

Vegard Tho

Lesson Study i kroppsøvingstudanningen

En kvalitativ studie om kroppsøvingstudentenes erfaringer med Lesson Study i utdanningen

Masteroppgave i
Seksjon for Kroppsøving og Pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2017

Sammendrag

Studien belyser kroppsøvingstudanningen og hvordan studentene erfarer Lesson Study som et hjelpemiddel i praksisperioden. Tidligere forskning har belyst hvordan teori og praksis oppleves som to forskjellige verdener for studentene (Larsson, 2009; Moen, 2011; Smeby, 2010; Standal, Moen & Moe, 2014; Velija, Capel, Katene & Hayes, 2008). Med bakgrunn i dette undersøker studien hvordan studentene erfarer Lesson Study som et av tiltakene som kan koble teori og praksis nærmere sammen.

Den vitenskapsteoretiske forankringen er innenfor det pragmatiske perspektivet og studiens hensikt viser til at erfaring og elevens læring blir viktige temaer. John Deweys erfaringsbegrep har derfor blitt valgt som teoretisk utgangspunkt for å skape en forståelse av dette.

Metodisk er studien en aksjonsforskning som inkluderer studentenes erfaring av Lesson Study og sammen med forskeren utarbeides en forenklet versjon av Lesson Study. Datainnsamlingen har foregått over tre faser der de 10 utvalgte informantene har deltatt i de to første. En deltakende observasjon med tilhørende oppfølgingsspørsmål før Lesson Study ble innført og en lignende metodikk der Lesson Study ble innført. Avslutningsvis ble det gjennomført et fokusgruppeintervju hvor 5 av 10 informanter hadde mulighet til å delta. Informantene er fordelt på 4 skoler som har erfart praksisperioden på ulike måter ut i fra lokalitet.

Studiens resultater gir belegg for å komme med tre ulike påstander om Lesson Study i kroppsøvingstudanningen ut i fra erfaringene til studentene. Studentene erfarer Lesson Study som en metode som øker deres praktiske kontroll (Dewey, 1916). Savnet etter en konkret metode å forholde seg til kommer tydelige frem og Lesson Study viser seg å være en slik konkret metode. Fokuset skifter fra underviseren og hva han gjør galt eller riktig, til eleven og elevens læring. Studentene opplever predikasjon som både utfordrende og en ny måte å planlegge undervisningen på. Implementeringen av Lesson Study er utfordrende for alle parter. Forskeren må ta hensyn til høgskolen sitt pensum,

studentenes arbeidsmengde og praksisskolene. Gjennomførbarheten er avhengig av at alle partene er åpne for metoden og hvordan den best mulig kan bli utført.

Disse resultatene antyder at Lesson Study er en metode som kan brukes i utdanningen av kroppsøvingslærere. Metoden kan tilpasses så lenge grunnprinsippene blir fulgt.

Erfaringene studentene har av Lesson Study tilsier at dette kan være et hjelpemiddel som oppklarer problemer som tidligere forskning har avdekket (Larsson, 2009; Moen, 2011; Moen & Standal, 2014, 2016; Smeby, 2010; Standal, Moen & Moe, 2014; Velija, Capel, Katene & Hayes, 2008).

Nøkkelord: Lesson Study, erfaring, elevens læring, predikering, praksis, forskningsspørsmål, kroppsøving

Innhold	
Sammendrag	3
Innhold	5
FORORD	7
1.0 Innledning	10
1.1 Tidligere forskning	10
1.2 Forkortelser	11
2.0 Problemstilling	12
3.0 Teori	13
3.1 Hva er Lesson Study?	13
3.2 Lesson Study sin reise fra Japan til vesten	13
3.3 Sentrale prinsipper i Lesson Study	15
3.4 Lesson Study som modell	19
3.5 Hvilke erfaringer kan utvikles fra Lesson Study?	20
3.6 Tidligere forskning Lesson Study	21
3.7 John Dewey	23
3.7.1 Erfaringens natur	23
3.7.2 Refleksjon gjennom erfaring	24
3.7.3 Utdannelse som rekonstruksjon	25
3.7.4 Utdanning	26
3.7.5 Teoretisk rammeverk til erfaring	27
3.7.6 Kriteriene for erfaring	28
3.7.7 Sosial kontroll	31
3.7.8 Det naturlige ved frihet	33
3.7.9 Meningen med hensikt	34
3.7.10 Erfaring – meningen og målet til utdanning	35
4.0 Metode	36
4.1 Kvalitativ forskning	36
4.2 Aksjonsforskning	37
4.2.1 Utførelse av aksjonsforskningen	39
4.3 Utvalg og informanter	41
4.3.1 Informantene og skolene	42
4.4 Observasjon og deltakende observasjon	44
4.4.1 Feilkilder	45

4.4.2 Deltagende observasjon	46
4.4.3 Min rolle som observatør	46
4.4.4 Min egen epistemologi	47
4.5 Fokusgruppeintervju	48
4.6 Tematisk analyse	50
4.6.1 Min analyse	52
4.7 Etske overveielser	53
4.8 Konfidensialitet	54
5.0 Resultat og diskusjon	55
5.1 Hvordan implementere Lesson Study i en praksisperiode?	55
5.2 Oppstarten av Lesson Study arbeidet	55
5.3 Hvordan jeg implementerte Lesson Study i kroppsøvingsutdanningen	56
5.4 Fordeler og ulemper ved bruk av en tilpasset versjon av Lesson Study	59
5.5 Lesson Study økter	62
5.5.1 Skole 2	62
5.5.2 Skole 4	63
5.5.3 Skole 1	64
5.5.4 Skole 3	66
5.5.5 Skole 3	68
5.5.6 Skole 2	69
5.5.7 Skole 4	70
5.6 Hva har Lesson Study tilført?	71
5.7 Fokuset skiftet	74
5.7.1 Observasjon under Lesson Study	75
5.8 Refleksjonen i etterkant	76
5.9 Teori vs. praksis	78
5.10 Lesson Study en metode for å øke studentenes praktiske kontroll?	79
5.11 Motivasjon	82
5.12 Elevens læring	84
6.0 Konklusjon	87
6.1.1 Hvilke erfaringer gir Lesson Study studentene?	87
6.1.2 Hvordan forandres praksisen ved bruk av Lesson Study?	88
6.1.3 Hvordan implementere Lesson Study i en praksisperiode?	89
6.1.4 Svakheter ved min forskning	90
6.1.5 Veien videre	90
Litteratur	92
Vedlegg	98

Forord

En forlenget mastergrad er nå ved veis ende og jeg kan ”bare” forholde meg til jobben som idrettslærer. Det har vært et tøft halvår med lange dager på Norges Idrettshøgskole, men jeg er takknemlig for at min arbeidsgiver har hatt forståelse for min hverdag. Jeg er tilfreds når jeg sitter her med en fullført masteroppgave og tar steget fra studenthverdagen til voksenlivet.

Jeg vil først og fremst takke alle mine informanter for å gjøre denne forskningen mulig, dere har inspirert til å gjøre en forskning dere verdig. Sammen har vi utarbeidet en Lesson Study metode som vi alle er tilfreds med og som jeg vil bruke videre i arbeidslivet. Jeg er takknemlig for praksisskolene og høgskolen som hadde tiltro til meg og var genuint interessert i min forskning. Jeg vil også takke min veileder, Øyvind Førland Standal, du har delt av din kunnskap og hentet meg inn i den teoretiske verden når praktikerens i meg har slått seg løs.

Min masterkollega og nå arbeidskollega, Magnus Lunde Midtvedt, uten deg ville ikke denne mastergraden ha vært det samme. Dagene, timene og minuttene vi har tilbragt i ”hula” gjorde alle teoretiske oppgaver til en lek. Supertorsdag har vært et høydepunkt og motivasjon til å jobbe effektivt gjennom studieløpet. Vi har nå hver vår masteroppgave som er overførbar til jobben som idrettslærer og jeg gleder meg til å lære av og sammen med deg på veien videre.

Den evige studenten, Magne Lund Hansen, takk for at du nekter å være student på normert tid. Du har gitt meg motivasjon det siste halvåret og vært en bidragsyter til at denne oppgaven er blitt fullført. Jeg skal være der for deg når du bestemmer deg for å fullføre mastergraden din.

Jeg er takknemlig for støtten jeg har fått fra min familie. Takk til Mamma og Pappa for korrekturlesing, oppløftende ord og tiltro til at jeg skulle fullføre til slutt. Dere setter alltid av tid til meg og jeg er evig takknemlig for at dere alltid stiller opp.

Tusen takk.

Oslo, 29. Oktober 2017

Vegard Tho

”Hvis du gjør den lille ekstra jobben det tar å planlegge en Lesson Study økt, går man fra det å bare planlegge hva, hvordan og hvorfor i en økt. Lesson Study kan åpne for alt annet som har med planlegging å gjøre, relasjon osv. Den viser mer enn bare økten, men alt rundt det.”

Malin

1.0 Innledning

Jeg skal i min masteroppgave se på utdanningen av kroppsøvingslærere, og spesifikt praksisperioden til studentene. Dette bygger videre på min bacheloroppgave; jeg undersøkte praksisen til to høskolelærere (en i USA og en i Norge). Oppgaven min konkluderte med at høskolelærerne gjerne ville gjøre mer for elevene enn de fikk gjort, både på grunnlag av tidsmessige begrensninger, men også på grunn av ressurser. Det ble lagt føringer fra høskolen i tillegg til nasjonale rammeplaner. Funnene jeg gjorde inspirerte til å undersøke praksisen og hvordan tidligere forskning har tatt for seg den.

1.1 Tidligere forskning

Det jeg har funnet i form av tidligere forskning viser at kroppsøvingsstudentene verdsatte *erfaringene* de fikk i praksis, høyere enn noen av de andre aspektene ved kroppsøvingsutdanningen. Studentene opplevde praksis som området hvor de virkelig fikk lære hvordan det er å være en kroppsøvingslærer (Moen, 2011). Et annet studie utført av Moen & Standal (2014) tok også for seg praksisen til faglærerne, og deres funn var at kroppsøvingsstudentene i liten grad ble oppfordret til å tenke kritisk og reflektere rundt de praktiske erfaringene. Moen & Standal (2016) sin forskning undersøkte høskolelærere og praksislærere sin vurdering av praksis og deres samarbeid. Resultatet av dette studiet viste at praksislærer opplevde den viktigste oppgaven som å vise kroppsøvingsstudentene hvordan en hverdag til en kroppsøvingslærer så ut. Høskolelærerne ønsket at praksislærerne i større grad kunne utfordret kroppsøvingsstudentene, ved å reflektere over valg som ble gjort i praksisperioden.

Tidligere forskning viser til at studentene selv mener at praksisen er den viktigste delen av deres undervisning, og at de selv opplever teori og praksis som to forskjellige verdener (Larsson, 2009; Moen, 2011; Smeby, 2010; Velija, Capel, Katene & Hayes, 2008). Studenten må selv knytte praksis og teori sammen, da høskolene i liten grad bearbeider erfaringer studentene har opplevd i praksis, både i etterkant og før (Standal, Moen & Moe, 2014). Det kan derfor diskuteres hvordan dagens utdanning av kroppsøvingslærere er optimalisert eller ikke. Det kommer tydelig fram at det kan forbedres hvordan universitetene/høskolenes lærere samarbeider med veilederne på praksisskolene, og

hvordan studentene kan bruke praksisen i etterkant (Standal, Moen & Moe, 2014). Det er gjort relativt liten forskning innenfor praksis til kroppsøvingslærer utdanningen. Den forskningen som er blitt gjort er for det meste basert på fokusgrupper og intervju, der hver enkelt deler sine erfaringer av hvordan de opplever utdanningsløpet. Det er derfor jeg har lyst til å inkludere observasjon, når jeg skal ta for meg praksisen til kroppsøvingsstudenter. Dette kan gi videre innsikt i hvorfor det eventuelt oppstår problemer, og hva som kan gjøres for å forbedre utdanningen. Observasjon er en metode som er underrepresentert ved forskningen som tidligere er gjort. Jeg ønsker å se på praksisen, både fordi studentene mener det er det viktigste ved utdanningen, men også fordi forskning viser at det kan forbedres ut i fra hvordan praksisen utføres i dag.

En av erfaringene jeg opplevde under min bacheloroppgave, var vanskeligheten av å sammenligne to land. Undervisningsmodellen er annerledes og praksisen blir utført på forskjellig måte. Det er også forskjell på styringsdokumentene (rammeplaner, nasjonale planer) og noen har egne styringsdokumenter internt fra sine respektive skoler. Dette var spesielt gjeldende i USA, hver delstat hadde sine egne styringsdokumenter å forholde seg til. Dette er hovedgrunnen til hvorfor jeg velger å forholde meg til norsk litteratur, og ikke viser til internasjonale studier.

1.2 Forkortelser

LS - Lesson Study

2.0 Problemstilling

Problemstillingen gir retningslinjer for hvordan prosjektet skal utformes, Thagaard (2015) kaller det for prosjektets design. Bakgrunnen til en problemstilling kan være så mangt, men i mitt tilfelle var det først og fremst en interesse fra min tidligere bacheloroppgave og hva tidligere forskning viser. Gjennom prosessen å finne tidligere forskning, har også min problemstilling forandret seg. Thagaard (2015) tar for seg dette når hun skriver at innsikten som en forsker får i løpet av prosjektet, kan bidra til å utvikle problemstillingen videre. Jeg har forandret den når jeg fant tidligere forskning som undersøkte det jeg ville forske på, og jeg forandret den når teorien og metoden skulle gi problemstillingen mulighet til å utforskes. Temaet eller område som skal forskes på har vært klart fra starten av, men hva som spesifikt skal forskes på kom fram under teori innhentingen.

Jeg har kommet fram til denne hovedproblemstillingen:

Hvilke erfaringer har kroppsøvingstudentene med Lesson Study modellen?

Den vil bli undersøkt med disse forskningsspørsmålene:

- *Hvilke erfaringer gir Lesson Study studentene?*
- *Hvordan forandres praksisen ved bruk av Lesson Study?*
- *Hvordan implementere Lesson Study i en praksisperiode?*

Dette skal bli undersøkt ved hjelp av observasjon, deltakende observasjon av kroppsøvingstudentene, feltnotater og fokusgruppeintervju. Feltnotatene og fokusgruppeintervjuet vil bli analysert ut i fra den teoretiske bakgrunnen, som baserer seg på John Dewey og hans tolkning av erfaringsbegrepet. Modellen som skal bli brukt er Lesson Study og er videre forklart i de senere kapitlene.

3.0 Teori

Jeg vil i dette kapittelet forklare Lesson Study og hvorfor den har fått oppmerksomhet fra vesten. John Dewey og de temaene innenfor erfaringsbegrepet som jeg mener belyser min oppgave, vil bli forklart i dette kapittelet.

3.1 Hva er Lesson Study?

”Lesson Study er læreres læring satt i system.” – (Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016, s. 13)

Lesson Study er en gruppebasert læringsform som setter fokus på lærernes egne spørsmål, dette er spørsmål som lærere selv ønsker å finne ut mer om i forhold til egne elever og undervisning. Målet med Lesson Study er at lærerne kan utvikle kunnskap og ferdigheter, som vil ha betydning for deres daglige arbeid med elever. Kunnskapen som kommer fram ved bruk av Lesson Study, utvikles i fellesskap, deles i fellesskapet og i det større profesjonsfellesskapet. Dette vil føre til at lærerteam og skoler som innfører Lesson Study, samarbeider om et bidrag til skolebasert kunnskapsutvikling (Munthe, Helgevold, & Bjuland, 2016).

3.2 Lesson Study sin reise fra Japan til vesten

Lesson Study har vært en vanlig form for lærersamarbeid innenfor undervisning i Japan og ble først tatt i bruk for 145 år siden (Ronda, 2013). Flere asiatiske land har fulgt etter og tatt til seg Lesson Study, som har ført til at den også har spredd seg til USA og Europa. Stigler & Hiebert (2009) gjorde at Lesson Study fikk stor oppmerksomhet etter at boken *The Teaching Gap* først ble introdusert i 1999. Boken sammenligner klasseromsundervisning i USA, Japan og Tyskland der analyser av videoopptak er grunnlaget. Det ble utviklet felles kategorier, så de kunne studere undervisningen på tvers av opptakene og land. Ut av disse analysene kunne forskerne konkludere med at det var mulig å skille ut tre ulike undervisningsmønstre. Opptakene fra undervisningen i Tyskland viste en tydeligere faglig vektlegging, i forhold til de amerikanske opptakene. Det var likheter med opptakene fra Tyskland og USA når det kom til undervisningens

fokus til matematiske oppgaver, den viste at det var fokus på regler og prosedyrer. De japanske filmene viste andre resultater når det kom til undervisningsmønsteret, elevene var mer aktivt deltagende, for forståelsen til elevene kom tydelig fram i undervisningen og de ble stadig utfordret gjennom oppgavene som ble gitt (Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016). Det var disse resultatene som gjorde at den japanske undervisningen ble grunnlaget for videre forskning. Stigler & Hiebert (2009) spurte de japanske forskerne om hvorfor det var forskjeller og svaret de fikk var ”kenkyuu jugyou”, som på engelsk blir kalt ”Lesson Study” (Lewis & Tsuchida, 1997, 1998; Stigler & Hiebert, 2009; Tsuchida & Lewis, 1998).

Munthe, Helgevold & Bjuland (2016) forklarer hvordan ”kenkyuu jugyou” betyr forsknings-time og beskriver den utvalgte timen eller undervisningsøkten som lærerne planlegger, observerer og diskuterer sammen. Setter man ordene i motsatt rekkefølge, ”jugyou kenkyuu”, betyr det time-forskning (eller ”Lesson Study”), og beskriver prosessen for utvikling av undervisning som den ene timen inngår i (Yoshida, 1999). Det er ut i fra disse oversettelsene at Munthe, Helgevold & Bjuland (2016) diskuterer hvilket begrep innenfor det norske språket, som kunne oversatt det engelskspråklige begrepet ”Lesson Study”. De har selv erfart at denne samarbeidsformen har begynt å bli kalt for ”forskningstime” i Norge, men ut i fra tidligere referanser til Yoshida (1999), er forskningstimen kun en del av hele Lesson Study. Den utvalgte timen som lærerne vil studere nøye (forskningstimen), er selve grunnlaget for hele virksomheten, men begrepet ”Lesson Study” skal omhandle hele prosessen som vil foregå både før og etter forskningstimen. Hele denne prosessen innebærer at lærere samarbeider om å planlegge en time (planleggingsfase), de gjennomfører og observerer en time (forskningstimen), og de drøfter observasjoner av elevs arbeid og læring slik at undervisningen kan videreutvikles og ut av dette fremme elevenes muligheter (drøftings- og læringsfase). I planleggingsfasen vil studier av undervisningsmateriale, tidligere planer for undervisning og relevant forskning være det som vektlegges (Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016). Jeg vil derfor bruke begrepet ”Lesson Study” når hele prosessen skal beskrives, og begrepet ”Lesson Study økt” når det er snakk om den enkelte økten/undervisningstimen som studeres. Dette er både likt og ulikt hva Munthe, Helgevold & Bjuland (2016) valgte

å gjøre i sin bok, de kalte det for en ”forskningstime” i stedet for ”Lesson Study økt”. Dette ble gjort for å forenkle det for studentene, og få det mindre forskningsrelatert.

3.3 Sentrale prinsipper i Lesson Study

Munthe, Helgevold & Bjuland (2016) tar for seg de sentrale prinsippene i Lesson Study, da de utarbeidet en håndbok for bruken av Lesson Study, under deres forskning.

Forskningsprosjektet ”Teachers as Students” (TasS-prosjektet, 2012-2015) som ble gjennomført ved Universitetet i Stavanger (Bjuland, Helgevold & Munthe, 2015).

Håndboken *Lesson Study i utdanning og praksis* ble brukt som et hjelpemiddel i TasS-prosjektet og gitt ut som en egen håndbok i 2016. Forfatterne forklarer hvordan lærere som arbeider i tråd med Lesson Study-prinsippene, samles som en gruppe hvor de bestemmer hva de ønsker å lære og forbedre i egen praksis (et forskningstema). Vi kan derfor kalle arbeidet som lærere gjør innen Lesson Study, for en form for aksjonslæring eller innovasjonsarbeid. Det er undervisningspraksis som skal forskes på av lærerne, og måten dette utføres på er at de bestemmer seg for én undervisningstime eller økt som de vil bruke som ”forskningstime”. Denne forskningstimen blir valgt med utgangspunkt i en problemstilling eller et tema som lærerne er opptatt av å undersøke. Lærerne vil så formulere konkrete ”forskningsspørsmål” ut i fra problemstillingen, disse spørsmålene vil de forsøke å besvare gjennom felles planlegging, observasjoner og drøftinger. Den utvalgte timen planlegges svært grundig av lærerne. Relevant litteratur hentes inn og tidligere undervisningsplaner for det emnet de skal undervise i, samt egne erfaringer og andres erfaringer med undervisning i emnet. Lærerne vil så diskutere hvordan elevene vil løse de gitte oppgavene, og hva som vil være vanskelig med dem. En viktig del av denne fasen er når lærerne selv løser oppgavene, og predikerer hvordan deres valg kan være lik eller ulikt hvordan deres elever ville gjort det. Har de tatt høyde for alle muligheter å tilnærme seg oppgaven på? Vil oppgaven gi alle elever mulighet til å oppnå ønsket læringsutbytte? Neste steg vil være å planlegge hvordan de skal observere forholdet mellom undervisningen (de valgene som er blitt diskutert, i forhold til deres antagelser om elevene) og konsekvensene ut i fra disse valgene (elevers læring og atferd). Deretter gjennomføres timen av en av lærerne, og det er helt tilfeldig hvem som utfører det. Et

forslag er å trekke lodd om hvem som skal undervise. De som ikke underviser, vil observere i timen. Etter undervisningsøkten er fullført samles alle for å drøfte observasjoner og elevarbeid, hvor utgangspunktet er målet for undervisningen, deres forskningsspørsmål, hva de har lært av arbeidet og hva de nå tenker vil være naturlig å gå videre på (Munthe, Bjuland & Helgevold, 2016).

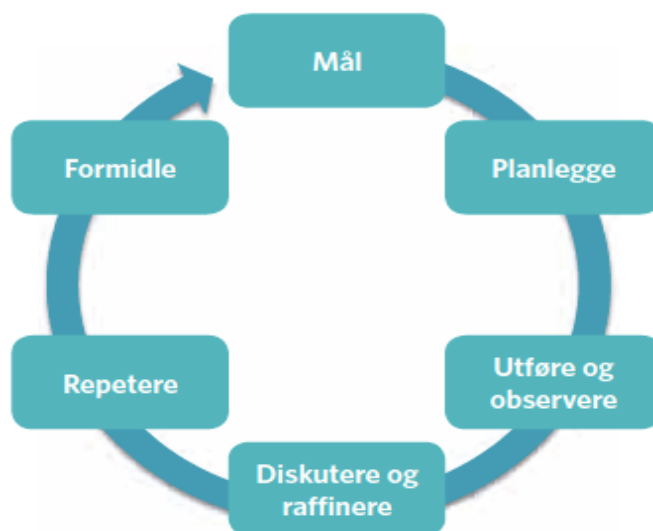
Lesson Study-syklusen er ikke endt ved én gjennomføring. Lærergruppen vil ha to valg etter de har drøftet forholdet mellom planlegging, valg og deres antagelser om elevene koblet opp mot observasjonene som ble gjort; (1) De kan lage en oppsummering av hva de har lært, og rapportere dette til kolleger, eller (2) de kan gjøre endringer og forbedre planene og gjennomføre undervisningen en gang til i en annen elevgruppe, observere konsekvensene av endringene og så oppsummere og formidle (Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016).

