018). Særlig relevant i min sammenheng er hvilken forståelse lærere har av elevers vansker. En forståelsesramme som forklarer elevers vansker med iboende egenskaper, vil plassere årsaken utenfor lærerens kontroll og dermed begrense hvilke muligheter en lærer har til å påvirke situasjonen for eleven. En slik forståelsesramme begrenser både forventningene til elevene og opplevelsen av ansvar hos lærer (Hart, 2004; Rubie-Davis & Rosenthal 2016). Bannister (2015) har gjennom analyser av lærersamtaler i et utviklingsprosjekt med mål om bedre tilpasning av undervisning vist endringer i hvordan de deltakende lærerne snakket om elever og deres vansker. Fra å basere seg primært på enkle egenskapsforklaringer ble deres forståelse av elevenes vansker mye mer nyanserte. Denne utviklingen skjedde parallelt med at lærerne gradvis utviklet strategier for endring i egen klasseromspraksis. Bannister (2015) beskriver også endringer i samtalemønstre i gruppen: større aktivitet, mer forhandlinger og felles utforskning som førte til konstruksjon av ny forståelse. Men det å endre forståelsesrammer mot å ta større ansvar innebærer en risiko og kan oppleves som truende (Lefstein et al., 2020). Kelchtermans (2009, s. 266) finner at lærere gjennom sin karriere jobber for å balansere mellom indre og ytre plassering av kontroll, mellom utmattende personlig engasjement og kynisk frakopling.

Det finnes noen studier som har analysert samtalen i Lesson Study. Murata, Bofferding, Pothen, Taylor, og Wischnia (2012) har undersøkt endringer i hvordan lærerne snakker om undervisning, læring og faginnhold gjennom et 2-årig Lesson Study-arbeid med matematikklærere. De fant at lærerne gikk fra overflatisk til dypere forståelse av elevenes læring, og at diskusjonene om undervisning og fagstoff ble mer knyttet til elevenes læringsprosess. Forfatterne trekker særlig frem ulikheter mellom deltakernes forståelser som ressurs i arbeidet og betegner ulikheten som drivstoff for lærernes læring. Dudley (2013) har brukt Mercers (2007; 2013) kategorier av samtale typer som utgangspunkt for sine analyser av lærersamtaler. Det er særlig det Mercer betegner som utforskende samtaler som gir potensiale for utvikling. Denne samtaleformen er dialogisk, og preget av utvekslinger som er kritiske men konstruktive; der innvendinger begrunnes, kunnskap artikuleres og resonnementer er synlige. Dudley (2013) beskriver det han kaller for læringspunkt, der en lærer gir uttrykk for endret syn, holdning eller kunnskap om undervisning eller læring, og finner at dette

skjedde noe oftere når teamene var i utforskende samtaler. Dudley vektlegger noen elementer i Lesson Study-samtalene som han mener bidro til ny kunnskap i lærergruppene. Når lærerne prøvde å forestille seg elevenes respons, diskusjoner om observasjon av elevenes læring og analyser av praksis. Warwick, Vrikki, Vermunt, Mercer og van Halem (2016) har analysert samtaler i matematikklæreres refleksjonsmøter i etterkant av Lesson Study-sykluser med data fra et større Lesson Study-prosjekt i London. De valgte sekvenser i samtalene der lærerne analyserte elevers læring og kom til enighet om fremtidige pedagogiske valg. I disse sekvensene undersøkte de hva slags dialogiske bevegelser som særlig gav fremgang i samtalene. Noen av disse skilte seg positivt ut: utdypende spørsmål og forhandling av mening, å bygge på hverandres ideer, å begrunne, synliggjøre resonneringer og å utfordre. Noen samtalebevegelser benevnes som støttende, og Warwick et al. (2016) mener at nettopp kombinasjonen av dialogiske og støttende bevegelser i samtalen bidro til å skape det dialogiske rommet som oppmuntret til åpen utforskning og forhandling av mening. Vrikki, Warwick, Vermunt, Mercer og Van Halem (2017) skriver ut fra samme prosjekt og har utviklet en kodingsprotokoll for analyse av videooptak. Denne har så blitt brukt til kvantitative analyser av samtaler fra lærergrupper på 30 forskjellige skoler, de fleste av disse barneskoler. Målet med analysene var å undersøke relasjonen mellom innholdet og strukturen i lærernes samtaler og trekk ved lærernes læring. Her deles læring i to ulike typer, deskriptiv, som er konkret og praktisk læring, og fortolkende, der praksis og teori knyttes sammen. Studien viser blant annet en signifikant sammenheng mellom kvaliteten på samtalene i gruppene og individuelle læreres deskriptive og fortolkende læring.

Så langt har jeg sett på internasjonal forskning. Det kan stilles spørsmål om hvorvidt og i hvilken grad kulturelle forskjeller spiller inn, men funn fra den norske konteksten stemmer ganske godt overens med den internasjonale litteraturen. I norsk sammenheng har blant andre Kvam og Junge undersøkt lærersamtaler med tanke på potensiale for læring. Junge (2012) har analysert samtaler i grupper med norske ungdomsskolelærere og har særlig sett på sekvenser der lærerne snakket om elever. Hun beskriver samtalene som praksisnære, relativt overflatiske og springende og med lite bruk av faglige begreper. Et gjennomgående tema var elevenes aktivitetsnivå; aktiv og passiv ble brukt både på enkeltelever og klasser og for enkeltelever gjerne knyttet til faglig styrke eller svakhet. Junge fant en blanding av egenskapsforklaringer og hjemmeforhold når elevenes atferd skulle forklares. Slike forklaringer innbyr i liten grad til faglige diskusjoner fordi det er lite lærere kan gjøre med det, og Junge konkluderer med at lærernes samtaler i liten grad førte til utvikling. Kvam (2018) har sett på samtaler i barneskolelæreres teammøter. Hun finner som Junge (2012) at lærerne i stor grad forklarer problematiske hendelser i sin undervisning med egenskaper hos elevene og dermed frasier seg ansvar for situasjonen. Kvam finner videre trekk ved samtalene som også er funnet i annen

forskning. Lærerne beskriver uten å analysere, de går rett fra et uttalt problem til å finne raske løsninger, og de bruker en ganske stor andel av tiden på å fortelle hverandre historier uten å utforske alternative forståelser av hendelsene. Hun sier at lærerne gjennom sin samtalepraksis legitimerer eksisterende praksis og selv om hun finner noen tilfeller av mer analytiske trekk ved samtale, er konklusjonen at læringspotensialet i samtale for det meste forblir uutnyttet. Karlsen og Helgevold (2019) har undersøkt to grupper med norske ungdomsskolelæreres refleksjonsmøter i etterkant av forskningstimer i Lesson Study, blant annet for å undersøke hvilke typer interaksjoner som hemmet og hvilke som fremmet læringspotensialet i samtale. Av det som fremmet nevnes det å delta aktivt i fortolkninger av de observasjonene som var gjort av elevenes læringsprosess i forskningstimen. Tilgang til rike og detaljerte beskrivelser av elevenes læring så ut til å være en viktig forutsetning. Av det som hemmet nevnes normalisering av problemer og feiring av suksess, sammen med interaksjoner som tok fokuset bort fra elevenes læringsprosess.

3.3. Sammenfatning

Gjennomgangen av forskning på inkludering viser at en begrenset del av forskningen er empirisk og rettet mot hvordan en kan endre og utvikle praksis. Av forskning på ulike intervensjoner, handler majoriteten om å utvikle spesialisert kunnskap for definerte vanskegrupper. De empiriske studiene av profesjonsutvikling for å utvikle en mer inkluderende praksis for alle elever finner særlig en endret forståelse av elevene og deres utfordringer, fra forklaringer som knytter vansker til iboende egenskaper til mer optimistiske og nyanserte forklaringer som forstår vansker som mer situasjonsbetingede. Slike endringer har vist seg å påvirke lærernes rolleforståelse, og fører til at de opplever en større mulighet til å påvirke elevenes læring og tar større ansvar. Forskning på Lesson Study og inkludering indikerer at metoden kan gi lærere bedre innsikt i elevenes tenkemåter og det er vist at de både tar større ansvar for elevenes læring, at de får mot til å prøve ut nye undervisningsmåter og at det kan føre til bedre tilpasning, både til individuelle elever og til hele gruppen.

Når det gjelder samtaleens betydning i profesjonsutvikling finner mange forskere mangel på kvaliteter som kan bidra til lærernes læring. Det synes noe paradoksalt, særlig med tanke på den store enigheten om at profesjonsutvikling bør foregå gjennom lærersamarbeid. Forskning gir et bilde av at en stor del av lærersamtaler er lite produktive fordi de er for overflatiske, handlingsrettede og preget av travelhet. Jeg har beskrevet noen tema flere trekker frem som vesentlige for samtaleens læringspotensial. Samtale må ha tilstrekkelig dybde, gruppens emosjonelle klima må være trygt, men også gi rom for utforskning, og deltakernes forståelsesrammer må både artikuleres og

diskuteres, særlig med tanke på at de kan være både produktive og hemmende for utvikling. Den forskningen som finnes om samtalen i Lesson Study er mindre preget av beskrivelser av samtaler som ikke førte noen vei, tonen synes mer optimistisk. Det kan være en tilfeldighet, antallet artikler er få, men det kan være at noen trekk ved metoden legger til rette for produktive samtaler.

Gjennomgangen av forskning som er sentral for min avhandling viser at det er behov for mer kunnskap både om hva som kan bidra til inkludering i vanlige klasserom og hvordan samtaler kan bidra til profesjonsutvikling. Begge feltene er preget av at mye er skrevet om hvordan det bør være, mens en har mer begrenset kunnskap om hvordan en kommer dit. I tillegg gir den presenterte forskningen inntrykk av at utvikling og praksisendring er en langsom og krevende prosess. Det er lite forskning på profesjonsutvikling som har gått over så lang tid som i avhandlingen, dermed kan den bidra med kunnskap om endringsprosesser som er av lengre varighet. Min intensjon med avhandlingen er å bidra med kunnskap om hvorvidt og hvordan lærere med profesjonsutvikling med Lesson Study utvikler inkluderende praksis. Gjennom nærstudier av samtaler i lærerteam ønsker jeg å utvikle kunnskap om hvordan lærernes forståelsesrammer og rolleforståelse endres i løpet av de fire årene utviklingsprosjektet pågikk. Videre har jeg en intensjon om å bidra med kunnskap om hvordan kommunikasjonen mellom lærerne støttet endring.

4. Teoretisk innramming

I dette kapittelet vil jeg beskrive den teoretiske rammen jeg har lagt til grunn for avhandlingen. Valg av teoretisk fundament vil ha konsekvenser både for hva slags spørsmål som stilles, for hva slags data som samles inn og for hva slags analyser som gjøres (Crotty, 1998). Det vil også bestemme hvilke spørsmål som ikke stilles, hvilke tema og metoder som unngås. Som nevnt i innledningen er det interessen for lærernes samtaler og språket i dem som har vært motivasjonen bak mange av de valgene jeg har gjort. Argumentasjonen i avhandlingen bygger på en antakelse om at ytringer i en samtale reflekterer underliggende forståelsesmåter hos den som snakker, og at ytringene kan si noe om hvordan lærerne forstår elevene, seg selv og sin yrkesrolle. Ideer fra sosial konstruksjonisme og sosiokulturell teori var utgangspunktet for denne interessen, og jeg har gjennom arbeidet beveget meg lengre inn i dette teoretiske landskapet. Jeg har i arbeidet med dette kapittelet også gjort mange bortvalg; av andre spennende teorier, av begreper som kunne vært nyttige, av perspektiver som sikkert ville ha tilført interessante synspunkter. Selv om jeg i hovedsak har hentet teorigrunnlaget fra en bestemt vitenskapsteoretisk retning, er fundamentet ikke «funnet», i form av et ferdig byggverk. Det kan heller beskrives som en konstruksjon (Maxwell, 2013) der jeg har satt sammen de bitene jeg mener best kan kaste lys over studien. Bricolage er et begrep som kan brukes, «gjør det selv», heller enn å starte ut med en ferdiglagd logisk konsistent plan som systematisk brukes gjennom prosjektet, vil bricoleuren plukke tilgjengelige materialer og verktøy underveis for å finne egne løsninger (Maxwell, 2013; Denzin & Lincoln, 2003).

Jeg vil starte med å beskrive relevante tema i sosial konstruksjonisme, hvordan læring og utvikling forstås, og hvilken rolle språket har. Deretter utdyper jeg begrepet læreres forståelsesrammer, og særlig dem som angår forståelser av hva som er god undervisning og forståelser av individuelle forskjeller mellom elever. Til sist vil jeg trekke frem noen tema relevante for mine analyser av lærernes samtaler i profesjonsutvikling før jeg til slutt oppsummerer hovedpunktene.

4.1. Sosial konstruksjonisme

Studien er forankret i et sosiokulturelt perspektiv. Dette perspektivet hører til et konstruksjonistisk paradigme med bestemte syn på virkeligheten (ontologi) og hvordan vi kan få kunnskap om den (epistemologi). Forskning innenfor dette paradigmet er oftest rettet mot å finne hvilken mening fenomener har, hvordan mening formes gjennom interaksjon mellom individer eller i lys av historiske og kulturelle normer (Creswell, 2014). En finner ulike varianter av sosial konstruksjonisme, men de har ifølge Lock og Strong (2014) noen felles grunntrekk, blant annet er de opptatt av mening og forståelse som sentrale aspekter ved menneskers aktivitet, at mening og forståelse har sine røtter

i sosial interaksjon og at måten vi skaper mening på er tids- og stedsspesifikke og situert i sosiokulturelle prosesser.

Selv om mange av ideene som ligger til grunn for sosial konstruksjonisme er eldre, brukes begrepet ifølge Lock og Strong (2014) første gang i Berger og Luckmanns bok «The social construction of reality» utgitt i 1966. Den grunnleggende påstanden i boken er at det vi oppfatter som den virkelige verden rundt oss er sosialt konstruert, og de viser hvordan overordnede samfunnsstrukturer, makronivået, og det subjektive, mikronivået, virker inn på hverandre og sammen konstituerer det vi opplever som verden. Slik vil individuelle identiteter formes av de sosiale prosessene personen er omgitt av. Det er en gjensidig påvirkning mellom individ og samfunn, mellom aktivitet og forståelsen av aktivitet. Individens aktiviteter virker tilbake på den sosiale strukturen og kan bevare, modifisere eller omskape den (Berger & Luckmann, 1996). Jeg vil her trekke frem to sentrale begrep i deres argumentasjon: institusjonalisering og internalisering. Institusjonalisering har sin opprinnelse i vanedannelse, det at aktiviteter vi gjør ofte etter hvert får standardiserte og energibesparende fremgangsmåter. Når det etter hvert blir enighet mellom flere aktører om bestemte fremgangsmåter sier Berger og Luckmann (1996, s. 72) at de blir institusjonalisert. Når disse standardiserte fremgangsmåtene så blir videreført, vil de etter hvert miste tilknytning til sin opprinnelse og oppfattes som måten å gjøre det på; de blir til objektiv virkelighet. Gjennom sosialisering vil hvert individ internalisere disse tatt for gitte måtene å forstå og gjøre ting på, og gradvis bli en del av den verdenen det er omgitt av. Den felles oppfatningen av verdier, holdninger og antakelser kan forstås som kultur, der delte og ofte tatt for gitte og ubevisste forståelsesmåter er et viktig element (Schoen & Teddlie, 2008).

I skolesammenheng snakker en ofte om skolekultur, og Berger & Luckmann (1996) bruker sekundærsosialisering som begrep om tilegnelse av rollespesifikk viten, rutinefortolkninger og rutineatferd som hører til kulturen i institusjoner som skolen er. Sosialisering inn i læreryrket vil omfatte internalisering av bestemte former for kunnskap, bestemte måter å fortolke hendelser på, og bestemte måter å handle i ulike situasjoner; bestemte virkelighetsforståelser som er dannet og omdannet gjennom foregående læreres måter å kunne, forstå og handle på. Disse virkelighetsforståelsene vedlikeholdes gjennom rutinehandlinger og interaksjon med andre. Berger og Luckmann legger størst vekt på menneskers felles aktivitet som omdreiningspunkt for sine beskrivelser, men sier også at det viktigste redskap til bevaring av virkeligheten er språket. Samtalen bevarer den subjektive virkeligheten, ikke på eksplisitt vis, men nettopp gjennom det implisitte, det innforståtte. Berger og Luckmann sier at dette særlig kommer til syne i hverdagssamtalenes overflattiskhet, fordi vi her refererer til selvfølgelige rutinehandlinger som er tatt for gitt av de involverte. Hvis det overflatiske preget forsvinner, er det tegn på brudd i rutinen og kan derfor

representere et brudd med det selvfølgelige. Gjennom å snakke med andre, og fremfor alt gjennom det som ikke sies, det innforståtte, bekreftes og vedlikeholdes virkelighetsbilder (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

Proessen med vanedannelse, institusjonalisering og internalisering gjennom sosialisering, skaper og opprettholder skolekultur og gjør at lærere oppfatter, fortolker og handler på bestemte, ofte tatt for gitte måter. Det er denne virkelighetsforståelsen slik den utspiller seg, vedlikeholdes og endres i lærernes samtaler jeg ønsker å nærme meg i avhandlingen. Selv om Berger og Luckmann sier at språket er vesentlig for vedlikehold av virkelighetsforståelse, setter de kognisjoner i form av tankesett og forstillinger som kjernen i konstruksjonene (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Jeg har satt språket i sentrum for min interesse, ser språklig interaksjon som drivkraft i konstruksjonsprosessen, og støtter meg på dialogismen (mer om dette i kapittel 4.3) som bruker begrepet kommunikativ konstruksjonisme (Linell, 2003).

4.2. Et sosiokulturelt syn på læring og utvikling

I konstruksjonismen betraktes kunnskap som konstruert. Det vil for det første si at kunnskap ikke betraktes som en direkte objektiv og entydig speiling av virkeligheten. For det andre innebærer det at læring og utvikling ikke foregår som passiv mottakelse, men som aktiv konstruksjon av mening, og for det tredje at kunnskap aldri er endelig, men dynamisk og foranderlig. Konstruksjonistiske læringsteorier representerer ulike syn på hvordan kunnskapskonstruksjonen foregår. Der Piaget (2001) betoner biologisk funderte, universelle utviklingsstadier og individets interaksjoner med tingene i verden som drivkraft for utvikling, bygger Vygotskys (1978; 2012) arbeider på et syn på læring og utvikling som resultat av at individer gjennom sosial interaksjon tilegner seg nye måter å forstå og forholde seg til omverdenen på. For å forstå mentale prosesser som læring og utvikling må de relateres til kulturen og de sosiale omgivelsene som mennesket er del av. Som hos Berger og Luckmann (1996) er internalisering et sentralt begrep hos Vygotsky, men der de har en mer sosiologisk rettet interesse for hvordan kunnskap skapes og vedlikeholdes gjennom sosial interaksjon, er Vygotskys arbeider rettet mot å forstå hvordan sosial interaksjon former barns psykologiske utvikling. Vygotsky (1978) hevdet at internaliseringen av sosialt rotfestede og historisk utviklede aktiviteter er den særegne faktor i menneskelig psykologi. Det er slik internalisering som fører til utvikling av høyere psykologiske funksjoner. Disse funksjonene oppstår alltid på to nivåer hos individet. Først på det sosiale plan, det Vygotsky (1978) kaller interpsykologisk, deretter på det individuelle plan, det intrapsykologiske. Slik ligger sosial interaksjon forut for alle høyere mentale funksjoner, og den sosiokulturelle tilnærmingen har som mål å forklare relasjonen mellom

menneskets mentale fungering og den kulturelle, institusjonelle og historiske situasjonen funksjonen oppstår i (Wertsch, del Rio & Alvarez, 1995). Et annet viktig poeng hos Vygotsky (1978) er at læring og utvikling skjer ved hjelp av kulturelt utviklede redskaper. Dette kan være tekniske redskaper som hammer og sag, eller det kan være psykologiske redskaper (tegn) der Vygotsky regner språk som det fremste. Disse redskapene har ikke bare en praktisk funksjon, men de former og omformer tankesettet vårt på helt fundamentale måter. Redskapene er et resultat av tidligere generasjoners historiske og kulturelle aktiviteter og bærer i seg kunnskaper og tenkemåter. Dermed vil deltakelse i sosiokulturell aktivitet være mediert av redskaper som representerer kunnskap og tenkemåter som barnet internaliserer og gjør til sitt gjennom interaksjon i sosiale fellesskap. Hvis tankeredskapene ble endret, ville tenkemåtene fått en radikalt endret struktur (Vygotsky, 1978). Et annet viktig poeng hos Vygotsky er at læring går forut for utvikling. Dette kan forklares ved hjelp av begrepet den proksimale utviklingssonen. Vygotsky (1978) sier at utvikling kan beskrives på to ulike nivåer: det aktuelle og det potensielle, der det aktuelle er allerede fullførte mentale funksjoner, det barnet mestrer selvstendig, og det potensielle er det barnet får til med støtte av en mer kompetent andre. Det aktuelle nivået betegner barnets utvikling, mens avstanden mellom de to, den proksimale utviklingssonen, er der læring kan foregå, de funksjoner som er i modning, det Vygotsky (1978, s. 86) kaller for «*utviklingens knopper*». Læring foregår slik gjennom sosial interaksjon med noen som er mer erfaren, og vil etter hvert resultere i internalisering og bli en del av barnets utvikling.

Vygotsky skriver om barns læring og utvikling og beskriver en asymmetrisk relasjon der en mer kompetent andre, gjerne en voksen er vesentlig. Jeg undersøker utvikling og læring hos voksne utdannede lærere som er i en symmetrisk relasjon til hverandre. En måte å lese Vygotsky på, er at lærere trenger en mer kompetent, kanskje en ekspert med i Lesson Study-arbeidet for at det skal skje utvikling. En annen forståelse kan være at lærerne seg imellom har litt ulike kunnskaper, litt ulike måter å forstå elever og utøvelsen av yrket på, og at de ved å gjøre ulikhetene synlige, kan lage proksimale utviklingssoner for hverandre. Med en slik forståelse er det avgjørende at ulikhet blir synlig og verdsatt i samtalene fordi det bidrar med kunnskap eller utfordrer og stiller spørsmål ved etablerte sannheter (Orland-Barak & Tillema, 2006). Lesson Study kan da forstås som et rom for felles utforskning, og kan knyttes til det Vygotsky (1978, s. 102) skriver om barns lek: «*In play the child always behaves beyond his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself*». Det er ikke bare en mer kompetent andre som kan bidra til læring og utvikling. Barnet kan i leken skape sin egne proksimale utviklingszone. Lesson Study kan være et kreativt rom der lærere sammen forestiller seg, prøver ut, øver på det som ligger forut for det de våger eller mestrer på egenhånd.

Proessen med internalisering gjennom sosial interaksjon skal ikke forstås som enveis, at individet bare tar inn og tilegner seg det som allerede eksisterer. Det er et gjensidig påvirkningsforhold der individet og de sosiokulturelle praksiser er konstituert av og konstituerer hverandre. Både Berger og Luckmann sin beskrivelse av kunnskapsutvikling og Vygotskys beskrivelser av individets læring og utvikling kan spores til begrepet dialektikk slik det brukes hos Marx og Hegel, og Wegerif (2008) sier at Vygotskys originalitet ligger i at han bruker deres forståelse og anvender den for å forstå individets utvikling av høyere psykologiske funksjoner. Når individer deltar i felles aktivitet vil det skape utvikling hos individet, men prosessen utvikler også praksis. Det innebærer at utvikling kan undersøkes på ulike nivåer: på makro- eller samfunnsnivå som institusjonelle praksiser og utvikling i et større historisk og kulturelt perspektiv, på interpersonlig nivå, hvordan individer kommuniserer og koordinerer sine anstrengelser, og på et personlig, mikronivå, hvordan individet endres gjennom å delta i aktiviteten (Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa & Goldsmith, 1995). Jeg har i avhandlingen valgt et interpersonlig nivå som omdreiningspunkt for mine analyser, lærernes interaksjoner når de planlegger undervisning. Med en sosiokulturell forståelse forutsetter jeg at disse interaksjonene er formet av den større konteksten lærerne er en del av, men også at lærerne kan moderere og omforme praksis gjennom sin interaksjon. Min interesse ligger i samtalen og språket slik det utspiller seg mellom lærerne, og jeg vil videre se nærmere på språkets betydning for utvikling.

4.3. Med det sosiale språket som redskap for utvikling

Vygotsky (1978) hevder at det å tilegne seg språk gjennom å delta i sosial interaksjon har potensiale til å transformere individets tenkning. Språket forstås som det sentrale redskapet for utvikling av kunnskap. Språket har i denne sammenhengen to hovedfunksjoner. Som kommunikativt eller kulturelt redskap når vi kommuniserer med andre (interpsykologisk funksjon) og som psykologisk redskap for egen tenkning (intrappsykologisk funksjon) (Vygotsky, 1978). Ut fra dette resonnementet kan tenkning sees som en slags indre tale, utviklet og formet av kommunikative og sosiale erfaringer. Språket er et redskap for tanken, men kommer forut for, utvikles gjennom samtale, og er først sosialt, deretter internalisert. Dermed vil den individuelle psyke være vevd inn i et kulturelt fellesskap og via språket være preget av det fortolkningsfellesskap og de tradisjoner og vaner som preger det sosiale miljøet (Rommetveit, 1996). Språk og tenkning, kommunikasjon og kognisjon er her ikke adskilte prosesser, men to sider av samme sak. Slik kan en si at kommunikasjonen i de lærerteamene som deltar i Lesson Study-arbeidet denne avhandlingen henter data fra, både former og formes av deltakernes tanker, forståelsesmåter og kunnskaper.

For å kunne utdype sammenhengen mellom lærernes språk i samtalen og den større konteksten samtalen er en del av, har jeg valgt dialogismen representert ved Bakhtin og Linell som del av mitt teoretiske rammeverk. Samtalen i lærerteamene har en historisk kontekst og et startpunkt som er langt tidligere enn de konkrete samtalen, en forståelse Linell (2001) betegner som et sentralt kjennetegn ved dialogismen. Denne forståelsen av språkets sosiokulturelle og kontekstuelle karakter utdypes hos Bakhtin med begrepet flerstemthet eller polyfoni som referer til hvordan vi i enhver dialog samtaler med et mangfold av stemmer (Lock & Strong, 2014). Bakhtin (1998) sier at enhver ytring er ledd i en kjede av talekommunikasjon, og enhver ytring reflekterer andre ytringer, tidligere ledd i kjeden, både nære og fjerne. Enhver ytring kan forstås bare i relasjon til andre ytringer (Wertsch & Smolka, 1993). Slik peker den bakover, forholder seg til tidligere ytringer om det samme, men også fremover mot den som tar imot ytringen. Dette bakover og fremover kan både vise til de konkrete samtalepartnere og til mer abstrakte størrelser. Linell (2001) utdypes dette ved å rette oppmerksomheten både mot den konkrete samtalen, og den større samtalen som er preget av historie, kultur og tradisjoner. Dialogen i lærerteam kan dermed forstås både på mikronivå; som de konkrete interaksjonene mellom deltakerne i den konkrete situasjonen, og på makronivå; som del av en større samtale som er preget av skolens og samfunnets kultur og historie. Dette betegner Linell (2001) som dobbel dialogisitet. Kontekst kan altså forstås som flere lag. Et lag er den umiddelbare og konkrete; denne skolen og disse lærerne og deres Lesson Study-arbeid. Kontekst kan i tillegg forstås i videre og mer abstrakt forstand. Skolen som institusjon har sin historie, og sine tradisjoner for hvordan lærerrollen og elevrollen forstås, sine sedvaner for hvordan elever med ulike behov oppfattes og behandles.