Munthe, Helgevold & Bjuland (2016) tar for seg flere prinsipper i Lesson Study som er av betydning for læreres læring, jeg skal ta for meg disse i korthet;

1. Forskningsspørsmålene blir utformet av lærergruppen eller lærergruppene, og på denne måten tar Lesson Study utgangspunkt i lærernes behov og forståelse. Den gir også rom for at andre kan delta i observasjonen og diskusjonen, det vil da blir rom for andre perspektiver og mulighet for å påvirke forståelse og utfordre antakelser i gruppen.
2. Lærerne er sammen om å planlegge undervisningen og som de i etterkant vil observere sammen, vil observasjonen være noe de gjør i fellesskap og da i form av felles valg de tok. Dette kan gjøre det lettere å være kritisk til de valgene som ble gjort, og at man da letter kan fokusere på eleven for å studere konsekvensene av valgene.
3. Forskningstimen blir planlagt av lærerne på en svært grundig måte. Dette gjør at de kan utfordre seg selv og prøve ut nye metoder, når de gjennomfører timen. De tar fram tidligere erfaringer, planer og litteratur hvor de viser innsikt i hva de kan om emnet fra før (fagkunnskap), og henter inn ny nødvendig kunnskap. Ved hjelp av predikering viser de til kunnskap om elevers læring, tidligere erfaring med

- emnet som elver kan ha og prøver å hente inn kunnskap om elevene også. Dette arbeidet er til hjelp for å fremme læring hos eleven, og styrke læring og forståelse.
4. Forskningstimen gir som nevnt mulighet til å prøve ut nye metoder, og det er slik man kan utvikle seg som lærer og utvikle nyvinninger i fagdidaktikken.
 5. Planleggingsfasen kan legge til rette for at elevene skal medvirke, om det er til hjelp for læringsmålet. Lærerne vil derfor kunne få større nytte av elevmedvirkningen, når de har tatt høyde for at de vil medvirke. De kan også se i etterkant om elevmedvirkningen overrasket dem, i forhold til hva de hadde predikert.
 6. Planleggingen av observasjon og deres forskningsspørsmål, gjør at lærerne arbeider bevisst med å dokumentere elvers læring.
 7. Lesson Study-sykluser kan åpne for eksterne fagfolk eller fagspesialister fra universitet og høyskoler støtter lærergruppen i utførelsen og planleggingen. Det gir også rom for at disse kan observere eller andre kolleger fra samme skole eller andre skoler. Dette kan utvide kunnskapsfeltet og bidra til læring for lærergruppene.
 8. Lesson Study krever at lærerne formidler hva de har lært til andre. Dette fører til en læringskultur for hele skolen og lærerprofesjonen.

Figur 1: Lesson Study



(Munthe, E., Baugstø, T., & Haldorsen, A.-K., 2013. Japanske takter i Bømlo kommune. *Bedre Skole, 1*, 11-15.)

Det er ut av disse funnene at jeg har tatt for meg en modell for hvordan man kan forbedre sin praksis og undervisning, kalt "Lesson Study". Det kan bli brukt som en teori alene, men også som et verktøy for hvordan man kan reflektere og forbedre sin undervisning. Denne modellen er derfor rettet mot både læreren og eleven.

Tidligere forskning viser at lærerstudentene vektlegger sin undervisning og sitt undervisningsopplegg i stor grad, under selve praksisperioden. Det blir derfor lite refleksjon omkring eleven og dens læring, i selve praksisperioden. Fokuset er rettet mot hva lærerstudentene gjør riktig og hva som kan bli forbedret (Munthe, Bjuland & Helgevold, 2016). Lesson Study kan brukes i selve praksisperioden som en modell, hvor både fokuset er rettet mot lærerstudenten og eleven. Lesson Study er en gruppebasert læringsform der læreres læring er satt i system på bakgrunn av deres spørsmål om egne elever og undervisning (Bjuland, Helgevold & Munthe, 2015). Utvikling av læreres profesjonskunnskap er et av de viktigste målene for Lesson Study, og forskere kan vise til at arbeidet med Lesson Study har betydning for læreres samarbeid, for deres skolefaglige kunnskap og for deres pedagogiske kunnskap (Cajkler, Wood, Norton & Pedder, 2013; Lewis, Perry, Friedkin & Roth, 2012). Forskningsspørsmålene blir utforsket gjennom observasjon under selve undervisningen og i etterkant. Undervisningen vil så bli forandret ut i fra funnene, og videre testet på en ny klasse (Munthe, Bjuland & Helgevold, 2016) Denne modellen stiller krav til lærernes kunnskap innenfor forskning og evnen til å tenke kritisk rundt egen undervisning. Gjennomføringen av Lesson Study-syklusene vil variere, noe som også vil resultere i at kvaliteten vil variere (Munthe, Bjuland & Helgevold, 2016).

Forskningen som blir gjort innenfor Lesson Study modellen skiller seg fra vanlig forskning, vanligvis ville det vært universitetsbaserte forskere som utførte forskningen. Det forventes at lærerne bruker denne forskningen og utfører den i praksis. I Sverige har det vært en debatt om hvorvidt universitetsforskningen kan svare på de fleste spørsmål som omgår undervisningens utvikling, og om skolen vil løse problemene ved å ta til seg forskningsresultatene. Et kritisk spørsmål som har blitt rettet mot forskningen er om den virkelig svarer på problemene lærerne må håndtere i den daglige undervisningen

(Eriksson, 2016). Det kan trekkes paralleller til gapet mellom teori og praksis, og gapet mellom forskere og lærere. Det er derfor et behov for å utvikle forskning som er rettet mot de problemene som profesjonen må håndtere, og samtidig er i stand til å overskride gapet mellom forskere og lærere (Eriksson, 2016). En slik type forskning kan delvis sammenlignes med det som innen medisinsk forskning heter klinisk forskning (Bulterman-Bos, 2008; Carlgren, 2012).

Bulterman-Bos (2008) argumenterer for hvordan den praktiske hverdagen til lærere burde sees på som en base for forskning, som tar sikte på å løse praktiske problemer og utfordringer. Dette i seg selv vil også gi argument til hvorfor lærere må kunne fungere som både forskere og lærere. Eriksson (2016) forklarer hvordan lærerne ideelt sett, i løpet av sin utdanning, burde få tilegnet seg kompetanse i å både medvirke og lede små prosjekt. De er klar over det vitenskapelige arbeide lærerstudenter får utføre (bacheloroppgave), men trening i hvordan et systematisk klinisk forskningsarbeid utføres, nevner forfatterne som fraværende i alle de nordiske lærerutdanningene. Det vil si at lærerne ikke er spesielt egnet for å bedrive forskning innenfor sin egen praksis. Dette innebærer at man videre, enn så lenge, om man vil fremme en klinisk undervisningsutviklende forskning, må ha modeller med innebygget mekanismer som er systematisk utforskende. Lesson Study viser seg å ha slike mekanismer (Eriksson, 2016).

3.4 Lesson Study som modell

Resultatet av en Lesson Study består som regel av en beskrivelse av forskningen eller nye oppgaver. I Japan brukes Lesson Study også som et middel for å utvikle nye lærerplaner eller nytt undervisningsmateriale. Lesson Study har fått stor oppmerksomhet, ikke bare i Asia, men også mange vestlige land. Det gjør at det kan være vanskelig å gi en entydig beskrivelse av modellen, siden Lesson Study kan brukes på forskjellige måter. Det er likevel bred enighet at det kollektivt planleggende, evaluering og det utforskende kan sees på som byggesteinene til Lesson Study (Eriksson, 2016).

3.5 Hvilke erfaringer kan utvikles fra Lesson Study?

I en Lesson Study observasjon vil forbedringene bli bedømt ut i fra elevenes læring, og det kan stilles et kritisk spørsmål til hva dette vil si? Hvordan kan man måle forbedring og elevenes læring? Eriksson (2016) har beskrevet studier som er gjort i Sverige det er blitt gjennomført et stort antall Lesson Study studier, noen av studiene bruker utvalgte byggesteiner til Lesson Study, til helt og holdent Lesson Study forskningsprosjekter. De fleste studiene er gjennomført av lærere uten noen form for innblanding av forskere, og er trolig brukt som kollektiv læring eller på grunn av nysgjerrighet. Det er et fåtall av disse studiene som systematisk bygger videre på tidligere studier. Et problem er at få studier rapporterer sine resultater, og det er derfor få resultat som videre kan forskes på eller som kan gjennomgås grundigere (Eriksson, 2016).

Eriksson (2016) har i sin diskusjon tatt for seg hvilke kunnskaper en lærer kan utvikle ved bruk av Lesson Study modellen. Det er gjennom måten Lesson Study fokuserer på et bestemt tema at læreren utvikler kunnskap, om hva det vil si å kunne noe og hvilke kompetanser man forventer å utvikle. Dette i seg selv gjør ikke bare at læreren kan forbedre undervisningen, men også få bedre kunnskaper innenfor hvordan man bedømmer om noen har forstått temaet og om eleven utvikler seg innenfor temaet. Det vil også si at læreren kan oppfatte hvilke temaer elevene har problemer med, og hvorfor det kan være vanskelig for elevene å lære innenfor disse temaene.

Eriksson (2016) er kritisk til hvordan dagens Lesson Study studier i liten grad blir publisert, og derfor ikke er tilgjengelig for andre lærere. Det fører til at Lesson Study studier i liten grad kan bli til vitenskapelig kunnskap. Stiegler og Hiebert (2009) argumenterer for at en lærers undervisning i et land er mer lik enn ulik. Om man tar utgangspunkt i dette vil det si at det som er vanskelig for elevene på en skole, vil også kunne være vanskelig for elever på en annen skole. Dette konstaterer hvorfor Lesson Study studier burde publisere, og deles med andre lærere. Eriksson (2016) vil at Lesson Study modellen må brukes på en slik måte at den ikke er til for å utvikle lokale lærerplaner, men brukes slik at funnene er gyldige for mer enn den lokale skolen. Det må også legges til rette for at lærerne besitter den kunnskapen som trengs for å utføre

et vitenskapelig arbeid. Munthe & Rogne (2015) argumenterer for å opprettholde et skille mellom forskningsbasert lærerutdanning og forskning i tradisjonell forstand. Forskning må forholde seg til vitenskapelige kriterier for kvalitet og skal bidra til ny kunnskap innenfor et felt (Tranøy, 1986). Det er grunnlaget til hvorfor de skal holde adskilt, da lærerutdanningens primære oppgave vil være å utdanne gode lærere med tanke på studentenes ferdigheter og kunnskapsutvikling. Det vil derimot ikke ekskludere en forskningsbasert innstilling i utdanningen, studenter og lærerutdannere forholder seg spørrende til sin framtidige profesjon, og vil prøve å finne svar på spørsmål om kvalitet i arbeidet (Helgevold, Næsheim-Bjørkvik & Østrem, 2015). Behovet til en spørrende og undersøkende innstilling blant lærere blir understreket av Hargreaves & Fullan (2012), som hevder at de ikke kan undervise slik som de selv er blitt undervist. Bakgrunnen for denne påstanden er at fortidens skole ikke svarer til forventningene som blir stilt til dagens og morgendagens skole. Bulterman-Bos (2008) sin analogi kan derfor bli gjeldene i framtiden, der det blir en selvfølge at fagdidaktisk forskning gjennomføres av lærerne selv.

3.6 Tidligere forskning Lesson Study

Det er gjort relativt lite forskning med Lesson Study som modell i Norge. Den forskningen som er gjort er innenfor matematikk faget og grunnlærerutdanningen. Ved Universitetet i Stavanger er det gjennomført en studie med lærerstudenter i deres andre år, formålet var å undersøke betydningen av Lesson Study som arbeidsmåte i praksisopplæring. Studiet ble utført i 2012 til 2015, og hadde et tidsforskjøvet eksperimentelt design. Bjuland, Helgevold & Munthe (2015) tok for seg dette studiet og det ble først gjort et studie av normalsituasjonen i studentenes praksisopplæring, etterfulgt av en innføring av en Lesson Study-intervensjon. Pre- og postintervjuer ble gjort i forkant og etterkant av praksisperioden, i tillegg til to sykluser med veiledningssamtaler og undervisningsøkter fra hver gruppe, som ble filmet. Byggesteinene til Lesson Study, kollektivt ansvar, en utforskende tilnærming til undervisning og læring og å videreformidle resultatet til de andre, var sentrale prinsipper som lå til grunn for utvikling av intervensjonen. Målet med intervensjonen var at

studentene kollektivt skulle planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen og at de i større grad skulle rette fokus mot elevers læring fremfor den enkelte lærerstudents individuelle prestasjoner. Sammenligningsgrunnlaget for de filmede veiledningssamtalene fra de to ulike situasjonene viste endringer i samtalemønstre, og hva som utgjør sentrale tema i samtalene. Under intervensjonen deltar alle studentene og praksislærer mer som likeverdige partnere, og taletid er jevnt fordelt mellom deltakerne. Analysene viser også at studentene i intervensjonen har et tydeligere faglig fokus, og at de i større grad retter oppmerksomheten mot elever og elevers læring i undervisningssituasjonen (Bjuland, Helgevold & Munthe, 2015; Helgevold, Næsheim-Bjørkvik & Østrem, 2015). Dette kan være indikasjoner på at Lesson Study som modell for praksisopplæring, kan skape gode rammer for læring. Kvaliteten vil avhenge av utførelsen av modellen.

Problemet ved å forske på et tema som er lite utforsket, er at jeg følte en trang til å holde meg til håndboken om Lesson Study i Norge som Munthe, Helgevold & Bjuland (2016) hadde skrevet. Det er nok av teori om selve Lesson Study da denne metoden er blitt brukt i langt tid, men i Norge er den relativt fersk. Det var derfor viktig at jeg også klarte å være kritisk til hvordan tidligere utførelser hadde blitt gjort. Timperley, Wilson, Barrar & Fung (2008) fant gjennom sitt studie at det som var utslagsgivende for om en ny arbeidsmåte får betydning for elevenes læring, er at lærerne engasjerte seg i læring en eller annen gang i løpet av arbeidet. ”Det nye” må gi mening og oppleves som viktig, for at den nye arbeidsmåten skal lykkes. Videre i studiet påpekte de at en svært vanlig utfordring i skoler som studiet undersøkte, var at det rådet en oppfatning om at: ”*alle elever kan lære*” og motsetningen ”*noen vil aldri lære dette*”. Om vi overfører dette til Norge betegnes elevene ofte som ”sterke” og ”svake” elever (Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016). Det er ofte vanlig å redusere kravet til de antatt ”svake” elever og dermed forvente mindre av dem. Jerome Bruner (2009) tok for seg dette i sitt klassiske verk fra 1960, *The Process of Education* som nå er blitt oppdatert, han henviste til at denne tankegangen var et rådende problem. Det er ikke barnet som ikke kan lære (så lenge det ikke er noen form for skader som umuliggjør læring), det er måten det undervises på, rammene rundt, som skaper problemer for barnets læring, i følge Bruner (2009). Noe av

det som kommer fram i studiet til Timperley et al. (2008) ble også gjeldene når Lesson Study skulle implementeres i to skoler i Bømlo kommune (Munthe et al., 2013). Lærergrupper som utfordret seg selv ved å prøve ut nye undervisningsformer, ble overrasket over enkeltelevers prestasjoner. Det var disse antatt ”svake” elevene som ikke skulle kunne løse enkelte oppgaver, eller som de ikke trodde ville forstå, som viste seg å ta lærestoffet mye raskere. Dudley (2011) tar også for seg dette både gjennom sine egne studier og andre sine, har han opplevd den samme tendensen der Lesson Study grupper vil oppleve at de utvalgte elevenes prestasjoner er annerledes. Elevene i de antatt svakere gruppene viser seg å prestere på samme eller høyere nivå, enn de middels sterke elevene. I noen tilfeller har elevene blitt plassert i svake grupper (reelle grupper eller grupper som er tillaget i lærerens hodet) i flere år. Timperley et al. (2008) viser til at lærerne kunne øke læringsutbyttet for elever etter at de hadde endret undervisningsmåter, og dette vil utfordre tankegangen om ”sterke” og ”svake” elever. Dette er dog snakk om iterative sirkler, det vil si mulighet for å prøve ut i flere omganger og å studere effekter som ulike undervisningsmåter har på elevers læringsmuligheter. Skoleutviklingsstrategier som gjorde det mulig for lærere å bearbeide en ny forståelse og utfordre sine eksisterende antakelser, gir større effekt enn strategier som ikke ivaretar dette (Munthe, Helgevold & Bjuland 2016).

3.7 John Dewey

Jeg vil bruke John Dewey sin teori som et teoretisk rammeverk for min oppgave, spesielt Dewey sin tolkning av erfaring vil være sentralt i min oppgave. Dette vil bidra til å forstå, analysere og diskutere analysene av det empiriske materialet mitt.

3.7.1 Erfaringens natur

Dewey (1916) forklarer hvordan erfaringens natur bare kan forstås ved å være oppmerksom på at den omfatter et aktivt og et passivt element som hører sammen på en spesiell måte. Erfaringen på den aktive siden består i å *forsøke*, som Dewey viser til med

terminologien eksperiment. Den andre siden av erfaringen er den passive siden som handler om *å bli utsatt for*. Når vi erfarer noe, handler vi ut i fra det vi erfarer, vi gjør noe med det; hvor vi så blir utsatt for konsekvensene. Den spesielle måten som kombinerer det aktive og passive elementet kommer fram ved at vi gjør noe med tingen, og så gjør den noe med oss igjen. Det er denne forbindelsen, mellom disse to fasene av erfaringen, som gir et mål på hvor fruktbar eller verdifull erfaringen er. Aktiviteten alene skaper ingen erfaring. Erfaring som forsøk innebærer forandring, men forandringen i seg selv er en meningsløs overgang med mindre den blir koblet opp mot bølgen av konsekvenser som slår tilbake på den. Når aktiviteten fortsetter *videre* etter at man har blitt utsatt for konsekvensene, når den forandringen som skjer gjennom handling blir reflektert tilbake sånn at det skjer en forandring med oss, er denne strømmen av konsekvenser full av betydning. Vi lærer noe (Dewey, 1916).

De hendelsene som skjer med oss som vi ikke forbinder det med noen tidligere aktiviteter, blir oppfattet som rene tilfeldigheter for oss. Det er ikke noe før eller etter i en slik erfaring, ingen tilbakeblikk eller forutsigelser og derfor ingen betydning. Vi har ingenting som kan få oss til å forutse hva som eventuelt kan skje, og vi blir derfor ikke noe flinkere til å tilpasse oss det som kommer – vi får ingen økt kontroll. Det er ren velvilje å kalle dette for erfaring (Dewey, 1916). Dewey forklarer derfor at ”å lære av erfaring” er når man foretar en forbindelse bakover og fremover mellom det vi foretar oss med ting og det vi nyter eller lider som en konsekvens av dette. Under disse omstendighetene blir det å handle et forsøk, et eksperiment med verden for å finne ut hvordan den er; det vi opplever blir til læring – en forekomst av hvordan ting henger sammen.

3.7.2 Refleksjon gjennom erfaring

Tanke eller refleksjon er, mer eller mindre eksplisitt, å oppfatte forholdet mellom det vi forsøker å gjøre, og det som skjer som en konsekvens av det. Ingen erfaring av betydning er mulig uten et visst element av refleksjon (Dewey, 1916). Alle våre erfaringer har en fase innen prøve- og feile-metoden, som psykologene kalte den i følge Dewey. Den går

ut på at man gjør noe, og når det mislykkes, gjør man noe annet, og fortsetter å forsøke til man kommer over noe som virker, og så bruker man den metoden som et utgangspunkt for fremtidige handlinger. Noen erfaringer er langt i fra denne prøve- og- feile- eller lykkes-prosessen. Vi ser at visse handlinger er forbundet med visse konsekvenser, men vi skjønner ikke hvordan. Vi ser ikke detaljene i forbindelsen, båndene mangler (Dewey, 1916). I tilfeller hvor dette er gjeldende, kan vi observere videre og analysere. Analysen blir gjort for å se hva som ligger imellom, sånn at vi kan koble sammen årsak og virkning, aktivitet og konsekvens. Denne utvidelsen av vår innsikt gjør at vi kan forutse ting nøyaktigere og mer utfyllende. Å ha en metode øker vår praktiske kontroll (Dewey, 1916).

3.7.3 Utdannelse som rekonstruksjon

Uavhengig av hvilket nivå man er på i utdannelsen, vil man likevel stille likt, når det kommer til det som skal læres på ethvert erfaringsnivå er det det som er erfaringens egentlige verdi. På den måten er det viktigste i livet på ethvert punkt å få leve til å bidra til videre utvikling av livets mening. Dewey har ut av dette kommet frem til en teknisk definisjon av utdanning: Det er den rekonstruksjonen eller omorganiseringen av erfaring som er et tilskudd til erfaringens betydning, og som øker evnen til å finne retningen for senere erfaring (Dewey, 1916). Handlingen starter i en impulsiv form, den er derfor tilfeldig og vet ikke hva den skal utgjøre, i forhold til hva som er dens forbindelse med andre handlinger. En handling som fører til utdanning eller videre innsikt gjør at man skjønner noen av forbindelsene som har vært umerkelige. En annen side av en pedagogisk erfaring er at man øker sin kompetanse når det kommer til videre styring eller kontroll. Pedagogen kan derfor si at man vet hva man holder på med eller kan beregne visse konsekvenser, som vil være det samme som å si at man bedre kan forutse hva som kommer til å skje. Pedagogen kan derfor gjøre seg klar eller forberede seg slik at man kan være sikker på et vellykket resultat og unngå uønskede konsekvenser. En ekte pedagogisk erfaring, der man lærer noe nytt og får økt kompetanse, kan skilles fra en rutinehandling på den ene siden og en tilfeldig handling på den andre (Dewey, 1916).

Problemet var at mye av arbeidet i skolen foregikk ved å sette opp regler som elevene skal følge, som gjør at de ikke blir gjort oppmerksomme på forbindelsen mellom resultatet og den metoden som ble brukt, selv etter at de har gjort handlingen. Dette førte til at handlingen blir grunnleggende tilfeldig og førte til tilfeldige vaner. Dewey viser også til hvordan en handling, en handling som er automatisk, kan øke evnen til å gjøre en bestemt ting. Det den derimot gjør er ikke å føre til nye oppfatninger av resultater og forbindelser, men begrenser i stedet for å utvide betydningshorisonten. Omgivelsene rundt oss forandres, og derfor må vår måte å handle på forandres slik at vi opprettholder en likevektig forbindelse med ting. En isolert standard måte å handle på vil være en ren katastrofe i et kritisk øyeblikk. Den lovpriste ”dyktigheten” viser seg å være grov udugelighet (Dewey, 1916).

3.7.4 Utdanning

”It would not be a sign of health if such an important social interest as education were not also an arena of struggles, practical and theoretical.” (Dewey, 1938, s. 5)

Dewey vektlegger hvordan man skal se på utdanningen, og den som utgangspunkt, uavhengig av teoretiske bakgrunner knyttet til utdanning. Selv om denne teorien ville vært progressivismen (Dewey, 1938). Kritikken Dewey rettet mot skolen, hvor han både trakk frem den tradisjonelle og progressive utdanningen, var at vi mennesker har en tendens til å ha ekstreme motsetninger. Hvor vi tar et standpunkt som er enten eller, som gir lite rom for andre muligheter. Hvis det viser seg at det vi trodde ikke stemte og ikke kan utføres, vil man fortsatt mene at man har riktig i teorien, men at praktiske omstendigheter tvinger oss til å inngå kompromiss (Dewey, 1938).

Hvis man ser teorien som utdanning bygges på i et historisk perspektiv, viser den motsetninger i henhold til hvordan utdanning blir utviklet. Kontrastene som blir trukket frem av Dewey er forholdet mellom tradisjonell og progressiv utdanning. Den tradisjonelle forholder seg til bøker og lærerne som skal gi elevene kunnskap ut i fra tidligere utførelser. Dette skal gjøre eleven klar for fremtidig ansvar og videre suksess i livet. Den progressive retningen tar utgangspunkt i eleven og dens erfaring, hvor læreren

hele tiden må ta høyde for elevens erfaring både fra tidligere og hvordan den kan brukes til å forme ny erfaring. Kritikken Dewey (1938) rettet mot den tradisjonelle utdanningen er hvordan den ikke tok høyde for elevens erfaring og lærerens fraværende rolle, når det kom til å involvere og inkludere eleven i undervisningen. Dewey mente derfor at den progressive utdanningen var enklere i prinsippet, enn den tradisjonelle. Den progressive utdanningen har i følge Dewey (1938) en nærhet og nødvendig relasjon mellom prosessen av den faktiske erfaringen og utdanning. Hvis det viser seg å være riktig, vil dette avhenge av å ha en korrekt tolkning av erfaring. Problemet for den progressive utdanningen vil da være: ”*What is the place and meaning of subject matter and of organization within experience?*” (Dewey, 1938, s. 20)

Når ekstern kontroll avvises blir problemet å finne faktorene til kontroll som hører til innenfor erfaring. Selv om ytre autoritet avvises, vil ikke det si at all autoritet burde avvises, men at det er et behov for å søke etter en mer effektiv kilde til autoritet. Dewey (1938) belyser hvordan den tradisjonelle utdanningen baserte sine kilder til kunnskap fra bøker, metoder og regler som var utarbeidet av en moden person. Dette skulle så videreføres til de unge, som ikke ville være direkte overførbart, da de ikke hadde samme erfaring som den modne og innehar erfaring som en umoden person. Hvis man så baserer utdanningen på personlig erfaring, vil det kanskje føre til flere og mer intime relasjoner mellom den modne og umodne, enn i den tradisjonelle skolen som også vil føre til mer veiledning til hver enkelt. Problemet som da oppstår vil være hvordan man skaper disse relasjonene uten å bryte de prinsippene som ligger til grunn, for å lære gjennom personlig erfaring. Løsningen til dette problemet krever en gjennomtenkt filosofi av sosiale faktorer, som opererer innenfor strukturene til individuell erfaring (Dewey, 1938). Utfordringen da blir å oppdage forbindelsen som eksisterer *innenfor* erfaring mellom prestasjonene fra fortiden og problemene til fremtiden (Dewey, 1938).

3.7.5 Teoretisk rammeverk til erfaring

Dewey (1938) forklarer at selv om det kan være mye usikkerhet knyttet opp til de forskjellige stillingene og problemene man møter på, vil det være en trygg ramme som er

sikker, nemlig den naturlige forbindelsen mellom utdanning og personlig erfaring. Hvor den nye filosofien til utdanningen er knyttet opp til en form for empirisk og eksperimentell filosofi. Erfaring og utdanning kan ikke bli direkte likestilt til hverandre. Noen erfaringer er negative for utdanningen. Enhver erfaring er negativ for utdanningen hvis den hemmer eller ødelegger for videre utvikling av erfaring (Dewey, 1938). Hvor mange har ikke opplevd at det de lærte var så fjernt fra situasjonene i livet utenfor skolen, at det ga dem ingen kontroll over det sistnevnte? Dette spør Dewey for å understreke at unge elever i den tradisjonelle skolen har erfaringer, og at problemet ikke er mangelen på erfaringer, men problemet er hvordan de ikke får knyttet det opp til videre erfaring. Alt avhenger av *kvaliteten* til erfaringen som blir opplevd (Dewey, 1938). Det er lærerens oppgave å ta høyde for alt dette når han skal tilrettelegge for erfaring, en erfaring som ikke vil ødelegge for eleven, men som vil engasjere i studentens aktiviteter og fremme et ønske om videre erfaring i fremtiden. Uavhengig om det var et ønske eller hensikten, vil hver erfaring leve videre i kommende erfaringer. Hovedproblemet til en utdanning som er basert på erfaring, er å velge de erfaringene her og nå som er motiverende og kreativt fremmer kommende erfaringer (Dewey, 1938). Dewey (1938) forklarer at desto mer definert og oppriktig det er hevdet at utdanning er en utvikling innenfor, av og for erfaring, desto viktigere er det at det er tydelige komposisjoner til hva en erfaring er.

3.7.6 Kriteriene for erfaring

Et kriterium for erfaring er at det inneholder et prinsipp om kontinuitet, som gjør det mulig å diskriminere den. Dewey (1938) viser til at dette prinsippet er avhengig av vane, når en *vane* er tolket biologisk.

”The basic characteristic of habit is that every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects, whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences. For it is a somewhat different person who enters into them.” (Dewey, 1938, s. 35).

En vane innebærer dannelsen av holdninger, holdninger som er emosjonelle og intellektuelle; den dekker våre grunnleggende sanser og måter å møte og respondere til alle omstendigheter vi møter i livet. Dewey (1938) viser til hvordan dette ståstedet gjør at prinsippet om kontinuitet i erfaring, betyr at hver erfaring både tar opp noe fra de tidligere erfaringene og modifiserer på en eller annen måte kvaliteten til de kommende erfaringene. Det er alltid en form for kontinuitet i hvert tilfelle. Det er når man klarer å se de forskjellige måtene kontinuiteten opererer, at man forstår det grunnleggende ved diskriminering blant erfaringer (Dewey, 1938). Det er slik man kan diskriminere mellom erfaringer som er utdannende og negative for utdanningen.

Dewey viser til et eksempel hvor barnet har lært seg å snakke, jeg velger å bruke et eget som er mer rettet mot kroppsøving. Mitt eksempel er knyttet opp til kroppsøvingsstudenter i praksis, som lærer noe nytt og får en aha opplevelse. Kroppsøvingsstudenter som kommer ut i praksis kan ha en veldig bestemt måte å utføre teknikker i spesifikke idretter på, som ofte er knyttet opp til egne erfaringer eller erfaringer fra høgsolen. Det er først når veileder eller medstudenter er kritisk eller viser til andre måter å utføre det på, at studentene ser sin egen undervisning i et "nytt" lys. Dette gjør at de har utvidet sin horisont for videre læring, og i tillegg åpner opp for en ny måte å planlegge på. De er nå mer mottakelig og åpne for visse settinger, som også gjør at de blir mer immune mot andre settinger som kunne gitt stimuli om de hadde tatt andre valg.

Enhver erfaring er i stadig bevegelse. Dewey (1938) forklarer hvordan dens betydning bare kan bli bedømt ut i fra hva den beveger seg mot og hva den blir. Erfaringen som skal tilhøre den modne voksne personen som er lærer, gjør at han er i en posisjon til å evaluere hver erfaring til elevene, på en måte som en med en mindre moden erfaring ikke kunne gjort. Det vil derfor være opp til læreren å se hvilken retning erfaringen går mot. Tar man ikke høyde for den stadige bevegelsen til en erfaring, som vil være å vurdere og veilede den ut i fra hva den er på vei til å bli, vil det være å bryte med prinsippet til erfaring. Læreren ignorerer sin forforståelse som han skulle hatt fra tidligere erfaringer. Han

ignorer også det faktum at all menneskelig erfaring er til syvende og sist sosial: at det involverer kontakt og kommunikasjon (Dewey, 1938).

”Every genuine experience has an active side which changes in some degree the objective conditions under which experience are had.” (Dewey, 1938, s. 39)

Det er ut i fra dette at Dewey (1938) forklarer hvordan vi mennesker lever fra vi blir født til vi dør, i en verden av personer og ting som blir sammenlignet og målt ut i fra hva det er, i henhold til hva som er blitt gjort med de fra tidligere menneskelig aktivitet. Dewey viser til hvordan man ved å ignorere dette vil behandle erfaring som om det var noe som foregikk eksklusivt inni en persons kropp og sinn. Det er unødvendig i følge Dewey å nevne at erfaring ikke skjer i et vakuum. Det er omstendigheter utenfor individet som gir mulighet for en erfaring til å oppstå (Dewey, 1938). Det er opp til læreren å være klar over både de generelle prinsippene som skaper en erfaring og de omgivelsene som bidrar til å ha erfaringer som fører til videre utvikling. Dewey (1938) understreker hvor viktig det er at lærerne utnytter disse omgivelsene, fysiske og sosiale, så de kan brukes til og bidra til å bygge erfaringer som er verdt og ha.

Enhver normal erfaring er et samspill mellom objektiv og interne forhold, hvor disse til sammen utgjør hva vi kaller en *situasjon* (Dewey, 1938). En *situasjon* og *interaksjon* er uatskillelig fra hverandre. En erfaring er alltid hva den er på grunn av en transaksjon som skjer mellom individet og hva, som på det tidspunktet, er miljøet til individet. Dewey (1938) viser til at miljøet til individet er de forholdene som samhandler med individets behov, begjær, hensikter og mulighetene til å lage erfaringen som blir opplevd.

Kontinuitet og interaksjon skjer ikke uavhengig av hverandre. De avskjærer hverandre og blir koblet sammen. De kan betraktes som både lengden og bredden til en erfaring.

Forskjellige situasjoner overgår hverandre, men på grunn av prinsippet om kontinuitet blir noe tatt med videre fra tidligere og gitt videre. Hva en person lærer i form av kunnskap og ferdigheter i en situasjon, blir en måte å forstå og håndtere kommende situasjoner på en mer effektiv måte. Denne prosessen foregår så lenge livet og læring fortsetter (Dewey, 1938).

Utfordringen til en lærer vil derfor oppstå ved situasjoner hvor interaksjon oppstår. Objektive forhold dekker et relativt stort område, og inkluderer både hva læreren gjør og måten det blir gjort på. Hva som blir sagt og måten det blir sagt på. Det inkluderer utstyr, bøker, apparater, leker og spill som blir utført. Det inkluderer materialene som et individ samhandler med, og, det viktigste av alt som Dewey (1938) nevner, hele det sosiale oppsettet av situasjonene som en person er engasjert i. Dette kan virke omfattende og en umulig oppgave for en lærer, men de objektive forholdene vil bare være de som er innenfor lærerens kontroll og som han har mulighet til å kontrollere. Det vil ikke være nok å begrunne bruk av materialer og metoder ut i fra tidligere suksess med erfaringer til individer. Det må være en grunn til å tenke at de vil frembringe en erfaring som har pedagogisk kvalitet til bestemte individer til bestemte tider (Dewey, 1938).

”The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning.”
(Dewey, 1938, s. 48)

Vi lever bare i den tiden vi lever, og ikke i en annen tid. Dewey (1938) viser til at det viktigste vi kan gjøre er å utnytte den fulle meningen til hver eneste erfaring vi får, til hver tid. Det gjør at vi vil være forberedt på å gjøre det i fremtiden også. *”This is the only preparation which in the long run amounts to anything.”* (Dewey, 1938, s. 49). Forholdet mellom nåtiden og fremtiden er ikke enten eller. Nåtiden påvirker fremtiden uansett. De personene som burde ha en idé om koblingen mellom disse, er de som har oppnådd modenhet. Utdanning som utvikling eller modenhet burde være en evigvarende prosess (Dewey, 1938).

3.7.7 Sosial kontroll

Dewey (1938) utdyper hvordan utdanning som tar for seg livserfaringer, forplikter seg til å forholde seg til et rammeverk eller en teori, eller som Dewey selv kaller det, en filosofi om erfaring. Dewey har tatt for seg en slik teori ved å bringe frem to prinsipper, som er fundamentale ved å skape en erfaring: prinsippene om interaksjon og kontinuitet (Dewey, 1938). Dewey viser til en ordinær borger som et eksempel til en som blir utsatt for mye sosial kontroll. Hvor denne kontrollen ikke oppleves som en restriksjon til personlig

frihet. ”*No rules, then no game; different rules, then a different game.*” (Dewey, 1938, s. 52). Dewey viser til spillet og hvordan det spilles med en relativt flyt, spillerne føler ikke at de må overgi seg til utvendig restriksjoner, men at de spiller spillet. En spiller kan føle at en avgjørelse er feil eller bli sint på grunn av det, men han protesterer ikke på en regel, han klager på hva han opplever som et brudd på denne regelen. Spill er generelt konkurranse drevet (Dewey, 1938).

Dewey (1938) forklarer hvordan det som kaltes de nye skolene fikk sin primære kilde til sosial kontroll naturlig gjennom arbeidet som den sosiale virksomheten er, der alle individer har en mulighet til å bidra og som gjør at alle føler et ansvar. Dewey viser til hvordan han selv ikke tror at alle elever vil bidra eller at elever med normalt sterke impulser vil respondere ved hver anledning. Dette er, i følge Dewey, på grunn av omstendigheter som har skjedd fra tidligere. Hvor de har blitt utsatt for skadelige forhold utenfor skolen, som har gjort de passive og lite føyelige hvor utfallet er at de ikke vil bidra. Dewey (1938) viser også til at det er de som, på grunn av tidligere erfaring, er arrogante, vanskelig og kanskje rett og slett opprørske. I disse tilfellene vil det ikke være mulig å bruke det generelle prinsippet om sosial kontroll. Dewey forklarer at det ikke vil være mulig å utarbeide en generell regel som skal gjelde i disse tilfellene. Læreren må forholde seg til dem individuelt. De kan bli omtalt som generelle tilfeller, men ingen vil være helt like. Læreren må så godt han eller hun klarer, finne ut hvorfor disse gjenstridige holdningene oppstår. Læreren må holde den utdannende prosessen gående, og kan ikke la de vanskelige og ikke deltakende elevene stå i veien for utdannende aktiviteter til de andre. Eksklusjon er et tiltak som Dewey (1938) mener kan passe på et slikt tidspunkt, men han forklarer hvordan det ikke er en løsning. Da dette kan styrke de grunnene som har gjort at disse uønskede anti-sosiale holdningene har oppstått, som for eksempel et behov for oppmerksomhet eller å vise seg fram.

Dewey (1938) forklarer at han sin tolkning og mening om hvorfor disse problemene oppstår, er ikke på grunn av mangel på kontroll, men mangel på planlegging i forkant av undervisningen som inkluderer alle aktiviteter som blir tatt del i. Hvor disse vil skape situasjoner som i seg selv har en tendens til å ta kontroll over dette og hva andre elever

gjør og hvordan de gjør det. Denne feilen er som oftest på grunn av mangel på tilstrekkelig gjennomtenkt planlegging, på forhånd. Grunnene til dette kan være mange. Den som Dewey (1938) mener er viktig å nevne i sammenheng med dette, er tanken om at slik planlegging er unødvendig og fiendtlig mot den legitime friheten til de som blir instruert. Læreren må derfor få en oversikt over kapasiteten og behovet til de elevene som han underviser, og må samtidig arrangere forholdene som gir fagstoffet eller innholdet som gir erfaringer som tilfredsstillende disse behovene og utvikler disse kapasitetene. Planleggingen må være fleksibel nok til å tillatte fritt spillerom for individuelle erfaringer, men likevel faste rammer som gir kontinuerlig utvikling av makt (Dewey, 1938).

Dewey (1938) viser til at prinsippet som sier at utvikling av erfaring kommer gjennom interaksjon, betyr at utdanning er essensielt en sosial prosess. Når utdanning er basert på erfaring og utdannende erfaringer blir sett på som en sosial prosess, forandrer det situasjonen radikalt. Læreren mister posisjonen som ekstern sjef og diktator, men tar rollen som leder av gruppeaktivitetene (Dewey, 1938).

3.7.8 Det naturlige ved frihet

Dewey (1938) viser til et annet aspekt ved sosial kontroll som utgjør et problem, nemlig den naturlige delen av frihet. Den eneste friheten som er av varig betydning er friheten til intelligens, som i følge Dewey, er frihet av observasjon og av dømmekraft som utøves på vegne av hensikter som er av verdi. Den vanligste feilen som blir gjort om frihet, i følge Dewey, er å identifisere det som frihet til bevegelse eller til det utvendige eller fysiske siden til aktivitet.

Dewey (1938) tar for seg fordelene som potensielt kan oppstå ved å øke ytre frihet. Først og fremst uten ytre frihet, vil det være praktisk umulig for en lærer å tilegne seg kunnskap om de individene han er bekymret for. Tvungen stillhet og samtykke forhindrer elevene fra å vise sitt sanne jeg. Det burde være korte intervaller med tid satt av til stille refleksjoner for de unge. Det er perioder med genuine refleksjoner bare hvis det kommer

etter økter med definerte handlinger og er brukt til å organisere hva som er blitt oppnådd gjennom perioder med aktivitet, hvor hender og andre kroppsdelene utenom hjernen er blitt brukt (Dewey, 1938). Dewey forklarer hvordan frihet av bevegelse også er viktig, som et mål for å opprettholde normal fysikk og mental helse. Dewey (1938) viser til hvordan vi må lære av grekerne som tidlig innså relasjonen mellom en sunn kropp og en sunn hjerne. Impulser og begjær som ikke er styrt av intelligens, er under kontroll av tilfeldigheter (Dewey, 1938).

3.7.9 Meningen med hensikt

Desto mer en hensikt blir understreket som viktig for utdanning, desto mer viktig er det å forstå hva en hensikt er; hvordan den oppstår og hvordan den fungerer innenfor erfaring. En genuin hensikt starter alltid med en impuls. Hvis man hindrer en umiddelbar utførelse av en impuls, blir den omgjort til et begjær (Dewey, 1938). En hensikt vil tilsi og ha en forutseenhet av konsekvenser som vil komme av å handle ut i fra impulser. Forutseenhet av konsekvenser innebærer å bruke intelligens. Det forlanger, i utgangspunktet, observasjon av objektive forhold og omstendigheter. Dewey (1938) forklarer hvordan impulser og begjær produserer konsekvenser ikke bare ut av dem selv, men gjennom interaksjon eller i samhandling med omkringliggende forhold. Observasjon alene er ikke nok. Vi må forstå *betydningen* av hva vi ser, hører og tar på. Denne betydningen består av konsekvensene som oppstår når en handling er gjort ut i fra hva vi ser (Dewey, 1938).

”We can be aware of consequences only because of previous experiences.” (Dewey, 1938, s. 68).

Som vi har vært inne på vil det ikke være en hensikt om man ikke kan forutse konsekvensene når man utfører impulsene – en slik forutseenhet er umulig uten observasjon, informasjon og dømmekraft (Dewey, 1938). Dewey (1938) bruker eksempelet om en mann som har et begjær om å bygge et hus. Han kan ikke utføre det med en gang, han må først tenke hvordan hus han vil ha, som inkluderer antall rom og hvordan de skal se ut. Han må tegne opp en plan, med spesifikke detaljer og hvordan det

skal utføres. Evnen til å betale, størrelsen på familien, mulige boligområder etc. er objektive fakta. De er ikke en del av det originale begjæret, men de må likevel bli ansett og bedømt så begjæret kan bli omgjort til en hensikt, og hensikten til en plan som kan utføres. Disse begjærene er kilden til en handling (Dewey, 1938). Siden frihet er en del av det å intelligently observere og bedømme som er det en hensikt blir utviklet fra, vil veiledning fra læreren til elever for å utvikle intelligens, være til hjelp for frihet, ikke en restriksjon mot det. Det essensielle poenget er at hensikten må vokse og ta form gjennom prosessen av sosial intelligens (Dewey, 1938).

3.7.10 Erfaring – meningen og målet til utdanning

Dewey (1938) forklarer hvordan alt som har blitt nevnt i de foregående delkapitlene, innebærer at prinsippet til utdanning, om det skal bli utrettet av både den individuelle som lærer og samfunnet, blir basert på erfaring – som alltid er livserfaringen til et individ. Dewey har så stor tiltro til potensialene til utdanning når det blir intelligently styrt mot utvikling av potensialene som befinner seg i erfaring, at det ikke er nødvendig for han å kritisere andre valg man kan ta eller komme med argumenter som skal styrke hvorfor man burde velge retningen som innebærer bruken av erfaring. Dewey understreker at det fundamentale problemet er ikke ny mot gammel utdanning eller progressiv mot tradisjonell utdanning, men et spørsmål om hva som skal til for at det skal være verdig navnet *utdanning* (Dewey, 1938). Det vi ønsker og trenger er utdanning rent og simpelt. Vi får en mer sikker og raskere progresjon om vi vier oss selv til å finne ut hva utdanning er, og hvilke forhold som må oppfylles for at utdanning skal bli en realitet og ikke bare et navn eller slagord. Det er av denne grunnen alene at Dewey har understreket behovet for en sunn filosofi om erfaring (Dewey, 1938).

4.0 Metode

”Metode er snevert definert den håndverksmessige siden av vitenskapelig virksomhet, eller mer presist læren om de verktøy en kan benytte for å samle inn informasjon.”

(Halvorsen, 2008, s. 20)

I dette kapittelet vil jeg forklare hvorfor jeg har valgt min metode, og hvordan jeg utførte forskningen min. Det er også en kritisk gjennomgang av min metode, så jeg kan belyse svakheter og styrker ved oppgaven. Hvert delkapittel vil ta for seg de forskjellige metodene jeg brukte, og hvordan disse ble utført vil bli forklart i detalj. Jeg vil også gjøre rede for min egen epistemologi, da denne er vesentlig for leseren, for å kunne forstå valgene jeg gjorde og resultatet som kom ut av dette.

Hovedfokuset for denne oppgaven vil være studentene og praksisperioden deres. Dette vil forhåpentligvis kunne utdype tidligere forskning i større grad, da det kan gi resultater til hvorfor kroppsøvingstudentene mener praksisperioden er den viktigste (Moen, 2011). Den vil også være samfunnsvitenskapelig nyttig i den grad at de som utdanner kroppsøvingstudenter, kan få en annen modell som de kan bruke i sin utdanning eller velge å se bort i fra den. Mitt studie vil ikke være representativt for et svar på om Lesson Study vil være veien å gå, men den kan være et tillegg til videre forskning som omhandler emnet.

4.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ metode og bruken av denne i forskning er tradisjonelt knyttet opp til nær kontakt mellom forsker og de som studeres, som ved deltakende observasjon og intervju (Thagaard, 2015). Det er denne nære kontakten som kan gi meg mer dybde i mitt datamateriale. Ved hjelp av metodetriangulering vil jeg ha mer utfyllende data, hvor mindre utfyllende data ellers ville kommet til kort i en analyse. Dalland (2014) trekker frem kjennetegn ved kvalitativ metode: dybde, fleksibilitet, nærhet til feltet, forståelse og jeg-du-forhold. Videre trekker Dalland (2014) også frem at forskjellen på kvalitativ og kvantitativ metode, er måten man samler inn data på. Problemstillingen min var relativt

førende i henhold til hvilken metode jeg skulle bruke, men også mangel på observasjon i tidligere forskning gjorde at kvalitativ metode ble valgt. Kvalitativ metode vil også gi en bedre innsikt i hvorfor det oppstår endringer ved bruk av Lesson Study modellen, eller at det ikke er noen. Det kan gjøre at man kan oppnå en forståelse av sosiale fenomener, som er en viktig målsetting ved kvalitative tilnærminger (Thagaard, 2015).