Begrepet diskurs kan brukes om den «store» samtalen, og er da knyttet til regler og normer for hvordan personer innenfor en kulturell sammenheng snakker om bestemte fenomener (Thagaard, 2003). En kan med Berger og Luckmann (1996) si at samtalen er institusjonalisert. Bakhtin (1998) bruker begrepet talegenre i en lignende betydning, at hver «språkbrukssfære» har sine relativt stabile typer av ytringer. Han skiller mellom enkle, primære genre som omfatter hverdagspråk i ulike sammenhenger, og sekundære genre som betegner komplekse og organiserte kulturelle og ideologiske kommunikasjonsformer. Videre sier Bakhtin (1998, s. 4) at det er et gjensidig forhold mellom hverdagspråket og historisk og kulturelt formede sekundære talegenre og at ytringer må forstås i lys av begge typer, «*og fremfor alt det mangfoldige vekselforholdet mellom språk og ideologi, mellom språk og verdensanskuelse*». Begrepene talegenre og sosialt språk som hos Bakhtin betegner en diskurs tilhørende en spesifikk sosial gruppe i et sosialt system på et gitt tidspunkt (Holqvist & Emerson, 1981), er en utvidelse av Vygotskys beskrivelse av det sosiale som opprinnelsen til menneskers individuelle fungering; som en utdyping av hvordan språket medierer mellom

individens mentale fungering og deres sosiokulturelle kontekst (Wertsch & Smolka, 1993). Slik er språket et grunnleggende sosialt fenomen som både oppstår, tilegnes og videreutvikles i samhandling. Rommetveit (1972) beskriver samtalen som å være innfelt som et fragment i en mer omfattende mellommenneskelig kommunikasjonsprosess. Den har spesielle historiske, sosiale og psykologiske forutsetninger og kunnskap om kulturell og historisk kontekst er vesentlig for å forstå ytringenes betydning.

Bakhtin (1998) beskriver talegenrene som smidige og plastiske, men sier samtidig at de er gitt oss, ikke skapt av oss. I alle livsområder finnes det alltid autoritative ytringer. I skolesammenheng er diskursen preget av ytringer fra fortid og nåtid; tradisjoner, politiske føringer, skolemyndighetenes interesseområder, debatter i media og annet som er uttrykt og tatt vare på i verbal form. Disse setter grenser for hva og hvordan fenomener kan snakkes om. Ytringer inneholder ut fra dette forståelser og måter å snakke på som ideologisk og kulturelt sett delvis er gitt på forhånd (Lock & Strong, 2014), men som også er dynamiske og fleksible. Bakhtin legger vekt på at det ikke er hvilke som helst slags dialog som skaper ny forståelse og læring. Bare når ulike stemmer deltar, bygger på hverandre eller strider mot hverandre kan det skje noe mer enn reproduksjon (Dysthe, 1996). Det er i ulikheten mellom stemmene vitaliteten og læringspotensialet ligger, men da må stemmene utfordre og påvirke hverandre. Linell (2003) skriver om «den andres» rolle i dialogen. Den andre representerer annerledeshet og forstyrrelser, det som kan gi spenning og dynamikk i samtalen (Linell, 2001). På den ene siden er en avhengig av en viss grad av intersubjektivitet og felles forståelse for at kommunikasjon skal være mulig, på den andre siden er det den andres annerledeshet som muliggjør utvikling og endring. Dette er et sentralt poeng og noe av kjernen i dialogismen; det er i spenningsfeltet mellom de mange stemmene og i brytning mellom ulike syn at ny mening skapes. Bakhtin (1984a) setter monologen som motsetning. Monologen kan beskrives som fasitsvar, ytringer som ikke gir rom for tvil, der talerens mål er å få rett, der det autoritative ordet dominerer (Dysthe, 1996; Linell, 2001). Som motsatt ytterlighet til monologen kan Bakhtins metafor om karnevalet stå. Karnevalet betegner en periode med frihet fra det vanlige livet, hvor sosiale konvensjoner og de kulturelle hierarkiene de er forankret i midlertidig oppheves (Lock & Strong, 2014). Karnevalet gir mulighet til å bryte ut av en tankemåte slik at nye mønstre kan prøves ut, og representerer en midlertidig frihet fra den etablerte orden (Bakhtin, 1984a).

Med dette vil jeg understreke en forståelse av samtalen der den på samme tid er bundet og begrenset av tradisjoner og historie, men også har muligheter for det kreative og overskridende hvis det gis rom for ulikhet og forstyrrelser. Bakhtin og Vygotsky beskriver begge ulikhet eller gap i forståelse som noe av drivkraften for utvikling, men de legger til grunn litt ulike måter å forstå målet på. Denne forskjellen kan forklares ved forskjellen mellom begrepene dialektisk og dialogisk. Begge

begrepene har sin rot i det greske ordet for samtale, men skiller seg på noen vesentlige punkter. Dialektikk forstås i filosofien som en prosess der motsetninger går opp i en høyere enhet, en syntese. Syntesen er til noe bedre, viser til en utvikling, et skritt fremover i riktig retning, og hos Vygotsky et skritt nærmere den voksnes forståelse. Hos Bakhtin er det derimot ikke noe mål å tette gapet, ikke en gitt retning mot noen riktiger måte å forstå fenomener på. Matusov (2011) sier at dette utgjør en uforenelig motsetning mellom Vygotskys og Bakhtins syn. Jeg tenker at disse to arbeidet innenfor to svært ulike felter, og at den åpenheten Bakhtin legger til grunn kan fungere godt i lesning av skjønnlitteratur, men vel ville vært problematisk om det handlet om barns utvikling. Min egen posisjon kan plasseres et sted imellom disse to. Jeg undersøker lærersamtaler i lys av inkludering og legger noen føringer for hva som er ønsket retning i samtalen. Det er ingen endelig fasit på hvordan inkludering skal forstås eller gjøres, men samtalen kan bidra til å utvikle mer hensiktsmessige og produktive måter å forholde seg på. Det er i den forstand språket innehar en sentral rolle i profesjonell praksis og profesjonsutvikling.

4. 4. Læreres forståelsesrammer

Sentralt i avhandlingen er analyser av hvordan lærernes konkrete ytringer kan forstås, fortolkes og knyttes til underliggende forståelsesmåter ut fra en antakelse om at læreres forståelse av seg selv og arbeidsoppgavene sine har innvirkning på hvordan de utfører arbeidet. Læreryrket er preget av kompleksitet, og i sitt daglige arbeid i klasserommet må lærere ta en mengde ulike avgjørelser uten å ha tid til å undersøke eller reflektere over årsaker eller konsekvenser. Læreres handlinger antas å være resultat av en kompleks blanding av kognitive, affektive og motivasjonelle kilder som delvis er implisitte og ureflekterte (Korthagen, 2017). Kompleksiteten fører til at de ofte må handle på automatiserte og intuitive måter heller enn ut fra bevisste overveielser eller refleksjon (Gill & Hoffmann, 2009; Ainscow & Sandill, 2010), og noe av grunnlaget for de automatiserte og intuitive valgene er implisitte forståelser av egen yrkesrolle, elever og undervisning.

Bakhtin (1998) bruker ordet verdensanskuelse om en persons grunnsyn på omverdenen. Mye av litteraturen jeg har forholdt meg til bruker begrepet «teacher beliefs». Dette beskrives av flere som et rotete begrep som delvis overlapper eller brukes synonymt med en rekke andre begreper som kunnskap, disposisjoner, identitet, tenkning, personlige teorier o.l. (Hutner & Markman, 2016; Pajares, 1992). Jeg har i artiklene også benyttet Kelchtermans (2009) som bruker begrepet personlig fortolkende rammeverk i betydningen det settet av kognisjoner og mentale representasjoner som lærere utvikler gjennom sitt yrkesliv. Jeg skal ikke gå inn i detaljene i diskusjonene omkring hvordan begrepene kan avgrenses og defineres, men har valgt å bruke det norske begrepet forståelsesramme

som oversettelse av belief. Dette bruker jeg i betydningen de antakelser, forestillinger og synspunkter lærere har om seg selv, sine elever, læring og undervisning, som de antar er sanne (Pajares, 1992; Zembylas & Chubbuk, 2015). Forståelsesrammene har en sterk affektiv og evaluerende komponent, og beskrives som et system som fungerer som filter for å fortolke erfaringer, som innramming for problemer og guide for handling (Kelchtermans, 2009; Levin, 2015). Forståelsesrammene er dels eksplisitte og bevisste, dels implisitte og ubevisste, de er ikke alltid logiske, og de kan forstås som et system der noen antakelser er mer sentrale eller har større intensitet enn andre (Kagan, 1992; Pajares, 1992). De kan være ufullstendige, ubalansert eller i noen tilfeller feil, og er derfor vesentlige å gjøre eksplisitt i forbindelse med profesjonsutvikling (Kelchtermans, 2009).

På individnivå vil en lærers forståelsesramme være delvis kulturelt overført og bygd opp av alle de ulike sosiale, kulturelle, politiske og historiske kontekster som hver enkelt lærer har møtt på gjennom sitt liv og sin yrkeskarriere (Pajares, 1992; Levin, 2015). Den er sammensatt av både formelle og uformelle påvirkninger: lærerutdanning og egen skolegang, personlige erfaringer og familiebakgrunn, egne yrkeserfaringer og observasjoner, samarbeid med andre og selvrefleksjon (Buehl & Fives, 2009). På gruppenivå danner forståelsesrammene grunnlaget for hvordan en gruppe forstår og oppfatter noe, og gir delte verdier, struktur, orden og retning til arbeidet (Pajares, 1992). Et lærerkollektiv vil ha sin felles kultur og normer som definerer «riktige» måter å forstå og handle på. Slike kollektive forståelsesrammer er en kraftfull faktor som påvirker ulike sider ved skolens drift, og virker inn på affektive, motivasjonelle og holdningsaspekter i læreres yrkesutøvelse (Tschannen-Moran, Salloum & Goddard, 2015). En finner sterke sammenhenger mellom læreres forståelsesrammer og deres klasseromspraksis (Borko & Putnam, 1996; Hutner & Markman, 2016; Kagan, 1992; Pajares, 1992), men selv om læreres forståelsesrammer påvirker deres praksis, er det ikke snakk om et 1:1-forhold. En rekke faktorer vil påvirke i hvor stor grad lærere handler ut fra sin forståelse. Dette kan være indre faktorer som tro på egen kapasitet som lærer eller evne til selvrefleksjon, og det kan være ytre faktorer knyttet til forhold i klasserommet, internt på skolen eller til skolepolitiske føringer (Buehl & Beck, 2015).

Forståelsesrammene regnes som relativt stabile og vanskelige å endre (Ashton, 2015; Hutner & Markman, 2016; Kagan, 1992; Pajares, 1992). Noe av forklaringen bak legger Pajares (1992) i at våre forståelsesrammer former hvordan vi forstår og fortolker nye erfaringer, og at forståelsesrammene derfor har en tendens til å være selvforsterkende. Vi legger merke til, husker og fortolker slik at det passer inn i vår eksisterende forståelse av oss selv og verden. Derfor kan forståelsesrammene være relativt upåvirket av ny kunnskap (Francis, Rapacki & Eker, 2015). De ser ut til å påvirkes mindre av teori og forskning, mer av egne erfaringer og observasjoner (Kagan, 1992). Endring av

forståelsesmåter og ny praksis kan være truende fordi det innebærer en risiko både for å mislykkes og for at elevene skal lære mindre. Derfor hevder Guskey (2002) at lærere endrer sine forståelsesrammer primært som følge av at de selv erfarer at endringer i praksis forbedrer elevenes læring. Det er altså ikke kun slik at læreres praksis påvirkes av forståelsesrammene; det kan beskrives som en gjensidig påvirkning mellom forståelsesrammer og praksis (Ashton, 2015; Hutner & Markman, 2016). Hvis en lærer prøver ut noe nytt og ser at den nye praksisen gir bedre læring for elevene, så kan det føre til endringer i lærerens forståelsesrammer. Slike nye forståelser beskrives som skjøre, og trenger vedlikehold for ikke å blekne bort (Pajares, 1992). Guskey (2002) legger vekt på behovet for å vedlikeholde endringer, og beskriver profesjonsutvikling som en langsom og noen ganger vanskelig og krevende prosess.

Jeg vil videre beskrive noen områder for læreres forståelsesrammer som er viktige for mine analyser: forståelser av hva som er god undervisning og forståelser av individuelle forskjeller mellom elever.

4.4.1. Forståelser av hva som er god undervisning

Kelchtermans (2009) beskriver en underdimensjon av læreres forståelsesrammer, oppgaveforståelse (task perception). Dette er en normativ dimensjon som omfatter lærerens forståelse av hva som skal til for å gjøre en god jobb. Dimensjonen vil omfatte verdisyn, moralske vurderinger og syn på hva god undervisning er. Når læreres forståelser av undervisning og læring skal undersøkes, sorteres de ofte i to hovedkategorier: en lærersentrert, med læring forstått som overføring av kunnskap, og en elevsentrert, med læring forstått som konstruksjon (Fives, Lacatena & Gerard, 2015; Lu & Wu, 2018; OECD, 2009). Læring som overføring innebærer en lærerrolle der det sentrale er å formidle kunnskap, forklare hva som er riktige fremgangsmåter og løsninger, gi elevene oppgaver slik at de kan øve på fremgangsmåtene og sørge for ro og orden i klasserommet. Læreren er drivkraft i læringsprosessen, elevenes rolle er som mottakere; de skal holde seg i ro og absorbere kunnskapen (Prawat, 1992). Læring som konstruksjon plasserer elevene som den aktive part i læringen, mens lærers oppgave er å legge til rette for elevenes utforskning, la elevene selv finne løsninger. Det å utvikle elevenes evne til tenkning og problemløsning sees som viktigere enn at de tilegner seg spesifikk kunnskap (Staub & Stern, 2002). De to forståelsesmåtene knyttes til forskjellige grunnleggende læringssyn der læring som overføring spores til assosiasjonistiske og behavioristiske læringsteorier, læring som konstruksjon til konstruksjonistiske (Resnick & Hall, 1998).

4.4.2. Forståelser av individuelle forskjeller mellom elever

Ifølge UNESCO (2017) forutsetter inkludering en må anerkjenne at elevers ulike behov oppstår med bakgrunn i at utdanningssystemet er utilstrekkelig når det gjelder hvordan det er organisert, hvilke

undervisningsformer som gis og hvordan elevenes utvikling støttes. Dette peker mot et tema som omhandler hvordan årsaken til forskjeller mellom elever forstås.

Det er vanlig å skille mellom to kontrasterende syn på elevers vansker og behov. Her brukes litt forskjellige begreper med litt forskjellige innholdsnyanser; individuelt og systemisk eller fixed og growth mindset (Dweck & Yeager, 2019) er noen varianter. Jeg har valgt å bruke begrepsparet individuelt og kontekstuell om syn på individuelle forskjeller mellom elever (Messiou et al., 2016; Skidmore, 1999). UNESCOs syn kan plasseres innenfor en kontekstuell forståelse der elevbehov sees som forårsaket av skolesystemets mangler og begrensninger. Det ser ut til at inkludering er lettere å realisere hvis elevenes vansker forstås som et resultat av organisering og undervisning (Messiou et al., 2016; Dyson & Millward, 2000). Det gir lærere en større opplevd innflytelse på elevenes læring fordi de jo kan gjøre endringer i måten de organiserer og underviser. Hart (2004) bruker begrepet *transformability*, som betegner læreres tro på egen evne til å påvirke hva og hvordan elever lærer.

Et individuelt syn betrakter spesielle behov som forårsaket av den individuelle elevens iboende egenskaper og begrensninger. Historisk kan dette synet blant annet knyttes til tidlig psykologisk forskning og utvikling av IQ-tester. Resnick og Hall (1998) sier at denne tenkningen har preget det amerikanske skolesystemet sterkt. En oppfattet intelligens som hovedsakelig arvet og stabil egenskap, og normalfordelingskurven som et naturfenomen som med nødvendighet ville reproduseres i elevenes læringsresultater. Selv om dette synet ikke lenger er uttalt, sier Resnick og Hall at det er institusjonalisert og vedlikeholdes gjennom ulike praksiser som evnebaserte opptaksprøver til universitetene, gruppering av elever og fordeling av karakterer basert på normalfordelingen. For å beskrive det med Berger og Luckmanns og Vygotskys begreper, individuelle forskjeller forstått som stabile egenskaper ved individer har blitt til objektiv virkelighet og tatt for gitt viten som holdes ved like gjennom rutinehandlinger. Praksiser som nivådeling av elever og normalfordeling av karakterer kan forstås som redskaper som bærer i seg denne typen av kunnskap og forståelsesmåter som medieres gjennom bruk av redskapene. Slik kan egentlig utdaterte synspunkter leve videre som en underforstått del av skolekulturen. Hvis lærere forstår individuelle forskjeller som forårsaket av iboende evner, vil en vesentlig del av elevens læring være utenfor lærerens kontroll (Hart, 2004). Det vil påvirke hvordan læreren oppfatter sine muligheter og sitt ansvar overfor elevene, og hvordan de responderer på elevenes behov.

Læreres forståelse av elevers behov vil ha konsekvenser for hvordan jobben gjøres. Det å forstå elevbehov som iboende egenskaper har vist seg å føre til at lærere får lavere forventninger og føler mindre ansvar for elevene (Rubie-Davis & Rosenthal, 2016). Det kan knyttes til hvordan lærere oppfatter hva deres profesjons ekspertise skal være. Skidmore (1999) finner at et individuelt syn kan

knyttes til et syn på ekspertise som primært knyttet til fagkunnskaper, mens et kontekstuell syn assosieres med å se det å respondere på elevens behov som del av den ekspertise en lærer bør ha. Han finner også forskjeller i hvordan lærere responderer på elevens behov. Et individuelt syn fører til individuelle tiltak rettet mot å hjelpe individuelle elevers vansker, mens et kontekstuell syn fører til mer generaliserte tiltak rettet mot å utvikle klasseromspraksis.

Med utgangspunkt i kritisk realisme (Maxwell, 2012, se også kapittel 5) ser jeg individuelle forskjeller mellom elever som en realitet, mens hvordan de forstås, hvilken betydning de gir og hvilke konsekvenser de får, vil avhenge av hvilke forståelsesrammer de ulike aktørene har. Jeg legger til grunn at ulike måter å forstå individuelle forskjeller på ikke er mer eller mindre riktige eller sanne, men at noen forståelsesrammer i større grad enn andre er produktive ved at de kan bidra til inkludering (Prawat, 1992).

4.5. Samtalen i profesjonsutvikling

Ulike tradisjoner har ulike fokus i sin inngang til undersøkelser av læreres samtaler. I min sammenheng har samtaler et bestemt siktemål, nemlig utvikling av inkluderende praksis, og de konkrete samtaler i lærernes Lesson Study-arbeid er undersøkt i lys av dette. Som forskningsgjennomgangen i kapittel 3 har vist, er kvaliteten i samtaler avgjørende for om det skjer læring (Earl & Timperley, 2008; Junge, 2013; Helstad, 2013). Det er altså ikke tilstrekkelig at lærere i team samarbeider og snakker sammen; måten de snakker sammen på vil føre eller ikke føre til utvikling. Med utgangspunkt i dialogismen vil det være i spenningsfeltet mellom de mange stemmene og i brytning mellom ulike syn at ny mening skapes. Matusov (2011) beskriver dialogens pedagogiske potensiale med Bakhtins begrep heterodiskursia og sier at om dialog skal oppstå, krever det at deltakerne må forvente å bli overrasket (det må være et gap i forståelse), det må være et delt fokus på noe som er problematisk og interessant for alle (ontologisk engasjement), deltakerne må ha genuin interesse i hva de andre har å si slik at det er en gjensidig respekt og likeverdighet mellom deltakerne.

Samtalens hensikt i profesjonsutvikling er å komme lenger i innsikt gjennom felles utforskning. Språket sees her som et redskap for felles intellektuell aktivitet, det som gir mulighet for å kombinere individenes ressurser i felles problemløsning. Den britiske lingvisten Neil Mercer har med utgangspunkt i Vygotskys tenkning utviklet noen begreper som jeg benytter i mine analyser av lærernes samtaler. Mercer (2013) sier at noe av det mest unike ved mennesket som art, er vår kapasitet til felles målorientert kunnskapsutvikling og problemløsning. Han bruker begrepet den sosiale hjernen for å forklare relasjonen mellom kollektiv og individuell læring og sier at vi gjennom

bruk av språk kan knytte vår individuelle tankekapasitet sammen i kraftfull problemløsning. Samtidig har vel de fleste erfaring med at det å arbeide i gruppe ikke alltid er konstruktivt. For eksempel viser klasseromsforskning at læringspotensialet som ligger i samarbeid ofte sløses bort fordi elevene ikke kommuniserer konstruktivt (Mercer, 2000). Mercer hevder derfor at samtalskvalitet er avgjørende for deltakernes læringsutbytte. Han beskriver tre typiske former for samtalemønstre: disputerende, kumulativ og utforskende. Disputerende samtaleform er kjennetegnet ved uenighet uten begrunnelse, at deltakerne behandler andres innspill som konkurrerende og er mest opptatt av å beskytte og få gjennomslag for sitt eget syn. Kumulativ samtaleform er preget av ukritiske og positive bekreftelser, deltakerne opptre ikke-konkurrerende og ulikhet og uenighet minimeres. Ingen av disse har alene potensiale i seg til å skape ny læring og innsikt. Det har derimot den utforskende samtalen. En slik samtaleform kjennetegnes av en konstruktiv kritisk og undersøkende holdning der påstander begrunnes, ulikhet og uenighet gjøres eksplisitt og blir gjenstand for utforskning og begrunnet vurdering. Her har deltakerne en felles interesse i å oppdage nye og bedre måter å forstå eller handle på, kunnskap og resonnering kommer åpent til syne, og deltakerne forhandler om en felles forståelse.

4.6. Oppsummering

Jeg vil oppsummere teorigrunnet ved å ta utgangspunkt i det jeg har kalt læreres forståelsesrammer. Kompleksiteten og intensiteten i læreryrket gjør at læreres handlingsvalg i stor grad må gjøres på et intuitivt og automatisert grunnlag. Dette grunnlaget kan forklares som de oppfatninger, verdier og meninger lærere har om skole, lærerrolle, elever og undervisning. Denne virkelighetsforståelsen utvikles gjennom interaksjoner i ulike kontekster hver enkelt lærer har inngått i. Begreper som sosialisering og internalisering mediert av ulike redskaper er relevante for å forklare prosessen. Jeg har valgt å særlig legge vekt på språket som redskap. Ut fra beskrivelsen av inkludering i kapittel 2.1, mener jeg at noen typer forståelsesrammer i større grad enn andre vil bidra til inkludering.

Noen typer av språklige prosesser vil fungere som vedlikehold av eksisterende forståelsesrammer. Det kan være det overflatiske i hverdagssamtaler, monologiske samtaler eller samtaler der deltakerne er ensidig støttende, som i Mercers (2000) kumulative samtaleform. Andre typer av språklige prosesser kan bidra til å utvikle og endre deltakernes forståelsesrammer. Det skjer særlig når det skapes utviklingssoner i samtalen; det som kan beskrives som polyfoni, «den andre» sin stemme, gap i forståelse, når hverdagssamtalen forstyrres og det oppstår rom der ulike forståelser blir synliggjort og forhandlet.

Disse begrepene ønsker jeg å bruke for å undersøke hvordan lærernes konkrete ytringer kan forstås, fortolkes og knyttes til underliggende forståelsesmåter ut fra en antakelse om at læreres forståelse av seg selv og arbeidsoppgavene sine har innvirkning på hvordan de utfører arbeidet. Det innebærer at lærernes ytringer kan si noe om deres forhold til det det snakkes om, syn på seg selv og sin egen rolle, og at dette gjenspeiles i valg av ord, måter å formulere seg på, hva som sies, ikke sies og hvordan. Forskningsinteressen min er rettet mot profesjonsutvikling for inkludering, og jeg vil i neste kapittel beskrive de konkrete valgene jeg har gjort i utforming av metodologi og forskningsdesign i avhandlingen for å undersøke hvordan samtalen i Lesson Study kan bidra til å utvikle inkluderende praksis.

5. Forskningsdesign og metodologi

I dette kapittelet vil jeg beskrive og begrunne de metodiske valg og vurderinger jeg har gjort for å besvare studiens hovedproblemstilling: *Hvordan kan læreres samtaler i profesjonsutvikling med Lesson Study bidra til å utvikle inkluderende praksis?* Først vil jeg redegjøre for vitenskapsteoretisk grunnlag og studiens design. Deretter vil jeg vise prosessen med innsamling og utvalg av data og presentere en oversikt over de data som inngår i avhandlingen. Så vil jeg redegjøre for innholdsanalyse og det analytiske arbeidet som er gjort i hver av artiklene. Til sist skal jeg vise hvilke refleksjoner jeg har gjort over kvalitet i studien, om forskerrollen og de etiske vurderinger som er gjort.

5.1. Vitenskapsteoretisk inngang

Crotty (1998) sier at til grunn for hvert eneste skritt vi gjør i forskning ligger det en rekke antakelser som må klargjøres. Jeg har i kapittel 4 gjort rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for avhandlingen, og forankrer avhandlingen teoretisk i sosial konstruksjonisme kombinert med dialogisme. Dette gir en viss retning til de metodologiske valgene, men jeg vil her gjøre noen konkretiseringer. Konstruksjonisme er et begrep som favner vidt, og det er kanskje særlig i synet på hvor stor del av virkeligheten en anser som konstruert at ulikhetene finnes (Alvesson & Sköldberg, 2008). En radikal konstruksjonisme vil hevde at kunnskap ikke reflekterer en objektiv ontologisk realitet, men kun er organisering av en verden konstituert av vår erfaring. Denzin & Lincoln (2003) representerer et slikt syn ved å anta en relativistisk ontologi med multiple realiteter. Jeg vil i avhandlingen forholde meg til Maxwells (2012) beskrivelse av kritisk realisme. Maxwell betoner skillet mellom ontologi og epistemologi, og argumenterer for ontologisk realisme: det finnes en verden som eksisterer uavhengig av våre oppfatninger og teorier, kombinert med epistemologisk konstruksjonisme: vår kunnskap om, og forståelse av verden er konstruert og kan aldri representere en absolutt sannhet. Det samme synet hevder Linell (2003) med begrepet kommunikativ konstruksjonisme; verden finnes, men mening og kunnskap konstrueres gjennom dialogisk aktivitet. Linell (2003, s. 3) kaller det å beskrive verden som om alt var sosialt konstruert for «*loose and sloppy thinking*». Jeg opplever Maxwells begrep kritisk realisme som et ståsted jeg føler meg hjemme i, et sted mellom absolutte sannheter og total relativisme der argumenter og diskusjoner har en plass. Bakhtin (1984b, s.69) sier at både relativisme og dogmatisme utelukker genuin dialog, enten ved å gjøre den unødvendig eller umulig. Slik forstår jeg avhandlingen som min stemmes argument inn i en pågående dialog.

Gjennom å ha vært tett på skolens arbeid med utviklingsprosjektet og gjennom hele perioden gått gjennom og brukt innsamlede data i tilbakemelding til skolen, har jeg fått innsikt i skolens kultur. Denne erfaringen og innsikten har vært et viktig bakteppe og har bidratt til de valgene jeg gjorde da prosjektet var avsluttet og jeg skulle begynne på de konkrete analysene i avhandlingen. For å sette ord på denne siden ved arbeidet har jeg valgt å bruke etnografisk som begrep. Deltakelsen i utviklingsarbeidet betrakter jeg som en form for feltarbeid. Etnografiske studier søker ifølge Creswell (2014) å beskrive og fortolke mønstre av verdier, atferd, overbevisninger og språk i grupper som deler samme kultur. Gruppen studeres gjerne i naturalistiske settinger over en lengre tidsperiode.