4.2 Aksjonsforskning

Christoffersen & Johannessen (2012) viser til aksjonsforskning som en samlebetegnelse på flere ulike retninger med ulike overbyggende tradisjoner eller formål. Forskeren skal ikke distansere seg fra fenomenet som er gjenstand for forskningen. Hensikten med aksjonsforskning er å ha en direkte og umiddelbar påvirkning på forskningsområdet, og målet er både forskning og handling på samme tid. McNiff (2013) forklarer hvordan aksjonsforskning kan for eksempel oppfordrer lærere til å reflektere over egen undervisning med det formålet å forbedre den. Funn fra tidligere studier (Larsson, 2009; Moen, 2011; Smeby, 2010; Standal, Moen & Moe, 2014; Velija, Capel, Katene & Hayes, 2008), viser til at studentene opplever praksis og teori som to forskjellige verdener. Aksjonsforskning kan derfor fungere som en brobygger mellom teori og praksis. Christensen & Johannessen (2012) utdyper dette ved at aksjonsforskning bygger på forestillingene om at alle lærere har sine personlige teorier om pedagogisk teori. Aksjonsforskning gir derfor hver enkelt lærer mulighet til å teste ut disse personlige teoriene, og kan ut av dette koble teori og praksis nærmere hverandre. Dette er en av grunnene til hvorfor jeg velger å bruke aksjonsforskning. Forskningen min forholder seg til kommende lærere, det kan være tilfeller hvor studentene ikke har utviklet sin pedagogiske teori enda. Jeg tolker dette som en mulighet for studentene å oppdage sin pedagogiske teori, og bli mer bevisst på hvilke personlige teorier de har om sin pedagogiske teori. Aksjonsforskning er et naturlig valg når jeg velger en modell som Lesson Study, da man ønsker å se en endring eller fraværet av en endring.

Pedagogiske problemstillinger vil best kunne identifiseres og undersøkes der de skjer, som i et klasserom eller på skolen (Guskey, 2000). Christensen & Johannessen (2012)

argumenterer for hvis man bringer forskeren inn i disse settingene, og engasjerer de som jobber der forskningen finner sted (for eksempel lærerne), kan forskningsresultatene brukes umiddelbart og eventuelle problemer kan løses raskt.

Den klassiske aksjonsforskningen kom ut av ideen om at (praktiske) problemer forstås best i forsøket på å løse dem. Aksjonsforskningsbegrepet ble introdusert av sosialpsykologen Kurt Lewin (1946). Lewin mente at forskningsprosessen burde deles i flere sykluser, som hver hadde fire faser; planlegging, handling, observasjon og refleksjon. I dagens pedagogiske forskning benyttes disse syklusene litt forskjellig avhengig av forskeren. Aksjonsforskning er praksisnær og alle som deltar i prosjektet er involvert, dette kan for eksempel være forskeren(e), elevene og lærerne (Tiller, 1999). Det er derfor viktig at samarbeidet mellom aksjonsforsker og de som forskningen omhandler har et velfungerende samarbeid. Christensen & Johannessen (2012) viser til at hensikten til de som utfører forskningen, og de som deltar, har en felles innsikt i hva som vil fungere best for å oppnå ønsket handling (endring). Ideen om aksjonsforskning bygger på at ny kunnskap om egen situasjon, vil føre til at individet får økt nysgjerrighet og et ønske om å lære mer.

Aksjonsforskning er ikke koblet opp til en spesifikk datainnsamlingsmetode, men ulike metoder vil benyttes ut i fra situasjonen hvor den er naturlig. Deltakende observasjon er en metode som ofte er brukt innenfor aksjonsforskning (Bø, 1995; Tiller, 1999). Christensen & Johannessen (2012) tar for seg utfordringene ved aksjonsforskning, det første som blir påpekt er hvor stort spillerom forskerens dømmekraft og vurderingsevne får. Vanskeligheten ved å skille mellom vitenskapelig teori og alminnelig oppfatninger som kommer av resultatet av aksjonsforskning er også en utfordring, da forskeren kan få problemer med å innhente vitenskapelig begrunnede spørsmål eller systematisk dokumentasjon med begrunnelse og konklusjon. Forskeren vil heller være mer opptatt av sluttproduktet, altså en endring som skal komme ut av forskningen. Det vil også være en utfordring for forskeren å være delaktig, men samtidig ha et perspektiv utenfra, og det er derfor prosjekter av denne typen opplever vanskeligheter i å overføres på andre situasjoner.

4.2.1 Utførelse av aksjonsforskningen

Aksjonsforskningen min startet når jeg holdt en presentasjon på høgskolen for praksislærerne til studentene. De ble ikke innlemmet i forskningen, men ble gjort oppmerksomme på hvorfor jeg ville være tilstede og hva studentene kom til å forholde seg til. Presentasjonen tok for seg Lesson Study modellen i korte trekk, og hvilke oppgaver studentene ville få underveis. Det kom opp noen problemstillinger og spørsmål, som var til hjelp for min presentasjon for studentene. Dette var i henhold til gruppestørrelser, hvor Munthe, Bjuland og Helgevold hadde grupper på 4-6 studenter, og jeg ble gjort oppmerksom på at de hadde maksimalt 4 studenter per gruppe. Praksislærerne var også opptatt av rapporten og hvor viktig denne var, jeg valgte i samråd med veileder og studieansvarlig å droppe rapporten, da dette ville føre til ekstra arbeid for studentene. Dette var også et av hovedargumentene mine, Lesson Study skulle være et hjelpemiddel som ikke førte til ekstra arbeid. Jeg understrekte også at det var jeg som ville ta meg av logistikken og samtalene med studentene, praksislærerne ville ikke få noe ekstra arbeid på grunn av forskningen min.

Presentasjonen for studentene ble utført noen uker seinere, og de fleste av studentene var tilstede. Jeg ble overrasket over hvor positivt innstilt de var til Lesson Study og viljen til å delta på studiet. Grunnen til at jeg ble så positivt overrasket var at elevene ikke fikk forklart Lesson Study modellen, da jeg ville observere deres normale praksis, før jeg innførte Lesson Study. Etter presentasjonen oppklarte jeg noen spørsmål som studentene lurte på, og fikk informert samtykke (se vedlegg 10) fra 16 studenter. Jeg sendte også ut en mail i etterkant til alle sammen, så de som ikke var tilstede fikk muligheten til å delta. Det største problemet jeg hadde under forskningen min var å få informasjon og svar. Dette var gjeldende både for studentene, praksislærerne og høgskolen, som gjenspeiler hva tidligere forskning har påvist i henhold til et praksissamarbeid (Moen & Standal, 2016). Jeg løste dette ved å opprette en hemmelig Facebook gruppe for studentene og meg, hvor beskjeder ble gitt og spørsmål ble besvart. Denne ble slettet når innsamlingen av data var utført. Informantene mine ble valgt ut på bakgrunn av hvilke skoler de var på (i henhold til avstand), hvor mange på gruppa som hadde signert informert samtykke og hvilken del av Oslo området skolene hadde beliggenhet. Etter utvelgelsen hadde jeg 10

informanter på 4 forskjellige skoler, som var lokalisert på forskjellige steder i Oslo.

Studentene fikk tilsendt en oversikt over når jeg skulle komme på besøk til skolene, de første 2 ukene bestod av at jeg observerte og stilte spørsmål i henhold til praksissituasjonen deres. Jeg ønsket å få et overblikk over en "normal" situasjon i praksis, for å kunne forstå studentene bedre og trekke paralleller til utsagnene som kunne være på bakgrunn av taus kunnskap eller deres praktiske yrkesteori (Kvernbekk, 1995; Lauvås & Handal 2000). Det var også en kartlegging for å kunne sammenligne hvordan Lesson Study hadde en innvirkning på hvordan studentene forholdt seg til praksisen, og planla øktplanene sine. Jeg observerte både planleggingen av økten, og selve kroppsøvingsøkten som studentene var ansvarlige for. Dette ble så fulgt opp med feltnotater underveis, og refleksjon i etterkant med studentene. Refleksjonen var knyttet opp til hvordan de hadde planlagt, hva eleven lærte og utfordringer som de opplevde underveis i økten.

Studentene var i grupper på 2-4 studenter, det var som regel 1 eller 2 som hadde hovedansvaret for økta, imens resten observerte. Jeg kunne derfor stille spørsmål til observatørene underveis, i tillegg til å spørre de som hadde hovedansvaret etter økten. Fra oppstarten av min forskning har jeg skrevet en forskningslogg på oppfordring av min veileder, den har vært til stor hjelp når det kommer til å huske hvordan jeg utførte prosjektet og detaljer som har blitt glemt på grunn av lengden på forskningen. Et av de første problemene jeg skildret var min egen tilstedeværelse, hvor jeg både reflekterer over bekleddning og min væremåte. Jeg var også oppmerksom på at jeg bare skal observere, og ikke være delaktig i kroppsøvingsøktene. Dette opplevde jeg som utfordrende da min bakgrunn som faglærer i kroppsøving, gjør at jeg selv vil delta eller ta styringen når jeg ser situasjoner som burde gripes inn i.

Etter 2 uker med normal praksis hadde jeg en presentasjon for studentene på høgskolen, hvor Lesson Study modellen ble forklart og alle ble oppfordret til å bruke den. Jeg fulgte bare opp mine informanter, så jeg hadde ingen kontroll over de andre studentene og om de utførte Lesson Study opplegget. Det var satt av 40 minutter til min presentasjon, men

det ble kortet ned til 20 minutter da opplegget før meg tok lenger tid. Dette er også et av problemene jeg opplevde under min forskning, hvor vanskelig det kan være å gjennomføre et eget opplegg når høgskolen har sitt pensum som de skal gjennomgå. Selv om jeg hadde fått klarering fra studieansvarlig, har likevel hver enkelt lærer på høgskolen sitt opplegg som de skal gjennomføre. Det har jeg også forståelse for, da jeg selv er i fulltidsjobb som idrettslærer, men mener at dette viser til begrensningene til høgskolen og hvor vanskelig det kan være å innføre et praksissamarbeid (Moen & Standal, 2016).

Studentene fikk tid med meg i etterkant av presentasjonen, jeg oppklarte spørsmål de hadde og forklarte de vedleggene (se vedlegg 1-7) som jeg hadde sendt på mail. Dette var vedlegg som jeg hadde utarbeidet med inspirasjon fra Lesson Study boka til Munthe, Helgevold & Bjuland (2016). Jeg oppfordret ikke studentene til å følge disse, men forklarte at dette kunne være til hjelp om de var usikre på hvordan de skulle planlegge en Lesson Study økt. Vi diskuterte sammen hvordan det ikke er noen fasit på hvordan denne modellen skal gjennomføres, og at vi i samråd skal utarbeide vår måte å gjøre det på. Det var derfor viktig at studentene kom med tilbakemeldinger underveis, så vi kunne justere på opplegget og prøve det ut i praksis.

De fleste informantene brukte Lesson Study minst 2 ganger, der de enten sammenlignet med en vanlig kroppsøvingsøkt som de ønsket å forbedre eller hvor de brukte samme Lesson Study økt 2 ganger, men hvor de da hadde forbedret den siste økta. Underveis i forskningen brukte jeg observasjon, deltagende observasjon, feltnotater og ustrukturerte intervjuer. Denne typen dataen ga meg mange interessante funn, men jeg manglet fortsatt litt tyngde i henhold til å analysere teorien. Jeg besluttet derfor å samle de informantene som hadde mulighet, til et fokusgruppeintervju. Dette åpnet opp for å reflektere mer rundt forskningsspørsmålene, hvilke erfaringer de hadde til Lesson Study og hvordan studentene reflekterte over sine forskjellige erfaringer til hver enkelt skole.

4.3 Utvalg og informanter

Grunnlaget for å velge kroppsøvingsstudenter er at kroppsøvingsutdanningen har liten

forskning, og Lesson Study modellen har lite forskning innenfor kroppsøvningsfaget. Jeg vil derfor belyse i hvilken grad Lesson Study modellen kan få positive endringer som andre studier har vist (Munthe, Bjuland & Helgevold, 2016), i tillegg til å kartlegge hvilke muligheter det kan gi et praktisk fag som kroppsøvningsfaget.

Det avgjørende utvalgsprinsippet i kvalitative studier er at utvalget gjør det mulig å utforske problemstillingen (Thagaard, 2015). Hun skriver videre at størrelsen på utvalget er knyttet opp til muligheten å gjennomføre omfattende analyser. Utvalget vil derfor begrenses ut i fra tid og ressurser. Det vil også bli en naturlig begrensning i henhold til hvor mange som ønsker å delta i forskningen min. Dalland (2014) forklarer hvordan kvalitative metoder henvender seg til personer eller grupper som man på forhånd mener har noe spesielt å bidra med i undersøkelsen. Det er derfor viktig å argumentere på en faglig overbevisende måte for det utvalget som er blitt gjort av forskeren, som i dette tilfelle der et strategisk utvalg er blitt gjort. Dette skal gjøres så validiteten og relabiliteten opprettholdes i størst mulig grad. Dalland (2014) skriver videre hvordan forforståelsen til forskeren må redegjøres for, så det vil være mulig for leseren å forstå hvordan forskeren har tolket og observert. Jeg vil i mitt studie redegjøre for min forforståelse i størst mulig grad, men også kategorisere observasjonen best mulig, så den vil være så objektiv som mulig. Studiene som er gjort om Lesson Study modellen viser en forbedring for elevens læring, og det er med på å påvirke min forforståelse til å ha en positiv holdning til modellen. Det er derfor viktig at jeg kritisk ser etter resultater som viser det motsatte, at den nødvendigvis ikke fungerer så bra i kroppsøvningsfaget.

4.3.1 Informantene og skolene

Høgskolen som jeg utførte min forskning på, bestod av en klasse med 39 studenter med ulik bakgrunn. Noen hadde god erfaring med å undervise i skoleverket, idrettsklubber og trenerroller, imens andre hadde liten eller ingen erfaring med det. Studentene ble plassert på skoler rundt omkring i Oslo, og kunne rangere ønsker fra 1 til 3. Jeg fikk informert samtykke fra 16 av 39 studenter, og tok et strategisk utvalg ut i fra hvor mange studenter per gruppe som hadde samtykket og hvilken skole de tilhørte. Utvalget baserte seg på at

det minimum måtte være 2 av 4 på gruppa som hadde signert samtykke, og at mangfoldet var representert. Dette ble gjort ved å inkludere skoler som hadde ulik andel minoritets elever og var lokalisert på forskjellige steder i Oslo.

Studentene – 16 studenter signerte informert samtykke, og etter et strategisk utvalg var det 10 studenter som deltok i forskningen. De utvalgte studentene hadde bred idrettslig bakgrunn; fotball, håndball, klatring, friluftsliv, sykling og styrketrening er noen av idrettene de har bedrevet. Noen av studentene hadde instruktørroller og trenerroller, innenfor de respektive idrettene sine. Ut av de 10 studentene var det 6 jenter og 4 gutter. **Skole 1** var representert med 1 gutt og 1 jente, **skole 2** var representert med 2 gutter og 1 jente, **skole 3** var representert med 1 gutt og 2 jenter og **skole 4** var representert med 2 jenter.

Skole 1 – Barne- og ungdomsskole som er lokalisert på østkanten av Oslo. Den har gode fasiliteter med en stor gymsal og nærliggende idrettsanlegg. Praksislærerne og studentene jobbet mye med dannelse, og det å inkludere alle sammen. Skolen er en flerkulturell skole med en liten andel minoritets elever. Kroppsøvingstidene bar preg av mye tidsbruk på det å være stille, og ta til seg beskjeder. Elevene kunne ofte storme ut av gymsalen, og ikke komme tilbake. **Jarl** og **Jennifer** tilhørte denne skolen.

Skole 2 – Ungdomsskole som er lokalisert på østkanten av Oslo. Den har gode fasiliteter med en idrettshall som kan deles opp med skillevegger, og nærliggende idrettsanlegg i tillegg til skog og turområder. Skolen er en flerkulturell skole med høy andel minoritets elever. Studentene opplevde en tøffere språkbruk enn forventet, og måtte tilrettelegge på forskjellige måter for å imøtekomme dette. Skolen bar preg av å være vandt til å bli forsket på, elevene reagerte ikke nevneverdig på å få besøk av forskere eller nye mennesker. **Mats**, **Aleksander** og **Tina** tilhørte denne skolen.

Skole 3 – Barne- og ungdomsskole som er lokalisert sørøst i Oslo. Den har gode fasiliteter med en dobbel gymsal og en idrettshall som ligger rett ved skolen. Skolen er en flerkulturell skole med lav andel minoritets elever. Studentene beskrev elevene som

pliktoppfyllende og åpne for nye måter å bli undervist på. Skolen bar preg av å være prestasjonsfokusert, som gjenspeilet seg i elevene og deres fokus på karakter. **Bendik, Ida** og **Mari** tilhørte denne skolen.

Skole 4 – Ungdomsskole som er lokalisert på østkanten av Oslo. Den har gode fasiliteter med en avlang gymsal og tilhørende idrettsanlegg i nærheten. Skolen er en flerkulturell skole med høy andel minoritets elever. Studentene fokuserte på å tilrettelegge for alle elever på denne skolen, der spesifikke elever fikk et naturlig fokus. Den ene klassen hadde en blind elev, som studentene valgte å gi et ekstra fokus. **Malin** og **Jenny** tilhørte denne skolen

4.4 Observasjon og deltakende observasjon

Observasjon som metode har jeg både valgt på bakgrunn av manglende observasjon i tidligere forskning, men også fordi det passer sammen med bruken av modellen Lesson Study og aksjonsforskning. Thagaard (2015) beskriver hvordan deltakende observasjon er særlig god egnet til å studere relasjoner mellom mennesker, dette vil være essensielt for meg når hovedpoenget er å se hvordan elevene og studentene samhandler. Dalland (2014) forklarer styrken i å metodetriangulere, hvor min analyse kan bli styrket ved hjelp av mine observasjoner gjort i feltet. Valget av deltakende observasjon kan styrkes av Bø (1995) og Tiller (1999), som viser til at metoden er godt representert innenfor aksjonsforskning. Tjora (2010) skriver hvordan observasjon enkelt forklart er å studere det folk gjør, i forhold til intervju, hvor man studerer det folk sier (at de gjør).

Observasjonen min skal være kategorisert og knyttet opp til byggesteinene til Lesson Study modellen. Tidligere studier (Bjuland, Helgevold & Munthe, 2015) brukte taletid når de skulle sammenligne veiledningssamtalene, før og etter innføring av modellen Lesson Study. De så da etter hvordan samtalemønsteret forandret seg, hvem som ledet samtalen og hva som ble diskutert under samtalen. Jeg vil forholde meg til to forskjellige observasjoner, den deltakende hvor jeg tar notater ute i felten og observasjon av undervisningen til studentene.

Observasjon som metode innebærer at vi bruker våre sanser på en mer disiplinert og gjennomtenkt måte enn det vi gjør til daglig (Halvorsen, 2008). Metoden innebærer at forskeren er til stede i situasjoner som er relevante for studien, og registrerer sine observasjoner på bakgrunn av sine sanseinntrykk, som oftest er ved å erfare, se og lytte. Gjennom observasjon registreres data ved å skrive ned det som skjer, under eller etter observasjonen (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2010). Observasjon passer bra når forskeren ønsker direkte tilgang til det han undersøker, som til eksempel kan være samhandling mellom elever i et klasserom (Christoffersen & Johannessen, 2012). Observasjon av handlinger og samhandling til folk kan være utfordrende, da disse kan være annerledes til hva de sier at de gjør eller har gjort. Disse handlingene er ikke alltid selvforklarende, derfor må forskeren danne sin egen mening om hva hun eller han har sett (Halvorsen, 2008). Forskeren tar derfor med seg alle sine kunnskaper, erfaringer og opplevelser inn i settingen, og disse er med på å farge og fokusere hva han observerer (Postholm, 2010). For at jeg som forsker skal kunne danne en mening om det observerte, er det nødvendig å vite mye mer enn det selve observasjonen forteller. Forskeren trenger blant annet å vite hvor representativt det observerte er, hvor ofte det skjer og hvilken eventuell mening folk tillegger handlingen. Forskeren trenger også å vite om de observerte lager en kunstig setting, og ville opptrådd annerledes hvis de ikke ble observert (Halvorsen, 2008).

4.4.1 Feilkilder

Gjøsund og Huseby (2005) forklarer hvordan feilkilder kan oppstå under en observasjon, og det er bare når man er klar over feilkildene og reflekterer over påvirkningene de kan ha, at man kan redusere dem. Setter man observasjonene i en pedagogisk sammenheng vil det kunne gi innsikt og kunnskap om livet innenfor skoler og klasse på mer generelt grunnlag, og/eller å få data og kunnskaper for å kunne evaluere ulike undervisningsopplegg, pedagogiske tiltak eller nye måter å utføre eller planlegge undervisning på (Vedeler, 2000).

4.4.2 Deltagende observasjon

”Et overordnet formål med deltagende observasjon er å kunne beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren.” (Fangen 2010, s. 12)

Becker (1970) beskriver deltagende observasjon som innsamling av data der man deltar i det daglige livet til de menneskene som du studerer, hvor man ser hvilke situasjoner de går inn i og hvordan de forholder seg til dem. Forskeren går inn i samtale med noen eller alle av deltagerne i situasjonene, og legger til deres fortolkninger av de observerte handlingene. Fangen (2010) beskriver Becker sin avgrensning av metoden som brukbar, men erkjenner at vi må legge til at metoden også benyttes til studiet av ikke-dagligdagse situasjoner og hendelser.

Observasjonen skjer vanligvis i feltet, og den kalles da for feltundersøkelse eller feltforskning. Med feltet menes der hvor forskningen tar del, som i denne oppgaven vil være på skolene hvor studentene er praksisstudenter. Ordet deltagende observasjon sier mer om forskerens måte å arbeide på enn feltarbeid, det viser til den komplekse balansen mellom det å være sammen med folk og delta i deres samhandling, samtidig som man er der for å studere og observere dem (Fangen, 2010). Halvorsen (2008) forklarer hvordan observasjonen kan være åpen eller skjult. Forskjellen på disse vil være at ved en skjult observasjon er de observerte ikke klar over at de er gjenstand for undersøkelse, som til eksempel kunne vært at jeg observerte studentene ute i praksis, uten at de visste hvem jeg var og hvorfor jeg var der.

4.4.3 Min rolle som observatør

Min rolle generelt i forskningen har vært tredelt, hvor jeg både er observatør, forsker og underviser. Observasjonene mine var knyttet opp til praksisstudentene og de respektive skolene de var på. De første 2 ukene observerte jeg praksisstudentene i en vanlig praksissituasjon, hvor jeg dannet et bildet på hvordan praksisen fungerte. Feltnotatene ble skrevet underveis (der det var mulig), og etter timen reflekterte jeg rundt disse notatene og utdypet de i større grad. Jeg hadde også ustrukturerte intervjuer med studentene etter

hver kroppsøvingssøkt, hvor de reflekterte rundt planleggingen og hvordan timen hadde gått. Dette noterte jeg underveis, det ble ikke ordrett, men en oppsummering av hva de sa.