I min avhandling er beskrivelser og fortolkninger av lærernes språklige samhandling når de planlegger undervisning omdreingspunkt. Samtaler kan gi informasjon om deltakernes perspektiver og om den kulturen de tilhører (Hammersley & Atkinson, 2007). Det innebærer en antakelse om at språket kan si noe om de som snakker sitt syn på seg selv og verden (Bakhtin, 1998; Rommetveit, 1972), og at en kan undersøke lærernes syn på seg selv og sin yrkesutøvelse ved nærstudier av deres samtaler. Jeg legger også til grunn at endringer i lærernes forståelser kan avleses i endringer i hvordan de snakker sammen. Avhandlingens primærdata er derfor samtale i lærerteamene og jeg ønsker å utforske og forstå delte mønstre av tanke sett og forståelsesmåter slik de utspiller seg og utvikles over tid. Slike mønstre beskrives av Krippendorff (2004) som ryggraden i institusjonalisering. Han viser til Berger og Luckmanns (1996) begrep vanedannelse som kan betraktes som det som skaper og gjenskaper sosial orden. Her knyttes makro og mikronivået sammen, ved at de konkrete samtale i en institusjon som skole sees som både uttrykk for de individuelle deltakernes forståelser og samtidig er del av en større samtale der institusjonen skole sine tradisjoner og verdier kommer til uttrykk (Linell, 2001; Mäkitalo & Säljö, 2002; Rommetveit, 1972). Sentrale begreper i avhandlingen er inkludering og profesjonsutvikling og min interesse er konsentrert rundt hvordan lærerne oppfatter elevers behov, sin egen rolle i forhold til elevene, og hvordan dette eventuelt endrer seg gjennom prosjektperioden. Dette ønsker jeg å undersøke gjennom å analysere samtale i lærerteamene.

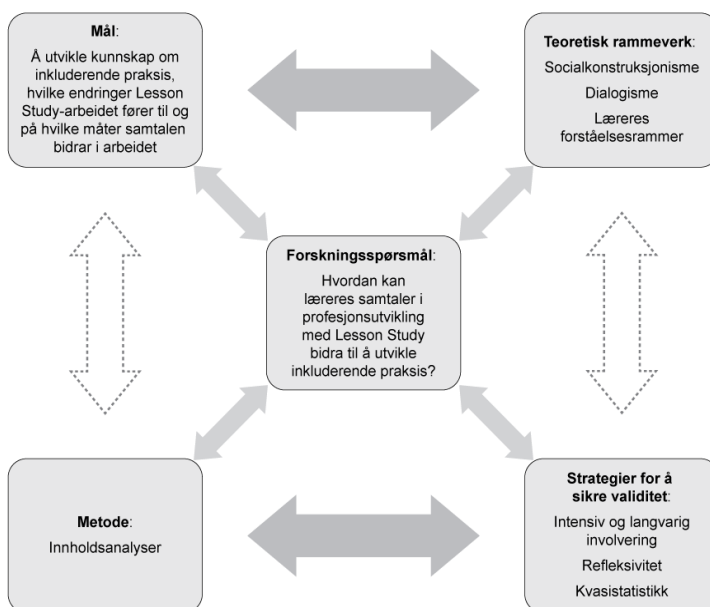
5.2. Forskningsdesign

Det å utarbeide et forskningsdesign beskriver prosessen der hensikten med studien, teoretisk rammeverk, og strategier for å innhente og analysere data bygges sammen til en helhet (Denzin & Lincoln, 2003). Studien er kvalitativ ved at jeg inntar en fortolkende posisjon til data, og longitudinell ved at jeg undersøker en skoles utviklingsarbeid gjennom fire år. Videre har jeg posisjonert meg innenfor en konstruksjonistisk og sosiokulturell ramme med språklige interaksjoner som

interessefelt. Med etnografiens interesse for å undersøke mønstre av forståelsesmåter innenfor en kultur i tillegg, skal jeg videre beskrive avhandlingens forskningsdesign.

Det å designe forskning beskrives ofte som en lineær prosess der prosessen først planlegges i detalj, for så å gjennomføres steg for steg. Etnografiske studier er derimot ofte preget av et åpent utgangspunkt i et interesseområde som gjennom en utforskende prosess gradvis utvikles til et mer avgrenset fokus (Hammersley & Atkinson, 2007). Denne beskrivelsen passer godt på måten min avhandling har utviklet seg. Forskningsdesign og metodologi har tatt form underveis, gjennom en prosess preget av utforskningen av ulike måter å tilnærme seg data på som ble utprøvd i prosjektperioden. Jeg har derfor valgt å bruke Maxwells (2013) begrep interaktivt design på studien. I et interaktivt design vil arbeidet med innsamling og analyse av data, utvikling og modifisering av teoretisk grunnlag, utvikling og innsnevring av forskningsspørsmål og identifisering og håndtering av trusler mot validiteten foregå samtidig, og stå i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre.

Figur 1. *Forskningsdesign.*



Jeg har brukt Maxwells modell, som vist i figur 1, for å strukturere designet av min studie. Boksene som danner den øverste trekanten i figuren viser til mål og teoretisk rammeverk for studien, og hvordan disse forholder seg til forskningsspørsmålet. Det er gjerne den delen som utvikles først, og jeg har i kapittel 1 og 4 beskrevet hva jeg ønsker med studien, og hvilke teoretisk fundament jeg bygger på.

Boksene som danner den nederste trekanten i figuren beskriver Maxwell (2013) som den mer operasjonelle delen, altså der mål, forskningsspørsmål og rammeverk omsettes til praktisk handling i form av valg av data og analysemetode og vurderinger av validitet. Jeg vil videre i dette kapittelet beskrive og begrunne de valg og vurderinger jeg har gjort.

5.3. Innsamling og valg av datakilder

Gjennom prosjektperioden ble det samlet inn ulike typer data, som beskrevet i kapittel 2.3. Dette store materialet har så vært gjenstand for det Hammersley og Atkinson (2007) kaller for «sampling within the case», med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, det teoretiske grunnlaget, og gjennom utprøving og erfaringer gjennom prosjektperioden, har jeg valgt ut noen avgrensede deler av datamaterialet som primærdata i avhandlingen.

Det ble tidlig klart for meg at det lå så mye spennende stoff i samtalen at jeg ønsket å ha dem som det primære materialet i min avhandling. Disse språklige interaksjonene kan forstås som et vindu inn til lærernes forståelse av seg selv og sin arbeidssituasjon (Ryan & Bernard, 2003; Silverman, 2003). Jeg setter derfor søkelyset på lærernes språklige interaksjoner når de i fellesskap planlegger undervisning. Samtaler kan være egnet for å undersøke læreres forståelsesrammer, noe flere forskere beskriver som utfordrende. De er bare delvis eksplisitte og bevisste og kan derfor være vanskelige å få tilgang til. Det har for eksempel vist seg å være dårlig samsvar mellom hva lærere sier i ulike former for selvrapporing og hva de faktisk gjør (Fives & Buehl, 2012; Hoy, Davis, & Pape, 2006). Noe av forklaringen kan ligge i tendensen til å svare på en sosialt ønskelig måte (Gill & Hoffmann, 2009; Hoffmann & Seidel, 2015), eller det kan være fordi forståelsesrammene er så innarbeidet og automatiserte at de vanskelig lar seg uttrykke i et spørreskjema eller intervju (Gill & Hoffmann, 2009; Kagan, 1990). Dermed argumenterer flere for at de bør undersøkes indirekte og fortolkes ut fra hva personer sier og gjør (Ashton, 2015; Buehl & Fives, 2009; Pajares, 1992). Gill og Hoffmann (2009) sier at analyser av samtaler fra læreres undervisningsplanlegging kan være en godt egnet måte å få tilgang til læreres forståelsesrammer. Dette valget innebærer at jeg har prioritert et etisk, også kalt utenfraperspektiv i mine analyser (Creswell, 2013).

Jeg har ikke deltatt i de analyserte møtene, og lærerne har selv administrert og videreformidlet opptakene. Materialet kan dermed sies å være «naturlig forekommende», det vil si samtaler som kan gi tilgang til kategorier deltakerne bruker i sine daglige aktiviteter, som her i planlegging av undervisning. Dette fremheves av Potter og Hepburn (2007) som en fordel, fordi samtalen ikke er styrt av forskerens spørsmål som de vil være i for eksempel intervjuer. Det gir en mulighet til å undersøke hva folk faktisk gjør i situasjoner som eksisterer uavhengig av forskeren (Silverman,

2003). Samtidig kan det stilles spørsmål om hvorvidt det er «naturlig», så lenge lærerne har en diktafon på bordet mellom seg og vet at det de sier vil bli lyttet til og analysert.

Jeg har valgt å bruke samtaler fra lærernes planleggingsmøter i analysene og utelatt refleksjonssamtalene etter gjennomført forskningstime. Begrunnelsen for dette valget er at i planleggingen diskuterte og begrunnet lærerne mange flere ideer enn de som ble realisert i den konkrete forskningstimen. Dermed gav disse samtalene en større bredde og innsikt i hva de så som mulige handlinger. Når det gjelder antall samtaler som inngikk i analysene, har jeg prøvd meg frem litt. Målet har vært å ha nok materiale til å dekke variasjonen mellom teamene slik at det gav et representativt inntrykk av skolen, samtidig som at datamengden skulle være mulig å håndtere. Jeg har tatt med team fra både små- og mellomtrinn.

Jeg har gjort et utvalg av sekvenser fra de valgte samtalene. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene i de tre delstudiene har deler av lydopptakene blitt valgt ut for transkripsjon og analyser gjennom det Mayring (2014) betegner som selektiv protokoll. Til artikkel 1 er sekvenser fra oppstarten av prosjektperioden der lærerne snakker om elevers behov og om tilpasninger for å møte disse behovene valgt, til artikkel 2 er sekvenser fra samtaler i oppstart- og slutfasen, der lærernes samtale er preget av en utforskende og dialogisk samtaleform valgt, og til artikkel 3 er igjen sekvenser der lærerne snakker om elevbehov og tilpasninger valgt, også fra oppstart- og slutfasen av prosjektperioden.

I tillegg har kontekstuelle data fra det jeg har betegnet som feltarbeid vært en viktig støtte i analysearbeidet. Dette består av lærere, skolelederes og teamlederes skriftlige logger i tilknytning til hver Lesson Study-syklus, spørreundersøkelser i oppstart og midtveis i prosjektperioden, opptak av møter mellom forskerne og skoleledelse og teamledere og egne notater gjennom perioden. Gjennom spørreundersøkelsene og lærernes (anonyme) semistrukturerte logger har jeg fått innblikk i deltakernes egne opplevelser, synspunkter og perspektiver; gjerne omtalt som emiske data (Creswell, 2014). Dette materialet har bidratt til en bredere forståelse for den kulturelle konteksten samtalen foregikk innenfor.

5.4. Analysearbeidet

Kommunikasjon mellom mennesker kan studeres på en rekke forskjellige måter. Sosiale, ansikt-til-ansikt interaksjoner utgjør et svært rikt materiale, og metoder som diskursanalyse, interaksjonsanalyse, konversasjonsanalyse og innholdsanalyse er utviklet for å gjøre nærstudier av samtaler (Peräkylä & Ruusuvauro, 2008; Smith & Sparkes, 2005). I etnografisk orienterte studier vil

analysearbeidet på et vis være innvevd som en del av hele forskningsprosessen. Det kan beskrives som en sirkulær prosess der innsamling av data står i et dialektisk forhold til analysene og der en underveis prøver ut mulige fremgangsmåter og teoretiske perspektiver for å forstå data (Hammersley & Atkinson, 2007). Beskrivelsen passer godt på forarbeidet til de konkrete analysene jeg til slutt har valgt å bruke i de tre delstudiene. Det at data i prosjektperioden ble brukt som utgangspunkt for tilbakemeldinger til skolen, åpnet for muligheter til å prøve ut ulike måter å analysere på. Det har gitt inngående kjennskap til data som igjen har dannet et grunnlag for utvikling av ideer og antakelser om hva som kan være interessant, mulige punkter å plassere forstørrelsesglasset på. Med bakgrunn i dette forarbeidet har jeg valgt å bruke ulike varianter av innholdsanalyse som konkret metode i de tre artiklene.

5.4.1. Innholdsanalyse

Innholdsanalyse er en gruppe metoder som særlig brukes innenfor ulike felt av forskning på kommunikasjon (Neuendorf, 2002). Innholdsanalyse er egnet for systematisk analyse av innholdet (forstått i vid forstand) i tekst (også forstått i vid forstand), og kan brukes både kvantitativt og kvalitativt. I generell metodelitteratur er det ofte den kvantitative varianten av metoden som beskrives (se f.eks Silverman, 2003; Robson, 2002). Metoden var opprinnelig primært kvantitativ, men har utviklet seg og blitt mer mangfoldig og fleksibel (Baxter, 2009). Jeg forholder meg til kvalitativ innholdsanalyse, og en bruk som ligger nært opptil Hsieh og Shannons (2005) definisjon som beskriver innholdsanalyse som fortolkning av tekstdata gjennom en systematisk klassifiseringsprosess av koding og identifisering av tema eller mønstre. Krippendorff sier at «innhold» skal forstås i vid forstand. Det kan beskrives i ulike kategorier, og en kan skille mellom manifest og latent innhold (Krippendorff, 2004; Potter & Levine-Donnerstein, 1999). Manifest innhold betegner det som lett lar seg objektivt observere, det som ligger på overflaten. I min sammenheng vil et eksempel på manifest innhold være når lærerne nevner en elevs behov. Latent innhold er det som befinner seg mellom linjene. Det kan ikke observeres direkte, men må undersøkes gjennom indikatorer som en tenker at representerer den underliggende meningen en er interessert i å finne ut om (Schreier, 2012). I min sammenheng vil hvorvidt et utsagn om elevbehov representerer et individuelt eller et kontekstuel syn på vansker være eksempel på latent innhold. Analogt til dette kan et begrepspar som språkets overflate- og dypstruktur brukes (Neuendorf, 2002). Analyser av latent innhold er en større utfordring med tanke på validitet.

Innholdsanalyse betegner altså en gruppe metoder, og Hsieh og Shannon (2005) skiller mellom tre ulike tilnæringer: konvensjonell, teoridrevet og summativ. Den konvensjonelle er induktiv, dvs. at kategoriene dannes ut fra data gjennom en åpen prosess med koding og kategorisering lik den en finner i grounded theory (Schreier, 2012). I teoridrevne innholdsanalyser starter en med

forhåndsbestemte teoretisk baserte kategorier i en deduktiv prosess. Dette er en mye mer strukturert form for koding der utgangspunktet for analysen er teoretiske begreper som operasjonaliseres og danner utgangspunkt for et kodings skjema (Potter & Levine-Donnerstein, 1999). Summativ innholdsanalyse starter gjerne med å identifisere og kvantifisere manifest innhold i en tekst. Den starter ut som kvantitativ, men funnene fortolkes videre for å finne mønstre eller underliggende mening (Hsieh & Shannon, 2005). I studien har jeg brukt en kombinasjon av disse tilnærmingene, med analyser av både manifest og latent innhold, konvensjonell, teoridrevet og summativ innholdsanalyse. I tillegg har jeg brukt Saldanas (2021) begrep concept coding. Dette betegner koding av større deler av tekst for å finne mer overordnede og generelle kategorier. Jeg vil videre beskrive de konkrete kodingsprosessene jeg har foretatt i de tre artiklene.

5.4.2. Analysearbeidet i artiklene

Artikkel 1. Aas, H. K. (2019). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 2(4), 1-15.

Artikkelen er skrevet ut fra forskningsspørsmålene: Hvilke underliggende forståelsesmåter av elevbehov og lærerrolle finnes i lærersamtaler, og hvordan kan disse være til hinder for inkludering? Rådata til artikkelen består av til sammen ca. 11 timer optak fra fire lærerteams undervisningsplanlegging i forkant av Lesson Study-syklus 1 og 2. Jeg har først valgt ut de sekvensene av samtaler der lærerne snakket om elever, elevers behov og tilpasninger og transkribert disse ordrett. Disse delene er analysert i en tretrinnsprosess som har gitt både kvalitative og kvantitative resultater.

Den første delen av analysen tok sikte på å få oversikt over manifest innhold (Potter & Levine-Donnerstein, 1999) i en induktiv og summativ analyse (Hsieh & Shannon, 2005). Her valgte jeg ut alle utsagn om elevers behov, kategoriserte og tallfestet for å se hva slags behov de snakket om, og om de snakket om enkelte eller grupper av elever. Kategoriene her ble atferdsmessige og faglige behov. Deretter undersøkte jeg om hvert enkelt av behovene som var nevnt ble fulgt opp med forslag til tilpasninger videre i samtaler, og hva slags type tilpasning som ble foreslått. Disse ble også kategorisert og tallfestet.

I den andre delen av analysen kodet jeg utsagnene om elevbehov med teoridrevet innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005) for å finne latent innhold (Potter & Levine-Donnerstein, 1999) i form av hvorvidt utsagnene representerte en underliggende forståelse av elevbehov som individuelle eller kontekstuelle.

I den tredje delen av analysen undersøkte jeg de transkriberte delene av samtalene som helhet i en konvensjonell form for innholdsanalyse, inspirert av «concept coding» (Saldana, 2015). Denne delen av analysen hadde mål om å finne mer abstrakte og generelle koder som kunne beskrive underliggende ideer om elevbehov og lærerrolle.

Artikkel 2. Aas, H. K. (2020). Learning through communication: Exploring learning potential in teacher teams Lesson Study-talk. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 10(1), 47-59.

Artikkelen er skrevet ut fra forskningsspørsmålene: Hva utløser samtale med høyt læringspotensiale i lærerteamene, og hva slags samtalemønstre (Horn & Little, 2010) finner vi i disse sekvensene? Jeg har i tillegg ønsket å undersøke om det er forskjeller i samtalene fra oppstart til avsluttende fase i prosjektperioden. Rådata til analysene består av lydopptak fra fire lærerteams planlegging, to team fra syklus 1 og 2, to fra syklus 8 og 9, totalt ca. 12,5 timer med opptak.

Første trinn i analyseprosessen var å velge ut hvilke sekvenser som kunne karakteriseres å ha høyt læringspotensial. Jeg har valgt å bruke begrepet potensial, altså samtale som ut fra teori gir best mulighet for læring. Det teoretiske grunnlaget var Mercers (2007) utforskende samtale og Horn et al. (2017) «high-depth meetings». Utvalget ble gjort gjennom en prosess med først å lytte gjennom opptakene og skrive referat fra samtalene som helhet. Deretter leste jeg gjennom referatene i flere omganger, lyttet til noen sekvenser på nytt, noterte og lyttet mer. Prosessen førte til et utvalg av totalt 15 sekvenser der teamene dialogisk utdypet samme tema over noe tid. Disse sekvensene ble så transkribert ordrett og brukt i de videre analysene.

Disse sekvensene ble så kodet induktivt ut fra forskningsspørsmålene. Først tok jeg ut oppstarten i de 15 sekvensene og kodet dem for å kategorisere mønstre i hvordan sekvenser med høyt læringspotensial ble initiert. Så gikk jeg gjennom sekvensene med mål om å finne og kategorisere gjentakende interaksjonsmønstre i samtalene. En viktig del av kodingen var å finne utdrag som kunne illustrere kategoriene; det Mayring (2014) kaller for anchor samples.

Artikkel 3. Aas, H. K. (2020). Professional development for inclusive and adaptive education: Lesson Study in a Norwegian context. *Professional Development in Education*.

Artikkelen er skrevet ut fra forskningsspørsmålet: hvordan utvikles læreres underliggende forståelse av elevbehov og måten de tilpasser praksis for å møte behovene gjennom Lesson Study-arbeidet? Artikkelen bygger videre på ideer fra artikkel 1, og jeg har utviklet fremgangsmåtene jeg brukte der med mål om å kunne si noe om utvikling. Rådata i artikkelen var lydopptak av åtte lærerteams

planleggingsmøter, fire fra Lesson Study-syklus 1 og 2, fire fra syklus 8 og 9, til sammen ca. 24 timer med opptak. Først valgte jeg ut de sekvensene av samtaler der lærerne snakket om elevbehov og tilpasninger. Disse ble transkribert ordrett og transkripsjonene ble brukt i den videre analysen.

Først utarbeidet jeg et system for å kode, kategorisere og tallfeste utsagn som handlet om elevbehov og tilpasninger for å møte disse behovene (Schreier, 2012; 2014). Målet med den første delen av analysearbeidet var å få oversikt over det manifeste innholdet i samtaler med tanke på å kunne forstå og vise endringer i lærerteamenes samtaler. Jeg tok utgangspunkt i arbeidet jeg hadde gjort i den første artikkelen og prøvde meg først frem på deler av materialet. Prosessen kan beskrives som en kombinasjon av teoridrevet og datadrevet/ deduktiv og induktiv der jeg prøvde ut, reviderte, reduserte og reformulerte for å komme frem til det endelige kodingskjemaet. Transkripsjonene fra 2015 og 2018 ble først kodet hver for seg etter samme prosedyre, deretter satt sammen slik at jeg kunne sammenligne oppstart og avslutningsfasen av prosjektperioden. Summativ innholdsanalyse som jeg har brukt elementer av i denne delen av analysen, gir mulighet for enkel kvantifisering av hvor ofte de ulike kategorier av utsagn opptrer. Slik «kvasistatistikk» som Maxwell (2013) kaller det, kan bidra til å oppdage mønstre en ellers ikke ville sett eller til å underbygge argumenter.

Resultatet fra kodingen ble deretter brukt som utgangspunkt for en videre utforskning av data (Schreier, 2014), både for å finne mønstre i underkategoriene, og inspirert av Saldanas (2015) «concept coding» med intensjon om å finne mer abstrakte og generaliserte koder som kunne beskrive lærernes utvikling.

Tabell 1. Oversikt over data og analyser i delstudiene.

Delstudiene	Datagrunnlag	Analyser
Artikkel 1: <i>Teachers talk on student needs: Exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context</i>	Lydopptak av fire lærerteams planleggingsmøter i LS-syklus 1 og 2	Innholdsanalyser av samtalesekvensene der lærerne snakker om elevbehov og tilpasninger for å møte behovene
Artikkel 2: <i>Learning through communication: Exploring learning potential in teacher teams lesson study talk</i>	Lydopptak av fire lærerteams planleggingsmøter, to fra LS-syklus 1 og 2, to fra LS-syklus 8 og 9	Innholdsanalyser av samtalesekvenser med læringspotensial
Artikkel 3: <i>Professional development for inclusive and adaptive education: Lesson Study in a Norwegian context</i>	Lydopptak av fire lærerteams planleggingsmøter i LS-syklus 1 og 2 og fire team i LS-syklus 8 og 9	Innholdsanalyser av samtalesekvenser der lærerne snakker om elevbehov og tilpasninger for å møte behovene

5.5. Kvalitet i studien

Jeg har i avhandlingen posisjonert meg innenfor et kvalitativt og sosialkonstruksjonistisk paradigme der kunnskap oppfattes som konstruert. Datas mening skapes, gjennom forskerens forforståelse, teoretiske briller og valg av analysemetode. Slik kan forskning forstås som forskerens konstruksjon av kunnskap (Alvesson & Sköldberg, 2008). Avhandlingen representerer mine fortolkninger ut fra min virkelighetsforståelse. Kunnskap oppstår og eksisterer innvevd i sosial virkelighet. Å tre utenfor denne virkeligheten er ikke mulig. Dermed handler ikke forskning om å finne inn til en sann kjerne, men at forskningsresultatene må leses som suggestive, som sannsynlige eller nyttige, men ikke som «riktige» i betydningen den eneste måten å forstå hendelsen på (Crotty, 1998). Kvalitet i kvalitativ forskning er derfor ikke et spørsmål om hvorvidt prosessen leder frem til riktige eller sanne konklusjoner; vi finner derimot begreper som troverdighet og pålitelighet (Thagaard, 2003), nøyaktighet (Creswell, 2014), troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet (Lincoln & Guba, 2000). Det finnes ikke noe universelt akseptert sett av kriterier for å vurdere kvalitet i kvalitativ forskning, bare ulike anbefalinger (Hammersley, 2007; Hayashi, Abib & Hoppen, 2019). Kvalitetsvurdering må derfor i noen grad tilpasses hvert enkelt forskningsprosjekt. Jeg har i avhandlingen valgt å bruke Maxwells modell for design av studien, og forholder meg derfor til begrepet validitet som mål for kvalitet. Dette er også det begrepet som oftest brukes i forbindelse med kvalitativ innholdsanalyse (Schreier, 2014).

Maxwell (2013) plasserer validitetsspørsmålet som et av hovedelementene i designet av en studie, og spørsmålet om «på hvilke måter kan jeg ta feil» som en tanke som skal gjennomsyre studien. Dette er i tråd med Hayashi, Abib og Hoppen (2019) sin anbefaling om at validitetsspørsmål bør sees som en vedvarende vurdering gjennom hele forskningsprosessen, fra start til publisering. Behovet for denne måten å se validitet på kan begrunnes med at i kvalitativ forskning er forholdet mellom design, datainnsamling, analyser og fortolkning ikke lineær men iterativ (repeterende, sirkulær) (Onwuegbuzie & Leech, 2007). Det er den samme tankegangen som ligger under når Maxwell bruker begrepet interaktiv om design av kvalitativ forskning. Det anbefales at en for det første må vurdere hvilke trusler mot validiteten som er mest sannsynlige og/eller mest alvorlige, dernest at en må ha helst flere valideringsstrategier for å undersøke og sikre kvalitet i studien (Creswell, 2013; Maxwell, 2013). Maxwell sier at det særlig er to typer trusler mot validiteten i en kvalitativ studie. Den første handler om forskerens subjektivitet, det som kan benevnes som forskerbias. I kvalitativ forskning vil forskerens bakgrunn og teoretiske forståelse alltid påvirke resultatet. Det er noe en hverken kan eller skal unngå, men det krever refleksivitet og en vedvarende bevissthet over hvordan egen

forforståelse, erfaringer, ønsketenkning og kunnskapsgrunnlag påvirker utvalg og fortolkning av data. Det krever at forskeren må tydeliggjøre egen erfaringsbakgrunn og forforståelse og gjøre forskningsprosessen transparent slik at leseren kan følge og vurdere prosessen (Creswell, 2013; Nilssen, 2012). Alvesson og Skjöldberg (2008) beskriver forskningsprosessen som en (re)konstruksjon av den sosiale virkeligheten, der forskeren hele tiden skaper bilder for seg selv og for andre. Bildene løfter frem visse forståelsesmåter, opplevelser, situasjoner, relasjoner, og utelukker derfor alternative tolkninger. Det krever at jeg må vise, og selv være bevisst egne teoretiske antakelser og egen forforståelse nettopp for å synliggjøre hva som ligger til grunn for seleksjonen.

En strategi for validering er langvarig og intens kontakt med forskningsdeltakerne (Creswell, 2013; Maxwell, 2013; Onwuegbuzie & Leech, 2007). Slik kontakt gir mulighet for å bli godt kjent med kulturen, bygge tillit og ha mulighet for å oppklare misforståelser. Det gir mulighet for data som er detaljerte og varierte nok til å gi et nyansert bilde av hva som foregår. Det kan også redusere faren for at deltakerne tilpasser seg det de tror forskerne ønsker at de skal gjøre, det Maxwell (2013) kaller for reaktivitet. I min studie har kontakten med skolen vart i over fire år. Det har vært mange møtepunkter både med ledelsen, teamlederne og hele kollegiet. Disse danner sammen med lesing av logger og lytting til mange timer med lærersamtaler et godt grunnlag for å få innsikt i den kulturen som er på skolen.

En annen strategi for validering betegnes som forskerens refleksivitet. Den langvarige og tidvis tette kontakten med skolen som betegnes som viktig for troverdigheten i en studie, kan også utgjøre en trussel mot validitet. Jeg har vært tett på, og hatt en rolle i skolens utviklingsarbeid over relativt lang tid. Det har gitt en type innsiderekunnskap som har vært en styrke i analysearbeidet. En slik involvering kan samtidig være en trussel mot troverdigheten fordi det er fare for at forskeren mister forskersynet (Postholm 2010). Forskerens refleksivitet, det å gjennom hele prosessen være bevisst egne forventninger, forutinntatthet, ønsketenkning og fordommer kan bidra til å skape den nødvendige distansen (Nilssen, 2012). Det jeg i størst grad tenker kan ha påvirket mine fortolkninger, er sympati med skolen og deres arbeid, og min egen bakgrunn som PP-rådgiver der mange års jobbing med elever som strever nok har gitt meg et litt skjevt blikk på skole. Jeg har i arbeidet med avhandlingen reflektert mye over disse to mulige feilkildene og prøvd å sjekke og dobbeltsjekke mine egne fortolkninger i et slags mistenksomhetens lys.

En tredje strategi for validering jeg har brukt, er det som av Maxwell (2013) betegnes som «kvasi-statistikk»; enkle opptellinger for å tallfeste noen av de fortolkningene og konklusjonene jeg har gjort. I innholdsanalyse betegnes dette som summative analyser (Hsieh & Shannon 2005). En slik fremgangsmåte kan ifølge Maxwell (2010) ha noen fordeler. Det kan være en støtte til å identifisere

mønstre i materialet som ellers ville være vanskelig å se, og det kan være en støtte til fortolkningene en gjør. I min studie har disse opptellingene vært viktige som et første trinn i noen av analysene, og som bidrag til å underbygge de endringene jeg mener å se i lærerteamenes samtaler. Utfordringen ved å tallfeste er at tallene kan tillegges for stor vekt, at en glemmer at de også er resultat av en fortolkningsprosess og «skapt» av forskeren. Tallene må derfor sees som et supplement i en kvalitativ prosess.

I tillegg er memberchecking (Creswell, 2013; Lincoln & Guba, 2000) eller respondentvalidering (Maxwell, 2013) aktuell for avhandlingen, om enn i indirekte form. Det handler om å bringe data, tolkninger og analyser tilbake til forskningsdeltakerne for å se om de kjenner seg igjen og for å få deres respons. Dette kan gjøres gjennom hele forskningsprosessen (Nilssen, 2012), og regnes som avgjørende for studiens troverdighet (Creswell, 2013). Jeg har ikke gjort membercheck av analysene som inngår i avhandlingen. Men de foreløpige analysene som ble gjort gjennom perioden utviklingsprosjektet varte, ble bragt tilbake til deltakerne som del av veiledningen, og det har gitt mange muligheter til å få respons fra deltakerne. Dette har skjedd i ulike fora, i møter med skoleledere, med teamledere, i felles møter for hele kollegiet og som tilbakemelding til hvert enkelt lærerteam. På ett av fellesmøtene fikk lærerne spørsmål til diskusjon i grupper ut fra våre tilbakemeldinger, og vi gjorde lydopptak av diskusjonene. Personalet har fått innblikk i våre foreløpige fortolkninger, og deres responser er del av det jeg har kalt feltarbeid.

I kvalitativ innholdsanalyse er validitet særlig knyttet til utarbeidelse av kodings skjema (Schreier, 2012). Når kodings skjema er styrt av teori slik det delvis har vært for mitt vedkommende, er det vesentlig at kategoriene er logisk konsistente og klart definerte (Potter & Levine-Donnerstein, 1999). Jeg har prøvd å være mest mulig transparent i beskrivelsene av hvordan jeg har gått frem i kodingsarbeidet. Jeg har beskrevet ut fra teori hva som er indikatorer på de fenomener jeg undersøker, og i artiklene vist eksempler på utsagn som er kodet innenfor hver kategori for å gjøre det mulig for leseren å følge og vurdere mine valg.

Det som har vært nevnt så langt handler om validitet i form av indre troverdighet (Onwuegbuzie & Leech, 2007); sannhetsverdien, konsistensen, troverdigheten til fortolkninger og konklusjoner som gjelder innenfor den situasjonen eller gruppen som er undersøkt. Ytre troverdighet viser til hvorvidt eller i hvilken grad funnene kan generaliseres til å gjelde andre settinger eller grupper.

Generalisering er et omdiskutert tema i kvalitativ forskning, og brukes ifølge Creswell (2014) i begrenset grad, særlig fordi kvalitativ forskning er interessert i det partikulære. Kvalitativ og fortolkende forskning består av en situert forskers dybdeforståelse av et spesifikt tilfelle i en bestemt kontekst; det som kalles for ideografisk forskning (Williams, 2002). Dette krever en annen forståelse

av begrepet generalisering enn den tradisjonelle naturvitenskapelige der en statistisk generalisering, fra utvalg til populasjon er vanlig. Denne formen for generalisering hevder at konklusjonene er universelle; at de er kontekstfrie og gjelder uavhengig av plassering i tid og rom, og uttrykkes som lovmessighet, beskrevet som nomotetisk forskning (Lincoln & Guba, 2000). Utfordringen ved generalisering i kvalitativ forskning er forsøkt løst på ulikt vis. For eksempel hevder Lincoln og Guba (2000) at indre validitet er eneste grunnlag og at leseren selv, med forskerens *thick descriptions*, utfyllende beskrivelser av situasjon og kontekst som grunnlag, må vurdere forskningens overførbarhet til andre og lignende situasjoner. Det er noe av dette som ligger i begrepet naturalistisk generalisering (Stake, 2005); at forskningsfunnene må vurderes ut fra leserens perspektiv og er intuitiv, basert på egne og andres erfaringer med fenomenet. Slik naturalistisk generalisering er avhengig av likhet mellom situasjoner og krever at forskeren har gitt detaljerte nok beskrivelser til at leseren selv kan vurdere om situasjonene er like nok. Det er noen momenter som kan styrke den ytre validiteten også i kvalitativ forskning. For det første er indre validitet av betydning (Payne & Williams, 2005). For det andre er en grundig beskrivelse av den settingen forskningen foregår innenfor viktig. Her har jeg i kapittel 2 gitt en beskrivelse av den deltakende skolen og av hvordan utviklingsprosjektet har foregått. Det tredje punktet jeg vil si noe om her gjelder det som omtales som sampling, valg av sted for forskningen. Ifølge Williams (2002) er det en fordel at dette reflekterer relevante karakteristika som gjelder hele populasjonen. Den deltakende skolen ble hovedsakelig valgt av praktiske hensyn. Den ligger i overkommelig nærhet, og de hadde lyst til å delta. Samtidig tenker jeg at skolen er en ganske gjennomsnittlig og typisk norsk skole. Den er av middels størrelse, den ligger i et bynært område med både landbruk og industri og har elever med ulik sosiokulturell bakgrunn. Den har en ganske gjennomsnittlig andel elever med vedtak om spesialundervisning og med minoritetsspråklig bakgrunn. Alt dette gjør at det antakelig kan være mange som jobber i og med skole som kan kjenne seg igjen.

5.6. Om forskerrollen

I kvalitativ forskning vil forskeren ofte inngå i en form for relasjon til dem det forskes på (May, 2002). Det stiller krav til bevissthet omkring egen rolle og hvordan det subjektive og personlige virker inn i forskningen. I tillegg sier jeg med det teoretiske grunnlaget jeg har valgt at kunnskap alltid konstrueres ut fra et perspektiv. Det personlige utgjør en viktig del av dette perspektivet, dermed må jeg forholde meg til mine egne erfaringer. Maxwell (2013) beskriver med sitt begrep kritisk subjektivitet en mulig måte å gjøre det på: hverken undertrykke eller bli overveldet av, men derimot

være dem bevisst og bruke som en ressurs i forskningen. Jeg tenker at min bakgrunn har gitt meg mange fordeler i arbeidet, men også noen utfordringer.

En fordel er at jeg har god kjennskap til feltet skole. I tradisjonell etnografisk orientert forskning der feltarbeid gjerne inngår, er forskerens inngang til et fremmed felt ofte tematisert (Hammersley & Atkinson, 2007). Det var imidlertid ikke et fremmed felt jeg gikk inn i. Jeg har gjennom arbeidet som PP-rådgiver og gjennom praksisoppfølging med studenter i lærerutdanningen lang erfaring med å være «besøkende» i ulike skoler. Det har gitt meg fordeler ved at jeg i stor grad forstår hva som foregår, skjønner det interne språket og har erfaring med å gjøre meg kjent med ulike skolekulturer. Ulempen kan være at jeg kan ha vært forutinntatt, at det kan være vanskelig å legge til side egne fordommer, forestillinger og forventninger.

En utfordring var at rollen som utvikler og veileder var mye mer kjent for meg enn forskerrollen da jeg gikk inn i arbeidet med avhandlingen. Jeg gikk inn i arbeidet som praktiker, og det har vært en møysommelig prosess å «bytte hatt» og se på meg selv som forsker. Noe av prosessen har handlet om at jeg måtte flytte oppmerksomheten fra å skulle bidra til skolens utvikling til det å undersøke den. Forskning krever et mye smalere fokus, og kanskje en viss distanse til det en undersøker. Utviklingsprosjektet og samarbeidet med skolen var avsluttet da jeg begynte å skrive artiklene. I ettertid ser jeg at det har vært en stor fordel både fordi jeg lettere kunne velge et smalt nok utsnitt av prosjektet slik at det lot seg omsette til realistiske forskningsspørsmål, og fordi det var lettere å distansere seg. Stake (2005) beskriver kvalitative forskere som gjester i andres private rom. Særlig gjennom å lytte til så mange timer med samtaler har jeg opplevd å komme nært på lærerne og føler at de har vist stor tillit ved å slippe meg inn i sin arbeidshverdag. Gjensidig tillit og respekt mellom forsker og forskningsdeltaker er et vesentlig poeng, og fremstillingen av forskningsresultatet bør til en viss grad være gjenkjennbare og forståelige for deltakerne, og gjøre at de føler seg ivaretatt. Som jeg beskrev i innledningen har noe av verdisynet fra rollen som rådgiver vært med meg inn i arbeidet ved at jeg først og fremst ønsker å formidle det som gir mulighet for vekst og utvikling. Det har gjort dette punktet enklere for meg. Samtidig er det en risiko for det som i etnografisk orientert forskning betegnes som «to go native» (Hammersley & Atkinson, 2007); at en identifiserer seg med deltakerne på en slik måte at en mister den kritiske distansen. Jeg har ikke ønsket å undersøke det som kan hemme utvikling, og har prøvd å balansere det positive med et kritisk blikk. Balansen mellom nærhet og distanse har vært en utfordring ved det å forske på en prosess jeg selv har deltatt i. Avstand i tid har vært en fordel, og jeg har også opplevd de metodiske valgene jeg har gjort som en måte å skape distanse til datamaterialet. Gjennom vektleggingen av klare prosedyrer for valg av utsnitt til bruk i analysene, ved at samtaler i analyseprosessen er «klippet fra hverandre», sortert og satt sammen på nye måter, har de i stor grad mistet tilknytning til de enkeltpersoner eller lærerteam som ytrer

dem. Opptelling, det å kvantifisere deler av materialet ut fra definerte kriterier har hatt noe av den samme effekten. Jeg har opplevd det å lage såpass strenge prosedyrer for meg selv i analysearbeidet som betryggende.

5.7. Etikk

All forskning i Norge er underlagt lovverk beskrevet i Forskningsetikkloven (2017), retningslinjer utarbeidet av norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). NESH (2016) skiller mellom interne og eksterne etiske normer der de interne er knyttet til forskersamfunnets egne normer for god vitenskapelig praksis mens eksterne normer er knyttet til forholdet mellom forskning og samfunn og omfatter tema som ivaretagelse av forskningsdeltakere og samfunnsansvar.

§ 4 i Forskningsetikkloven sier at «forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer» (Forskningsetikkloven, 2017). Når det gjelder de interne etiske normene har jeg i avhandlingen forsøkt å legge frem min forskningsprosess slik at leseren selv kan vurdere faktorer som etterrettelighet og redelighet i forskningen. Jeg har hatt refleksivitet som mål i prosessen og har både reflektert over og forsøkt å vise hvordan mine egne erfaringer, verdier og holdninger har påvirket de valg og fortolkninger jeg har gjort.

I dette forskningsprosjektet er hensyn til personer det viktigste området når det gjelder eksterne etiske normer. NESH (2016) sier at forskning skal verne om personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og familieliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger. Det første området her handler om personvern og konfidensialitet. Utviklingsprosjektet behandler personopplysninger og er derfor meldt og godkjent av NSD (se vedlegg 2 og 3). Her kan nevnes at opptak av personers stemme er å regne som personopplysning. Opptakene er oppbevart i tråd med retningslinjene og skal slettes når prosjektet er sluttført. Lydopptakene er ikke registrert på navn, og i transkripsjonene er alle navn anonymisert. I publikasjoner og formidling er det lagt vekt på anonymisering. Det andre området handler om informert samtykke. Her sier NESH (2016, s. 13) at forskeren skal *«gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet»*. De deltakende lærerne fikk først informasjon og mulighet til å stille spørsmål på et felles personalmøte. Denne informasjonen var utgangspunkt for en diskusjon i personalet der de avgjorde at de ønsket å delta i utviklingsprosjektet. Deretter fikk de skriftlig informasjon (se vedlegg 1) med skjema for skriftlig samtykke til å delta. De kunne når som helst trekke seg fra studien. Fordi vi som forskere ikke

registrerte lærernes navn ble administrering og kontroll av samtykke gjort av skolens rektor. NESH (2016) sier at samtykket skal være fritt, informert og uttrykkelig. Fritt vi si uten ytre press, og her kan jeg ikke være helt sikker på om noen har opplevd et visst press til å delta fordi ledelsen og personalet ble enige om at hele skolen skulle være med. Det var nok særlig en viss usikkerhet og skepsis i starten mot at teamenes samtaler skulle tas opp, og diktafonene la en demper på noen. Vi gjorde det klart at det kun var vi to forskere som skulle høre på opptakene og at hensikten var å følge teamene, ikke enkeltpersoner.

I lærernes samtaler snakker de om elevene, noen ganger ved navn. NESH (2016) beskriver hensyn som skal tas med tanke på tredjepart (personer som ikke er direkte del av forskningen) og hensynet til beskyttelse av barn. Dette er ivaretatt ved forskernes taushetsplikt, forskriftsmessig oppbevaring av lydopptakene og anonymisering i transkripsjoner og formidling.

6. Presentasjon av artiklene

I dette kapittelet vil jeg beskrive de tre artiklene som inngår i avhandlingen. Først presenteres artiklene hver for seg, og til sist vil jeg oppsummere funnene og relatere dem til den overordnede problemstillingen.

6.1. Artikkel 1

Aas, H. K. (2019). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 2(4), 1-15.

Artikkelen undersøker lærernes samtaler om planlegging av undervisning i oppstartfasen av Lesson Study-prosjektet. Målet med artikkelen var å undersøke hvilke forståelsesmåter angående elevers behov og læreres ansvar for å ivareta disse behovene som kom frem i samtalen. Funnene blir drøftet i lys av hvilke utfordringer de kan utgjøre for å utvikle en mer inkluderende undervisning. Artikkelen legger til grunn en moderat forståelse av inkludering (Norwich, 2002) der det ordinære skolesystemet skal ivareta alle elever, men med støtte for dem som trenger det. Utfordringen som ligger i en slik forståelse er at skolen må oppdage, anerkjenne og møte alle elevers behov på måter som ikke stigmatiserer eller ekskluderer (Florian & Spratt, 2013). Videre betones et holistisk syn på elevers læring, der ikke bare faglig læring, men også sosial og emosjonell utvikling er vesentlig (Leicester, 2008).

Fire lærerteams samtaler fra de to første Lesson Study-syklusene er analysert ved hjelp av ulike varianter av innholdsanalyse i en tretrinns-prosess. I den første delen av analysen er utsagn om elevers behov kategorisert og talt opp. Deretter er det undersøkt om hvert av utsagnene følges opp med forslag til tiltak, og hva slags type tiltak som foreslås. I den andre delen av analysen er utsagnene om elevbehov kategorisert ut fra om de representerer en individuell eller kontekstuell forståelse. I den tredje delen analyseres større deler av den transkriberte teksten for å finne gjentakende mønstre i samtalen som ytterligere kan belyse lærernes forståelse av elevenes vansker og deres egen rolle.

I sum viser den første delen av analysen at majoriteten av ytringer om elevbehov omhandler individuelle elevers atferdsmessige og sosiale behov, et mindretall elevers faglige behov. Derimot er majoriteten av tiltak som diskuteres rettet mot enkeltelevers faglige behov. Den andre delen av analysen viser at en klar majoritet av utsagn om elevers behov faller inn under en individuell forståelse; behov som en iboende egenskap elevene har. Den tredje delen av analysen viser følgende mønstre i samtalen: *sterk-svak*; en statisk og individuell forståelse av elever, *kaoskontroll*;

frykten for at det skulle bli kaos i elevgruppa som et bakteppe som begrenset hva lærerne kunne tørre å prøve ut, og at det var lærernes ansvar å holde elevene under kontroll, *lærer som dukkefører*; relaterer seg til læringssyn, lærerne ser ut til å se læring som avhengig av deres initiativ, noe som foregår fra lærer til elev, lærersentrert, *tilpasning som tidkrevende*; siden læring sees som avhengig av lærer og tiltak i stor grad gjøres individuelt, blir tilpasninger oppfattet som svært tidkrevende.

Den deltakende skolen har på mange måter et godt utgangspunkt for å få til inkluderende undervisning. Lærerne var gjennomgående positivt innstilt til inkludering, og skolens eksisterende praksis var å gi mye av tilbudet til elever med spesielle behov støtte i klasserommet. Likevel viser en drøfting av funnene opp mot teori om inkludering, at noen sider ved lærernes syn på elevbehov og lærerrolle utgjorde en utfordring for å få til mer inkluderende undervisning. Disse utfordringene kan oppsummeres i tre punkter. 1) *Individualisering*, der læring forstås som et individuelt fenomen, behov som individuelle problemer situert i hver enkelt elev og tilpasning som tiltak skreddersydd for hver enkelt elevs vansker. 2) *Lærersentrering*, læring som overføring av kunnskap, der lærerne ser seg som drivere av elevenes læring og elevene som passive mottakere. 3) *Et begrenset syn på læring*, der det primære ansvaret sees som å utvikle elevenes faglige kunnskaper. En inkluderende skole impliserer en mer sosiokulturell forståelse av skole og læring, der læring skjer gjennom aktiv deltakelse i sosiale fellesskap, og behov som noe som oppstår i møte mellom elevens forutsetninger og skolens krav.

6.2. Artikkel 2

Aas, H. K. (2020). Learning through communication: Exploring learning potential in teacher teams Lesson Study-talk. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 10(1), 47-59.

Artikkelen undersøker trekk ved kommunikasjonen i lærergruppene når de planlegger forskningstimen i Lesson Study. Målet med artikkelen er å undersøke sekvenser av lærernes samtaler med potensiale for å skape læring, for å se hva som initierer og hva som karakteriserer disse sekvensene. Jeg har også undersøkt om det skjer endringer ved å sammenligne samtaler i oppstart og avsluttende fase. Forskning har vist at samtaleformer med høyt læringspotensiale er relativt sjeldent i lærersamarbeid (Horn & Little, 2010; Vangrieken et al., 2015; Warwick et al., 2016), og funnene blir diskutert opp mot litteratur om kjennetegn ved samtaler som kan bidra til læring.

Datagrunnlaget i studien er lydopptak av fire lærerteams møter der de planlegger en Lesson Study-økt; to fra oppstarten av prosjektperioden og to fra slutfasen. Først valgte jeg ut sekvenser fra samtalen som ut fra teoretiske kriterier indikerte potensiale for læring. Disse sekvensene ble

deretter analysert i en induktiv prosess, først for å finne mønstre i hva som utløste en slik samtaleform, deretter for å finne gjentakende samtalemønstre i sekvensene.

Andelen av samtaleformene med en form som indikerer læringspotensial var mer enn doblet fra oppstartfasen til avslutningsfasen av prosjektperioden (fra 12 til 27 %). Koding av hva som utløste sekvensene viste at de falt inn under tre hovedkategorier: utsagn om elevbehov, forhandling om forståelse, og spørsmål relatert til elevenes forkunnskaper. Temaet elevbehov utløste flest samtalesekvenser med potensiale for læring. Ofte startet det med et utsagn eller et spørsmål om utfordringer som enkeltelever eller grupper av elever kunne møte i timen de planla. Videre var situasjoner der teamene oppdaget at de mangler en felles forståelse for ulike fenomener de snakket om en utløsende faktor. Det kunne for eksempel være hvordan de konkret skulle forstå et læringsmål. Den siste utløsende faktoren handlet om hva elevenes forkunnskaper kunne være, og hvordan lærerne skulle gå frem for å mobilisere og knytte den nye læringen til det elevene allerede kunne noe om. Tilsvarende utsagn og spørsmål var også å finne i samtalesekvenser som kan kategoriseres med lavt potensiale for læring. Forskjellen ligger i responsen fra resten av teamet; i samtaleformene med lavt potensiale ble slike utsagn ikke fulgt opp.

Neste trinn i kodingsprosessen hadde mål om å finne gjentakende samtalemønstre. Den første kategorien mønster handlet om at lærerne prøvde å forutse elevenes respons til de ulike delene av Lesson Study-økta. De prøvde å sette seg inn i elevenes opplevelse, forestille seg hvilke tanker som kunne ligge bak, for eksempel når mange elever var passive i timene. Disse hypotesene ble siden brukt i diskusjoner om hvordan de kunne tilpasse og organisere timen. Neste kategori handlet om hvorvidt de hadde mulighet til å påvirke elevenes atferd i timene. Her kom ulike synspunkter til overflaten og ble diskutert, for eksempel om det er slik at de som lærere kan legge til rette slik at alle elever blir motivert, eller om de må slå seg til ro med at noen elever ikke er motivert uansett hva lærerne gjør. Den siste kategorien, generalisering, var når lærerne beveget seg mellom spesifikke erfaringer fra klasserommet og generelle refleksjoner om undervisningspraksis. De fleste hendelsene i denne kategorien kom når teamet ble oppmerksomme på at egne vaner i klasserommet kunne skape vansker for elevene.

Det mest fremtredende trekket ved de delene av lærernes samtaler som hadde høyt læringspotensial, var det sterke elevfokus. Det var dette temaet som i størst grad både utløste og kjennetegnet disse samtalesekvensene. Ved å bruke felles kunnskap om elevene til å prøve å tenke seg inn i elevenes situasjon fikk teamene en økt forståelse for hva som kunne hindre dem i deltakelse og læring. Utforskningen gav teamene ideer til hvordan de bedre kunne designe timen.

Det var imidlertid lite fagdidaktisk innhold i disse diskusjonene, de handlet om hvordan elevenes trivsel og deltakelse kunne styrkes.

Lærerteamene brukte mer enn dobbelt så mye av tiden i samtaleform med potensiale for læring mot slutten av prosjektperioden. I de første Lesson Study-syklusene gikk praten hovedsakelig om praktiske avklaringer, forslag ble sjelden begrunnet og første forslag ble gjerne valgt uten særlig diskusjon eller begrunnelse. Hvis noen nevnte utfordringer noen elever kunne ha, ble det gjerne fulgt opp med historier som støttet opp om opplevelsen. I de siste syklusene var det en tydelig dreining i måte å snakke på. Lærerne holdt seg lenger til samme tema, de argumenterte for og imot før de tok avgjørelser og uenighet kom oftere til syne og ble diskutert uten at det ble dårlig stemning. Det kunne se ut som at de hadde fått en større ro over planleggingsarbeidet og at tryggheten i teamene var stor nok til å tåle uenighet.

6.3. Artikkel 3

Aas, H. K. (2020). Professional development for inclusive and adaptive education. Lesson Study in a Norwegian context. *Professional development in education*.

Artikkelen undersøker og sammenligner lærernes samtaler om planlegging av undervisning i oppstart- og avslutningsfasen av Lesson Study-prosjektet. Målet var å undersøke utvikling mot mer tilpasset og inkluderende undervisning i et utviklingsprosjekt der hele skolen deltok, og der bedret undervisningskvalitet for alle elever var mål. De områdene som er valgt ut for nærmere undersøkelse er lærernes underliggende forståelse for elevbehov, og hvorvidt og hvordan lærerne tilpasser for å møte disse behovene. Hvordan lærere forstår elevbehov har vist seg betydningsfullt både for hvor stor grad av ansvar de føler for elevene; hvilke forventninger de har til elevenes læring og utvikling, og hvilke forventninger til har til egne muligheter for å påvirke elevene. Tilpasset opplæring vil i lys av inkludering ikke handle om individualisering, men om å lage undervisning som i størst mulig grad gir alle elever mulighet til å delta i felles aktiviteter. Funnene blir drøftet i lys av hvordan endringene kan forstås som bidrag til en mer inkluderende undervisning.

Data er hentet fra lydopptak av lærernes planleggingsmøter, fra fire team i oppstarten av prosjektperioden (2015) og fire team i avslutningsfasen (2018). Sekvenser der teamene snakker om elever, elevers behov og tilpasninger til disse behovene ble valgt ut for videre analyser. Disse sekvensene er så kodet ut fra to hovedtema, elevbehov og tilpasninger i en kombinasjon av teori- og datadrevet innholdsanalyse. Det er også gjort en summativ analyse for å kunne kvantifisere og

sammenligne samtalene i 2015 og 2018. Siste del av analysen hadde som mål å finne mer overordnede tema som kunne beskrive utviklingen i lærerteamene.

Første hovedkategori i kodingsprosessen var elevbehov. Her ser en at antall ytringer øker (fra 45 til 69) og at når det gjelder type behov er det særlig elevenes faglige behov og behov som gjelder læringsmiljøet i klassen som øker. På begge tidspunkt var det behov som gjelder atferd som representerte et flertall av ytringer. Det er en dreining fra at de snakker om individuelle elevers behov til at de snakker om hele klassen, eller grupper av elever. Videre endres måten de snakker om behovene på, der det er en klar økning i utsagn med en kontekstuell forståelse; at det er situasjonen som gjør at elever opplever vansker (fra 11 til 40). Det ser dermed ut som at lærerne har blitt mer oppmerksomme på elevenes behov og at de i større grad snakker om behov som noe de kan ha innflytelse på. I 2015 ble utsagn om elevbehov ved flere tilfeller fulgt opp av negative forventninger til elever. Dette var fraværende i 2018.

Andre hovedkategori i kodingsprosessen var tilpasninger. Her ser en at antall ytringer har økt (fra 19 til 35). Det var økning i antall både for faglige og atferdsrettede tilpasninger. De faglige tilpasningene var i 2015 i stor grad individualiserte; skreddersydd til navngitte elever, og teamene lagde disse etter at timen var ferdig planlagt. I 2018 ble de faglige tilpasningene hovedsakelig lagd underveis og som en integrert del av timen. De var oftest i form av mulighet for elevene til å differensiere selv, ved at elevene kunne samarbeide og hjelpe hverandre, ved at oppgavene var åpne og kunne løses på ulike måter eller startet så enkelt at alle kunne komme i gang. Tiltak rettet mot atferd handlet i 2015 hovedsakelig om ytre kontroll, at lærerne skulle være tett på enkelte elever, passe på at de kom seg i gang og holdt seg i gang, passe på at de ikke bruke datamaskinen til andre ting osv. Slik ytre kontroll av atferd var nærmest fraværende i forslagene til tiltak i 2018. Tiltakene rettet mot atferd kunne sorteres i tre grupper: å gjøre det lettere for elevene å komme i gang med oppgavene, bruke metoder som de hadde erfart at engasjerte mange elever og å gjøre oppgavene meningsfulle for elevene. I tillegg var det i 2018 mange tiltak rettet mot det generelle læringsmiljøet i klassene. Disse handlet oftest om ferdigheter elevene trengte å øve på slik at lærerne kunne bruke mer elevaktive undervisningsmetoder, som f.eks. selvstendighet, å lede gruppa, og å kunne argumentere i diskusjoner. De endringene en ser i tiltak kan forstås som en speiling av endringen i forståelse av vansker. I 2015 var hovedtrenden en forståelse av vansker som eksisterende i eleven, uavhengig av situasjonen. Tilpasninger ble gjort i form av kompensasjon for individuelle elevers mangler. I 2018 ser vi en bredere og mer kontekstuell forståelse av elevers behov, og en større bredde i tiltakene, der for eksempel ytre kontroll av atferd er erstattet av tilrettelegging for økt selvkontroll. Tilpasningene kan beskrives som mer inkluderende fordi de i stor grad gav alle elevene mulighet til å delta i samme undervisning.