Etter de første 2 ukene, underviste jeg praksisstudentene i Lesson Study modellen og hvordan de kunne velge å bruke den på høghskolen. Jeg åpnet opp for innspill, og la få føringer på hvordan man skulle bruke den i planleggingen av en øktplan. Det viste seg at studentene gjerne ville ha flere føringer, da min presentasjon hadde vært for åpen og lite konkret. Etter en runde ute på praksisskolene, der jeg observerte, skrev feltnotater og hadde ustrukturerte intervjuer rundt Lesson Study og forberedelser, hadde jeg en ny presentasjon på høghskolen. Den inneholdt et visuelt bildet av Lesson Study modellen og eksempler på hvordan man kunne danne forskningsspørsmål.

4.4.4 Min egen epistemologi

Jeg har alltid hatt en interesse av praksisperioden, både på grunn av min bakgrunn som faglærer i kroppsøving, men også på bakgrunn av hva tidligere forskning viser (Larsson, 2009; Moen, 2011; Smeby, 2010; Standal, Moen & Moe, 2014; Velija, Capel, Katene & Hayes, 2008). Under min bachelorgrad fikk jeg selv oppleve praksisperioden, og tilegnet meg mine egne meninger om hvordan man kunne forbedret den. Jeg jobber også som idrettslærer på Asker videregående skole, hvor det stadig er praksisstudenter innom oss. Praksis er altså en del av hverdagen min, både i jobb og under arbeidet med denne masteroppgaven. Min største utfordring underveis i forskningen var å distansere meg som en forsker, og samtidig være klar over hvilken påvirkning jeg hadde på studentene eller elevene. Aksjonsforskningen gjorde det mulig å ta høyde for min påvirkning, og likevel gi rom for at studentene kunne komme med sine bidrag. Mitt hovedmål med forskningen var ikke å finne en bedre løsning enn hvordan praksisen blir utført nå, men et alternativ som kan forandre fokuset til studentene. Jeg mener selv at jeg ikke har en forkjærighet for Lesson Study, men ser potensialet det har som et hjelpemiddel eller verktøy. Min masteroppgave er derfor ikke avhengig av at Lesson Study blir stilt i et positivt lys, men de genuine erfaringene til studentene er hva som virkelig vil gi svar rundt min oppgave.

Med de begrensningene og mulighetene min tilstedeværelse ga, var jeg alltid tydelig på at det var studentenes erfaring som var i sentrum (Neumann & Neumann, 2012). Det ble understreket ved deres deltagelse i selve forskningen, men også i utarbeidelsen av Lesson Study modellen. Jeg var opptatt av å ikke rettlede eller bestemme hva studentene skulle gjøre, det måtte være en modell som passet ut i fra deres behov. Det var både utfordrende og givende å basere forskningen sin på studentenes tilbakemeldinger. Jeg måtte være spesielt oppmerksom på å lytte, og være mottakelig for alle endringer som kunne være mulig å gjennomføre.

4.5 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er en variant av intervjuer. Gruppen(e) som tar del i slike diskusjoner, kalles gjerne for fokusgrupper fordi diskusjonen fokuserer på et bestemt tema (Halvorsen, 2008). Johannessen, Tufte & Kristoffersen (2010) forklarer hvordan fokusgruppeintervju best egner seg som et supplement i en forskningsprosess, som en selvstendig metode for å avdekke nye forskningsområder eller som en kombinasjon med andre metoder der fokusgrupper gjennomføres som en del av flere måter å samle inn data på. Det siste vil være gjeldende for min masteroppgave, jeg vil bruke fokusgruppeintervju etter studentene har brukt Lesson Study modellen. Feltnotater og observasjon vil være data som blir kombinert med dette. Jeg velger å bruke fokusgruppeintervju på bakgrunn av fordelene av å kunne observere samhandlingen mellom en gruppe mennesker rundt et emne i løpet av en relativt kort tidsperiode (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010). Det vil derfor både være gjeldende hva studentene sier, men også samhandlingen mellom gruppa vil være innbringene data i forhold til mitt studie.

En stor fordel ved gruppesamtaler er at deltakerne kan motsi hverandre, supplere hverandre og gruppen i fellesskap kan rekonstruere et hendelsesforløp (Walker, 1985). Denne samhandlingen mellom medlemmer i gruppen vil kunne bidra til at informasjonen blir mer omfattende ved at glemte erfaringer blir bragt frem, og ved å utløse informasjon som ellers kunne blitt glemt eller holdt tilbake. Det vil si at man rett og slett får et rikere datatilfang (Halvorsen, 2008). Halvorsen (2008) nevner også problematikken med dette

datatilfanget, hvor det ofte er influert av gruppedynamikken. Den kan fremme diskusjon blant gruppe medlemmene, men den kan også representere en trussel mot åpen diskusjon (Catterall & Maclaran, 1997). Dette kan være tilfelle om gruppesammensetningen er slik at ikke alle ytrer seg, og ikke føler seg frie nok til åpent kunne bidra i gruppen. En annen fare er at en enkelt person blir for dominerende og hindrer andre å fremme sitt syn på en sak (Bell, 2014). En annen måte å se det på er at metoden tar hensyn til nettopp dette, at folk utvikler oppfatninger om og erfaringer med de sosiale omgivelsene i interaksjon med de andre.

En annen fordel er at i en gruppesituasjon kan det virke mer uformelt enn ved et personintervju, og derfor føre til at folk kan føle seg mer avslappet i en samhandlingssituasjon (Halvorsen, 2008). Halvorsen (2008) forklarer hvordan fokusgruppemetoden kan bidra til at de utforskede blir mer aktive deltakere i forskningsprosessen, og at det derfor ikke blir slik at de "ordinære" samfunnsborgeres oppfatninger blir overkjørt av forskerens teoretiske perspektiver. En forutsetning for at dette skal bli utført korrekt og gi et vellykket resultat, er at fokusgruppen ledes av en person med de nødvendige ferdighetene (Halvorsen, 2008). Forskeren har i liten grad rolle som intervjuer, det vil være mer som en moderator, en ordstyrer som organiserer progresjonen i samhandlingen i gruppene (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010). Det vil være forfatteren av denne oppgaven som vil utføre og lede fokusgruppeintervjuene. Jeg vil derfor opparbeide meg kunnskap i hvordan utføre og lede disse gruppeintervjuene, ved hjelp av teori og prøve det ut i praksis før forskningen starter. En ulempe er at det kan være vanskelig å analysere data fra fokusgrupper. Det kan også være vanskelig å generalisere resultatene fra slike grupper, fordi de må være få og ofte representerer selektive utvalg (Dwyer, 2000; Halvorsen, 2008).

Mitt fokusgruppeintervju ble utført etter studentene hadde vært igjennom hele Lesson Study syklusen, og hatt minst 2 økter med Lesson Study. Jeg inviterte alle 10 informantene til å delta, hvor 5 av 10 hadde mulighet til å delta innen relativt kort tid. Min rolle som intervjuer var liten, jeg vil heller kalle det en ordstyrer, da studentene hadde mange interessante refleksjoner seg i mellom. Dette gjorde at jeg ikke måtte bryte

inn så ofte, men heller fikk diskusjoner omkring temaer som viste seg å være bedre enn mine opprinnelige temaer. Jeg vil trekke frem den uformelle settingen som Halvorsen (2008) beskriver, som avgjørende for hvorfor datamaterialet mitt ble som det ble. Studentene var opptatt av hvordan de andre studentene hadde utført sitt Lesson Study opplegg, og hvilke forskningsspørsmål de hadde forholdt seg til. Fokuset var spesielt rettet mot elevgruppene og hvilke utfordringer disse bydde på.

Intervjuet ble tatt opp med to forskjellige diktafoner og ble transkribert i etterkant. Spørsmålene jeg stilte var delt opp i temaer, og satt opp som en intervjuguide (se vedlegg 8), men som jeg har beskrevet var det andre temaer som dukket opp. Jeg brukte intervjuguiden og spørsmålene, om studentene begynte å miste fokus eller snakke om andre ting enn Lesson Study og praksis. Så lenge diskusjonen omhandlet de oppsatte temaene, valgte jeg å la studentene styre praten. Etter intervjuet skrev jeg ned observasjoner i henhold til hvordan studentene reagerte på hverandres utsagn. Det var spesielt knyttet opp til når studentene snakket om sin skole og sine opplevelser. Jeg sammenlignet også mine tidligere observasjoner og feltnotater, med hva studentene sa i intervjuet.

4.6 Tematisk analyse

”Analyser av samtaler gir grunnlag for å studere hvordan personer skaper mening gjennom måten de ordlegger seg på” (Thagaard, 2015, s. 123)

Tematisk analyse er en godt brukt kvalitativ analytisk metode (Boyatzis, 1998; Roulston, 2001) både innenfor og utenfor psykologi. Braun & Clarke (2006) argumenterer for at det er den første kvalitative analysemetoden forskere burde lære seg, da den gir grunnleggende ferdigheter som vil være nyttig for å utføre mange andre former for kvalitativ analyse. Det innebærer også at Braun & Clarke (2006) mener at tematisk analyse burde bli sett på som en grunnleggende metode for kvalitative analyser. Boyatzis (1998) argumenterer for hvordan tematisk analyse kan brukes på tvers av forskjellige metoder, og derfor burde bli sett på som et verktøy og ikke en spesifikk metode.

Misforståelsen i følge Ryan og Bernard (2000) ligger i hvordan man tolker tematisk analyse. De oppfatter tematisk koding som en prosess som utføres innenfor omfattende analytiske tradisjoner, grounded theory som et eksempel, i stedet for en egen tilnærming i seg selv. Det er også derfor Braun & Clarke (2006) argumenterer for hvorfor tematisk analyse burde bli ansett som en metode i seg selv. Det er mitt utgangspunkt i bruken av tematisk analyse, hvor tolkningen til Braun & Clarke (2006) er grunnlaget for videre bruk av tematisk analyse. De viser både til argumentasjoner til for og i mot denne tolkningen, i tillegg til en spesifikk tilnærming for å utføre en tematisk analyse og misforståelser eller feil som ofte utføres når forskere skal bruke tematisk analyse.

En av feilene som oftest blir begått er forskeren selv som glemmer å inkludere sin egen epistemologi i forskningen, og det er derfor viktig å gjøre denne eksplisitt (Braun & Clarke, 2006; Holloway & Todres, 2003). Det er derfor viktig at kvalitative forskere er klar over hva det er de gjør, hvorfor de gjør det og inkludere det som ofte glemmes, hvordan de utførte sin analyse og metode (Attride-Stirling, 2001; Neumann & Neumann, 2012).

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) innenfor datamateriale. Analysen tar for seg utdrag eller temaer innenfor datamaterialet og beskriver dette i detalj (Braun & Clarke, 2006). Ofte går det videre fra dette og tolker forskjellige aspekter innenfor forskningsemnet (Boyatzis, 1998). Det vil være vanskelig og utfordrende å evaluere andre sitt forskningsarbeid, hvis vi ikke veit hvordan de har analysert dataen eller hvilke antagelser som påvirket deres analyse. Det vil også være utfordrende å sammenligne og/eller sammenfatte med andre studier innenfor samme emne, i tillegg til å hindre andre forskere i å utføre sin forskning i fremtiden (Attride-Stirling, 2001).

I motsetning til IPA (fortolkende fenomenologisk analyse), DA (diskursanalyse) og grounded theory som krever en detaljert teoretisk og teknisk kunnskap om tilnærminger, kan tematisk analyse gi en mer tilgjengelig måte å analysere på, spesielt for de som er i en tidlig kvalitativ forskningskarriere (Braun & Clarke, 2006). Braun & Clarke (2006)

forklarer hvordan tematisk analyse ikke er knyttet opp til noen form for førende teoretisk rammeverk, og kan derfor brukes innenfor forskjellige teoretiske rammeverk (likevel ikke alle) og kan bli brukt til forskjellige måter innen disse rammeverkene. Tematisk analyse kan være nødvendig eller realistisk metode, som tar for seg erfaringer, meninger og realiteten til deltakerne. Det kan også være en konstruktivistisk metode, som undersøker hvordan hendelser, realiteter, meninger, erfaringer og lignende har en effekt på de forskjellige diskursene som tar sted i samfunnet (Braun & Clarke, 2006).

Braun & Clarke (2006) understreker at det teoretiske perspektivet i en tematisk analyse må bli gjort eksplisitt, da dette ofte blir utelatt eller glemt av forskeren. Dette kan til eksempel være bestemte ord som har stor betydning for oppgaven, og forskeren må da forklare hvilken betydning disse ordene har ut i fra sin egen epistemologi og det teoretiske perspektivet. En god tematisk analyse vil gjøre dette transparent.

4.6.1 Min analyse

Jeg tok utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sin artikkel om tematisk analyse, og brukte deres fremgangsmåte i hvordan man skulle gjøre en slik analyse. Den blir delt opp i seks faser, hvor fase en er å bli kjent med datamaterialet og transkribere den. Fase to er utarbeiding av koder innenfor datamaterialet, hvor jeg koblet utsagn fra studentene og mine egne formeninger til hva dette kunne samsvare med. Fase tre er oppdeling i temaer hvor jeg fokuserte på Lesson Study, erfaring og selve Lesson Study økta. Disse ble videre delt opp i undertemaer som baserte seg på Lesson Study og Dewey sin tolkning av erfaring. Fase fire bestod av å kritisk vurdere temaene og undertemaene, som resulterte i at flere undertemaer kunne bli slått sammen eller fjernet. Fase fem er fasen hvor temaene spikres og gir utgangspunkt for selve diskusjonen. Jeg måtte derfor kritisk gå igjennom temaene og hvordan jeg tolket disse, i tillegg til å ta høyde for at andre kunne tolke dem på en annen måte. Dette var spesielt rettet mot temaet erfaring, hvor jeg hadde mange diskusjoner med mine medstudenter i henhold til hvilken betydning de la i ordet erfaring.

Under selve analysen tok jeg hensyn til Braun & Clarke (2006) sine holdepunkter i henhold til hva som kjennetegner en god tematisk analyse, og hvilke feil man skulle unngå å gjøre. Videre koblet jeg inn teorien til Dewey, Lesson Study sine prinsipper, Munthe, Helgevold & Bjuland sin tolkning av Lesson Study i tillegg til mine informanter sin måte å tolke Lesson Study på, i diskusjonen.

4.7 Ethiske overveielser

Forskningsetikk er et område av etikken som omhandler planlegging, gjennomføring og rapportering innenfor forskning. Det handler i stor grad om å ivareta personvernet og sikre troverdigheten av forskningsresultatene (Dalland 2014). utfordringer jeg vil få underveis i studiet er både knyttet opp til min metode, men også hvordan jeg framtrer som forsker. Thagaard (2015) tar for seg disse etiske retningslinjene som en forsker skal forholde seg til innenfor en kvalitativ metode. De tre hovedpunktene hun tar opp er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter. Informert samtykke kan virke relativt lett, men det kan være situasjoner som gjør at ikke alle blir informert. Det kan være deltakere som kommer i løpet av forskningsprosessen, som ikke var der i starten og ikke har fått samme informasjon som de andre. I tillegg kan det være situasjoner hvor forskeren ikke kan gi ut for mye informasjon om studiet, som kan være med på å påvirke resultatet. Alle involverte i min forskning vil få et samtykke skjema til selve deltakelsen i feltet og observasjonen der. Det vil både være viktig at de forstår hva som skal foregå og at de vet hva de samtykker til, men også min egen tilstedeværelse i feltet er viktig i henhold til studiet.

Relasjoner som jeg eventuelt oppnår med min deltakelse i feltet, kan være med på å gi mer eller mindre informasjon fra informantene. Thagaard (2015) understreker viktigheten av dette ved at jeg som forsker må utforme en feltrolle som aksepteres av deltakerne. Jeg har tatt bachelorgraden min på et annet universitet enn den utvalgte høgskolen, og har ikke kjennskap til kroppsøvingstudentene som blir mine informanter. Jeg har derfor ingen relasjon med studentene på forhånd, annet enn at vi eventuelt skal jobbe i samme profesjon. Det kunne vært et etisk dilemma om jeg allerede kjente informantene, på godt

og vondt. Under selve deltakelsen i feltet ønsker jeg å være minst mulig ”synlig”, hvor forhåpentligvis studentene ikke vil oppføre seg annerledes fordi jeg er tilstede.

Det er også viktig å være klar over at en forskningsprosess er fleksibel, og det kan bli endret underveis (Thagaard, 2015). Etske overveielser som må tas da er i hvor stor grad man skal informere om denne endringen. Thagaard (2015) skriver om hvordan en slik påminnelse kan være med å avbryte samhandlingen i feltet, hvis man på nytt må be om informert samtykke. Jeg vil derfor i størst mulig grad sørge for å spisse studiet, og sørge for at de endringene som eventuelt måtte skje påvirker i minst mulig grad.

Jeg sendte inn en søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), for å få en godkjenning av mitt studie. (se vedlegg 9)

4.8 Konfidensialitet

”Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres.” (Kvale, 2015, s. 90)

Prinsippet om forskningsdeltakernes rett til privatliv kan by på etiske og vitenskapelige dilemmaer. Intervjupersoner som har brukt tiden sin og gitt forskeren verdifull informasjon, kan ha et ønske om å krediteres med navn i oppgaven. Jeg delte ut et informert samtykke (se vedlegg 10) til alle studentene i klassen, og informerte alle under presentasjonen hva det innebar å delta i min forskning. Anonymisering har vært utført siden forskningen startet, som innebar at informantene og skolene fikk pseudonymer. Datamaskinen har alltid vært låst med passord og ingen andre enn meg selv og veileder har hatt tilgang til datamaterialet.

5.0 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg fremlegge resultatene som jeg har i min forskning. Det inkluderer både feltnotater, observasjon og fokusgruppeintervju. Jeg velger å slå sammen resultat- og diskusjonskapitelet da dette ut i fra mitt perspektiv får en bedre flyt i teksten. Det blir mindre gjentakelser og temaene henger bedre sammen. Erfaringen studentene tilegnet seg kan gi en pekepinn på ulike måter de erfarte praksisperioden og hvordan Lesson Study påvirket dette. Studentene var tilknyttet forskjellige skoler, og det ga ulike erfaringer til hver studentgruppe. Det var i henhold til elevene og hvor medgjørlige de var, praksislæreren og fasilitetene.

5.1 Hvordan implementere Lesson Study i en praksisperiode?

Dette forskningsspørsmålet er delt opp i to faser; den første delen er muligheten for å gjennomføre det på hver enkelt høyskole. Den andre delen er hvordan jeg som forsker jobbet med studentene, for at de skal gjennomføre Lesson Study modellen i praksisperioden. Jeg skal først ta for meg hvordan jeg planla Lesson Study gjennomføringen, og hvordan dette ble erfart av studentene, praksislærerne og høyskolelærerne. Jeg har underveis i min forskning skrevet en forskningslogg, den gir grunnlag for å beskrive prosessen og huske detaljer.

5.2 Oppstarten av Lesson Study arbeidet

Inspirasjonen til å bruke Lesson Study modellen kom ut av arbeidet med min bacheloroppgave. Oppgaven konkluderte med at det kan være andre måter å gjennomføre praksisen på som kan gjøre det bedre både for studenten, praksislærer og eleven. Det var ut fra dette funnet at veileder introduserte meg for Lesson Study modellen. Jeg leste grundig om Lesson Study og deltok på kroppøvingskonferansen på Norges Idrettshøgskole i 2016. Det ble holdt en forelesning om Lesson Study, og forskningen som er blitt gjort på denne i Norge. Forelesningen omhandlet hvordan matematikkfaget og grunnlærerutdanningen har fått hovedfokuset i bruken av Lesson Study modellen. Ut

av dette ble jeg interessert i å undersøke hvordan denne modellen kunne brukes i praksisen hos kroppsøvingstudenter.

5.3 Hvordan jeg implementerte Lesson Study i kroppsøvingstudanningen

Fokuset var rettet mot studentene i praksis og deres erfaringer med Lesson Study modellen i tillegg til å inkludere studentene i utførelsen av denne modellen. Valget ble en aksjonsforskning, men modellen ble ikke helt lik som studiet til Bjuland, Helgevold & Munthe (2015). Modellen tok utgangspunkt i grunnprinsippene til Lesson Study, men hvor mange ganger den kunne gjennomføres, dokumenteres eller planlegges, måtte sees ut i fra kapasiteten til studentene og hvilket annet opplegg de måtte følge fra høgskolen.

Det viktigste for meg var å lage en presentasjon som var kort og presis, og som kunne fange interessen til studentene og skape et ønske hos dem om at Lesson Study var et hjelpemiddel de ønsket å bruke i praksis. Jeg hadde først en presentasjon for praksislærerne som studentene skulle ut til. Det var først og fremst for å informere om hva studentene skulle gjøre, men også for å introdusere meg og gjøre de klar over at jeg skulle komme på besøk. Etter endt presentasjon var det flere problemstillinger jeg måtte ta hensyn til; ville det være nødvendig å rapportere funnene etter endt Lesson Study økt? Ville det være mulig å gjennomføre en tilnærmet full Lesson Study modell? Denne presentasjonen gjorde at jeg reflekterte omkring en del praktiske utfordringer som jeg ikke hadde tenkt over på forhånd, siden jeg hadde en mal å gå ut i fra Munthe, Bjuland & Helgevold (2016).

Mitt ønske for presentasjonen var at studentene skulle få et innblikk i Lesson Study modellen, men ikke å rettlede dem for mye i henhold til hvordan de skulle utføre planleggingen og gjennomføringen. Dette var både for å ikke gi de en fasit de slavisk måtte følge, og for at studentene eventuelt kunne vise meg nye måter å gjennomføre den på. Det viste seg i ettertid at min presentasjon ble litt for åpen og løs, som gjorde at studentene var litt usikre på hvordan de skulle utføre Lesson Study modellen.

Det kom tydelig frem ved utsagnet til Jarl:

”Så da tenkte ikke vi så mye på det i hvertfall.....For det ble litt sånn svevende i starten....” - Jarl

Det er også noe jeg har erfart under min forskning. Hvis forskeren studerer en type modell eller teori, er forskeren veldig opphengt i dette, og glemmer kanskje at de andre ikke deler den samme gløden eller interessen. Det er derfor viktig å fremlegge det på en enkel og lettforklart måte, som gjør at man kan bygge videre på med mer, når modellen i seg selv er forstått. Jeg ettersendte vedleggene (se vedlegg 1-7), det er forskjellige måter å planlegge og utføre Lesson Study modellen på.

”.....litt sånne måter man kan gjennomføre det på. Det er også fint da, hvis det kommer tydelig fram, at man kan teste litt forskjellige måter å gjøre det på.” - Ida

Vedleggene ble mottatt på forskjellige måter hos studentene, noen satte seg godt inn i dem og brukte dem aktivt. Ida var en av disse og likte å ha tydelige eksempler. Andre hadde ikke fått det med seg at jeg hadde inkludert vedlegg i mailen, og resten valgte å bruke litt av vedleggene i sitt allerede planlagte opplegg eller se bort i fra vedleggene. Jeg understrekte at vedleggene ikke måtte følges eller brukes, men kunne være til hjelp hvis man var usikker på hvordan man skulle utføre eller planlegge en Lesson Study økt.