Den siste delen av kodingsprosessen ble gjort for å finne mer overordnede tema som kan beskrive utviklingen i lærerteamene. Den første kategorien, *utvidet ansvar*, omhandler endring i syn på lærerrollen. Dette kommer særlig til syne på to områder: elevenes atferd og klassenes læringsmiljø. På begge disse områdene var det en betydelig økning i antall og en større bredde i teamenes forslag til tilpasninger. Den andre kategorien, *fra en individuell til en sosial forståelse av læring*, handler om endring i synet på læring som reflekteres i teamenes samtaler. Forslagene til tilpasninger i 2018 var i større grad kollektive, og hadde et større fokus på hvordan læringsmiljøet i klassen kunne brukes som ressurs. Den tredje kategorien omhandler endring i synet på elevrollen og er betegnet som *fra passive mottakere til aktive deltakere*. I 2015 planlegger teamene som om læring handler om overføring fra lærer til elev, der læreren var drivkraften i prosessen og elevenes oppgave var å holde seg i ro og motta. I 2018 var elevenes rolle endret til en mye mer deltakende og aktiv part, og teamene brukte mye tid på å diskutere hvordan de skulle gi elevene trening i ferdigheter de tenkte som nødvendige for å delta i mer elevaktive undervisningsformer.

I følge Kelchtermans (2009) utvikles læreres forståelse av lærerrollen hovedsakelig gjennom personlige erfaringer. Timperley og Alton-Lee (2008) fant at aktiviteter som gav autentiske erfaringer med hvordan undervisning virker på elevers læring var sentrale for læreres læring. Dette er noe av kjernen i Lesson Study, og gjennom ni Lesson-Study-sykluser har de deltakende lærerne hatt mange muligheter til å observere, reflektere over og diskutere hvordan elever responderer på undervisning. Ved endt prosjektperiode ser en trekk ved lærernes samtaler som peker i retning av utvikling mot en mer inkluderende undervisning. De er mer oppmerksomme på elevenes behov, de viser mer tillit både til elevenes evne til å delta i undervisning og i egne evner til å tilrettelegge, og de viser et syn på læring og undervisning mer i tråd med inkludering, læring som en sosial aktivitet der alle elevers aktive deltakelse brukes som ressurs.

6.4 Sammenfatning av sentrale funn

Jeg har her valgt å oppsummere artiklenes funn i form av ulike bevegelser jeg mener å ha funnet gjennom arbeidet med de tre artiklene.

Den første bevegelsen handler om *utvikling i syn på elever*. Analysene av 2015-samtalene viste at elevenes vansker hovedsakelig ble oppfattet som individuelle egenskaper elevene hadde. Begrepe sterke og svake elever ble brukt om elevene i alle teamene, og lærerne gav i flere tilfeller uttrykk for negative forventninger til enkeltelevers læringsutbytte. Lærerne snakket mest om individuelle elevers vansker, og om vansker som gjaldt atferd som forstyrret undervisningen. I 2018 snakket lærerne betydelig mer om grupper av elever, og behov som angikk hele klassens læringsmiljø kom til

som en ny kategori. Dette var særlig knyttet til ønsket om å ta i bruk mer elevaktive arbeidsmåter som krevde ferdigheter elevene ikke hadde lært enda. Et flertall av utsagn om elevers vansker representerer et kontekstuellet syn, vansker som situasjonsavhengig. Disse utsagnene representerer en mer nyansert forståelse av de utfordringene elevene viste. Kanskje melder eleven seg ut fordi han ikke har forstått hva han skal gjøre, kanskje tuller de fordi de er utrygge eller usikre på hva som skal foregå. Med en slik forståelsesramme åpnes det helt nye muligheter for handlinger fra lærerne, og det kommer til syne i den neste bevegelsen.

Utvikling i syn på lærerrollen. I 2015 fant jeg at utsagnene om individuelle elevers faglige vansker ofte ble fulgt opp med individualiserte tilpasninger som ble lagd etter at forskningstimen var ferdig planlagt. Dette var i stor grad tilpasninger som innebar at eleven skulle gjøre noe annet enn resten av klassen. Lærerne var tydelig glade for å endelig ha tid til å lage tilpasninger, men de gav også uttrykk for at det var tidkrevende. Det var slik at de aller fleste tilpasningene var rettet mot elevenes faglige behov. Det ble snakket mye om atferd som forstyrret, men de få forslagene til tiltak som ble nevnt hadde form av ytre kontroll av elevene. I 2018 snakket lærerne også mye om atferd, men med en mye mer nyansert forståelse av hvorfor elever hadde utfordringer. Det ser ut som at den endrede forståelse av årsaker til læringshemmende atferd gav mange flere ideer til tilpasninger. Når årsakene ble oppfattet som utrygghet, manglende forståelse, redsel for å gjøre feil osv., kunne lærerne gjøre grep for å trygge, for å gjøre oppgavene enklere å komme i gang med, for å motivere fremfor å «være tett på og holde i gang». Antall tiltak økte betydelig, og de var i stor grad rettet mot at elevene skulle kontrollere seg selv. Tiltak både mot atferdsmessige og faglige behov ble i stor grad lagd i form av tilpasninger av felles undervisning, og de ble lagd med tanke på grupper av elever.

Den tredje bevegelsen jeg vil trekke frem er *utvikling i synet på læring*. I 2015-samtalene er det lærerne som er aktiv part i læringsarbeidet. De snakket om seg selv som drivkraft for læring og som kontrollører av atferd. Elevene hadde en passiv, mottakende rolle. Læring snakkes hovedsakelig om som en individuell aktivitet. I 2018 hadde lærerteamene rettet oppmerksomheten mot læringsmiljøet i klassene. De tar i bruk læringsmiljøet og samarbeid mellom elever som ressurs i elevenes læring. Denne endringen gjør dem mer oppmerksomme på behov i klassene som helhet: at klassen må øve mer på å argumentere for egne, eller lytte til andres meninger, eller å ta ansvar i gruppearbeid. Måten de snakket om læring på i 2018 er mer i overensstemmelse med læring som sosial aktivitet og med elevsentrerte undervisningsmåter.

Hvis vi så vender blikket mot hvordan samtalene i Lesson Study-arbeidet kan ha bidratt til disse bevegelsene, er det noen momenter fra funnene jeg ønsker å trekke frem. Det første er at samtaletema i en stor overvekt av sekvensene med læringspotensial var elevene og ulike

utfordringer som kunne oppstå i læringsprosessen. Det var spørsmål som angikk elevers utfordringer som utløste flest samtalesekvenser med potensial for læring. Videre er de gjentakende samtalemønstrene som jeg fant i disse sekvensene på ulikt vis knyttet til diskusjoner der lærerne utdypet og nyanserte sin forståelse for elevenes situasjon. Diskusjonene gav dem nye ideer og så ut til å utvide det de så som eget handlingsrom. Analysene av læringspotensialet i samtalen viser bevegelse ved at andelen har mer enn doblet seg i løpet av prosjektperioden.

7. Diskusjon

Det overordnede målet for studien har vært å utvikle kunnskap om inkluderende praksis, hvilke endringer Lesson Study-arbeidet fører til, og på hvilke måter samtalen bidrar til utvikling. I det foregående kapittelet har jeg sammenfattet funn fra de tre artiklene, og jeg vil i dette kapittelet diskutere funnene opp mot det teoretiske grunnlaget presentert i kapittel 4 og tidligere forskning på feltet presentert i kapittel 3. Diskusjonen er tredelt, og jeg vil i den første delen ta for meg den utviklingen jeg mener å finne i retning av inkludering. Deretter ser jeg på samtalen, og hvordan den kan ha bidratt til utvikling, så til slutt hvordan kjennetegn ved Lesson Study som metode for profesjonsutvikling kan ha bidratt.

7.1 Inkludering: utfordringer og utvikling

Med utgangspunkt i den forståelsen av inkludering jeg har lagt til grunn i avhandlingens kapittel 2.1., har jeg sett etter noen bestemte indikatorer som vil kunne bidra til en inkluderende praksis. Disse kan oppsummeres som det å oppdage og ta ansvar for elevers ulike behov, det å forstå behov som relasjonelle, og det å gjøre tilpasninger på måter som gjør den vanlige undervisningen tilgjengelig slik at alle elevene kan delta i læringsfellesskapet.

Først vil jeg ta opp noen av de områdene som jeg i artikkel 1 beskriver som en utfordring for inkludering. Jeg har oppsummert dem som individualisering, lærersentrering og et begrenset syn på læring. Disse representerer forståelsesrammer der læring er forstått som individuelle prosesser og vansker med læring egenskapsforklares, lærerne forstår seg selv som drivkraft og kontrollører for elevenes læring og det er faglig læring som prioriteres. På mikronivå kommer det til uttrykk i formuleringer som *«dette blir bra for de svake elevene»*, og *«han trenger at vi er tett på og holder ham i gang»*. Slike utsagn representerer delte, tatt for gitte måter å forstå og gjøre ting på som speiler en institusjonalisert og innforstått oppfatning av elevene. Det hverdagslige og overflatiske, det at slike typer utsagn aksepteres som selvfølgelige formuleringer i lærernes arbeidsspråk vil ifølge Berger og Luckmann (1996) bidra til å vedlikeholde og forsterke forståelsen. Utsagnene kan leses som ekko av en større samtale, der lærernes konkrete samtale forstått som primærgenre kan knyttes til mer overordnede sekundære genre (Bakhtin, 1998). Et statisk syn på fordeling av intelligens, læring som overføring av kunnskap og behavioristiske eller kognitive læringssyn er noe av tankegodset som ytringene har gjenklang av (Fives et al., 2015; Prawat, 1992; Resnick & Hall, 1998). Den delte forståelsen har noen konsekvenser, og de tilpasningene lærerne åpenbart er glade for å få tid til å gjøre, har hovedsakelig form av individualiserte tiltak skreddersydd til hver enkelt elevs vansker. Dette er i tråd med Skidmore (1999) sine funn som knytter slike individualiserte tiltak til en

individuell forståelse av elevers vansker, som en egenskap elevene har. Logikken er klar: om elevene er generelt svake eller ikke greier å holde konsentrasjonen over tid, og om læring er noe som foregår i hver enkelt elevs hode, da gir det mening å lage slike tilpasninger. De er imidlertid problematiske i et inkluderingsperspektiv. Ved å individualisere tilpasninger for noen elever, vil forskjellene mellom elevene ifølge Corno (2008) øke, særlig hvis det kombineres med lave forventninger. Elevene vil også ha mindre mulighet til å delta i læringsfellesskapet. Satt på spissen kan lærere med en individuell forståelse av elevers vansker stå i fare for å skyve elever lengre ut av læringsfellesskapet jo mer tid og ressurser de får til å gjøre tilpasninger.

Synet på elevenes vansker er ett av områdene der jeg finner utvikling. Lærerne blir mer oppmerksomme på elevenes behov, noe som bekrefter funn fra annen forskning på Lesson Study (Schipper et al. 2017; 2018; 2020; Ylonen & Norwich, 2013; Xu & Pedder, 2015). Lærerne snakket annerledes om elevenes behov, med en tydelig endring i retning av kontekstuelle forståelsesrammer. Utsagnene om elevbehov var i 2018 mye mer nyanserte enn i 2015 i forståelser av hvorfor ting ble vanskelig for elevene. Endringen kan forstås som bidrag til det Prawat (1992) og Vedder-Weiss et al. (2018) betegner som en mer produktiv forståelsesramme. Mer produktive fordi de åpnet opp for at lærerne kunne se mange flere forskjellige muligheter for hvordan de kunne møte elevenes behov. Endringen kan beskrives som myndiggjøring på flere plan. Den gav lærerne flere opplevde muligheter til å påvirke elevenes situasjon, og den gav større tro på elevenes muligheter til å lykkes.

Den kontekstuelle forståelsen av elevers vansker var kombinert med en dreining bort fra å snakke om enkeltelever til å snakke om grupper av elever. Jeg fant en betydelig nedgang i antall utsagn som handlet om navngitte elever i 2018. En mulig forklaring på dette, er at det har sammenheng med endringen i synet på læring som jeg mener å finne. Funn fra 2015 samsvarer med en forståelse av læring som overføring av kunnskap, der lærer er aktiv part og drivkraft og elevene passive mottakere (Fives et al., 2015; Lu & Wu, 2018; Resnick & Hall, 1998). I 2018 finner jeg en mer elevsentrert og sosiokulturelt preget forståelse. Et konkret funn som understøtter dette, er den økte interessen for læringsmiljøet i alle teamene. Det at lærerne har blitt mer oppmerksomme på at de kan bruke elevgruppa som ressurs i læringsarbeidet tyder på en forståelse av læring som sosial aktivitet. Dermed oppstår en oppmerksomhet mot behov som gjelder hele elevgruppa heller enn enkeltelever, særlig i forbindelse med at lærerne gradvis la opp til mer undervisning der elevene skulle ha en mer aktiv rolle. Utsagn om slike behov var nesten fraværende i 2015. Hvis jeg for eksempel ser på utsagn som gjelder læringshemmende atferd, var det i 2015 mest snakk om enkeltelever som forstyrret seg selv eller andre i undervisningen. I 2018 handlet utsagnene ofte om at grupper av elever, eller hele gruppa var passive eller sjenerte, hadde vansker med selvstendighet

og initiativ, å hevde egne meninger eller lytte til andres. Dette speiler en stor endring i underliggende forståelser av hva elevenes rolle i læringen skal være. Fra ytringer som gir inntrykk av et ønske om elever som er i ro, lytter og utfører, til ytringer som gir inntrykk av et ønske om elever som er aktive, samarbeider, diskuterer, tar initiativ og bidrar. En slik elevrolle er mer i tråd med Vygotsky (1978) og et sosiokulturelt syn på læring og utvikling som et resultat av aktiv deltakelse i sosial interaksjon.

Jeg har også funnet endringer i lærernes ideer til hvordan de kan tilpasse undervisningen for å møte elevenes behov. I 2018 hadde lærerne flere ideer til tilpasninger, tilpasningene hadde oftest form av justeringer av den vanlige undervisningen og økningen var størst for tilpasninger rettet mot atferd. Noe av forklaringen på hvorfor de får flere ideer til hvordan de kan tilpasse, mener jeg kan knyttes direkte til den endrede forståelsen av årsaker til at elever får vansker. Med en kontekstuell forståelse legges forklaringer i situasjonen, og den kan lærerne endre på. Det er mange eksempler i samtalen der utsagn som reflekterer en kontekstuell forståelse følges av diskusjoner om hvordan de kan endre på måten de organiserer aktivitetene eller lager oppgavene. Når passivitet for eksempel ble forklart ved at *«noen av elevene er redde for å snakke foran hele klassen»* åpnet det for diskusjoner om hvordan lærerne kunne endre på situasjonen slik at det ble trygt for alle elevene å presentere eller komme med sin mening. Dette bekrefter Hart (2004) sin påstand om at en slik forståelsesramme gir lærerne økt opplevd innflytelse på elevenes læring og at konsekvensen er at de tar større ansvar. Det kan derfor beskrives som mer produktive forståelsesrammer fordi de gir lærerne en økt tro på at de har mulighet til å påvirke (Vedder-Weiss et al., 2018). I følge Timperley og Alton-Lee (2008) er dette vesentlig for motivasjon og engasjement i endringsarbeid. Samtidig innebærer en økt opplevelse av ansvar også sårbarhet og risiko for det Kelchtermans (2009) kaller et utmattende personlig engasjement.

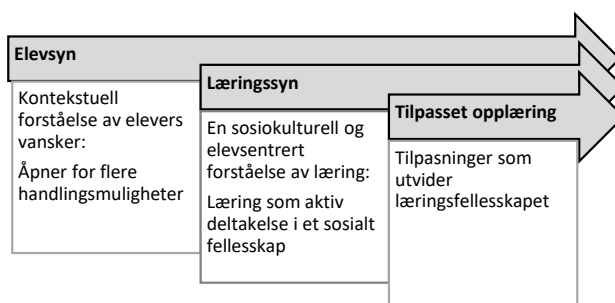
Endringen i retning av tilpasninger i form av at lærerne gjør justeringer i den vanlige undervisningen heller enn å skreddersy til individuelle elever var også tydelig. Dette samsvarer med funn hos Much-Jones og kollegaer (2012) som fant at naturfaglærere etter å ha jobbet med Lesson Study både fikk flere ideer til tilpasning og gradvis begynte å omstrukturere felles undervisning slik at alle elever fikk utbytte av den. Skidmore (1999) knytter tilpasning i form av generaliserte tiltak som utvikler klasseromspraksis til et kontekstuell syn på elevens vansker. Mine funn ser ut til å støtte at det er en slik sammenheng mellom elevsyn og måter å tilpasse på. Jeg mener at denne endringen er vesentlig for inkludering. Ifølge Florian og Spratt (2013) forutsetter inkludering at lærere responderer på elevbehov på måter som ikke har negativ effekt. Individualiserte tilpasninger vil lett kunne skyve enkeltelever ut av læringsfellesskapet, mens de tilpasningene som ble diskutert i 2018 i stor grad bidro til å utvide den felles læringsarenaen i klasserommet og gav alle elevene bedre muligheter til

deltakelse i felles aktivitet. Endringen representerer en endring i retning av et sosiokulturelt syn på tilpasset opplæring (Backmann & Haug, 2007, Corno, 2008) fordi det setter aktiv deltakelse i sosiale interaksjoner i sentrum for læring.

De beskrevne endringene i elevsyn og måter lærerne tenker tilpasning på blir spesielt synlige i det som handler om læringshemmende atferd. Elevers manglende motivasjon og evne til å komme i gang og holde seg i gang med ulike aktiviteter opptok lærerne i stor grad både i 2015 og i 2018. Måten de snakket om det på og løsningene de diskuterte endret seg imidlertid betydelig. I 2015 dominerte egenskapsforklaringer som «*han greier ikke å følge våre instruksjoner og forstyrrer veldig*». Disse ble fulgt opp av forslag til tiltak som handlet om ytre kontroll, «*vi må være tett på og holde ham i gang*». I 2018 var forståelsen av hvorfor elevene kunne vise læringshemmende atferd mye mer nyansert. Dette gjenspeiler seg i tilpasningene de diskuterte; å lage åpne oppgaver slik at det ble lettere å komme i gang, å legge opp til aktiviteter de hadde erfart at engasjerte, og å gjøre oppgavene mer meningsfulle for elevene. Jeg mener tilpasningene kan oppsummeres ved at de på ulike måter la situasjonen til rette slik at elevene bedre kunne kontrollere seg selv.

Oppsummert (se figur 2) mener jeg at funnene mine viser at endringene i elevsyn kombinert med et mer sosiokulturelt syn på læring gjør at lærerne ser flere muligheter for tilpasninger og at de gjør disse tilpasningene på måter som gjør den vanlige undervisningen mer tilgjengelig for alle elever

Figur 2. Utvikling mot inkludering.



7.2 Samtalen som redskap for utvikling av inkludering

Samtalen blir sett på som sentral i profesjonsutvikling, samtidig som forskning viser at det er krevende å få til god nok kvalitet (Horn et al., 2017). Jeg har i artikkel 2 analysert sekvenser i lærernes samtaler som ut fra teori om samtalekvalitet indikerer læringspotensial (Horn et al., 2010; 2017; Mercer, 2007; 2013). Men først vil jeg diskutere noen utfordringer som jeg ser i mitt materiale. Samtalesekvensene med lavt læringspotensial var preget av at deltakerne beskriver uten å

analysere, foreslår uten å begrunne, og sier seg enige uten å spørre hvorfor. Samtalen handlet i disse sekvensene om praktiske forhold og det å få ting unnagjort. Denne typen samtaler dominerer særlig i oppstarten av prosjektperioden i 2015, der samtalene er preget av det Little (2010) beskriver som svake former for kollegialitet.

Samtalene var i oppstarten preget av overflatiskhet og mye av det Mercer (2007;2013) betegner som kumulativ samtaleform. Forklaringer eller begrunnelser, innvendinger eller motargumenter var fraværende og lærerne støttet gjennomgående hverandres utsagn. Hvis noen nevnte utfordringer noen elever kunne ha, ble det gjerne fulgt opp med historier som støttet opp om opplevelsen. Slike samtalemønstre, normalisering (Horn & Little, 2010), eller storytelling (Segal et al., 2020) kan gi en opplevelse av kollegial støtte, men også hjelpeløshet og fraskrivelse av ansvar, dette får vi ikke gjort noe med, som i følgende utdrag fra 2015:

«Hvis hun henger med, jeg vet ikke ...»

«Hun får nok ikke noe faglig utbytte av det her nei, men ...»

«Nei, men det er vanskelig uansett.»

«Ja»

«Sånn er det nå da»

Samtaler kan slik bidra til å bekrefte og bevare lærernes eksisterende subjektive virkelighet, som ifølge Berger og Luckmann (1996) gjøres nettopp gjennom hverdagssamtalenes overflatiskhet og innforståthet. Slik kan samtaler med svak refleksjon i verste fall ikke bare være bortkastet tid, men fungere som en bekreftelse på at eksisterende praksis er ok og ifølge Segal et al. (2017) hemme utvikling av ny praksis. Travelhet preget teamenes samtaler, og det skjedde ofte at tilløp til at de gikk mer i dybden på ulike temaer ble avbrutt av at noen skyndet på med kommentarer som *«vi kan ikke bruke så mye tid på ...»*. Som hos Horn & Little (2010) ble utdyping og analyser prioritert bort. Både norsk og internasjonal forskning viser at læreres hverdag er preget av tidspress (Hargreaves, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2021). Dette tidspresset kan virke som en hindring for utvikling. Travelheten som kom til syne i lærerteamenes samtaler er interessant. Det var for hele prosjektperioden satt av en fast mengde tid til planleggingen fra lærernes fellestid, men i oppstarten var teamene ganske langt fra å greie å bruke opp den tiden de egentlig hadde til rådighet. Travelheten var derfor ikke reell. Det ser ut som at det å roe ned, ta seg tid til langsom refleksjon og til å gå dypere inn i planleggingsprosessen var vanskelig. Travelheten som preger læreres hverdag så ut til å ha festet seg som en vane, og i forbindelse med Lesson Study og profesjonsutvikling, som en uvane som kan lukke for og hemme refleksjon og utforskning som kunne ha ført til utvikling. Dette endret seg i løpet av prosjektet. Der lærerne i 2015 ikke greide å bruke all tiden de hadde til rådighet, syns de ofte i 2018 at det var snaut med tid.

Samtalene endret seg i løpet av de fire årene, og andelen av samtaleid som indikerer læringspotensial ble mer enn doblet (fra 12 til 27%). Jeg vil videre diskutere noen av funnene som gjelder gjentakende samtalemønstre som jeg mener har bidratt til den beskrevne utviklingen.

Ett av de gjentakende samtalemønstrene jeg fant i lærernes samtaler, var situasjoner der de prøvde å ta elevenes perspektiv. Det kom særlig til syne når lærerne snakket om aktiviteter de tenkte kunne bli vanskelige for noen elever. De prøvde å forutse, å forestille seg elevenes respons på ulike aktiviteter, og de artikulerte det som kunne være elevenes tanker og beveggrunner til for eksempel å være passive, eller til å melde seg ut. Disse perspektivene ble ofte brukt videre i planleggingen, i diskusjoner om hvordan de kunne tilpasse økta slik at alle elevene greide å være aktive, greide å delta. Dette tilsvarer det Cerbin og Kopp (2006) kaller kognitiv empati, og ser ut til å være et vesentlig bidrag til at lærerne i mitt materiale fikk en mer nyansert forståelse av elevenes utfordringer, og dermed flere ideer til hvordan de kunne tilpasse undervisningen slik at elevene ikke havnet ut i de vanskene de ofte pleide å havne i. Messiou og kollegaer (2016; 2019) fremhevet at det å trekke elevenes stemmer inn i Lesson Study-arbeidet særlig bidro til en mer inkluderende praksis. Selv om Messiou involverte elevene aktivt i arbeidet, mener jeg at dette samtalemønsteret i mitt materiale gjør noe av det samme. Ved å prøve å forestille seg elevens tanker og mulige grunner til å oppføre seg på måter som hindrer læring, får lærerne ny forståelse. Disse forestilte tankene kan forstås som bidrag til flerstemmighet og en introduksjon av det Linell (2003) kaller «den andre» i samtalene. Forestillingene utgjør en forstyrrelse som gav spenning og dynamikk til samtalene, de bringer inn noe mer. Linell (2003) sier også at individer gradvis kan utvikle evnen til en indre dialog med «virtuelle andre» i sin tenkning. Jeg mener at det er hva lærerne har gjort gjennom disse samtalesekvensene. Forestillingene om elevens stemme bidro til ny forståelse og endring i lærernes forståelsesrammer. Ved at elevenes utfordringer fikk nye og flere mulige forklaringer ble nye og flere mulige alternativer for lærernes handlinger åpnet.

Et annet samtalemønster som gjentok seg, var diskusjoner om hvorvidt lærerne mente å kunne påvirke elevenes læringsatferd. Dette var diskusjoner der uenighet kom til uttrykk. Ett av utsagnene som satte i gang en slik samtalesekvens var «*Men noen av elevene våre melder seg fort ut, nesten uansett hva vi gjør*». De andre på teamet var tydelig ikke enige i dette, og argumenterte for ulike grep de kunne gjøre for å unngå at elever meldte seg ut. Det at uenighet eller ulike synspunkter uttrykkes er noe av det som nevnes oftest som vesentlig for at læring og utvikling skal skje. Ved at ulikhet uttrykkes, skapes det gapet i forståelse som med Vygotskys (1978) begreper danner en utviklingszone som muliggjør ny forståelse. Denne diskusjonen kan sees som en diskusjon mellom to ulike forståelsesrammer om elevens vansker. En individuell (slik er noen elever og vi må bare finne oss i det) og en kontekstuell (det avhenger av situasjonen, og vi kan endre situasjonen). En produktiv

forståelsesramme vil ifølge Vedder-Weiss et al. (2018) åpne for muligheten til å utforske egen praksis og gi opplevelsen av myndiggjøring. Noen forklaringer vil åpne for diskusjoner om hvordan praksis kan endres for å overkomme problemet, andre vil lukke ved at de plasserer årsaken utenfor lærernes kontroll. Ved at teamet åpent gav uttrykk for uenighet, måtte lærerne begrunne, argumentere og synliggjøre sine forståelsesrammer i det som av Mercer (2007; 2013) betegnes som utforskende samtaler. Det at de sammen skulle ta avgjørelser om hvordan undervisningen skulle organiseres, gjorde at de måtte forhandle seg frem til ny felles forståelse uttrykt i designet av økta. Skulle de slå seg til ro med at noen av elevene meldte seg ut eller skulle de prøve å finne grep som gjorde at de fikk alle elevene med? Slik uttrykt forskjellighet i forståelse beskrives av mange som helt vesentlig for utvikling, og som drivstoff i læringsprosessen (Kelchtermans, 2009; Liu, 2019; Murata et al., 2012). Diskusjonen som eksemplet over utløste, resulterte i at teamet jobbet seg frem til ulike måter å tilpasse undervisningen på slik at alle elevene kunne ha mulighet til å delta. En slik diskusjon kan være uttrykk for at de føler ansvar og tror på egne muligheter til å løse ulike problemer, noe Timperley og Alton-Lee (2008) finner at er knyttet til engasjement og motivasjon for endringsarbeid.

Et tredje samtalemønster er generalisering, som innebærer at lærerne beveger seg mellom spesifikk klasseromspraksis og mer generelle refleksjoner om undervisning og læring. Generalisering kan ifølge Horn og Little (2010) motivere for endring i egen praksis. I mitt materiale kom dette mønsteret først og fremst i forbindelse med at lærerne ble oppmerksomme på vaner i egen undervisning som kanskje ikke var så bra for elevene. Ett eksempel er et utsagn hentet fra et team som flere ganger hadde uttrykt frustrasjon over elevenes mangel på selvstendighet, og begynte å undre seg om det kunne ha sammenheng med hvordan de selv vanligvis organiserte timene:

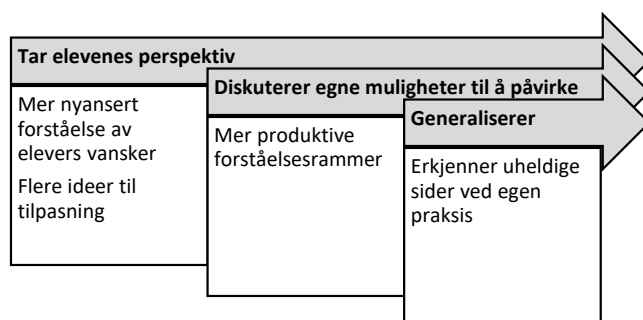
«Nå er det sånn at vi, vi kjører ganske styrte timer for å ha kontroll, men det gir ikke nødvendigvis den beste læringen, men det gir den beste kontrollen. Hvis jeg i engelsken nå ber dem om å gjøre seks sider i oppgaveboka, så går det så det griner ... Og jeg kan føle meg som verdens beste lærer!»

Dette utsagnet innebærer en refleksjon over egen rolle, og en innrømmelse av at måten de vanligvis gjør ting på har noen utilsiktede og kanskje uønskede effekter på elevene. Refleksjonen fører teamet inn i en samtale der de utforsker muligheten av at de kanskje må gi fra seg noe av kontrollen for å styrke elevenes selvstendighet. Horn og Little (2010) sier at slike samtalebevegelser mellom konkrete opplevelser i klasserommet og mer abstrakt og generell pedagogisk kunnskap har et spesielt potensial for å skape ny forståelse, fordi det bidrar til at lærere får nye måter å fortolke sine erfaringer på. Det å innrømme at vante måter å gjøre ting på ikke nødvendigvis er så bra for elevene handler om åpent å vise usikkerhet og sårbarhet. Hos Kelly (2013) mente lærerne at det var noe av det som hadde størst betydning for deres profesjonsutvikling. Å vise sårbarhet ble en styrke og bidro til at de sammen reflekterte over, undersøkte og stilte spørsmål ved sin egen praksis. Det er i mitt

materiale også slik at samtaletempoet i mange av disse sekvensene går ned, med små pauser mellom ytringer, ettertenksomme bekreftelser, og andre som kommer med eksempler på situasjoner de har opplevd i klasserommet der det å miste kontroll har vært en bekymring. Her kunne teamet ha gått inn i normalisering (Horn & Little, 2010), men i stedet for å støtte opp om at «slik er det, vi må bare styre stramt», undret de seg sammen over det de oppdaget som problematisk ved egne vaner. Denne situasjonen kan forstås som et brudd med hverdagsamtalens overflattiskhet (Berger & Luckmann, 1996). Heller enn å vedlikeholde forståelsen av elevene som uregjerlige og avhengige av læreres kontroll undersøkte de det mulig problematiske ved egne vaner og prøvde seg etter hvert frem med andre forståelsesmåter og alternative handlinger.

Oppsummert (se figur 3) mener jeg at funnene mine viser at når lærerne tar elevenes perspektiv, når de diskuterer ulike syn på egne muligheter til å påvirke elevene og når de generaliserer, går de inn i samtalemønstre som bidrar til den utviklingen jeg fant mot inkludering.

Figur 3. Samtalens bidrag til inkludering.



7.3 Lesson Study som redskap for inkludering

Forskning på Lesson Study har vist at metoden kan bidra til inkluderende praksis (Messiou, 2019; Much-Jones et al., 2012; Schipper et al., 2017; 2018; 2020; Ylonen & Norwich, 2013). Mine funn støtter dette, og jeg vil videre diskutere hvilke trekk ved Lesson Study jeg mener kan ha bidratt til den utviklingen jeg finner. Men først vil jeg ta opp noen sider ved metoden jeg ut fra mine funn mener utgjør en utfordring.

Stigler og Hibert (2009) beskriver Lesson Study som en langsom prosess som er ment å skape gradvise endringer over en lang tidsperiode. De lange tidsperspektivene ser ut til å være en utfordring, og jeg kjenner igjen Fauskangers (2019) sitater der lærere ser ut til å oppleve metoden litt som noe som kommer i veien for og forstyrrer den daglige driften. Noe av det som særlig i startfasen stoppet lærerne i mitt materiale fra å gå inn i samtaler med læringspotensial, var travelhet og kommentarer som «men vi kan ikke bruke så mye tid på ...». Langsomheten krever at

lærere ser lange linjer, jobber mot mål langt fremme og holder tråden over år, og ikke minst at skoleledere bidrar til å støtte dem i prosessen. Fuji (2014) sier at en del av verdigrunnet som kanskje bidrar til at Lesson Study fungerer godt i Japan bare delvis har blitt artikulert og har vist seg vanskelig å overføre. Grunnleggende kulturforskjeller kan være en mulig forklaring på at lange tidsperspektiver er vanskelig. En annen faktor som kan hemme slik langsom utvikling som Lesson Study representerer, er det Ballet og Kelchtermans (2008) betegner som intensivering av læreryrket, at lærere og skoler i økende grad utsettes for ytre press fra myndigheter og samfunn. Det kan være at en i norsk skole har blitt så vant til kortsiktige satsinger og stadig skifter av politiske føringer at det å holde på samme tanke over lang tid er vanskelig. Samtidig hevder for eksempel Guskey (2002) og Pajares (1992) at langsomhet er en forutsetning for å få til mer grunnleggende endringer. Samtalekvalitet ser ut til å være et kritisk punkt og en utfordring i Lesson Study-arbeid. Særlig i oppstarten var samtalen i lærerteamene i mitt materiale så overflatiske og konsensuspregede at de i liten grad hadde potensiale for å føre til noen utvikling. Hvis lærerne hadde fortsatt på samme måte og for eksempel støtte hverandres negative erfaringer og forventninger til elever, kunne de tvert imot kommet ut med styrket tro på at det ikke var noe alternativ til eksisterende praksis (Little, 2010; Kvam, 2018). Vedlikehold av eksisterende virkelighetsforståelser er enklere og kommer automatisk for eksempel gjennom det Berger og Luckmann (1996) kaller hverdagssamtalens overflatiskehet, og fordi forståelsesrammene ifølge Ashton (2015) og Pajares (1992) fungerer selvforsterkende og er vanskelige å endre. Dette leder inn på en tredje utfordring som jeg vil nevne: hvis lærerne er for enige, har for like forståelsesrammer eller eventuelt lar være å uttrykke uenighet. Med støtte i dialogismen og forskning som beskriver forskjellighet som drivkraft for utvikling (Dysthe, 1996; Linell, 2003; Timperley & Alton-Lee, 2008), vil det føre til at lærere fortsetter å handle på samme vis.

Med utgangspunkt i disse utfordringene mener jeg at Lesson Study er en metode som stiller store krav til deltakernes tålmodighet, utholdenhet, evne til langsiktig tenkning og vilje til utforskende og selvkritisk refleksjon. Men mine funn har vist utvikling i retning av en mer inkluderende praksis, og jeg vil videre ta opp noen elementer i Lesson Study som jeg mener har bidratt til utviklingen.

Ett element i Lesson Study som jeg mener mine funn viser at særlig har bidratt er prediksjonen lærerne skal gjøre som del av planleggingen. Ved at de som del av planleggingen skal prøve å forutsi hvordan elevene vil respondere på undervisningen, vil de få trening å prøve å sette seg inn i elevenes situasjon, å forestille seg hvordan de ulike aktivitetene i timen vil oppleves av elevene, det Cerbin og Kopp (2006) kaller kognitiv empati. Både når de tar elevenes perspektiv og når de diskuterer sine muligheter til å påvirke elevenes læringsatferd var det forsøk på prediksjon som utløste denne typen samtalesekvenser. Spørsmål som «kommer de til å være motivert for det her da?» satte i gang

diskusjoner der lærernes ulike forståelsesrammer angående elevenes utfordringer og muligheter ble synliggjort og diskutert. Dette var diskusjoner der lærerne sammen utviklet en større bredde i forståelsen av elevenes situasjon, og som ofte ledet videre til diskusjoner om hvordan de kunne gjøre justeringer på undervisningsøkta slik at den fungerte bedre for alle elevene. Slike diskusjoner innebar at de tok større ansvar for elevene, og utforsket hvordan de ved å endre på undervisningen kunne påvirke elevenes læringsatferd. De kan derfor være deler av forklaringen på den utviklingen jeg finner i retning av et mer kontekstueelt syn på elevers vansker. Prediksjon understrekes som en vesentlig del av planleggingen i Lesson Study, men ofte i fagdidaktisk sammenheng. Fordi en vesentlig del av Lesson Study-litteraturen er sentrert rundt matematikkfaget, finner jeg mest beskrivelser av prediksjon knyttet til det å forutse hvilke løsningsmåter og mulige feil og misforståelser elever kunne ha i matematikk basert på utvikling av matematisk forståelse (se f.eks. Fuji, 2016; Vale, Widjaja, Doig & Groves, 2019). I mitt materiale var prediksjonene mer generelle og knyttet til tema som for eksempel motivasjon, engstelse og uro. Det kan sees i sammenheng med at jeg i liten grad fant fagdidaktiske tema i diskusjoner som kunne skape utvikling. Konsekvensen var at tilpasningene som ble gjort i liten grad tok utgangspunkt i kunnskap om det aktuelle faget, derimot i mer generell pedagogikk og kunnskap om elevene. En mulig forklaring er at teamene var tverrfaglige, og at forslag fra den i teamet som vanligvis underviste i faget de planla for ble god tatt av de andre uten diskusjon fordi de ikke delte den samme faglige oversikten. Horn og Little (2010) sier at en delt referanseramme er viktig for å skape læringsmuligheter i lærersamarbeid. Det teamene i mitt materiale særlig hadde til felles, var generell kunnskap om elevene og deres utfordringer. Kunnskapen ble synliggjort og videreutviklet i prediksjonene, i retning av mer kontekstuelle forståelser av elevenes utfordringer og et større mangfold i tiltakene lærerne så som aktuelle.

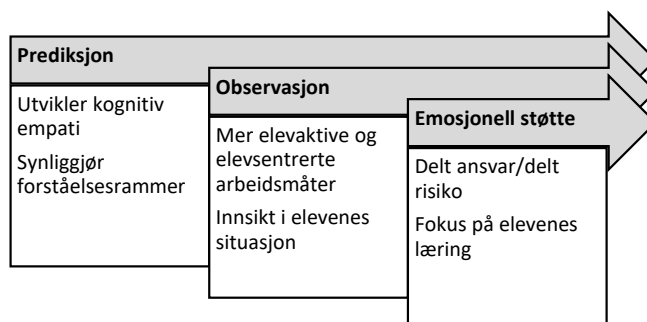
Det neste elementet i Lesson Study jeg mener har bidratt, er den systematiske observasjonen av elevenes læringsprosesser. Observasjon nevnes av Vangrieken et al. (2015) som ett av kjennetegnene ved effektive metoder for profesjonsutvikling, og som et element i Lesson Study som Dudley (2015) sier at hjelper lærere å flytte fokus fra undervisning til læring. Lærersentrert undervisning, der elevenes rolle er å ta imot lærers kunnskap og øve på presenterte fremgangsmåter (Fives et al., 2015) vil gi liten innsikt i elevenes læringsprosess. Om lærere skal få utbytte av å observere, er det nødvendig å legge opp til arbeidsmåter som synliggjør elevenes læringsprosess. Denne rent praktiske utfordringen vil i seg selv kunne lede lærerteam inn på arbeidsmåter som er mer elevsentrerte og elevaktive. Jeg mener at observasjon foruten å gi innsikt i elevenes situasjon også har bidratt til at lærerne har utvidet det de ser som eget handlingsrom. Ved gjentatte ganger å få mulighet til å observere og sammen reflektere over konsekvensene av de valgene de har gjort i

planleggingen, vil bevisstheten om egne påvirkningsmuligheter styrkes. Mine funn viser utvikling i retning av det Vedder-Weiss et al. (2018) betegner som produktive forståelsesrammer; økt myndiggjøring og opplevelse av å ha ansvar og mulighet til å endre egen praksis. Flere beskriver læreres forståelsesrammer som selvforsterkende og vanskelige å endre (Ashton, 2015; Hutner & Markmann, 2016; Kagan, 1992; Pajares, 1992), men egne erfaringer, og særlig det å se at endringer i praksis gir bedre læring for elevene nevnes av Guskey (2002) og Kagan (1992) som vesentlig for at forståelser kan endres. Her mener jeg at gjentatte erfaringer med observasjon og felles refleksjon over hvordan valg i undervisningen har påvirket elevenes læringsprosess slik det gjøres i Lesson Study har vært et vesentlig bidrag. Ifølge Guskey (2002) er opplevd suksess i form av bedre læring for elevene en nøkkel for å endre læreres forståelse.

Utvikling og endring av praksis kan være krevende, og Kelchtermans (2009) sier at sårbarhet er et kjennetegn ved lærerprofesjonen. Det forklarer han blant annet med at lærere har begrenset mulighet til å bevise at elevenes læring er et resultat av deres innsats og at kompleksiteten i læreryrket gjør at lærere må ta en mengde avgjørelser som det alltid kan stilles spørsmål ved. Det å endre praksis innebærer risiko for å mislykkes, for å miste kontroll over elevene eller for at elevene får dårligere læring. Derfor nevnes emosjonell støtte som viktig i profesjonsutvikling (Nairan et al., 2012). Lesson Study har noen kjennetegn som i seg selv kan bidra til emosjonell støtte. Det ene er at forskningstimen er resultat av lærerteamets felles innsats. Det innebærer et delt ansvar og delt risiko. Det er «vi» som planlegger, og i beste fall kan «vi» være mer kreative og dristige fordi byrden av en eventuell fiasko kan deles. Det andre er at fokuset i Lesson Study gjennomgående er på elevenes læringsprosess. Dermed tas noe av presset bort fra enkeltlæreres prestasjoner; det handler ikke om den flinke læreren, men om å designe timen slik at elevene får god læring.

Oppsummert (se figur 4) viser mine funn at særlig prediksjon, men også observasjon og den emosjonelle støtten som ligger i Lesson Study har bidratt til den utviklingen jeg finner.

Figur 4. Lesson Studys bidrag til inkludering.



8. Konklusjon

Avhandlingen er skrevet ut fra den overordnede problemstillingen: *Hvordan kan læreres samtaler i profesjonsutvikling med Lesson Study bidra til å utvikle inkluderende praksis?* Jeg har med studien ønsket å utvikle kunnskap om inkludering, hvilke endringer Lesson Study-arbeidet fører til og hvordan samtalen bidrar til utvikling. De tre delstudiene som inngår i avhandlingen har belyst den overordnede problemstillingen på ulike måter. I artikkel 1 undersøkte jeg hvilke utfordringer jeg fant i oppstarten med tanke på inkludering, i artikkel 2 har jeg undersøkt samtalesekvenser med læringspotensial for å finne hva som utløser og kjennetegner disse, og i artikkel 3 har jeg sammenlignet oppstart- og avslutningsfasen av prosjektperioden for å se etter endringer mot inkludering.

Samlet viser funnene i avhandlingen en endring i elevsyn i form av en mer kontekstuell forståelse av elevers vansker og endring i læringssyn i form av en mer sosiokulturell forståelse av læring. Disse to faktorene gjør at lærerne ser flere muligheter for hvordan de kan tilpasse undervisningen for elevene og at de tilpasser på måter som gjør den vanlige undervisningen mer tilgjengelig for alle elevene. Jeg mener at samtalene har bidratt ved at lærerne tar elevenes perspektiv, at de diskuterer sine egne muligheter til å påvirke og at de generaliserer. Disse mønstrene i samtalene gjorde at de utviklet mer nyanserte forståelser av elevenes utfordringer, de oppdaget uheldige sider ved egen praksis, de utviklet mer produktive forståelsesrammer og de fikk flere ideer til hvordan de kunne tilpasse. Elementer i Lesson Study som kan ha bidratt, er prediksjonen lærerne gjør som del av planleggingen og observasjon av elevenes læring. Prediksjon var det som utløste mange av samtalesekvensene der lærerne prøvde ut ulike forståelser av hvorfor elevene handlet som de gjorde, og der ulikhet i forståelser ble diskutert. Erfaringer med å ha observert elevene styrket innsikten i elevenes situasjon.

Jeg skrev i innledningen at jeg ønsket at avhandlingen skulle være et konstruktivt og praktisk bidrag til feltet, og jeg vil trekke frem noen praktiske implikasjoner som funnene fra avhandlingen har. På et mer overordnet nivå viser funnene at Lesson Study kan bidra til inkluderende praksis, men at det stiller krav til deltakernes tålmodighet og evne til langsiktig tenkning. Mer konkret viser funnene at det å bevisstgjøre og diskutere forståelsesrammer som gjelder læring og elevers utfordringer og vansker, bidrar til mer nyansert forståelse av elevene som igjen gir flere ideer til hvordan undervisningen kan tilpasses på inkluderende måter. Det å «dyrke» ulikhet og mangfold i lærersamarbeid, både ved å få frem ulike syn lærere imellom, og å bringe inn andre stemmer kan gi samtalene større læringspotensial. Mine funn viste at det særlig var prediksjoner av elevenes respons på undervisningen som bidro til at det skjedde.

Resultatene fra studien kan være interessante fordi den undersøker utvikling i et skolesystem som i internasjonal sammenheng har kommet langt i arbeidet for inkludering. Norge var et av de første landene med lovverk som støtter inkludering i skolen (Nes, et al, 2018), og norske lærere er generelt positive til inkluderingsidealet (Nes et al., 2004). Dessuten har vi et system med en sterk offentlig skole og en minimal andel av elevene i privat- og spesialskoler. Hagiwara et al. (2019) understreker et behov for forskning på de de kaller for tredje generasjon av inkluderende praksis. Det beskrives som utvikling av det vanlige skolesystemet slik at det kan møte alle elevers behov, og Hagiwara et al. sier at tredje generasjons praksis bare er helt i startfasen og at det mangler systematisk forskning på slike praksiser. Norsk skole ligger nært opp til en slik tredje generasjon, dermed er det en arena for forskning som kan bidra til å utvikle feltet. Avhandlingen er også et bidrag til feltet ved at jeg undersøker profesjonsutvikling fokusert på inkludering for alle elever, noe flere påpeker behov for (Amor et al., 2019; Waitoller & Artiles, 2013; Woodcock & Hardy, 2017).

Selv om den norske skolen i internasjonal sammenheng har kommet langt i arbeidet for inkludering, er det fremdeles utfordringer som gjenstår. Nordahl (2018) hevder at dagens norske system virker ekskluderende og fører til at elever med behov for særskilt tilrettelegging opplever en manglende tilhørighet i fellesskapet, og i tillegg at både skoleledere og lærere ønsker seg mer kompetanse om hvordan de kan gi støtte til alle elever i vanlig opplæring. Min studie bidrar med kunnskap om hvordan skoler kan jobbe for å utvikle inkluderende praksis, og mer konkret hvordan læreres forståelsesrammer angående elever, læring og tilpasninger kan diskuteres og utvikles. I tillegg kan avhandlingen være et bidrag til kunnskapen om desentralisert skoleutvikling. Den relativt nye dreiningen som plasserer ansvaret for kvalitetsutvikling på lokal skoleeier og lærerprofesjonen selv (Hagen & Nyen, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2017), øker behovet for kunnskap om metoder som Lesson Study, som kan være ett alternativ for systematisk lokalt drevet og praksisnært utviklingsarbeid.

Det teoretiske grunnlaget jeg har valgt i avhandlingen har gitt forståelsesmåter og begreper som har bidratt til å gi mening til datamaterialet. En sosiokulturell innramming kombinert med kritisk realisme gir et utgangspunkt der fenomener som for eksempel ulike lærevansker eller funksjonsnedsettelse er en realitet, men der fenomenets betydning og konsekvenser er konstruksjoner med røtter i den historiske og sosiale konteksten. Gjennom oppvekst, utdanning og yrkesliv vil lærere sosialiseres inn i bestemte måter å fortolke seg selv og verden. Bakhtins begrep flerstemthet (1998) og Linells dobbelt dialogisitet (2003) har vært redskaper for å forstå og knytte de deltakende lærernes ytringer til tidligere tiders lærere og skolens kultur og historie. Når lærerne i mitt materiale bruker ord som «sterke og svake» om elevene, kan ordvalget forstås som et ekko av fortidens kursplaner og andre praksiser som med tilhørende begrepsapparat på ulikt vis sorterte

elever som mer eller mindre opplæringsdyktige. Med Vygotskys (1978) påstand om språket som tankeredskap, og at ordene bærer kunnskap og forståelsesmåter i seg, har jeg kunnet argumentere for at endringer i valg av ord og formuleringer reflekterer endring i forståelse. Her har jeg opplevd at begrepet forståelsesramme fanger og konkretiserer det bakteppet som sosiokulturell og dialogisk teori representerer, og har gjort det mulig å omsette til konkrete analyser. Det teoretiske grunnlaget jeg har valgt, har bidratt med begreper som har åpnet opp for måter å forstå både hvorfor utvikling er krevende og vanskelig, med Berger og Luckmanns (1996) virkelighetsvedlikehold, og Pajares (1992) beskrivelse av forståelsesrammene som selvforsterkende; og hvordan samtaler kan bidra til utvikling, med begreper som gap i forståelse og «den andres» rolle.

Der de teoretiske valgene jeg har gjort kan betegnes som ganske tradisjonelle, er valg av analysemetode mindre vanlig. Innholdsanalyser er lite brukt innenfor forskning på skole. Men jeg har opplevd metoden som fleksibel og godt egnet til mitt bruk. Gjennom systematisk utarbeidelse av kodingskjemaer, kombinasjon av teoridrevet og datadrevet koding og summative analyser, mener jeg at jeg har utviklet en bruk av innholdsanalyse som har gitt innsikt og oversikt over lærerteamenes samtaler i Lesson Study-arbeidet, og bidratt til å vise utviklingen i samtaler i Lesson Study-arbeidet har ført til. Valget av lærernes samtaler som datagrunnlag representerer en måte å undersøke profesjonsutvikling for inkludering som kan være et utfyllende alternativ til selvrapportering som både Waitoller og Artiles (2013) og Holmqvist og Lelling (2020) fant i et flertall av artiklene i sin forskningsgjennomgang.

En avhandling består av mange valg og følgelig mange bortvalg. Jeg har gjort mine valg, og det gir noen begrensninger i studien. Ved at jeg har valgt å utelukkende bruke lærernes samtaler som datamateriale vet jeg lite om hva de faktisk gjør i klasserommet. Selv om en finner sterke sammenhenger mellom læreres forståelsesrammer og deres klasseromspraksis (Borko & Putnam, 1996; Hutner & Markman, 2016), er det en rekke faktorer som påvirker i hvor stor grad lærere handler ut fra sin forståelse. Det kan ifølge Buehl og Beck (2015) være indre faktorer som den enkeltes lærers tro på egen evne til å undervise på nye måter eller evne til selvrefleksjon, eller det kan være ytre faktorer ved klassen eller elevene, ved kollegiet eller skolepolitiske føringer. Flere beskriver ny forståelse som skjør, at den trenger vedlikehold for ikke å blekne (Guskey, 2002; Pajares, 1992). Det er derfor et åpent spørsmål om de endringene jeg har funnet blir overført til lærernes daglige virksomhet i klasserommet, og om endringen varer over tid. Valg av analysemetode setter noen begrensninger for studien. Av de mange muligheter som finnes for å analysere språklige interaksjoner mellom mennesker valgte jeg innholdsanalyser. En grunn til det, var at det syntes som en passe detaljert lesning av samtaler, -jeg tenker det som et forstørrelsesglass. For eksempel kunne konversasjonsanalyse, som jeg tenker minner mer om å legge samtaler under et mikroskop,

kanskje fått frem finere nyanser og andre typer kunnskap om lærernes utviklingsarbeid.

Innholdsanalyser syntes som en nøytral metode, egnet til å åpent gå inn og undersøke hva som skjer i samtalene, uten at hensikten er å avsløre eller avdekke. Som jeg skriver innledningsvis har mitt ønske vært å utvikle kunnskap som er byggende, å vise mulighetene og det som er positivt. Her kunne jeg ha valgt et mer kritisk perspektiv og for eksempel diskursanalyse og antakelig fått helt andre resultater. Videre har valget av samtaler som datamateriale gitt meg et utenfraperspektiv (Creswell, 2013). Ved å analysere samtalene kan jeg kun finne ut noe om de forståelser som utvikles i fellesskapet; på et interpersonlig nivå. Jeg vet derfor ikke om disse blir internalisert som del av hver enkelt lærers personlige forståelsesramme.

Inkludering skal være et styrende prinsipp for skolens drift. Profesjonsutvikling som gir lærerkollegier mulighet for refleksjon omkring egen praksis og mulighet for å utforske mer fleksible og responsive måter å arbeide på nevnes av UNESCO (2017) som sentralt virkemiddel. Funnene i avhandlingen viser at Lesson Study kan være en metode som egner seg for å utvikle inkluderende praksis. Det er en langsiktig metode som krever mye av deltakernes utholdenhet og vilje til kritisk selvrefleksjon. Men den har potensiale til å bidra til et læringsmiljø for lærere, der de med utgangspunkt i egen klasseromspraksis i fellesskap kan utvikle et dialogisk rom med en midlertidig frihet fra hverdagens tidspress der de kan prøve ut og øve på det som ligger forut for det de våger eller mestrer på egenhånd.

Referanser

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401-416.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Akiba, M., Wilkinson, B., Farfan, G., Howard, C., Kuleshova, A., Fryer, J., Murata, A. & Eichler, B. (2016). *Lesson study in Florida: A longitudinal survey of district policy and practice from 2013 to 2015*. Tallahassee: Florida State University.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning og refleksjon. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M. & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295.
- Ashton, P. T. (2015). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s- 31-47). New York: Routledge.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. I *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Bakhtin, M. M. (1984a). *Rabelais and his World*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bakhtin, M. M. (1984b). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Theory and History of Literature, Volume 8. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2008). Workload and willingness to change: disentangling the experience of intensification. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 47-67.
- Bannister, N. A. (2015). Reframing practice: Teacher learning through interactions in a collaborative group. *Journal of the Learning Sciences*, 24(3), 347-372.
- Baxter, J. (2009). Content analysis. I R. Kitchin, & N. Thrift (Red.), *International encyclopedia of human geography*, (s. 275-280). Amsterdam: Elsevier Science.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1996). *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Bjuland, R. & Mosvold, R. (2015). Lesson study in teacher education: Learning from a challenging case. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 52, 83–90.

- Bond, C., Hebron, J. & Oldfield, J. (2017). Professional Learning among Specialist Staff in Resourced Mainstream Schools for Pupils with ASD and SLI. *Educational Psychology in Practice*, 33(4), 341–355.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Buehl, M. M. & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change? *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 367-408.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 66-84). New York: Routledge.
- Cajkler, W., Wood, P., 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.
- Carbin, W. & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International journal of teaching and learning in higher education*, 18(3), 250-257.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2003). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dahl, T. et al. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research Review/Teacher Learning: What Matters. *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Desforges, C. (2015). Lesson Study as a strategic choice for CPD. I P. Dudley (Red), *Lesson Study. Professional learning for our time*. London: Routledge.
- De Vroey, A., Struyf, E. & Petry, K. (2016). Secondary Schools Included: A Literature Review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109–135.
- Dickens, C. (1929). *David Copperfield*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and teacher education*, Vol. 34, 107-121.