Jeg brukte god tid de første ukene av praksisperioden på å forhøre meg hva studentene synes om Lesson Study modellen, og hvilke forandringer de ville gjort om de kunne ha bestemt. Vi jobbet sammen om hvilke deler de ville beholde og bruke videre og hvilke deler som ikke var av betydning. Jeg vil i de andre delkapitlene forklare mer i dybden, hvilke erfaringer de har gjort seg under planleggingen og utførelsen av en Lesson Study økt.

Det kom tydelig frem hos de fleste studentene at min første presentasjon om Lesson Study modellen hadde vært for lite konkret. De etterspurte et bilde av modellen og eksempler på hvordan man kunne utføre den. I tillegg diskuterte vi muligheten til å lage

en øktplan deretter å knytte et forskningsspørsmål opp til denne. I følge Lesson Study modellen skal man først lage forskningsspørsmålet og så planlegge øktplanen ut i fra forskningsspørsmålet. Vi ble enige om at øktplanen kunne planlegges først. Flere av studentene hadde gjort dette og hadde positive opplevelser ved å gjøre det på denne måten. Jeg hørte på alle tilbakemeldingene og noterte dette ned. Jeg hadde et møte med høgscolelæreren som skulle ha timen når jeg skulle gå gjennom Lesson Study modellen for andre gang. Notatene og problemstillingene som studentene og jeg hadde diskutert, ble formidlet til høgscolelæreren, og vi diskuterte fordeler og ulemper ved de eventuelle endringene. Høgscolelæreren foreslo å bruke presentasjonen som data til min forskning, og alle studentene som var tilstede kunne gi anonym tilbakemelding. Jeg vurderte å gjennomføre det, men mente at det ville være å presse de som ikke hadde signert samtykke og det ville være mer hensiktsmessig å fokusere på de som allerede var en del av forskningen.

Tabell over utførelsen

Første praksisbesøk	Presentasjon på høgskolen	Andre presentasjon
Informasjon om studiet og informert samtykke	Forklare hva Lesson Study er	Tydlig bildet av Lesson Study og eksempler
Observasjon av normal praksis	Vedlegg utleveres og fokus på informantene	Jobbe med caser og danne forskningsspørsmål
Refleksjon rundt inntrykkene	Avtale oppmøte til hver enkelt skole	Krav om minimum 1-2 Lesson Study økter

Andre presentasjonen av Lesson Study modellen fokuserte på det studentene hadde sagt. Jeg startet med et bilde av modellen og illustrerte hvert steg, fra planlegging til utførelse. Jeg forklarte hvordan Lesson Study var hele prosessen; fra planlegging, observasjon, et forskningsspørsmål, diskusjon, som kobles opp mot øktplanen og predikering som kan gi ytterligere fokus eller luke bort problemer som kunne oppstå. Avslutningsvis viste jeg til to caser som studentene hadde hatt problemer med i praksis. Jeg ga eksempel på forskningsspørsmål som kunne være interessante og måter det kunne blitt utført på. Etter

dette lot jeg studentene bestemme hva som skulle skje videre. Flere ytret ønske om å diskutere caser som de hadde opplevd. Det var ingen spørsmål til Lesson Study modellen og presentasjonen, studentene foreslo å gå sammen i seminargrupper (grupper de har hatt fra tidligere). Disse består av 2 og 2 praksisgrupper og kan være fra 4 – 8 studenter totalt. Hver gruppe presenterte sitt case for den andre gruppen hvor oppgaven gikk ut på å koble et av casene eller begge til et forskningsspørsmål som kunne bidra til å undersøke caset.

Temaene som ble diskutert var motivasjon i forhold til elever som meldte seg ut av undervisningen, inkludering av elever med særskilt behov og hvordan man får best flyt i undervisningen. Best flyt i undervisningen var koblet opp til hvordan man kunne stoppe opp og skifte aktivitet på best mulig måte. Den generelle tilbakemeldingen etter den timen var at alle fikk utarbeidet minst et forskningsspørsmål og opplevde en mening med Lesson Study modellen, nå som den ble koblet til cases som de hadde i praksisperioden sin. Jeg snakket med de som ikke var utvalgt til forskningen, og opplevde at de hadde en genuin interesse for å prøve modellen. I tillegg opplevde jeg og studentene som var utvalgt til forskningen at det som var uopplært fra første presentasjonen nå ble mer konkret.

”Så da tenkte ikke vi så mye på det i hvertfall, men når det kom andre gangen så bare ”okei det er det det dreier seg om ja”. Og da satt vi oss ned da.” - Jarl

Oppgaven til hele klassen var å bruke forskningsspørsmålene de hadde utarbeidet og prøve de i praksis. De skulle gjennomføre 1-2 Lesson Study opplegg. Studentene som var en del av forskningen min fikk informasjon om hvilke dager jeg ville komme til deres skole, og var forberedt med et Lesson Study opplegg til hver gang.

5.4 Fordeler og ulemper ved bruk av en tilpasset versjon av Lesson Study

Noen av tilpasningene som ble gjort i min forskning var knyttet opp til tidsbegrensning, men også i forhold til hva jeg anså som nyttig eller ikke. Det var ikke mulig å gjennomføre min forskning om jeg ga studentene ekstra arbeid, eller arbeid som ville gått

utover praksisen og høgskolen sin undervisning. Jeg videreførte derfor problematikken som Eriksson (2016) diskuterer i henhold til hvordan lærere som arbeider med Lesson Study ikke rapporterer funnene sine. Det gjorde at studentenes funn ikke blir redegjort for, og kunne bidratt til å oppklare utfordringer som andre kroppsøvingslærere har. Per dags dato er det heller ingen felles database å rapportere Lesson Study rapporter, dette i seg selv gjør det problematisk å rapportere funnene.

Erfaringene studentene tilegner seg ved bruken av Lesson Study kan gjøre at de får en annen opplevelse hvis de skulle brukt en fullversjon av Lesson Study. Det kan skape et falskt bildet av selve modellen, som gjør at den ikke svarer til deres tidligere erfaringer. Kontinuiteten blir dermed brutt, og de holdningene som er dannet til en tilpasset Lesson Study kan være annerledes enn holdningene til en fullversjon av Lesson Study (Dewey, 1938). Det vil avgjøre om det er en erfaring som er verdt å ha eller ikke. Jeg spurte studentene om hva de ville gjort hvis de skulle bruke Lesson Study i etterkant av forskningen, og Mari svarte:

”Først og fremst så ville jeg nok satt meg enda dypere inn i det. Nei egentlig bare lese godt gjennom alt, det er jo egentlig ganske omfattende egentlig. Mer enn hva vi har forholdt oss til.” - **Mari**

Studentene har gjennom aksjonsforskningen fått forklart at vi forholdt oss til en tilpasset versjon av Lesson Study. Det har likevel vært en bred enighet om at vår versjon av Lesson Study har vært omfattende nok, til at de så verdien av den.

”Det er fort å tenke sånn ”ah det her er noe mer vi må gjøre”, men det var jo egentlig bare mer til hjelp da, enn det var til....” – **Jarl**

”Ja det synes jeg, absolutt!” – **Jennifer**

”Mhm!” – **Mari**

”....til belastning.” – **Jarl**

Studentene forklarte at de følte et visst press til å følge Lesson Study opplegget etter at de hadde signert informert samtykke, men at verdien i å bruke Lesson Study gjorde det verdt det. Det er spesielt observasjonsdelen og planleggingsfasen som studentene erfarte på en positiv måte i forhold til vanlig praksis. Som disse to sitatene viser:

”Hvis du gjør den lille ekstra jobben det tar å planlegge en Lesson Study økt, går man fra det å bare planlegge hva, hvordan og hvorfor i en økt. Lesson Study kan åpne for alt annet som har med planlegging å gjøre, relasjon osv. Den viser mer enn bare økten, men alt rundt det.” –

Malin

”Observasjonen under LS er mer konkret og ”lettere” ved at man har noe å se etter. Det gjør at man stiller seg mer spørsmål til hvorfor ting gjøres.” – **Ida**

Malin fokuserte på alt det andre som har med planlegging å gjøre, det er vel så viktig som selve økten og planleggingen. Dewey tar for seg alt det andre som har med planlegging å gjøre, fysiske og sosiale omgivelser, som læreren må utnytte for å bygge erfaringer som er verdt å ha (Dewey, 1938). Det kan virke overveldende å forholde seg til alt dette for en lærer, men de forholdene læreren skal forholde seg til er bare de som er innenfor lærerens kontroll og som han har mulighet til å kontrollere (Dewey, 1938). Malin diskuterte hvordan kunnskapsløftet skal fremme en ting, men Lesson Study kan gi en annen metode for å se hvordan andre måter fungerer og innlæres. Det kan være andre kompetanssmål som er viktige. Malin var bevisst på hvordan hun vanligvis underviser, men visste at hun kom til å få en grundigere tilbakemelding på sin undervisning når de brukte Lesson Study.

”Hvilke valg jeg gjør, hva konsekvensene av disse valgene er og tiltakene som man har gjort.” – **Malin**

Dewey diskuterer hvordan det er viktig å oppdage forbindelsene som eksisterer innenfor erfaring, både i henhold til tidligere erfaring og fremtidige erfaringer. Det er lærerens

jobb å tilrettelegge for disse sosiale faktorene som opererer innenfor strukturene til individuell erfaring (Dewey, 1938). Lesson Study tar hensyn til disse sosiale faktorene de som bruker modellen må ta utgangspunkt i tidligere erfaring, når de skal planlegge en Lesson Study økt. Dette i seg selv øker sjansen for at studentene som brukte Lesson Study, kunne velge de erfaringene som er motiverende og kreativt fremmer kommende erfaringer (Dewey, 1938). Med det som utgangspunkt er ikke min forskning eller studentenes erfaring, avhengig av en fullversjon av Lesson Study. Alt avhenger av *kvaliteten* til erfaringen som blir opplevd (Dewey, 1938).

5.5 Lesson Study økter

5.5.1 Skole 2

”Hvordan inkludere de ikke deltagende i dans og de som melder seg ut i løpet av timen”

Mats hadde ansvaret for denne timen, og dans var temaet for kroppøvingstimen. Aleksander og Tina observerte timen i samråd med veileder. Observasjonsmålene de hadde satt seg var hvordan Mats kunne løst undervisningen på en bedre måte, hvordan inkludere de som melder seg ut, hvorfor de ikke var aktive og hva som kunne være grunnen til dette. Aleksander forklarte at han ikke hadde planlagt observasjonsmålene ut i fra forskningsspørsmålet. Han visste ikke hva forskningsspørsmålet til Mats var, og ville observere ut i fra hvordan timen kunne vært gjort bedre. Aleksander reflekterte over hvordan Lesson Study er nyttig, og interessant for han personlig, så lenge det som blir presentert er relevant og enkelt. Dette i seg selv vil gi han motivasjon til å bruke det, men Aleksander savnet også flere konkrete eksempler til Lesson Study utførelsen. Han opplevde oppgavene på høgskolen som lite konkrete, og måtte selv finne svaret.

Etter timen spurte jeg Mats hvordan han syntes timen gikk og fikk dette svaret:

”Jeg synes forskningsspørsmålet fungerte bra i timen, og var relevant i forhold til problematikken vi har jobbet med. Spørsmålet tok fokuset bort fra meg og heller på

hvordan jeg skulle inkludere elevene i dansen, og tenke over hva jeg eventuelt gjorde som gjorde at de trakk seg bort.” – **Mats**

Planleggingen gikk greit, men Mats forklarte at de ikke utførte den sammen. Det var både fordi de hadde planlagt en lignende time, og fordi de ikke hadde mulighet til å samles før denne timen. Ut av den tidligere planlagte timen formet Mats et forskningsspørsmål som han ville undersøke. Mats understrekte at jeg gjerne kunne utdype at Lesson Study ikke er noe man utfører til hver kroppsøvingstime.

5.5.2 Skole 4

”Hvordan ufarliggjøre dansen?”

Malin og Jenny har planlagt dette forskningsspørsmålet. Malin skulle observere Jenny sin undervisning. Hun reflekterte over observasjonsmålene og i hvilken grad disse kunne svare på forskningsspørsmålet. I hvilken grad hun klarte å operasjonalisere dette. Malin var opptatt av predikasjonen og oppfattet det som omfattende:

”Det er vanskelig når det er 25+ elever og man skal predikere reaksjonen til hver enkelt.” – **Malin**

De tok utgangspunkt i ei blind elev og hennes læringsgruppe. Dette er grupper de brukte utenom kroppsøvingstimen, men valgte å bruke de i kroppsøving og dans siden de skulle jobbe i grupper i danseundervisningen. Malin syntes vedleggene var til hjelp, de tok utgangspunkt i observasjonsspørsmålene i (se vedlegg 6). Økten ble planlagt på forhånd, de valgte så et forskningsspørsmål som ville passe med temaet for undervisningen. Malin reflekterte over hvordan økten kunne blitt annerledes, og derav resultatet, om de hadde startet med forskningsspørsmålet før de planla økta.

Malin mente de ville observert den blind jenta uavhengig om de brukte Lesson Study eller ikke. Hun reflekterte omkring hvordan de burde observert andre, siden de ofte

bruker mye tid på henne. De justerte opplegget så den blinde jenta skulle bli inkludert. Malin forklarte hvordan dette kunne gå utover de andre elevene, da de ofte fikk en ledsagerrolle. Dette kan hemme disse elevenes bevegelsesglede og mulighet til å være aktive. Malin reflekterte over fordelene og ulempene dette ga.

5.5.3 Skole 1

”Hvordan kan vi organisere og tilrettelegge kroppsøvingstimen slik at færre melder seg ut ?”

Dette var et gjennomgående tema i Jarl og Jennifer sin praksisperiode, og var et tema som praksislærer oppfordret de til å jobbe med. Jennifer var frustrert over hvordan det de lærte på høgskolen ikke omhandlet det som er reelt i praksis, som å organisere elevene og få relasjoner med klassen. Det er dette hun mente tok tid, og som eventuelt gjorde at øktplanen ikke ble fullført. Jennifer opplevde observasjonen som enklere nå enn før jeg introduserte Lesson Study:

”Observasjonen er lettere nå enn tidligere, man observerer det som ”skal” observeres.”

– **Jennifer**

Likevel var hun opptatt av at dette kunne ta fokuset bort fra hva man ville observert, om hun ikke observerte spesifikke elever, men generelt. Den spesifikke observasjonen som Jennifer utførte var av 2 jenter, som tidligere har meldt seg ut og satt seg ned. Jarl var underviser, og prøvde å inkludere alle ved å oppfordre alle til å delta. Jennifer forklarte også hvordan observasjonen var annerledes nå enn starten av praksisperioden:

”Det er også annerledes å observere nå kontra tidligere, da var man helt fersk og visste ikke helt hva man skulle observere (mange inntrykk).” – **Jennifer**

Jennifer var usikker på hva hun ville foretrukket mellom en spesifikk observasjon og en generell observasjon. Forskningsspørsmålet gjorde det mer hjelpelig for Jennifer ved å

gjøre det mer oversiktlig og enklere å konkretisere ting. Jennifer observerte problemer underveis i timen, men var usikker på hvilke tiltak hun kunne ha gjort. Hun mente at hun ville ha kommet med kritisk tilbakemelding uavhengig om de hadde brukt LS eller ikke. Jennifer opplevde at en LS økt gjør slik at hun kunne komme med konkret tilbakemelding i forhold til det de vil undersøke. Planleggingen var annerledes for Jennifer i henhold til hvordan de tenkte mer grundig igjennom hvordan timen skulle utføres og hva som kunne ødelegge for den. Hun sa de ville gjort det til vanlig, men det ble mer grundig når de hadde noe konkret å forholde seg til og elever som de eventuelt på forhånd hadde predikert omkring. Det er dette Jennifer har opplevd som den viktigste erfaringen med LS, en gjennomtenkt planlegging.

Jarl oppfattet denne timen som bedre enn den forrige, undervisningen var lik den forrige timen, men denne gangen var fokuset på å inkludere alle sammen. LS gjorde at Jarl satte mer fokus på inkludering og tenkte kontinuerlig over det i timen. Erfaringene Jarl har hatt med LS er positive, som når han stilte seg selv et spørsmål og ut av dette kunne forbedre timen:

”Gjør at man er mer forberedt og har noen fokusområder for hver time.” – Jarl

Dette hjalp Jarl til å evaluere timen i etterkant, som kunne gjøre det lettere å se hva som fungerte og hva som ikke fungerte på grunn av de konkrete målene. Jarl opplevde at han fikk mer ut av diskusjonen etter en LS økt, den var mer håndfast og de hadde konkrete mål å snakke om.

Jarl forklarte hvordan de planla økta teoretisk på forhånd, men at det ikke alltid gikk som de hadde ønsket. Han opplevde at LS er flink til å påpeke at uforutsette ting kan skje.

”Det er en fordel å ha LS i bakhånd når man planlegger en økt, det er et fint hjelpemiddel.” – Jarl

Hvis det var Jarl som skulle ha undervisningen måtte han reflektere over økta og være mer forberedt. Han reflekterte også underveis i undervisningen, han hadde fokus på konkrete mål som å inkludere og skilte det ut fra andre hendelser som var uvesentlige. Dette gjorde at Jarl oppfattet Lesson Study som utfordrende underveis, men under planleggingen var det til hjelp og ikke utfordrende. Det viktigste Jarl lærte:

”Stille seg noen spørsmål og tenke mer gjennom hvordan man planlegger.” – Jarl

Planleggingsfasen har vært viktig og han har lært mye av den. Han ville gjort det til vanlig, men ikke så konkret som med Lesson Study. Dette gjorde at han opplevde undervisningen som mer fokusert enn tidligere. Fokuset hjalp Jarl til å finne positive utfall selv om timen ikke gikk helt som planlagt:

”Selv om ikke alt går som planlagt, kan man fortsatt dra frem det positive som man skulle se etter.” – Jarl

5.5.4 Skole 3

”Dansekomposisjon – vil det være effektivt for dansekomposisjonen at klassen samles for hver gang nye elementer blir forklart i konstruksjon av dansen?”

Bendik hadde ansvaret for timen, og fikk hjelp av Mari om det var nødvendig. Ida observerte og knyttet observasjonene opp mot effekten av at gruppa samles og måten disse samlingene ble gjort av læreren. Bendik hadde tre mål for timen, som han skrev opp på tavla i gymsalen; engasjement, utforske bevegelser og samarbeid.

Bendik opplevde seg selv som mer forberedt nå enn tidligere, men opplevde ikke sin rolle som underviser forskjellig fra tidligere undervisningstimer. Han har erfaring fra coaching praksis og mente at dette kan være årsaken til hvorfor han følte seg forberedt, men reflekterte om det kan være Lesson Study som var årsaken.

”Største forskjellen er at jeg er mer bevisst på å se enkelt personer.” – Bendik

Bendik forklarte at det ikke bare var å fysisk se dem, for det gjorde han tidligere, men bevisst på at elevene føler at de blir sett. Elevens læring og målet med timen opplevde han som mer tydelig, ved å bruke tavla i gymsalen.

Mari hadde hatt ansvaret for den forrige timen, som var grunnlaget til hvorfor de ønsket å se på dette forskningsspørsmålet. Hun hadde derfor allerede dannet seg observasjonsmål til Bendik sin time ut av det hun erfarte fra sin time. Ida forklarte at de brukte litt mer tid på å planlegge en LS økt, enn en vanlig økt. Hun opplevde det som naturlig å bruke LS som en metode:

”Hvis det er noe man lurer på, og det burde det jo være.” – Ida

Ida forklarte hvordan de planla hvem som skulle ha hovedansvaret på forhånd, men at hun ikke opplevde at dette forhindret noen fra å delta i planleggingen. De hadde en rullering på timene, og det var Bendik som skulle ha neste time. Ida beskrev observasjonene under Lesson Study som mer konkret og ”lettere” ved at man har noe å se etter.

”Det gjør at man stiller seg flere spørsmål til hvorfor ting gjøres.” – Ida

Studentene opplevde at elevene responderte bedre når de ga feedback underveis. Ida brukte ikke observasjonsskjema eller lignende, men noterte på datamaskinen underveis. Hun hadde best erfaring om man bygde øktene på tidligere erfaring, spørsmål som kom ut av dette og tok utgangspunkt i disse. Ida opplevde det også som en fordel at de hadde gjort observasjonene sammen sist time. Dette gjorde det enklere for studentene å bli enige om hva de skulle se etter, og de hadde allerede tanker om hva de skulle observere.

Studentene opplevde likevel utfordringer med å fokusere på enkelt personer, og erfarte hvordan observasjonen ble styrt mot få og ikke alle.

”Det er jo kjempe vanskelig. Hvordan man skal på en måte legge til rette for noen så kanskje du ekskluderer noen andre, uten at du egentlig har ment det også.” – Ida

Dette er lignende erfaringer som Jennifer hadde i henhold til spesifikk og generell observasjon, studentene reflekterte over fordelene og ulempene ved dette. De konkluderte med at så lenge man var klar over restriksjonene dette ga, så ga det mening, hvis man inkluderte fellesskapet i observasjonene i seinere Lesson Study økter.

5.5.5 Skole 3

”Vil frie tøyler innenfor gitte rammer skape engasjement hos elevene?”

Dans var temaet for denne økta, og Bendik hadde hovedansvaret for økta. Bendik forklarte at denne økta hadde de hatt enda mer fokus på predikering enn tidligere. Dette var fordi de hadde kreativ dans, og var derfor opptatt av hvordan dette kom til å fungere og hva som kom til å skje. Han opplevde seg selv og medstudentene som mer strukturerte når de brukte Lesson Study. Bendik erfarte hvordan rammene til selve kroppsøvingstimen ble annerledes med Lesson Study, det er noen som observerte og opplegget ble annerledes. Vedleggene var til hjelp under planleggingen, og et nyttig verktøy som Bendik vil bruke videre i læreryrket. Han var opptatt av elevene og deres læring:

”Jeg blir mer bevisst på hvor elevene er og hva de skal lære. Se de forskjellige nivåene de er på, og predikere mer for de nivåene enn tidligere.” – Bendik

Mari forklarte hvordan hun mente de har drevet med en tilnærmet lik måte som Lesson Study, de reflekterte på forhånd og planla økta grundig før Lesson Study ble innført. Hun vedkjente at de har hatt lite observasjon, og dette brukte de i større grad med Lesson Study. Selve LS har hjulpet for bevisstgjøringen hennes i etterkant. Tidligere observerte hun underviseren og glemte elevene:

”Med LS så blir fokuset gitt tilbake på elevene.” – Mari

Forskningsspørsmålet ga Mari et fokus på elevresponsen og hvordan de reagerte ut i fra temaet for timen. Hun ville vanligvis sett på posisjonen til underviseren, hva han sa og hva han gjorde riktig eller galt.

5.5.6 Skole 2

”Opplever alle elevene mestring i løpet av en time”

Turn var tema for dagens kroppsøvningsøkt, og Tina hadde ansvaret for undervisningen. Tina erfarte at forskningsspørsmålet fikk fokus i starten av økta, men glemte det underveis, hun måtte ta tak i andre problemer og kjente ikke klassen så godt. Tina forklarte hvordan timen ble til underveis, øktplanen er skrevet, men hun utførte ikke det som var planlagt. Mye forandret seg underveis, og det ble ikke som planlagt. LS ble lagt til selve planleggingen, men de forandret ikke på planleggingen. De planla som før, men la til LS begrepene. Forskjellen hun erfarte var hvordan de predikerte i forhold til elevene og diskuterte dette i etterkant. Hun erfarte forskjeller i å observere én time og å undervise én time. Tina opplevde rammene rundt en LS økt som kunstig, og noe som ikke vil være reelt i virkeligheten.