- Dudley, P. (2015). *Lesson study: Professional learning for our time*. London: Routledge.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Sage Publications.
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Dweck, C. S. & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological science*, 14(3), 481-496.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24.
- Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 134-176.
- Fives, H., Lcatena, N. & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 249-265). New York: Routledge.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Forente nasjoner. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Forente Nasjoner. (2015). *FNs bærekraftsmål*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/fns-barekraftsmal/4.-god-utdanning/id2590179/>
- Forskningsetikkloven. (2017). Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (LOV-2017-04-28-23). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2017-04-28-23>
- Francis, D. C., Rapacki, L. & Eker, A. (2015). The individual, the context, and practice: A review of the research on teachers' beliefs related to mathematics. I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International handbook of research on teachers' beliefs*, (s. 336-352). New York: Routledge.
- Fujii, T. (2014). Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, Vol 16, 65-83.
- Fujii, T. (2016). Designing and adapting tasks in lesson planning: A critical process of Lesson Study. *ZDM – The International Journal of Mathematics Education*, 48 (4), 411-423.
- Gill, M. G. & Hoffman, B. (2009). Shared planning time: A novel context for studying teachers' discourse and beliefs about learning and instruction. *Teachers College Record*, 111(5), 1242-1273.

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), 265-280.
- Hagen, A. & Nyen, T. (2009). Kompetanse-for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008. Oslo: Fafo-rapport 2009:21.
- Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Burke, K. M., Uyanik, H., Amor, A. M. & Aguayo, V. (2019). International trends in inclusive education intervention research: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 3-17.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hammersley, M. (2007). The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 287-305.
- Hart, S. (2004). *Learning without limits*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Haug, P. (1999). Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 231-239.
- Haug, P. (2010). Approaches to Empirical Research on Inclusive Education." *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199-209.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
- Hayashi, P., Abib, G. & Hoppen, N. (2019). Validity in qualitative research: A processual approach. *The Qualitative Report*, 24(1), 98-112.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M. & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20.
- Hoffman, B. H. & Seidel, K. (2015). Measuring teachers' beliefs. I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 106-127). New York: Routledge.
- Holmqvist, M. (2020). Lesson study as a vehicle for improving SEND teachers' teaching skills. *International Journal for Lesson & Learning Studies*. 9(3), 193-202.
- Holmqvist, M. & Lelling, B. (2020). Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16.
- Holquist, M. & Emerson, C. (1981). *The dialogic imagination. Four Essays by MM Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.

- Horn, I.S. & Little, J.W. (2010). Attending to problems of practice: routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- Horn, I.S., Garner, B., Kane, B.D. & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers' workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41-54.
- Hoy, A. W., Davis, H. & Pape, S. J. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Red.), *Handbook of educational psychology* (s. 715–737). New York: Routledge.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Hutner, T. L. & Markman, A. B. (2016). Proposing an operational definition of science teacher beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 27(6), 675-691.
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(5), 373-386.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of educational research*, 60(3), 419-469.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist*, 27(1), 65-90.
- Karlsen, A. M. F., & Helgevold, N. (2019). Lesson Study: analytic stance and depth of noticing in post-lesson discussions. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), 290-304.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability, and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Kelly, J. (2013). Professional learning communities: the emergence of vulnerability. *Professional Development in Education*, 39(5), 862-864.
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn en vei til fremtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), 91-102.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kunnskapsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 (2016–2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019–2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G. & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310-326.
- Kvam, E. K. (2018). Untapped learning potential? A study of teachers' conversations with colleagues in primary schools in Norway. *Cambridge Journal of Education*, 48(6), 697-714.
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D. & Segal, A. (2020). Relocating Research on Teacher Learning: Toward Pedagogically Productive Talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360–368.
- Leflifer, E. (2020). Teachers' capacity to create inclusive learning environments. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 9(3), s. 221-244.
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 48-65). New York: Routledge.
- Lewis, C. (2000). *Lesson Study: The Core of Japanese Professional Development*. Invited Address to the Special Interest Group on Research in Mathematics Education American Educational Research Association Meetings, New Orleans. Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=ED444972>
- Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Improvement*. Philadelphia: Research for better schools.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2000). The only generalization is: there is no generalization. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Red.), *Case study method* (s. 27-44). London: Sage Publications.
- Linell, P. (2001). *Approaching dialogue. Talk, interaction and context in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins publishing company.
- Linell, P. (2003). *What is dialogism?* Linköping: Linköping University, Department of Communication Studies.
- Liu, Y. (2019). Situated Teacher Learning as Externalising and Mobilising Teachers' Tacit Knowledge through Talk in a Language Teacher Professional Community. *Research Papers in Education*, 34(3), 330–351.
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme: teorier og tradisjoner*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Lu, Y. & Wu, C. (2018). An Integrated Evaluation Model of Teaching and Learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 15(3), artikkel 8.
- Lyons, W. E., Thompson, S. A. & Timmons, V. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889-907.

- Makinae, N. (2010). The origin of lesson study in Japan. In *The 5th East Asia Regional Conference on Mathematics Education: In Search of Excellence in Mathematics Education, Tokyo*. Vol. 2, 140-47.
- Matusov, E. (2011). Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: An educational perspective. *Culture & Psychology*, 17(1), 99-119.
- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(6), 475-482.
- Maxwell, J. A. (2012). *A Realist Approach for Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- May, T. (2002). *Qualitative research in action*. London: Sage Publications.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: SSOAR.
- Meijer, C. J. (2010). Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices. *Journal for Inclusion*, 4 (2).
- Mercer, N. (2000) *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2007). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 1(2), 137-168.
- Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: a social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148-168.
- Messiou, K. & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 51, 246-255.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. & Vitorino, T. (2016). Learning from Differences: A Strategy for Teacher Development in Respect to Student Diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Messiou, K. (2019). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197-209.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Munthe, E., Helgevold, N. & Bjuland, R. (2015). *Lesson study i utdanning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Murata, A., Bofferding, L., Pothen, B. E., Taylor, M. W. & Wischnia, S. (2012). Making connections among student learning, content, and teaching: Teacher talk paths in elementary mathematics lesson study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(5), 616-650.

- Mutch-Jones, K., Puttick, G. & Minner, D. (2012). Lesson study for accessible science: Building expertise to improve practice in inclusive science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(8), 1012-1034.
- Naraian, S., Ferguson, D. L. & Thomas, N. (2012). Transforming for Inclusive Practice: Professional Development to Support the Inclusion of Students Labelled as Emotionally Disturbed. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 721–740.
- Nelson, T. H., Deuel, A., Slavitt, D. & Kennedy, A. (2010). Leading deep conversations in collaborative inquiry groups. *The clearing house*, 83(5), 175-179.
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Rapport nr. 3, Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. London: Sage Publication.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Oslo: Fagbokforlaget.
- Norwich, B. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502.
- Norwich, B. & Ylonen, A. (2013). Design based research to develop the teaching of pupils with moderate learning difficulties (MLD): Evaluating lesson study in terms of pupil, teacher and school outcomes. *Teaching and teacher education*, Vol. 34, 162-173.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495-510.
- Norwich, B., Benham-Clarke, S. & Goei, S. L. (2020). Review of research literature about the use of lesson study and lesson study-related practices relevant to the field of special needs and inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-20.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.
- Ogden, T. (2014). Special Needs Education in Norway—the Past, Present, and Future of the Field. In *Special Education Past, Present, and Future: Perspectives from the Field* (Vol. 27, s. 213-238). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Olsen, M. H. O. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre Skole*, Vol. 3, 58-63.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007). Validity and qualitative research: An oxymoron? *Quality & quantity*, 41(2), 233-249.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Orland-Barak, L. & Tillema, H. (2006). The 'dark side of the moon': A critical look at teacher knowledge construction in collaborative settings. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(1), 1-12.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Parchomiuk, M. (2019). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 56-69.
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G. & Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242.
- Payne, G. & Williams, M. (2005). Generalization in qualitative research. *Sociology*, 39(2), 295-314.
- Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. (2008). Analyzing talk and text. *Collecting and interpreting qualitative materials*, Vol. 3, 351-374.
- Piaget, J. (2001). *The psychology of intelligence*. New York: Routledge.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G. & Irgens, E. J. (2017). Ungdomstrinn i utvikling. *Skoleutvikling, lesing, skriving og regning. Funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Potter, J. & Levine-Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27(3), 258-284.
- Potter, J. & Hepburn, A. (2007). Discursive psychology: Mind and reality in practice. I A. Weatherall, B. Watson, & C. Gallois (Red.), *Language, discourse and social psychology* (s. 160-180). London: Palgrave Macmillan.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American journal of education*, 100(3), 354-395.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
- Resnick, L. B. & Hall, M. W. (1998). Learning organizations for sustainable education reform. *Daedalus*, 127(4), 89-118.
- Robson, C. (2002). *Real world research*. Malden: Blackwell Publishing.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P. & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, Vol. 67, 45-65.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykologivistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Rubie-Davies, C. M. & Rosenthal, R. (2016). Intervening in teachers' expectations: A random effects meta-analytic approach to examining the effectiveness of an intervention. *Learning and Individual Differences*, Vol. 50, 83-92.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field methods*, 15(1), 85-109.
- Saito, E. (2012). Key issues of lesson study in Japan and the United States: A literature review. *Professional development in education*, 38(5), 777-789.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Sage publications.
- Sales, A., Traver, J. A. & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919.
- Savage, G. C. (2017). Neoliberalism, education and curriculum. I B. Gobby & R. Walker (Red.), *Powers of Curriculum: Sociological Perspectives on Education* (s. 143-165). Oxford: Oxford University Press.
- Schipper, T., Goei, S. L., de Vries, S. & van Veen, K. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study. *Teaching and teacher education*, Vol. 68, 289-303.
- Schipper, T., Goei, S. L., de Vries, S. & van Veen, K. (2018). Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behaviour through lesson study. *International Journal of Educational Research*, Vol. 88, 109-120.
- Schipper, T. M., van der Lans, R. M., de Vries, S., Goei, S. L. & van Veen, K. (2020). Becoming a more adaptive teacher through collaborating in Lesson Study? Examining the influence of Lesson Study on teachers' adaptive teaching practices in mainstream secondary education. *Teaching and teacher education*, Vol. 88, 1-13.
- Schoen, L. T. & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Schreier, M. (2014). Ways of doing qualitative content analysis: disentangling terms and terminologies. I *Forum: Qualitative Social Research*, 15(1).
- Silverman, D. (2003). *Qualitative research*. London: Sage Publications.
- Skidmore, D. (1999). Relationships between contrasting discourses of learning difficulty. *European journal of special needs education*, 14(1), 12-20.
- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2005). Analyzing talk in qualitative inquiry: Exploring possibilities, problems, and tensions. *Quest*, 57(2), 213-242.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of educational psychology*, 94(2), 344.

- Stake, R. E. (2005). *Qualitative Case Studies*. I: N.K.Denzin og Y.S. Lincoln *The Sage Handbook of Qualitative research*. London: Sage Publications
- Suprayogi, M. N., Valcke, M. & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 67, 291-301.
- Solli, K. A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak–motsetninger eller to sider av samme sak. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 4(1), 27-45.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2009). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Simon and Schuster, Free Press.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Fagbokforlaget
- Timperley, H. (2008). *Teacher Professional Learning and Development*. Educational Practices Series-18. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- Timperley, H. & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of research in education*, 32(1), 328-369.
- Tschannen-Moran, M., Salloum, S. J. & Goddard, R. D (2015). Context matters: The influence of collective beliefs and shared norms. I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 301-316). New York: Routledge.
- Udir (2020). Utdanningsspeilet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningspeilet-2020/del-1/grunnskole/#>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris: UNESCO.
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og ny mening*. Oslo: Gyldendal.
- Vale, C., Widjaja, W., Doig, B. & Groves, S. (2019). Anticipating students' reasoning and planning prompts in structured problem-solving lessons. *Mathematics Education Research Journal*, 31(1), 1-25.
- van Es, E.A. & Sherin, M.G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15(1), 17-40.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2020). An Analysis of Research on Inclusive Education: A Systematic Search and Meta Review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689.

- Vasseljen, N. A. (2020). Cultural-historical activity theory framing and guiding professional learning in school-based development. I M. B. Postholm & K. F. Vennebo (Red.), *Applying Cultural Historical Activity Theory in Educational Settings*, (s. 126-144). Abingdon: Routledge.
- Vasseljen, N. A. & Postholm, M. B. (2020). Lærerutdannerens rolle i skolebasert kompetanseutvikling. Hvordan bidra til profesjonalisering innenfra? I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Grunnlagstenkning forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster: volum 2*, (s. 511-540). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vedder-Weiss, D., Ehrenfeld, N., Ram-Menashe, M. & Pollak, I. (2018). Productive framing of pedagogical failure: How teacher framings can facilitate or impede learning from problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 30, 31-41.
- Vrikki, M., Warwick, P., Vermunt, J.D., Mercer, N. & Van Halem, N. (2017). Teacher learning in the context of Lesson Study: A video-based analysis of teacher discussions. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 61, 211-224.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Waitoller, F. R. & Artilles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of educational research*, 83(3), 319-356.
- Warwick, P., Vrikki, M., Vermunt, J. D., Mercer, N. & van Halem, N. (2016). Connecting observations of student and teacher learning: an examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics. *Zdm*, 48(4), 555-569.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 347-361.
- Wertsch, J. & Smolka, A.L. (1993). Continuing the dialogue: Vygotsky, Bakhtin, and Lotman. I H. Daniels (Red.), *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky* (s. 69-92). London: Routledge.
- Wertsch, J. V., del Río, P. E. & Alvarez, A. E. (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: University Press.
- Williams, M. (2002). Generalization in interpretive research. I T. May (Red.), *Qualitative Research in Action*, (s. 125-143). London: Sage.
- Wood, P. & Cajkler, W. (2018). Lesson study: A collaborative approach to scholarship for teaching and learning in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(3), 313-326.
- Xu, H. & Pedder, D. (2015). Lesson Study: An International Review of the Research. I P. Dudley (Red), *Lesson study: Professional Learning for Our Time*, (s. 24-47). London: Routledge.

- Ylonen, A. & Norwich, B. (2012). Using Lesson Study to develop teaching approaches for secondary school pupils with moderate learning difficulties: teachers' concepts, attitudes and pedagogic strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 301-317.
- Ylonen, A. & Norwich, B. (2013). Professional learning of teachers through a lesson study process in England. *International journal for lesson and learning studies*, 2(2), 137-154.
- Zembylas, M. & Chubbuk, S. M. (2015). The intersection of identity, beliefs, and politics in conceptualizing teacher identity. I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 173-190). New York: Routledge.

Artikkel 1.



Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context

Hanne Kristin Aas

To cite this article: Hanne Kristin Aas (2019): Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context, International Journal of Inclusive Education, DOI: [10.1080/13603116.2019.1698065](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065>



Published online: 04 Dec 2019.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 40



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context

Hanne Kristin Aas

Department of Teacher Education, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway

ABSTRACT

This study explores teacher talk in the early phase of a project in a Norwegian elementary school where Lesson Study is used as a method for professional development. The study focuses on inclusion and aims to explore what beliefs about student needs and teacher role and responsibilities become evident, and how these beliefs can challenge development towards a more inclusive practice. To this end, content analysis is applied to audio recordings of teacher teams' planning meetings. Despite an overall positive attitude towards inclusion, and inclusive structures in the school, findings point at factors in teachers' beliefs that can challenge the inclusion process. These factors are: student needs understood as individual problems, adaptation understood as individualised and laborious and a limited view on teacher role, where their responsibility mainly regard academic learning.

ARTICLE HISTORY

Received 11 June 2019
Accepted 24 November 2019

KEYWORDS

Inclusive education; special needs; lesson study; teacher beliefs; teacher role

Introduction

Since the 1994 UNESCO conference in Salamanca, inclusion has become an important goal for school policy in many countries and had success to a degree that Pijl, Meijer, and Hegarty in 1997 described it as 'a global agenda'. This success is however challenged by other policy trends, like the growing attention on educational output, measurement and publication of student performance (Meijer 2010), emphasising the power of market forces to improve educational standards. There is growing evidence from a range of countries that factors like these are found to increase segregation (Ainscow 2016).

The concept of inclusion has influenced policy in Norway, where mainstreaming has been an overarching political goal since the 1970s (Ogden 2014). Norway was one of the first countries in Europe to establish legislation supporting an inclusive school system (Nes, Demo, and Ianes 2018), and inclusion became part of legislation and curriculum from 1997 on. The National Education Act states that all children in Norway have the right to attend a regular class in their local school, regardless of ability and need. The curriculum is in principle to be adapted to all students, but with an individual right to special education for those who do not benefit satisfactorily from regular education (Nes, Demo, and Ianes 2018). Education up to grade 10 is compulsory, and policy regard the primary mode of organising education through a one-track system with the

regular classroom as a common arena for all students. The long tradition of the inclusion ideal seems to have impacted school culture, and surveys find an overall positive attitude towards the general idea of inclusion among Norwegian teachers (Nes, Strømstad, and Skogen 2004).

Norwegian legislation and policy clearly support an inclusive school system, but the realisation of this ideal has proven to be a challenge. Research findings imply a gap between intention and reality and there has been a tendency also in Norway towards increased segregation of students with special needs (Nordahl 2018). This underlines the need for a continued focus on how to realise inclusive schooling and how inclusive ideals can be transformed into inclusive practices. Inclusive practice is about how to give individual students the support they need without treating them differently (Florian and Spratt 2013). According to Hedegaard-Sørensen and Tetler (2016), it is important for teachers to plan, teach and evaluate activities, having both the learning community and the individual student in mind.

Inclusion, according to UNESCO's description, means that regular schools are responsible for meeting the needs of all students. This implies that teachers in regular schools must believe that all students have the capacity to learn and they must believe in their own capacity and responsibility to promote learning for all their students. Teacher beliefs seem to have a strong influence on their actions in their classrooms (Kiely et al. 2015), and teacher beliefs of their students and their own role are therefore an important issue in developing inclusive practices, and a main research interest in this study. The study takes place in a Norwegian elementary school, which has implemented Lesson Study for professional development, and attempts to contribute to the knowledge base by exploring teacher talk about student needs and teacher role in the early phase of this project.

Inclusion and the dilemma of individual differences

Inclusion is a complex idea, open to differing interpretations. According to UNESCO (2017), inclusive education implies the process of strengthening the capacity of the education system to reach out to all learners. One can distinguish between full inclusion which advocates that all student needs should be accommodated in general arrangements, and soft inclusion where needs should be taken care of by the regular system, but with some special support when needed (Norwich 2002). This article argues for the latter, acknowledging that some student needs require special arrangements, where meeting students' needs is a defining characteristic of inclusion. The challenge implicit to this view is both to acknowledge and respond to diversity, but at the same time avoid the negative effects of treating some children as different (Florian and Spratt 2013). Inclusion implicitly emphasises the social aspect of learning by viewing the community of students as an important resource for learning. This resembles a holistic framework where schools take responsibility for students' academic, emotional and non-cognitive development (Leicester 2008), and where students' academic and social needs are met. Inclusion implies individual differences as an opportunity for democratising and enriching learning, leading to innovations that can benefit all learners.

The contrasting theories of individual understanding and contextual understanding are those most often used to explain the concept of individual differences. In an individual

understanding, student differences and difficulties are presumed to be caused by innate ability, while in a contextual understanding, difficulties are caused by situational demands, such as the ways schools are organised and the approaches to teaching that are provided (Messiou and Ainscow 2015; Skidmore 1999). A contextual understanding of needs corresponds with the idea of transformability; that teachers believe they have the power to make a difference in what and how children learn (Hart 2004). Hart argues that by attributing difference to inherent abilities, the most significant factor for the student's learning is beyond the teacher's control. This narrows what possibilities teachers see for the students and lessens their own feeling of responsibility, both negatively affecting how they respond to student needs.

The distinction between individual and contextual understanding is important because it serves as a working theory that has consequences for practice. Perceiving student needs as an expression of inherent deficits is shown to lower teacher expectations and lead to a lower feeling of teacher responsibility (Rubie-Davies and Rosenthal 2016) and is associated with believing that responsibility for their instruction belonged to someone else than the classroom teacher (Jordan and Stanovich 2003). These beliefs are related to how teachers understand expertise in teaching. Skidmore (1999) finds that an individual view is connected to defining teaching expertise as specialist subject knowledge with adapting curriculum of secondary importance, whereas a contextual view is associated with believing that responding to student needs is part of the professional expertise that all teachers need to develop. Skidmore (1999) also finds differences in how teachers respond: an individual view is associated with targeted interventions aimed to remediate the shortcomings of individual students, while a contextual view leads to more generalised initiatives with collective development of classroom practice.

Kelchtermans (2009) argues that throughout their careers, teachers develop a personal interpretative framework—a set of cognitions and mental representations that operate as a lens through which they look at their job, give meaning to it and act in it. One component in this framework is task perception. This includes the teacher's idea of what constitutes his or her tasks and duties in order to do a good job. Research about teacher beliefs about what constitutes good teaching in general has evolved to focus two broad categories: student-centred, reflecting constructivist views of teaching, and teacher-centred, reflecting a transmission model of teaching (Fives, Lacatena, and Gerard 2015). Teachers with a contextual understanding of individual differences have been found more likely to prefer student-centred instruction (Jordan, Glenn, and McGhie-Richmond 2010). The beliefs concerning student needs and what constitutes good teaching will be part of a teacher's interpretative framework and therefore affect their task perception.

Research has shown congruence between teachers' beliefs and their effectiveness in teaching diverse students (Dyssegaard and Larsen 2013), and that teachers' beliefs are reflected in the way they talk about work – that of students as well as their own (Florian and Spratt 2013).

Professional development with lesson study

Research on interventions that contribute to more inclusive schools is limited. Amor et al. (2019) found that most interventions focus on providing different types of support for students with defined needs in inclusive classrooms. This points to an ambiguity that is

reflected in the research literature: although inclusion concerns all students, empirical research tends to focus on students with defined special needs (Haug 2010). It also points to a gap in the research literature: how to develop inclusion for all students. Thus, processes aiming to develop inclusion must involve all teachers and the regular school system.

Inclusion will often imply a change in school culture and a shift in teachers' mindset (Hart 2004). This calls for professional development where teachers are given opportunities to re-examine their practice, aiming to make practice more responsive and flexible to all students. Teacher professional development can be described as structured professional learning that results in changes in teacher practices and improvements in student learning outcomes (Borko 2004; Darling-Hammond, Hyler, and Gardner 2017). It is a broad area that, over the last decades, has developed into what Darling-Hammond and Richardson (2009) call a new paradigm. This is characterised by teacher collaboration, focus on student learning and provision of opportunities for hands-on learning, all of which are sustained over time. Messiou and Ainscow (2015) suggest that teacher development should take place in classrooms, connect to and build on the expertise available within the school, create cooperative spaces and engage teachers in developing a common language of practice.

Lesson Study, originating in Japan, constitutes an approach to professional development that meets these criteria. In Lesson Study, groups of teachers work together in communities in order to develop their practice. The methods' centre is the *research lesson*, and teacher teams collaboratively formulate goals for student learning and long-term development and plan the lesson in detail. Then they conduct the lesson with one team member teaching and the others observing: gathering evidence on student learning and development. Afterwards, they meet to reflect on and discuss the evidence gathered during the lesson. It is then possible to improve and teach the lesson again in another class. In the last stage in the Lesson Study cycle, all teams meet to share and discuss their learning (Lewis 2002).

This study reports on findings from analyses of the teacher teams planning meetings in Lesson Study, and the research questions are:

- What beliefs concerning student needs and teacher role are revealed in the teachers talk during lesson planning?
- How can these beliefs challenge inclusion?

The study

This study's research interest is teacher talk concerning student needs and teacher role and how their understanding of both is reflected in their dialogues. An underlying assumption is that language reflects the internalised norms and views upon which participants base their actions. Language reflect a specific understanding of the world (Bakhtin 1998; Rommetveit 1972) and can tell us something about teachers' beliefs regarding themselves and their students. Krippendorff (2004) uses the word *linguaging* and says that language directs attention, frames perception and creates facts. Rommetveit (1972) say that, when attempting to understand conversation, it is important to analyse the unspoken assumptions underlying it. Participants in professional development activities such as

Lesson Study are carriers of a culture that is expressed through language. This theoretical backdrop, combined with content analysis is used as an approach to collect, analyse and interpret data. The following section describes the context where the study takes place, and the methods used for collecting and analysing data.

Context

The context for the study is an elementary school with approximately 370 students from grade 1 to 7, located in a suburban/rural area. As Norwegian legislation gives all students the right to attend their local school, the school has a diverse group of students. Students' educational needs are mainly handled through support in the regular classroom, with some use of smaller groups on occasion. In a baseline study conducted before starting the Lesson Study work, the teachers were nearly united in having a positive attitude towards inclusion. It seems to be a theme that engages teachers. Some express pride over what they have achieved, and many want to improve their practice. None question the principle of inclusion or say they want more segregation. Nonetheless, some say that they find inclusion difficult and demanding and many want more guidance and support in better adapting their lessons for student diversity. The school leaders wanted to use the project to develop different qualities: more active learning forms and better adaptation of the curriculum were two of them. The project period is four years, with all teachers and school leaders involved. The teachers complete nine Lesson Study cycles during the period. All students, including those with special educational needs, participate in the research lessons.

The participants in this study are four of the teacher teams taking part in the larger project. The teams are interdisciplinary and include teachers for grades 1, 2, 5 and 7. The 19 participating teachers cover a wide range of subjects, with special education teachers participating on some teams. Teacher experience is mixed, ranging from newly educated to 30 years of experience, with an average of 10–19 years.

Data collection

The raw data that form the basis of this study consists of an approximate total of 11 h of audio recording of the four participating teacher teams as they held planning meetings prior to their classroom research lessons. Each team of teachers was given a digital audio recorder and they managed the recordings themselves. The school leader gave the recordings to the researchers involved with the larger development project at the end of each Lesson Study cycle.

Data analysis

To gain both a broad and deep understanding of teacher beliefs, the conversations have been analysed in a three-step process that provides both quantitative and qualitative results. The first part aims to get an overview of the concrete and objectively observable content – what Potter and Levine-Donnerstein (1999) call manifest content. The coding scheme emerged from data through an inductive process and is in accordance with summative content analysis (Hsieh and Shannon 2005), where the purpose is to quantify

elements in the conversations. In the second step of the analysis, utterances on student needs are analysed in a deductive process. The aim is to find patterns that can shed light on underlying beliefs of student needs and teacher role. Here, utterances are analysed for what Potter and Levine-Donnerstein (1999) call latent content – what is below the surface and must be interpreted. Theory and prior research form the basis for the developed coding scheme, and this part of the analyses are consistent with theory-driven content analysis (Hsieh and Shannon 2005). The third step of the analysis also aims to find latent content with an inductive approach and is consistent with what Hsieh and Shannon (2005) call conventional content analysis. In addition, this part is inspired by concept coding (Saldana 2016), which analyses larger sections of text with the intention of finding underlying ideas in wider and more abstract and general codes.

Results

First reading

To begin with, all utterances concerning student needs in each of the teams' conversations were categorised and counted. Table 1 shows results for each team, then the total results, divided into the type of needs the utterances describe and whether they talk about the needs of individual students, subgroups or the whole group.

There was a total of 42 utterances concerning student needs in the conversations. They were spread evenly between teams, with between 8 and 13 utterances per team. A clear majority (33) of the utterances in all teams concern the social and behavioural needs of students, while significantly fewer utterances (9) are about academic needs. There was a strong focus on student behaviour in all teams and especially the difficulty students had with maintaining concentration through a lesson. Typical formulations are, 'He disengages quickly and turns his attention to other things' and 'She can often lose herself completely'. All teams talk about several students in their groups who experience these kinds of challenges. Some of the teams also talk about students they describe as insecure. Examples of formulations here are, 'He is very quiet' and 'She needs to be able to have a trustworthy girl sitting beside her'. In terms of expressions of academic needs, most of them were related to difficulties students had with writing, a theme with which the school worked specifically during this period.

The vast majority of utterances (30) deal with individual student needs. Only a few utterances are about subgroups of students (9) and even fewer (3) about the whole student group.

Analyses were also conducted as to whether each of the utterances about student needs is followed up with explicit suggestions for ways to meet the needs. Because there was a

Table 1. Team-wise subject of utterances.

		Team 1	Team 2	Team 5	Team 7	Total
Subject of utterances	Social / behavioural needs	7	9	7	10	33
	Academic needs	2	4	1	2	9
	Individual students	5	9	5	10	30
	Subgroups	2	3	3	1	9
	Whole group	2	1	–	–	3
	Total number of utterances	9	13	8	12	42

Table 2. Team-wise count of utterances and suggestions for adaptation.

	Team 1	Team 2	Team 5	Team 7	Total
On academic needs	2	4	1	2	9
<i>Explicit suggestions for adaptations</i>	2	4	0	2	8
On social / behavioural needs	7	9	7	10	33
<i>Explicit suggestions for adaptations</i>	0	8	3	0	11
Total	9	13	8	12	42

large difference between the number and frequency of utterances about social/behavioural needs versus academic needs, these two categories are examined separately. Table 2 shows the total number of utterances followed by suggestions for adaptations, with the numbers for each team.

11 out of 33 utterances concerning social and behavioural needs are followed up with explicit suggestions for adaptations, while utterances concerning students' academic needs are followed up in 7 out of 9 cases. However, if we look at each team, we see that the suggestions for adaptations aimed at following up on student social and behavioural needs are distributed relatively unevenly between the teams, with 8 of the total 11 suggestions taking place in Team 2. In other words, one team is responsible for most of the suggestions for adaptations that could potentially meet their students' social and behavioural needs. The other teams talk just as much about such needs, but without making plans for meeting them.

Analyses were then conducted as to what kind of adaptations were suggested. Regarding utterances about the students' social and behavioural needs, with Team 2 as an exception, few of the utterances were followed up with any action. In cases where it did occur, the adaptations mainly concerned teacher support in the form of external control. 'He needs someone who is close and keeps him going' is a representative statement in this category. We see here that Team 2 stands out by following up on 8 out of 9 utterances about social and behavioural needs with suggestions for adaptations. The planned adaptations in this team were not about external control, but about how they, as teachers, could help the students learn how to overcome their challenges. One example from this team is a conversation concerning the trouble their students had with cooperation. This was followed by formulating a specific social goal for the lesson and a discussion about how the teachers could organise the class so that students would have the opportunity to practice cooperation.

The school focused on writing across subjects during this period and needs regarding writing represented most of the utterances concerning academic needs. In almost all teams, the teachers had suggestions for different types of help to support student writing. Examples include that students could draw instead of write or use a computer with a spelling programme. When it comes to how adaptations were organised, there was a difference between Team 2 and the other teams. Team 2's adaptations were mainly aimed at the whole student group, with general whole-class adaptations that could meet the differing needs of their students. The other three teams made more individual adaptations tailored to each student.

In summary, we see that the main part of teacher talk concerns the social and behavioural needs of individual students, but that the adaptations they propose are mainly aimed at meeting students' academic needs. Team 2 differs from the others by taking responsibility for their students' social and behavioural needs and by making interventions directed at the whole class.

Second reading

Based on a pre-made coding key, the utterances on student needs are coded regarding whether they represent an individual or contextual understanding. Additionally, utterances that explicitly indicate that the teacher can influence student learning are coded in the transformability category. Table 3 shows the number of expressions in each category, in total and for each team.

First, we see that a clear majority – 31 of the 42 utterances – represent an individual understanding of students' needs. Examples of statements in this category are, 'She is very quiet' and 'He is clever but doesn't get much done'. Furthermore, we see that a total of 11 out of 42 expressions reflect a contextual understanding. An example of this category is: 'He can engage himself, but when something becomes difficult for him, well ...'. In all teams, utterances that reflect an individual understanding are in the majority, but we see that in Team 2, the distribution is more even, with 8 individual and 5 contextual utterances. We also see that 5 of the 42 expressions can be coded in the transformability category. Examples of such expressions are, 'He is engaged when there's a game or competition' and 'They can be great if we can just get them to connect'.

In this section of the analysis, we see that most utterances indicate student needs understood as inherent qualities the students have – an individual understanding. Utterances representing transformability and a contextual understanding are few.

Third reading

The transcribed sequences were then analysed to find pattern content that can inform which beliefs of student needs and teacher role are implicit in the teachers' talk, and six different patterns were found:

- 'Strong-weak' The descriptions of the students are largely characterised by an individual and static understanding. Utterances like 'Are we going to have a strong and weak group now?', and 'This is very good for the weak students' are representative for this category. The concepts of strong and weak students are widely used in all teams and no one questions these utterances. These descriptions are, in some cases, combined with negative expectations of the students: 'We know the answer to this' (on which of the students will get into trouble). 'She will not benefit from this; that's the way it is'.
- 'Controlling chaos' A repeated theme was the teachers' concern about losing control of the students' behaviour. Fear of chaos seemed to form a backdrop for many discussions in the teacher teams. Sometimes it applied to the entire student group, sometimes to individual students. But it seems clear that maintaining control was an important topic that limited what they were willing to attempt, with respect to organising

Table 3. Count of utterances by subject and team.

	Subject of Utterances			Total
	Individual understanding	Contextual understanding	Transformability	
Team 1	7	8	–	9
Team 2	8	5	1	14
Team 5	6	2	2	10
Team 7	10	2	2	14
Total	31	11	5	

lessons. Teachers felt they must keep control over the students. They perceived this control as their responsibility and that it should be practiced through external means. Utterances such as ‘... which prevent them from freaking out’ and ‘... otherwise he will destroy the whole lesson’ represent this category.

- ‘Teacher as puppeteer’ This category is related to how the teachers discuss learning. It is commonly referred to as something that depends on the teacher’s initiative and responsibility. Teachers seem to perceive themselves as initiators and driving forces for students’ learning and learning as something that happens only between the teacher and each individual student. The teacher is the active party, responsible for initiating and maintaining learning, whereas the students are passive receivers. The teachers seem to believe that learning depends on the teacher, and there is no talk about how to help students take responsibility and act as agents of their own and each other’s learning. A large proportion of the student needs teachers described regard problems with getting started and continuing. Likewise, when students are described as having difficulty in controlling their behaviour, the teacher is responsible for regulating the students. There is no talk about how the teachers can help students regulate and control themselves.
- ‘Adaption as time-consuming’ If all learning and regulation of student behaviour depends on the teacher, it puts a heavy responsibility on the teachers. In the diverse student groups these teachers deal with, this is characterised as demanding, and discussions about adaptation of the curriculum are accompanied by comments such as: ‘Good grief!’, ‘It’s really not so easy!’ and ‘My god, this is a full day’s work!’.
- One team’s discussions represent the exception in several ways. These teachers raise some topics that contrast with the conversations of the other teams:
 - ‘Teaching as teamwork’ This team’s conversations seem to be characterised by a strong sense of community. They talk almost exclusively in we-form and appear to take joint responsibility for both past successes and current challenges. Statements like: ‘We have a job to do here!’, ‘We managed that!’, ‘This is the kind of thing where we’ve made a difference before; we can do it again!’, and ‘Well, we haven’t taught them cooperative learning yet’ illustrate this.
 - ‘Learning as teamwork’ The same team also demonstrates a different approach to learning than the others. They emphasise learning between students and adapt the curriculum by making groups that allow students to collaborate and support each other. The learning goals for the lesson are formulated in we-form and the teacher team uses a lot of time to discuss how to group the children in ways that are supportive and how they can frame the activities in ways that give all the students the opportunity to contribute.

In sum, we have seen that the main part of the teachers’ talk concern individual students’ social and behavioural needs, but the adaptations they propose to meet student needs are mainly aimed at the students’ academic needs. Most of the utterances indicate that student needs are understood as inherent qualities the students have – an individual understanding. This is reflected in the use of ‘strong-weak’ when describing students. Utterances representing transformability and a contextual understanding are few. The teachers seem to view themselves as initiators and driving forces for student learning and responsible for the external control of student behaviour. These findings represent most teacher teams, but as the analyses show, there are other voices that represent a contrast.

Discussion

In this section, the results from the study are discussed according to the themes from the research questions: *What beliefs concerning student needs and teacher role are revealed in the teachers talk during lesson planning?* The themes will be discussed considering the possible challenges they represent for developing a more inclusive practice.

Perception of student needs

Several lines of research have shown compliance between teachers' beliefs regarding student needs and their effectiveness in teaching diverse students (Hart 2004; Rubie-Davies and Rosenthal 2016). The analysis shows that student needs are mainly referred to as stable qualities and deficits that the students have. This is in accordance with an individual understanding (Messiou and Ainscow 2015; Skidmore 1999). This is, in some cases, combined with negative expectations of how the students will respond to the lesson, which is in line with Rubie-Davies and Rosenthal (2016), who argue that an individual view of student needs leads to lower expectations for the students. Sometimes the teacher talk about students is characterised by resignation. The teachers express, in advance, that some students will not benefit from the lesson, and they do not seem to see any alternative. They seem to feel a form of powerlessness in facing some of their students' needs and do not see any possible way to influence those students' learning. This resembles the opposite to transformability (Hart 2004), which implies that teachers believe in having the power to influence student learning.

Teachers spend relatively much time talking about student needs and especially about the social and behavioural challenges they experience in their classes. It may seem that some of the students represent potential chaos that teachers need to keep under control. It is, however, regarding the students' academic needs that they make most adaptations. It seems they believe in their own ability to influence students' academic learning, but not the students' social and behavioural development. The few interventions addressing this are actions aimed at controlling the students. Furthermore, the conversations give the impression of a passive student role, where teachers provide the knowledge and control and the students are passive receivers. Teachers' perception of students and their needs is significant because it influences what strategies the teachers choose to meet students' needs.

Perception of the teacher role

Kelchtermans (2009) uses the concept task perception to describe the idea teachers have about what to do in order to do a 'good job'. One defining characteristic of inclusion is meeting students' needs, but the challenge is how to do this in a way that does not represent negative effects (Florian and Spratt 2013). In Lesson Study, the teacher teams are given a substantial amount of time to collaborate to create good learning conditions for all their students, and it can be assumed that the adaptations they make here express how they wish they could do in their daily work. The teachers seem to have a common understanding of adaptations of the curriculum as something they would like to do but consider impossible in their daily work. They express joy over having the time to adapt the lessons to their students, but also admit that it is time-consuming. There seems to

be a common resignation and acceptance that, often some of the students do not benefit from the lessons. Several expressions of negative expectations for individual students appear to be based on previous experiences. This aligns with Rubie-Davies and Rosenthal's (2016) assertion that an individual understanding of student difficulties leads to a lowered sense of responsibility for these students' learning. Conversely, the joy they show about finally having time to make what they think of as good adaptations indicates that they feel responsible, even though they do not see any opportunity to implement the necessary adaptations within the timeframes they usually have. At the same time, we see that the team interventions resemble what Skidmore (1999) associates with an individual understanding of student difficulties; namely targeted interventions aimed at remediating the shortcomings of individual students. Teachers discuss the needs of individual students, and when discussions lead to interventions, the interventions are generally to help these specific students overcome the difficulties the teachers have attributed to them. The interventions are highly individualised, and some teams make their own material for a few individual students. The teachers thus tailor the tasks to each student, which naturally takes a lot of time. One team represents an exception to this approach, and their interventions are more in line with what Skidmore (1999) associates with a contextual understanding of student needs. This team makes general adaptations alongside the regular lesson planning and adaptations do not come afterwards, as tailor-made interventions for some students, but as an integral part of the plan for the lesson itself. This team does not express the notion that adapting lessons is constrained by time, and there is reason to believe that what they do is also possible without the timeframe Lesson Study gives them.

Although teachers spend significantly more time talking about the students' behavioural and social needs than their academic needs, we see that, in most teams, it is the academic needs on which they follow up. Their task perception (Kelchtermans 2009) seems to be focused on academic learning. The social and behavioural challenges of the students become 'noise' – just something they must make sure to keep under control. This contrasts with a holistic approach (Leicester 2008) implicit in the concept of inclusion. With a holistic approach, the school is not only responsible for the academic and cognitive development of the students, but also the personal development, of which emotions, self-regulation and social skills form an important part. As before, one team differs from the others: while this team, like the others, talks about the students' social and behavioural needs, they also plan how to support student development in these areas.

The teachers seem to perceive themselves as the driving force of student learning, where students are passive recipients and teachers are responsible for initiating and keeping the learning going. This is in line with a teacher-centred, transmission model of teaching (Fives, Lacatena, and Gerard 2015). The findings in this study are consistent with findings showing that teacher-centred instruction often is preferred by teachers holding an individual view on individual differences (Jordan, Glenn, and McGhie-Richmond 2010). With the exception of one team, we find no mention of the idea that students can learn from each other through cooperation. Similarly, we see that teachers perceive that controlling student behaviour is their responsibility, rather than that of the students. The teachers stay close to, check, help to get started, and keep the students' learning process going, all through external control. Interventions aimed at developing the students' internal control and self-regulation are not mentioned. In the same way that teachers seem to feel responsible for controlling students, they also seem to perceive

themselves as drivers of the student learning process. Here too we see an exception: one team works more in accordance with Meijer's (2010) claims that peer tutoring or co-operative learning is effective both in cognitive and affective areas of student learning and development. This team plans for students to collaborate and thoroughly discusses how to group students in ways that will give all the opportunity to contribute and learn.

In sum, we have seen that the teachers' talk reveals mainly an individual view of student needs, and that this is followed by laborious individualised adaptations. Adaptations to diversity seem to be considered an unrealistic wish. Combined with the view of the teacher as the driving force for learning and as responsible for controlling behaviour, it may seem overwhelming. In addition, there is a limited view of the teacher responsibility, as students' cognitive and academic learning are prioritised. At the same time, we see exceptions, such as meeting needs through collective adaptations, emphasis on learning between students and accepting responsibility for the overall development of students.

Conclusion and implications

The participating school has, in many ways, a very positive starting point for working towards a more inclusive practice. Norwegian emphasis on inclusion and students' right to an adapted education is a supportive factor. The baseline study showed a generally positive attitude towards inclusion among the teachers, although some admitted to finding it demanding. The school's practice with much of the learning support for students with special needs taking place in the classroom also supports inclusive education. Nevertheless, the findings from this study show that some aspects of the teaching staff's beliefs may hinder development towards more inclusive practice. These beliefs can be summed up along three lines: individualisation, teacher centring, and a limited view on learning:

- (1) Individualisation means that learning is understood as an individual phenomenon and needs are understood as individual problems that each student owns, and which must be solved by tailor-made interventions, the creation and implementation of which are time consuming and unrealistic in the context of daily work. The inclusion discourse implies a different view of learning: as a social activity where students learn from each other, by participating in a learning community, and needs as something that arises in the meeting between the student and the learning environment and where diversity is a resource for learning.
- (2) Teacher centring means that learning is perceived as something that is given by the teacher to each student. The teachers see themselves as drivers of student learning processes and students as passive recipients. The inclusion discourse implies that collaboration between a diverse group of students should be a driving force in the learning process.
- (3) A limited view on learning means that teachers see it as their primary responsibility to develop students' academic skills, while social and behavioural challenges are seen as noise and something that they must control, rather than as an opportunity to help students develop social and self-regulation skills.

Lesson Study represents a space that allows for dialogues where beliefs and habits can be challenged and changed. The findings of this study emphasise the need for deeper

reflections in which underlying beliefs are discussed so that the work can lead to more fundamental changes, which lead to a more inclusive practice. We have seen that there are clear differences between the teams in this school, and discussions among the staff, as Lesson Study suggests, may provide the potential for teachers to reflect on their own underlying assumptions about students and their role as teachers.

Limitations and further research

The process of posing and answering research questions typically generates additional questions that need to be explored through further research. This study analyses teacher talk about student needs and the teacher's role in an inclusive perspective. Because the study focused solely on talk, what the teachers actually do in their classrooms is beyond the purview of this study. Therefore, one potential avenue for further research is whether and how teachers' beliefs become visible in their teaching. Inclusion also has a subjective component, and another question not answered by this study is how the lessons are experienced by the students. Finally, it is an open question whether the teachers at the participating school will use the opportunity afforded by Lesson Study to reflect upon their underlying beliefs in a way that will develop their beliefs and practice.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author.

Funding

This work was supported by the Norwegian University of Science and Technology.

Notes on contributor

Hanne Kristin Aas is an assistant professor of special education at the Norwegian University of Science and Technology. Her work focuses specifically on special educational needs and inclusion.

References

- Ainscow, M. 2016. "Diversity and Equity: A Global Education Challenge." *New Zealand Journal of Educational Studies* 51 (2): 143–155.
- Amor, A. M., M. Hagiwara, K. A. Shogren, J. R. Thompson, M. Á. Verdugo, K. M. Burke, and V. Aguayo. 2019. "International Perspectives and Trends in Research on Inclusive Education: A Systematic Review." *International Journal of Inclusive Education* 12 (23): 1277–1295.
- Bakhtin, M. M. 1998. *Spørsmålet om talegenrane* [The Question of Speech Genres]. Bergen: Ariadne forlag.
- Borko, H. 2004. "Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain." *Educational Researcher* 33 (8): 3–15.
- Darling-Hammond, L., M. E. Hyler, and M. Gardner. 2017. *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., and N. Richardson. 2009. "Research Review/Teacher Learning: What Matters." *Educational Leadership* 66 (5): 46–53.
- Dyssegaard, C. B., and M. S. Larsen. 2013. *Evidence on Inclusion*. Aarhus: Danish Clearinghouse for Educational Research Department of Education, Aarhus University.

- Fives, H., N. Lacatena, and L. Gerard. 2015. "Teachers' Beliefs About Teaching (and Learning)." In *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, edited by H. Fives and M. C. Gill, 249–265. New York: Routledge.
- Florian, L., and J. Spratt. 2013. "Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice." *European Journal of Special Needs Education* 28 (2): 119–135.
- Hart, S. 2004. *Learning without Limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Haug, P. 2010. "Approaches to Empirical Research on Inclusive Education." *Scandinavian Journal of Disability Research* 12 (3): 199–209.
- Hedegaard-Sørensen, L., and S. Tetler. 2016. "Evaluating the Quality of Learning Environments and Teaching Practice in Special Schools." *European Journal of Special Needs Education* 31 (2): 264–278.
- Hsieh, H. F., and S. E. Shannon. 2005. "Three Approaches to Qualitative Content Analysis." *Qualitative Health Research* 15 (9): 1277–1288.
- Jordan, A., C. Glenn, and D. McGhie-Richmond. 2010. "The Supporting Effective Teaching (SET) Project: The Relationship of Inclusive Teaching Practices to Teachers' Beliefs about Disability and Ability, and about Their Roles as Teachers." *Teaching and teacher education* 2 (26): 259–266.
- Jordan, A., and P. Stanovich. 2003. "Teachers' Personal Epistemological Beliefs about Students with Disabilities as Indicators of Effective Teaching Practices." *Journal of Research in Special Educational Needs* 3 (1): 1471–1488.
- Kelchtermans, G. 2009. "Who I Am in How I Teach is the Message: Self-understanding, Vulnerability, and Reflection." *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15 (2): 257–272.
- Kiely, M. T., M. T. Brownell, A. A. Lauterbach, and A. E. Benedict. 2015. "Teachers' Beliefs About Students with Special Needs and Inclusion." In *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, edited by H. Fives and M. C. Gill, 475–491. New York: Routledge.
- Krippendorff, K. 2004. *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. London: SAGE Publications.
- Leicester, M. 2008. *Creating an Inclusive School*. London: Continuum.
- Lewis, C. 2002. *Lesson Study: A Handbook of Teacher-led Instructional Improvement*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Meijer, C. J. 2010. "Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices." *Zeitschrift Für Inklusion* 4 (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/136/136>.
- Messiou, K., and M. Ainscow. 2015. "Responding to Learner Diversity: Student Views as a Catalyst for Powerful Teacher Development?" *Teaching and Teacher Education* 51: 246–255.
- Nes, K., H. Demo, and D. Ianes. 2018. "Inclusion at Risk? Push-And Pull-Out Phenomena in Inclusive School Systems: The Italian and Norwegian Experiences." *International Journal of Inclusive Education* 22 (2): 111–129.
- Nes, K., M. Strømstad, and K. Skogen. 2004. *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen* [A Survey on Inclusion in School]. Hamar: Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 3.
- Nordahl, T. 2018. *Inkluderende fellesskap for barn og unge* [Inclusive Communities for Children and Youth]. Oslo: Fagbokforlaget.
- Norwich, B. 2002. "Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas." *British Journal of Educational Studies* 50 (4): 482–502.
- Ogden, T. 2014. "Special Needs Education in Norway—the Past, Present, and Future of the Field." In *Special Education Past, Present, and Future: Perspectives from the Field*, edited by M. Tankersley, B. G. Cook, and T. Landrum, 213–238. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Pijl, S. J., C. J. Meijer, and S. Hegarty. 1997. *Inclusive Education: A Global Agenda*. London: Routledge.
- Potter, W. J., and D. Levine-Donnerstein. 1999. "Rethinking Validity and Reliability in Content Analysis." *Journal of Applied Communication Research* 27 (3): 258–284.
- Rommetveit, R. 1972. *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk* [Language, Thought and Communication: An Introduction to Language Psychology and Psycholinguistics]. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rubie-Davies, C., and R. Rosenthal. 2016. "Intervening in Teachers' Expectations: A Random Effects Meta-analytic Approach to Examining the Effectiveness of an Intervention." *Learning and Individual Differences* 50: 83–92.
- Saldana, J. 2016. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE.
- Skidmore, D. 1999. "Relationships between Contrasting Discourses of Learning Difficulty." *European Journal of Special Needs Education* 14 (1): 12–20.
- UNESCO. 2017. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: UNESCO.

Artikel 2.

Learning through communication: exploring learning potential in teacher teams lesson study talk

Learning
through
communication

Hanne Kristin Aas

*Institute for Teacher Education, Norwegian University of Science and Technology,
Trondheim, Norway*

Received 29 July 2020
Revised 10 September 2020
12 October 2020
Accepted 13 October 2020

Abstract

Purpose – This paper discusses findings from a four-year research and development project using lesson study in a Norwegian elementary school. There are only a limited number of studies which have investigated how talk mediates teacher learning in lesson study, whereas research has shown that the form communication takes is the key to whether or not collaboration leads to learning. Focus in this paper is therefore on the talk which takes place in teacher teams when they meet to plan the research lesson in lesson study. The article explores sequences of talk that afford opportunities for teacher learning in order to understand what triggers and characterizes these opportunities.

Design/methodology/approach – Data consisted of audio recordings of four teacher teams made during planning meetings. Based on theoretical criteria, sequences of teacher talk which indicated potential for learning were selected for further analyses. These sequences were then coded with respect to what themes triggered this talk and what conversational routines were found.

Findings – The most frequent trigger of talk affording opportunities for learning was in relation to students and more specifically different needs of individual or subgroups of students. Didactic and purely curriculum-focussed issues triggered this kind of talk to a small degree. Conversational routines in the selected sequences concerned (1) taking a student perspective, (2) discussing impact on student learning behaviour and (3) generalizing (moving from specific accounts of classroom practice to general reflection on one's own practice).

Originality/value – This study aims to investigate what triggers and characterizes talk with learning potential in the lesson study work of teacher teams.

Keywords Lesson study, Teacher professional development, Teacher learning, Collaborative learning, Communication

Paper type Research paper

This article is not included due to copyright



Artikel 3.



Professional development for inclusive and adaptive education: Lesson Study in a Norwegian context

Hanne Kristin Aas

To cite this article: Hanne Kristin Aas (2020): Professional development for inclusive and adaptive education: Lesson Study in a Norwegian context, Professional Development in Education

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1850509>



Published online: 23 Nov 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

This article is not included due to copyright

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til lærerne

Deltakelse i skolebasert forskningsprosjekt

«Lesson Study som metode for utviklingsarbeid i skolen»

Bakgrunn og formål

Prosjektet er et FoU-arbeid ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Prosjektets målsetting er å styrke lærernes individuelle og kollektive kompetanse innenfor planlegging, ledelse, observasjon og vurdering av læringsprosesser.

Prosjektet strekker seg over tre år, er forankret i et sosialkonstruktivistisk læringssyn og kan betegnes som interaktiv aksjonsforskning. Prosjektets aksjon er Lesson Study - en metode for systematisk lærersamarbeid innenfor undervisningsplanlegging, gjennomføring, observasjon og evaluering.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Hvert år gjennomfører skolens lærere i team/grupper tre Lesson Study-sløyfer hvor de i fellesskap planlegger, gjennomfører, observerer og evaluerer ei læringsøkt for elevene på trinnet. I etterkant av hver Lesson Study-sløyfe deler teamene/gruppene sine erfaringer i kollegiet. Dette gir i treårsperioden ni gjennomførte Lesson-Study-sløyfer pr. lærerteam/gruppe. I tilknytning til disse Lesson Study-sløyfene svarer lærerne på spørreskjema/skriver refleksjonslogger.

Forskningsdelen i prosjektet ivaretas av HiST og datainnsamlingen skjer via spørreskjema til lærere og skoleledere, refleksjonslogger fra deltakende lærere, prosessledere og skoleledere, lyd- / videoopptak av lærerteamenes planlegging og evaluering av undervisning (i Lesson Study-sløyfene). Ved ønske om datainnsamling utover dette, f.eks. observasjon, intervju eller dokumentanalyse, vil det bli innhentet særskilt samtykke til dette. Forskningsfokuset er «Hvordan kan Lesson Study styrke lærernes utvikling av egen lærerkompetanse, individuelt og kollektivt?». Spørsmål i spørreskjema og refleksjonslogg er knyttet til den enkeltes opplevelse av utviklingsarbeidet og læringsprosessen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Skolens rektor er ansvarlig for å innhente samtykke til deltakelse fra skolens lærere, samt administrere navnelister og koblingsnøkkel. Forskerne ved HiST har ikke tilgang til deltakernes personopplysninger, navnelister og koblingsnøkkel. Kun forskerne har tilgang til deltakernes logger og svar på spørreskjema. Disse er anonymisert via koblingsnøkkel. Lærergruppene/prosesslederne velger om lydopptak merket med klassetrinn sendes forskerne direkte fra trinnets prosessleder eller via skoleleder.

Alle personopplysninger som eventuelt måtte bli tilgjengelig for forskerne via lydopptak og logg/spørreskjema vil bli behandlet konfidensielt.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner uten at det på forhånd er innhentet samtykke til dette.

Datainnsamling skal etter planen avsluttes våren 2018. Forskningsarbeidet fortsetter utover dette.

Alt datamateriale oppbevares i anonymisert form på passordbelagte lagringsenheter, og kun forskere og prosjektleder har tilgang til dette.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dette gjør du ved å kontakte din rektor. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med hanne.k.aas@hist.no, nina.c.vasseljen@hist.no eller prosjektleder tove.steen-olsen@hist.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker i å delta i lydopptak av lærersamarbeid.***
- Jeg samtykker i å delta i videoopptak av lærersamarbeid***
- Jeg samtykker i å delta i spørreundersøkelser og loggskrivning***
- Jeg kan kontaktes ved evt. ønske om intervju.***

Vedlegg 2. Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Tove Herborg Steen-Olsen
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning Høgskolen i Sør-Trøndelag
Postboks 2320
7004 TRONDHEIM

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

Vår dato: 10.04.2015

Vår ref: 42217 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42217	<i>Lesson Study som metode for utviklingsarbeid i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sør-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tove Herborg Steen-Olsen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no*

Vedlegg 3. Bekreftelse på endring, NSD

From: Øivind A Reinertsen <Oivind.Reinertsen@nsd.no>

Sent: Monday, July 2, 2018 10:24 AM

To: Nina C. Aagesen Vasseljen <nina.c.vasseljen@ntnu.no>

Subject: Prosjektnr: 42217. Lesson Study som metode for utviklingsarbeid i skolen

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 13.06.2018.

Vi har nå registrert at ny dato for prosjektslutt er 31.12.2021. Vi legger til grunn at utvalget informeres om dette, som opplyst i endringsmeldingen. Vi har også registrert at prosjektets daglig ansvarlig endres fra Tove Steen Olsen til Nina C. Aagesen Vasseljen.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen,

Øivind Armando Reinertsen

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Official

T: (+47) 55 58 33 48

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no

ISBN 978-82-326-6190-9 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-6824-3 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)
ISSN 2703-8084 (online ver.)