Mats gjorde endringer fra sin time, gruppesammensetningen var annerledes og bestemte hvem som skulle være sammen. Lesson Study opplevde han ikke som så forskjellig fra hvordan de planla før, men erfarte at det ble mer konkret. Han forklarte at selv om de hadde et forskningsspørsmål, kunne de ikke fokusere på det om det var noe annet i timen som ble et problem. Mats opplevde første økta og de første ukene som en prøve og feile periode, som de utviklet planen ut i fra og forbedret den kontinuerlig.

5.5.7 Skole 4

”Hvordan ufarliggjøre dansen?”

Malin gikk rett bort til Jenny etter kroppsøvingsøkten, og etterspurte notater på hva hun hadde gjort av tiltak, hvordan disse fungerte eller ikke. Det var første gang hun opplevde en situasjon der hun ikke visste hva hun skulle gjøre. Malin ønsket å kartlegge hvorfor situasjonen oppstod, og erfarte hvordan Jenny sine observasjoner kunne hjelpe til å kartlegge problemet. Hun var opptatt av sin rolle som underviser, og forklarte at Lesson Study ville gi en grundigere tilbakemelding på undervisningen. Malin oppfattet at veiledningen og refleksjonen var styrt mot et fokus, fordi det var sånn man gjorde det til vanlig. Hun forklarte hvordan LS forandret dette:

”Det å ha LS som veiledning gir rom for å ta opp spørsmål som ikke eventuelt ville blitt tatt opp.” – **Malin**

Hun var opptatt av hvordan det kan være vanskelig å gi kritikk til kollegaer man ikke kjenner så godt, og understreket at hun ville vært mer komfortabel å utføre LS med kollegaer hun var trygg på.

Jenny observerte denne gangen, og timen var en forbedring fra den forrige. Fokuset til Jenny var ikke den blinde jenta, men ei anna som hadde falt litt utenfor og hadde problemer med å bli inkludert. Hun sammenlignet sin time med Malin sin, og konkluderte med at denne timen var tydeligere for elevene i henhold til hva de skulle gjøre. Dette hadde de diskutert i etterkant av Jenny sin time, og Jenny ville at Malin skulle være enda tydeligere når hun ga beskjeder til elevene. Hun erfarte at de observerte konkrete ting, i stedet for de vanlige observasjonene når de brukte Lesson Study.

”Ser bort i fra hvordan økta har gått og hvordan den var, men alt det andre.” – **Jenny**

Jenny opplevde at hun og Malin observerte det samme, og følte at de samarbeidet fint sammen. Hun opplevde ikke Malin sin tilbakemelding som kritikk på grunn av det gode samarbeidet, og viste til en måte hun kunne gitt tilbakemelding:

”I følge mitt LS skjema skulle jeg se på dette” – Jenny

Dette gjorde det enklere for Jenny å gi tilbakemelding, og gjorde at hun kunne forsvare kritikken mot opplegget. Hun har et annet inntrykk av elevgruppen etter de brukte Lesson Study.

5.6 Hva har Lesson Study tilført?

En felles oppfatning fra studentene, og som jeg fikk med mine feltnotater og observasjoner, var at studentene savnet noe konkret å forholde seg til i praksisperioden. Det er spesielt undervisningen på høgskolen som har vært vanskelig å forholde seg til i praksis, da problemene som oppstod i praksis ikke ble tatt høyde for på høgskolen.

”Høgskolen oppleves som en fantasiverden hvor det ikke er reelle problemer, som å organisere timen og få elevene til å sitte stille” – Jennifer

Tidligere forskning har belyst hvordan teorien som blir undervist på høgskolen, kontra praksisen ute hos praksisskolene, oppleves som to forskjellige verdener (Larsson, 2009; Moen, 2011; Smeby, 2010; Standal, Moen & Moe, 2014; Velija, Capel, Katene & Hayes, 2008). Likevel var det forskjell fra skole til skole, det var skoler som hadde flere situasjoner som de måtte ta tak i, som skole 1 og 2. Skole 3 hadde eksemplariske elever som Bendik selv beskriver:

”Vi har hatt de beste elevene som det går an å ha i hele verden” – Bendik

Eleven var lite utfordrende og var åpen for nye måter å undervise i kroppøvningsfaget, imens skole 4 hadde flere situasjoner knyttet til tilrettelegging. Det kan derfor diskuteres

om det beste vil være å fokusere på problemer som kan oppstå ute i praksis, eller å gi studentene hjelpemidlene de trenger for å ta tak i problemene når de oppstår. Uavhengig av svaret på denne problemstillingen, er måten man løser dette på knyttet opp til erfaring. Dette er gjeldende innenfor Lesson Study og Dewey sin teori. Lesson Study er i stor grad knyttet opp til erfaring når det kommer til predikeringsdelen, og det er også et poeng som blir fremstilt i forskningen til Bjuland, Helgevold & Munthe (2015) der studentene som deltar intervjuer praksislærer på forhånd for å skaffe seg informasjon om elevene de skal undervise. Argumentet for å gjøre det på denne måten er at studentene innehar lite eller ingen erfaring knyttet til undervisning og elevene, det er derfor nødvendig å intervju praksislærer for å få mer erfaring og kunne utføre predikeringen.

Det er et av punktene som jeg ikke fulgte, for det første skurrer det personlig for meg å overta ”synet” en annen person har av en annen. Tidligere forskning kan også være et argument mot dette, som viser at praksis i for stor grad er en sosialiseringssprosess (Moen, 2011; Moen & Standal, 2014, 2016; Standal, Moen & Moe, 2014). I tillegg vil det også bryte med hva Dewey mener om en sann erfaring, der den modne personen ikke tar hensyn til den umodne og det vil være umulig for studenten å erfare på samme måte som praksislærer har erfart eleven (Dewey, 1938). Dette er også studentenes egen oppfatning at praksisperioden er en prøve- og feile-metode. Det samsvarer med Dewey (1916) sitt syn på alle erfaringer som har en fase innenfor denne metoden. Lesson Study omhandler dette når det gjennomføres et forskningsspørsmål, og så gjør justeringer til neste økt der det var nødvendig. Jarl forklarte dette når vi diskuterte planleggingen av en økt:

”Går det galt så er det greit, da må man lære av det” – Jarl

Studentene er også av den oppfatningen at praksisperioden er der de virkelig kan prøve ut nye ting, og lære av disse. Som også Dewey (1938) slår fast ville det vært umulig for studentene å tilegne seg kunnskap om de individene man er bekymret for uten tilstrekkelig frihet. Jeg tolket det slik at studentene ville miste en del av sin frihet, om de måtte intervju praksislærer om deres syn på hver enkelt elev. Det ville ikke gi elevene tilstrekkelig frihet, som ville gjort at de ikke fikk vist sitt potensiale til studentene.

Studentene fikk 2 uker eller mer på å observere og tilegne seg kunnskap om elevene, før Lesson Study modellen ble innført.

”Vi brukte første uke til å finne kompetansen til elevene, se på kjemien og arbeidsviljen til elevene.” – Bendik

Bendik forklarte hvordan predikeringen kunne bli utført når Lesson Study ble innført, siden de hadde kunnskap om elevene i hver klasse. Jeg valgte derfor å bruke studentene sine egne erfaringer som utgangspunkt i stedet for praksislærerens syn eller erfaring om sine elever.

Predikeringsbiten er den delen som studentene ble mest overrasket over. De oppfattet det å planlegge ut i fra en predikering som annerledes enn å planlegge ut i fra en idrett eller aktivitet som skulle utføres.

”.....vi snakket jo om det at det er ganske stor forskjell her – det er litt av det også Ida sa det her med at vi planlegger for hva vi skal gjøre. Eller om vi planlegger for hva/hvordan elevene kommer til å reagere. Som er to ganske forskjellige måter å planlegge på” – Bendik

Det kan diskuteres i hvilken grad studentene som skal ut i praksis er umodne i sin rolle som lærer, men det er for meg flere fordeler ved å la de hente sine inntrykk og oppfatninger av elevene og skolen på egenhånd. De har alle hver sin erfaring før de kommer ut i praksis. Noen av de har trenerroller, erfaring som lærer eller ingen erfaring i det hele tatt. Det vil også bryte med prinsippet til Dewey om en genuin erfaring, hvis studentene skal basere sin predikering på erfaringene som praksislærer har om elevene sine.

5.7 Fokuset skiftet

”Det var bare en litt annen vridning av fokus på hva vi egentlig holder på med der ute da.” - Bendik

Det var en bred enighet blant studentene at fokuset ble annerledes under planleggingen av en økt når Lesson Study modellen ble tatt i bruk.

”Det var mer det fokuset vi fikk med Lesson Study greiene da. Vi fokuserte ikke så mye på hva vi gjør, eller det og da, men at det er heller reaksjonen av hvordan elevene kommer til å reagere på dette og om de kommer til å reagere sånn som vi tror de kommer til å reagere da” – Bendik

Bendik viste her at fokuset skiftet fra underviseren til eleven. Det er et annet fokus enn hva tidligere forskning viser som sier at studentene fokuserte på sin egen øktplan og fremtoning. Det kunne ofte føre til at elevene og deres læring ble glemt (Moen, 2011; Moen & Standal, 2014; Standal, Moen & Moe, 2014). Grunnlaget til hvorfor jeg kan argumentere for hvorfor fokuset ble annerledes, er både på bakgrunn av hva studentene sier, men også fra mine observasjoner før Lesson Study modellen ble innført og feltnotater. Mitt første inntrykk av praksisperioden til studentene var at de skulle observere et visst antall timer, før de var ”klare” for å undervise elevene. Hvor mange timer de skulle observere, før de fikk slippe til, var opp til hver enkelt praksislærer. Flere av studentene er klar over at det er krav om et visst antall observasjonstimer, men ingen visste konkret hvor mange.

”Observasjon blir brukt til å få et innblikk i hvordan kroppsøvingsundervisningen skal utføres” – Tina

Studentene var i stor grad enig at observasjon var til for å lære hvordan en kroppsøvingstime skulle være, hvor man kunne plukke opp tips og idéer som ville gjøre deres undervisning bedre. Dette er i stor grad i likhet med resultatet til tidligere forskning, som viste til at praksislærer ønsket å vise kroppsøvingsstudentene hvordan en hverdag til

en kroppsøvingslærer er (Moen & Standal, 2016). Det som overrasket meg var at studentene ikke hadde fått noen føringer på hvordan observasjonen skulle utføres, eller hva som var viktig å se etter. Flere av studentene brukte de første 2 ukene på å observere sine praksislærere, men uten konkrete observasjonsmål eller holdepunkter å gå ut i fra. Det var også varierende i hvor stor grad observasjonene til studentene ble brukt i etterkant, og som de kunne reflektere over det i den påfølgende veiledningstimen. Det kan være et tegn på at lite har skjedd på dette området. Tidligere forskning har konkludert med at studentene i liten grad ble oppfordret til å reflektere rundt erfaringene sine (Moen, 2011; Moen & Standal, 2014). Dette gjør at studentene fikk liten erfaring knyttet til sine observasjoner og det ble derfor begrenset erfaring da refleksjonen uteble (Dewey, 1916). Ut av dette ble det vanskelig for studentene å analysere observasjonene, slik at de kan forutse ting mer nøyaktig og mer utfyllende. En metodisk utførelse av observasjon kunne økt denne praktiske kontrollen (Dewey, 1916).

5.7.1 Observasjon under Lesson Study

Den største forskjellen som Lesson Study modellen innførte med observasjon var konkrete mål å forholde seg til. Studentene knyttet observasjonsmålene opp til forskningsspørsmålet, som gjorde at observasjonen var tett knyttet opp til planleggingen av hele økten og på en måte gjorde refleksjonen i etterkant avhengig av funnene til observasjonen. Det viser til betydningen av å ha en metode (Dewey, 1916), men det er vanskelig å diskutere om dette er på bakgrunn av Lesson Study modellen eller mangelen av en metode i forkant siden studentene ikke hadde noe konkret å forholde seg til.

”Men jeg så jo litt på de der sånn som du hadde noen eksempler på hva man kan se etter og sånne ting, det er jo fint å på en måte. For ellers blir det fort sånn man har et forskningsspørsmål også sitter du egentlig der og tenker ”ja det er jo det jeg skal observere, men observasjonen blir fortsatt generell”.” – Ida

Det var tydelige forskjeller hos de studentene som hadde sett på vedleggene (se vedlegg 1-7) og brukt deler av det eller alt sammen. Mine observasjoner av studentene som hadde

sett på vedleggene eller brukt dem, var at de var mer forberedt og fikk en fyldigere refleksjon i etterkant. Det kan trekkes paralleller til Bjuland, Helgevold & Munthe (2015) sin måte å definere om refleksjonen i etterkant hadde forandret seg, de fokuserte på taletid til studentene og praksislærer. Studentene som var forberedt og hadde laget observasjonsmål knyttet opp til forskningsspørsmålet, var også de som stilte flest reflekterte spørsmål og hadde lengst taletid. I motsetning til de studentene som ikke var forberedt og hadde laget observasjonsmål på egenhånd og som heller ikke hadde knyttet det opp mot forskningsspørsmålet. Taletiden var som en ”normal” situasjon; praksislærer ledet samtalen, studentene som holdt timen hadde lengst taletid og studentene som observerte kom med noen innspill. Det kom tydelig frem at de ikke hadde planlagt timen sammen. Studentene som observerte visste ikke hva forskningsspørsmålet var, når jeg spurte de under observasjonen. Studentene så etter hendelser i undervisningen som kunne vært unngått eller tips til neste gang som ville gjort undervisningen bedre. Studentene som hadde planlagt observasjonsmål opp mot forskningsspørsmålet, så etter i hvilken grad forskningsspørsmålet ble besvart og hva som kunne vært gjort annerledes til neste gang.

5.8 Refleksjonen i etterkant

Det kan knyttes paralleller til fordelene og ulempene ved fokusgruppeintervju og hvordan refleksjonen utspilte seg i etterkant hos studentene. Uavhengig om studentene planla økten sammen vil det likevel være et fokus for økten (tema), dette blir støttet opp av en konkret observasjon eller en generell observasjon. Den største fordelen med en gruppesamtale er hvordan deltakerne kan motsi hverandre, supplere hverandre og gruppen kan sammen rekonstruere hva som skjedde (Walker, 1985). Denne fordelen fikk liten betydning når studentene ikke har samkjørt planleggingen, det fører til at praksislærer må holde samtalen i gang og etterspørre ting som kunne kommet opp i refleksjonen til studentene. En enkelt person blir for dominerende (Bell, 2014) og det er som regel han/hun som har hatt hovedansvaret for økta. Det blir en mer åpen diskusjon og alle bidrar i større grad, hvis økten er planlagt i den forstand at observasjonsmålene har tilknytning til forskningsspørsmålet. Likevel må det være åpent for fritt spillerom for

individuelle erfaringer (Dewey, 1938), innenfor disse faste rammene. Det er derfor viktig at planleggingen gir rom for dette, og ikke blir en isolert standard måte å handle ut i fra (Dewey, 1916)

”Så når vi planla så hadde vi ikke noe konkret, det skal vi se etter og sånn. Så det var egentlig det Lesson Study...bra å ha noen knagger å henge på da” – Jarl

Det var også det inntrykket jeg fikk av studentene når de jobbet med Lesson Study. De var åpne og interesserte i selve modellen og prøvde å bruke den på sin måte. Jeg var veldig opptatt av at dette ikke skulle bli oppfattet som ekstra arbeid, og en modell som var et hjelpemiddel for de, som ville vise andre måter å utføre praksisen på. Det skulle utføres ut i fra hvordan studentene ga Lesson Study modellen mening, og hvordan de selv anså den som nyttig. Dette gjorde jeg av forskjellige grunner; forskningen var en aksjonsforskning og det var derfor viktig å innlemme studentene i forskningen, det ville forhåpentligvis gjøre studentene mer interesserte da de selv kunne forme den. Jeg ønsket å gjøre modellen overførbar til studentene ved å unngå at jeg (en moden person) skulle gi studentene (umodne) modellen. Dewey (1938) påpeker at om dette skal være gjennomførbart, må en ha en gjennomtenkt filosofi av sosiale faktorer som opererer innenfor strukturene til individuell erfaring. Det mener jeg Lesson Study har da modellen lar den som bruker den ta utgangspunkt i sin tidligere erfaring og enten velger å utforske denne videre eller forbedre den. Den tar derfor høyde for erfaringens natur, et aktivt og passivt element, som legger til rette for at vi kan lære noe (Dewey, 1916).

”Men det...ble bare sånt det ble bare en kaos time. Også brukte vi på en måte den timen som inspirasjon til at man lissom skulle gjøre det bedre” – Jarl

Dette er et typisk eksempel på en økt som ble brukt i Lesson Study utførelsen, der studentene hadde opplevd problemer eller kommet over problemstillinger de ikke visste hvordan de skulle forholde seg til. Studentene lærer av erfaring, som Dewey (1916) forklarte er når man foretar en forbindelse bakover og fremover mellom det vi foretar oss med ting. Lesson Study legger opp til at man skal observere, analysere og koble årsaken

til problemstillingen som oppstod (Dewey, 1916). Det er dette som utvider vår innsikt og gjør at vi kan forutse ting mer nøyaktig og mer utfyllende. En slik metode øker vår praktiske kontroll (Dewey, 1916).

5.9 Teori vs. praksis

Det var generelt gjennomgående at studentene valgte enten en tidligere økt fra praksisperioden, eller problemstillinger de hadde fra tidligere erfaring. Fokuset var rettet mot inkludering og hvordan man best mulig kunne organisere en kroppsøvingstime. Problemene som studentene opplevde var spesielt rettet mot Dewey (1938) sine tolkninger av sosial kontroll og frihet. Et punkt i kroppsøvingsundervisningen som bryter med Dewey (1938) sin sosiale kontroll, er hvordan Dewey sier at spillet er generelt konkurransedrevet. Studentene ble oppfordret av høgskolen til å unngå eller dysse ned konkurransepreget i timen, de skulle heller finne alternativer eller droppe aktiviteter som hadde sterkt konkurransefokus. Jeg observerte en del utfordringer koblet opp mot dette, i forhold til elever som ikke forstod meningen med aktiviteten de gjorde. Jennifer, Mats og Bendik viser til konkrete eksempler omkring dette emnet:

”Nei, de stod der bare ”hvorfor skal jeg gjøre det her lissom?” Vi har jo forklart hensikten med parkour og sånne ting liksom. Også bare ”ja men jeg har lissom hoppa igjennom denne her, 15 ganger. Hvorfor skal jeg gjøre det enda flere ganger lissom?” –

Jennifer

”Det er lite nyttig å lære om diverse teorier, når det i praksis handler om å få ungene til å være stille og sitte i ro.” – Mats

”Det praktiske er veldig relevant, opplegget som har vært på høgskolen er blitt brukt på praksisskolen. Teorien har vært veldig svevende, teori og praksis ikke alltid samsvar.” –

Bendik

Dette er sitater som ble innhentet i løpet av de to første ukene i praksis. Studentene hadde akkurat kommet fra høgskolen og dette var inntrykkene de presenterte for meg. Dewey (1938) omtaler dette i flere tilfeller, han tar det opp i henhold til kritikken av skolen og i dette tilfelle den tradisjonelle utdanningen. Høgskolelæreren underviser både i praktiske og teoretiske fag, den praktiske delen er studentene positive til imens den teoretiske delen virker lite interessant eller nyttig for studentene. Det er i likhet med hva tidligere forskning har konkludert med. Moen (2011) viste til hvordan kroppsøvingstudentene underviste på en bestemt måte eller teknikk ut i fra tidligere utførelser eller erfaringer. Standal, Moen & Moe (2014) fant ut at studentene må selv knytte praksis og teori sammen, som kan være en av grunnene til at teorien virket så fjern for studentene. Praksis er også den viktigste delen av undervisningen til studentene i følge dem selv, men som i min forskning og tidligere forskning oppleves teori og praksis som to forskjellige verdener (Larsson, 2009; Moen, 2011; Smeby, 2010; Velija, Capel, Katene & Hayes, 2008). Dette var resultater jeg var klar over før jeg startet med min forskning. Jeg hadde fordelene av at studentenes erfaringer var kartlagt og kunne bruke dette slik at Lesson Study hadde en mulighet til å virke som et nyttig verktøy. Timperley et al. (2008) understreker viktigheten av ”det nye” må gi mening og oppleves som viktig, for at den skal bli akseptert som en arbeidsmåte og lykkes.

5.10 Lesson Study en metode for å øke studentenes praktiske kontroll?

Det var ofte studentene ikke visste hva de skulle gjøre, eller ble oppgitt og diskuterte dette i etterkant med praksislærer. Diskusjonen omhandlet som regel manglende motivasjon og spesifikke elever som ble nevnt som problembarn. Dewey (1938) sin tolkning av slike elever er basert på omstendigheter som har skjedd fra tidligere. Dewey diskuterer derfor viktigheten av å ta hensyn til tidligere erfaringer til eleven og planlegge godt nok på forhånd, da disse situasjonene oppstår på grunn av mangel på tilstrekkelig gjennomtenkt planlegging på forhånd. Kontinuiteten i en erfaring og undervisningen må ta hensyn til elevens indre vilkår, som vil være mulig om læreren tar hensyn til de sosiale vilkårene. Det er disse situasjonene som er essensielle for en Lesson Study økt, læreren kan åpne seg for nye måter å se undervisningen på og planlegge på en annerledes måte på

bakgrunn av situasjoner eller predikering (Bjuland, Helgevold & Munthe, 2015). Det er også her jeg ser en del begrensninger med Lesson Study og dens måte å arbeide ut i fra tidligere erfaringer. Det vil være lærere som ikke vil være åpne for nye måter å se undervisningen sin eller ikke planlegge grundig nok. Dewey (1916) forklarer dette som en begrensning av vår betydningshorisont, som både kan være positivt og negativ, men i dette tilfelle vil være en automatisk handling som blir en isolert standard måte å handle på. Omgivelsene rundt oss forandres, og det er derfor viktig at vi også forandrer vår måte å handle på slik at vi opprettholder en likevektig forbindelse med ting (Dewey, 1916). Dewey viser til hvordan han tror at noen elever rett og slett ikke vil høre etter, på grunn av tidligere erfaring. Det kan være tilfeller hos enkelte lærere, som på grunn av tidligere erfaring, er arrogante, vanskelige og ikke vil utvikle sin betydningshorisont (Dewey, 1938). Det ville bydd på problemer i henhold til å planlegge en økt sammen, og finne nye måter å se sin egen undervisning på. Studentene i min forskning var alle motiverte og ønsket å bruke Lesson Study, men om noen ble påtvunget å jobbe med Lesson Study, kan det føre til at de ikke ønsker å ha en spørrende og undersøkende innstilling (Hargreaves & Fullan, 2012).

”Synet på eleven endret seg etter en LS økt, enn hva det var tidligere. Det viste seg at hun ikke blir holdt utenfor, men prøver å inkludere seg selv.” – Jenny

Læreren må forholde seg til hver enkelt elev individuelt, og ikke bruke en generell regel som gjelder i alle disse tilfellene. De kan bli omtalt som generelle tilfeller, men ingen vil være helt like (Dewey, 1938). Malin og Jenny hadde en blind elev i klassen, som de ønsket å bruke tid på å observere. De ble begge overrasket over hva predikeringen og Lesson Study modellen tilførte deres undervisning. Under den vanlige observasjonen opplevde de eleven som utenfor og et ønske om å bli inkludert. Deres predikering baserte seg på at den blinde eleven ble holdt utenfor av de andre elevene og de ønsket å finne ut hvordan de kunne inkludere henne. Jenny forklarer med sitatet over hvordan den blinde eleven ikke ble ekskludert av de andre elevene, men prøvde å inkludere seg selv. Denne oppfatningen forandret seg på grunn av studentene brukte Lesson Study i undervisningen. Dewey (1938) sitt prinsipp om at utdanning er en sosial prosess blir gjeldende her,

utdanningen er basert på erfaring og utdannende erfaringer. Det gir et helt nytt utgangspunkt for hvordan studentene skal bygge videre på erfaringen til den blinde eleven, når de har observert og erfart hvordan interaksjonen finner sted mellom elevene.

”Men det vi opplevde var jo nettopp det at du fikk fokuset bort fra underviseren og liksom mer fokus på hva slags respons du får fra elevene.” – Ida

Det er i tråd med tidligere forskning som viser at kroppsøvingstudentene er opptatt av egen øktplan og en bestemt måte å undervise på, i tillegg til å tenke lite kritisk rundt sin egen og praksislærer sin måte å undervise på (Moen, 2011; Moen & Standal, 2014). Det var også tilfelle for min forskning, men mye av kritikken kan rettes mot høgskolen og få føringer i henhold til hvordan studentene skulle observere. Det vil være vanskelig for studentene å analysere og koble sammen årsak og virkning, når metoden de bruker ikke øker deres praktiske kontroll på bakgrunn av at metoden er mangelfull (Dewey, 1916). Metoden i seg selv er ikke problemet, men bruken av den og hvordan studentene skal bruke den er fraværende. Observasjonen i seg selv er ikke nok, vi må forstå betydningen av hva vi ser, hører og tar på (Dewey, 1938). Studentene hadde en hensikt med å observere, men den var ikke basert på en forutseenhet av konsekvenser, som vil si at studentene ikke brukte intelligens som gjør at impulsene og begjærene ble tilfeldigheter (Dewey, 1938). Frihet er en del av det å intelligent observere og bedømme, denne friheten ville ikke blitt begrenset hvis høgskolen hadde gitt veiledning på hvordan studentene skulle observert, men til hjelp for denne friheten (Dewey, 1938).

Undervisningen på høgskolen bærer preg av at de ikke skal gi studentene føringer eller fasit svar, på hvordan man skal forholde seg til visse situasjoner. Det gir studentene frihet og liten sosial kontroll, men bryter også med det essensielle poenget til en hensikt; den må vokse og ta form gjennom prosessen av sosial intelligens (Dewey, 1938).

”Det var mye lettere å observere hvertfall, når du skulle observere Jennifer da. For da visste du hva slags oppgaver som du skulle se på da.” - Jarl

Studentene manglet veiledning på hva de skulle observere, og hvordan de skulle observere, noe som Jarl utdyper med sitt utsagn. Observasjonen de utførte var myntet på at praksislærer var fasiten på hvordan en kroppsøvingstime skulle utføres, og kritiske blikk ble bare rettet om praksislærer tok det opp i refleksjonen. Dewey (1916) viser også til at ingen erfaring av betydning er mulig uten et visst element av refleksjon. Lesson Study og observasjon innenfor denne modellen er ikke nødvendigvis bedre, men i dette tilfelle ga den konkrete mål å observere etter. Studentene fikk en metode som økte deres praktiske kontroll (Dewey, 1916).

5.11 Motivasjon

Et viktig tema som var gjennomgående for de fleste studentene var motivasjon til elevene, hvordan man inkluderte og fikk alle elevene til å delta i kroppsøvingstimen. Forskningsspørsmålene som omhandlet dette var:

Hvordan inkludere de ikke deltagende i dans og de som melder seg ut i løpet av timen

Hvordan ufarliggjøre dansen

Hvordan kan vi organisere og tilrettelegge kroppsøvingstimen slik at færre melder seg ut

Opplever alle elevene mestring i løpet av en time

Jarl og Jennifer på skole 1 hadde en del opplevelser med det Dewey omtaler som opprørske elever, de kunne løpe ut av gymsalen, svare frekt til læreren eller rett og slett nekte å gjøre som de sa. De ønsket derfor å undersøke hvordan man kunne tilrettelegge slik at færrest mulig meldte seg ut, det var Jarl som hadde ansvar for kroppsøvingstimen og Julie observerte spesifikt 2 elever som tidligere hadde meldt seg ut. Min observasjon av denne timen kontra de foregående timene, oppfattet jeg Jarl som mer trygg i rollen som lærer og at timen var grundigere planlagt. Han introduserte klassen for dagens tema, og hva målet for timen er. I tillegg introduserte han meg og Jennifer, og understrekte at vi var her for å se på Jarl, ikke elevene. Jarl hadde samarbeid som tema for dagens økt, og forklarte til elevene at han var avhengig av at alle deltok til enhver tid. Han hadde forskjellige samarbeidsøvelser underveis i timen, og hvis noen meldte seg ut ventet han

på de eller fikk de til å delta ved å oppfordre de om det. Jennifer observerte 2 jenter som tidligere har satt seg på sidelinjen og nektet å delta, når de først hadde bestemt seg. Tidligere timer hadde de måtte fortsette med opplegget, samtidig som de hadde prøvd å motivere de til å bli med igjen, men hadde måtte la de sitte da det har vært nytteløst. Studentene reflekterte rundt dette i etterkant.

”Kanskje de man velger å se bort i fra, det er de elevene man burde tatt tak i” – Jarl

Det er en av grunnene til hvorfor Jennifer observerte disse to jentene, hun reflekterte rundt fordelene og ulempene ved dette. Observasjonen av spesifikke elever gjorde det ”lettere” å observere nå enn tidligere, det var mer konkret og gjorde det enklere å forholde seg til. Hun var opptatt av at dette spesifikke fokuset kunne gjøre at man ikke så hendelser eller farger synet, som ikke ville skjedd om man observerte generelt. Selv om Jennifer observerte problemer og de to jentene som meldte seg ut, visste hun ikke hvilke tiltak som kunne vært gjort for å få de aktive igjen. Dette vil samsvare med Eriksson (2016) sitt syn på temaer som studentene kan få mer kunnskap om, som går ut på at de videre kan diskutere/reflektere rundt dette og eventuelt forske videre på dette. Studentene hadde som regel en diskusjon med praksislærer i etterkant, hvis det kom spørsmål eller problemstillinger de ikke kunne svare på. Forskjellen ved et Lesson Study opplegg enn ved normal praksis, er at studentene var mer aktive i denne diskusjonene og har flere innspill og forslag (Munthe, Bjuland & Helgevold, 2016).

Både Jarl og Jennifer oppfattet denne timen som bedre enn den foregående, og fokuset var rettet mot eleven og hva de satt igjen med, i stedet for hvilke øvelser som fungerte og hva læreren gjorde rett/galt. Jennifer opplevde den største forskjellen med Lesson Study at de planla mer grundig, og predikeringen ga dem en mulighet til å luke ut eventuelle problemer som kunne oppstått. Hun erkjente at de noen ganger kunne ta planleggingen litt for gitt, og derav ikke tenkte over hva som eventuelt kan skje. Dewey (1938) påpeker også at opprørske elever ikke er på grunn av mangel på kontroll, men på grunn av mangel på planlegging. Det er derfor viktig å ta høyde for alle aktiviteter som skal inngå i en kroppsøvingstime, og det kan være enkelte handlinger som blir tatt for gitt. Jennifer

uttrykte frustrasjon etter den første kroppsøvingstimen, det som ble gjennomgått på høgskolen var ikke relevant med praksisen, det de brukte mest tid på var å få elevene til å høre etter og sitte stille. Dette er også en aktivitet som man må planlegge som kroppsøvingslærer, og ta høyde for.

5.12 Elevens læring

Erfaringen studentene opplevde med predikering og utfallet av timen er et av punktene som Munthe, Helgevold & Bjuland (2016) fremhever. Det skal legges fokus på elevens læring og forholdet mellom undervisning og læring, ikke læreren.

”For en ting er at jeg observerer at du snakker lavt, men hvis elevene får det med seg, er det noe farlig? Så du må litt som følge med på de da, for å se hva det er som egentlig foregår. Klarer de å lære noe, er det noe forskjellig fra sånn vi gjorde det sist?” - Ida

Ida rettet fokuset mot et viktig poeng, elevens læring, som ofte kan bli utelatt om fokuset bare er på underviseren og hva han/hun gjør riktig eller feil. Det er altså læreren sin oppgave å analysere og bedømme om eleven har lært noe, og det starter med å ta høyde for elevens tidligere erfaring og Dewey (1938) sitt prinsipp om kontinuitet. Lesson Study tar høyde for elevens tidligere erfaring ved predikeringsprinsippet, og legger til rette for at ny erfaring kan bygge videre på den tidligere erfaringen (Dewey, 1938; Munthe, Bjuland & Helgevold, 2016). Dette er dog avhengig av at læreren som den voksne modne personen, innehar erfaringen som er nødvendig for å evaluere hver erfaring til elevene (Dewey, 1938). Det kan være utfordrende om man bruker Lesson Study med praksisstudenter som innehar ingen eller liten erfaring til en undervisningssituasjon. Veileder er en ressurs som kan være et alternativ da. Tidligere forskning (Munthe, Bjuland & Helgevold, 2016) lot sine praksisstudenter intervju veileder for å tilegne seg kunnskap om elevens tidligere erfaring. Jeg har tidligere kritisert dette valget, siden det bryter med Dewey (1938) sin tolkning av en genuin erfaring. Det er dog et alternativ om studentene ikke har mulighet til å innhente erfaring på forhånd, veiledningen vil være til hjelp for frihet og være en del av prosessen av sosial intelligens (Dewey, 1938).

Studentene som var en del av min forskning, innhentet erfaring ved å observere og dannet seg inntrykk av hvordan praksisperioden kom til å bli. Dette ga muligheter for at studentene kunne danne seg en hensikt, men som jeg tidligere har diskutert, har denne hensikten ikke vært mulig før Lesson Study ble innført. Studentene observerte i starten, men informasjon og dømmekraft ble ikke gjeldende før studentene fikk veiledning og konkrete observasjonsmål (Dewey, 1938).

I et annet tilfelle valgte studentene å se på akkurat læreren og hans formidlingsevne, men med responsen til elevene og elevers læring som utgangspunkt. Forskningsspørsmålet var som følger:

Dansekompisjjon – vil det være effektivt for dansekompisjjonen at klassen samles for hver gang nye elementer blir forklart i konstruksjon av dansen?

Studentene ville effektivisere kroppsøvingstimen, og sammenlignet resultatet med en tidligere økt der de hadde ropt ut beskjedene til elevene. Inntrykket de hadde av den første økta var at flere elver ikke fikk med seg beskjedene, og de endte opp med å gjenta beskjedene hver for seg noe som resulterte i at de ga forskjellig beskjeder til hver enkelt. Studentene hadde en hypotese om at kroppsøvingstimen ville bli mer effektiv om man samlet elevene på et bestemt sted, for hver gang man skulle gi en ny beskjed eller instruks. Elevene ble på forhånd gjort oppmerksom på når signalet/lyden ble gitt, skulle de samles på et bestemt sted og få en beskjed. Ida skulle observere imens Bendik hadde hovedansvaret for kroppsøvingstimen, imens Mari skulle både observere og hjelpe Bendik med undervisningen der det var nødvendig. Både ut i fra min observasjon, oppfølgingsspørsmål og studentenes egne tilbakemeldinger ble utfallet at Ida observerte, Bendik underviste sammen med Mari uten observasjonsdelen fra Mari.

Eriksson (2016) stiller spørsmål rundt elevens læring, og hvordan man kan bruke Lesson Study til å måle forbedring og elevenes læring. Det er et utgangspunkt jeg brukte, når jeg stilte spørsmål ut i fra feltnotatene og observasjonene studentene gjorde. Den generelle tilbakemeldingen var enten at studentene hadde gjort for dårlig planlegging til å kunne

bedømme det, eller at de vurderte det ut i fra sin egen observasjon eller forskningsspørsmålet. Eriksson (2016) har tatt for seg hvilke kunnskaper en lærer kan utvikle med Lesson Study modellen, og ut av dette tolker jeg det som at studentene både kan lære av sine egne observasjoner og godt planlagte Lesson Study forskningsspørsmål. Det kan være noen økter som ikke er like godt planlagt, men det kan likevel åpne studentene opp for nye problemstillinger og temaer som kan forskes på videre. Det er dette Eriksson (2016) diskuterer; læreren kan få bedre kunnskaper innenfor hvordan man bedømmer om noen har forstått temaet og om elevene utvikler seg innenfor temaet. Dette kan gjøre at læreren kan oppfatte hvilke temaer elevene har problemer med, og hvorfor det kan være vanskelig for elevene å lære innenfor disse temaene. Det er viktig at studentene har en spørrende og undersøkende innstilling, da de ikke kan undervise slik de selv har blitt undervist, når fortidens skole ikke svarer til forventningene som blir stilt i dagens og morgendagens skole (Hargreaves & Fullan, 2012). Dette er også i tråd med Dewey sitt syn på erfaring, vi bare lever i den tiden vi har og det viktigste vi kan gjøre er å utnytte den fulle meningen til hver eneste erfaring vi får (Dewey, 1938).

6.0 Konklusjon

I dette kapittelet vil jeg fremlegge de funnene som svarer på disse forskningsspørsmålene:

Hvilke erfaringer gir Lesson Study studentene?

Hvordan forandres praksisen ved bruk av Lesson Study?

Hvordan implementere Lesson Study i en praksisperiode?

Disse forskningsspørsmålene vil bidra til å gi en forståelse av hovedproblemstillingen:

Hvilke erfaringer har kroppsøvingstudentene med Lesson Study modellen?

Jeg ønsker å presentere hvilke praktiske konsekvenser forskningen har gitt, svakheter ved min forskning og til slutt ønsker jeg å komme med forslag for videre forskning.

Jeg ønsker å gi en tydelig konklusjon til hvert forskningsspørsmål. Det vil bli utført ved å trekke frem de argumentasjonene fra resultat- og diskusjonskapitlet som besvarer problemstillingen.

6.1.1 Hvilke erfaringer gir Lesson Study studentene?

Lesson Study er en modell med innebygde mekanismer som er systematisk utforskende (Eriksson, 2016). Dette gir studentene en metode som øker deres praktiske kontroll (Dewey, 1916). Denne praktiske kontrollen gjør det mulig for studentene å utforske et valgt tema i tillegg til å binde teori og praksis sammen. Tidligere forskning viser hvordan det som undervises på høgskolen oppleves som to forskjellige verdener og hvordan studentene selv må knytte sammen disse to forskjellige verdenene (Larsson, 2009; Moen, 2011; Smeby, 2010; Standal, Moen, Moe, 2014; Velija, Capel, Katene & Hayes, 2008). Studentene erfarte Lesson Study som et hjelpemiddel i praksis. De opplevde at metoden var til hjelp uten at den krevde for mye tid. Jeg erfarte også hvordan studentene ønsket tydelige eksempler og visuelle bilder på Lesson Study modellen. Studentene uttrykte en

misnøye med høgskolen sin evne til å være nok konkret, og det gjorde at mitt første forsøk med Lesson Study ikke ble helt som forventet.

Studentene erfarte hvordan deres syn og fokus forandret seg. Fokuset ble flyttet fra underviseren til eleven og elevens læring. Dette gjorde det mer innlysende at studentene måtte predikere for de sosiale faktorene som opererer innenfor strukturene til individuell erfaring (Dewey, 1938). Lesson Study tok både hensyn til elevens individuelle erfaring, og ga studentene frihet til å velge de erfaringene som er motiverende og kreativt fremmer kommende erfaringer (Dewey, 1938).

6.1.2 Hvordan forandres praksisen ved bruk av Lesson Study?

Studentene brukte observasjon som metode og de observerte for å få et innblikk i hvordan en kroppsøvningsundervisning skal utføres. Dette er i likhet med hva tidligere forskning konkluderte med, praksislærer ønsket å vise kroppsøvningsstudentene hvordan en hverdag til en kroppsøvningslærer så ut (Moen & Standal, 2016). Lesson Study tilførte denne observasjonen konkrete observasjonsmål og koblet observasjonen sammen med planleggingen, elevene og målet med den kommende økten. Studentene erfarte denne observasjonen som enklere i praksis, de visste hva de skulle se etter og denne veiledningen var til hjelp for friheten og prosessen av sosial intelligens (Dewey, 1938). Mangelen på en metode og konkrete eksempler var gjennomgående hos studentene, Lesson Study var én metode som i dette tilfelle kunne være til hjelp. Denne metoden økte dermed studentenes praktiske kontroll, og utvidet deres innsikt og gjorde at de kunne forutse ting mer nøyaktig og mer utfyllende (Dewey, 1938). Dette gjorde at studentene kunne lære av erfaringene, og legge til rette for erfaringer med kvalitet og genuine erfaringer (Dewey, 1938).

Prediksjon var en ny måte å planlegge for studentene, i tillegg til det å innlemme et forskningsspørsmål til økten. Predikeringen gjorde det mulig for studentene å tydeligere se de forskjellige nivåene og predikere for hvert enkelt nivå. Forskjellen studentene opplevde var hvordan de gikk fra å planlegge hva de skulle gjøre til å planlegge for

hvordan elevene kom til å reagere. Dette er et annet fokus enn hva tidligere forskning har vist. Den viste at studentene hadde tydelige teknikker på hvordan en kroppsøvingstime skulle utføres og var opptatt av egen øktplan (Moen, 2011; Moen & Standal, 2014). Lesson Study legger til rette for at læreren kan basere utdanningen på erfaring, som alltid er livserfaringen til et individ (Dewey, 1938).

Studentene erfarte hvordan denne predikeringen kunne være omfattende, i henhold til å se hver enkelt elev og hvordan observasjonen forandret fokuset. Det er omfattende arbeid å predikere for hver enkelt elev, i tillegg stiller det krav til lærerens kunnskap om hver enkelt elev. Observasjonen kan begrense betydningshorisonten (Dewey, 1916) til hver enkelt lærer og dette kan føre til at man ekskluderer noen elever. Lesson Study gir et annet fokus, ofte til enkelte elever. Det er derfor viktig å være klar over dette under arbeidet med Lesson Study. Studentene brukte Lesson Study 1-2 ganger over en kort periode. Jeg minner om at Lesson Study er ment til å brukes 1-2 ganger i året til spørsmål læreren har opparbeidet seg i løpet av året (Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016).

6.1.3 Hvordan implementere Lesson Study i en praksisperiode?

”Det nye” må gi mening og oppleves som viktig for at den skal bli akseptert som en arbeidsmåte og lykkes (Timperley et al., 2008). Forskeren må legge til rette for at metoden som skal innlemmes tar hensyn til studentenes tidligere erfaring. Den bør utarbeides på deres premisser og brukes på en slik måte at den oppleves som nyttig. Det er også viktig å ta høyde for pensum og arbeidsmengde som studentene har fra før, om forskeren og metoden ikke er en del av pensumet som gjennomgås på høgsolen. Forskeren bør også informere eller innlemme personer som ikke blir en del av utvalget, som i mitt tilfelle var resten av klassen, høgsolenelærerne, studieansvarlig og praksislærerne. De ga meg et rikere datatilfang ved å være åpen for min tilstedeværelse og samarbeidet i best mulig grad, slik at min forskning kunne bli utført på en tilnærmet fullgod måte. Forskeren bør ha konkrete eksempler å vise til, og følge opp studentene tett. Én måte å utføre dette på er aksjonsforskning, som denne forskningen utførte. Studentene var opptatt av erfaringer de selv hadde opplevd i praksis, og det anbefales at disse blir

brukt til refleksjon eller etterarbeid med resten av klassen. Erfaringene kan så danne grunnlaget for forskningsspørsmål til Lesson Study økter. Tidligere forskning har avdekket hvordan studentene i liten grad ble oppfordret til å bruke erfaringene de har opplevd i praksis både i etterkant og før, i tillegg til å tenke kritisk og reflektere rundt de praktiske erfaringene (Moen & Standal, 2014; Standal, Moen & Moe, 2014). Dette vil bidra til å knytte teori og praksis sammen, studentene vil gjøre dette i samråd med høgscolelæreren og praksislærer. Noe som er motsatt av det Standal, Moen & Moe (2014) sine resultater viste til der studentene måtte gjøre det på eget initiativ. Dette kan føre til at praksissamarbeidet blir bedre enn det Moen & Standal (2016) avdekket, og knytter høgscole og praksisskolene tettere sammen.

6.1.4 Svakheter ved min forskning

Utvalget er ikke representativt for hele kroppsøvingstudanningen, mitt utvalg på 10 studenter kan vise en tendens til hvordan Lesson Study kan innføres i kroppsøvingstudanningen, men det er ikke tilstrekkelig grunnlag for å fastslå at det er veien å gå. Observasjonsdelen ble en positiv erfaring for alle studentene, på grunn av manglende konkrete føringer fra høgscole. Det ville gitt et større sammenligningsgrunnlag om observasjonen før Lesson Study var mer konkret, og hadde tydelige føringer. Sammenligningsgrunnlaget kunne også vært bedre om forskningen var en intervensjon, der man enten hadde en periode uten Lesson Study og så innførte Lesson Study som jeg gjorde eller dele klassen i to; den ene delen bruker Lesson Study og den andre går et normalt praksisløp. Jeg har ikke innlemmet resten av klassen i min forskning. Dette er både på grunn av at de ikke meldte seg til å delta i forskningen og fordi jeg ønsket å se på erfaringene til studentene som brukte Lesson Study.

6.1.5 Veien videre

Forskningen jeg har utført kan sees som en kartlegging av noen studenters erfaringer med Lesson Study i kroppsøvingstudanningen. Det kan være at resten av klassen hadde erfaringer som var av like høy kvalitet eller bedre, men tendensen i min forskning viser at

Lesson Study innehar de mekanismene som gjør at studentene får opplevd de manglene som tidligere forskning har avdekket (Eriksson, 2016; Moen, 2011; Moen & Standal, 2014, Standal & Moen, 2017; Standal, Moen & Moe, 2014). Lesson Study kan derfor være en metode som kan brukes i kroppsøvingsutdanningen, så lenge utdanningen ikke innehar disse mekanismene som er systematisk utforskende og metoden opprettholder en spørrende og undersøkende innstilling blant studentene (Hargreaves & Fullan, 2012).

Jeg har dannet flere hypoteser underveis i mitt forskningsarbeid, og har derav interessert meg for nye måter å forske videre på funnene jeg gjorde. En intervensjon med et større utvalg kunne være av interesse, og gjerne i samråd med høgskolen så Lesson Study var en del av pensum. Det interessante med intervensjonen ville blitt å sammenligne observasjonsgrunnlaget til studentene som utførte Lesson Study, og de som ikke utførte Lesson Study. Planleggingen og refleksjonen i etterkant ville dannet interessante sammenligningsgrunnlag, Dewey sitt erfaringsbegrep kunne vært like gjeldende i en slik forskning som i min.

Et kvalitativt studie som i større grad avdekket studentenes bakgrunn, aktiviteter utenfor skolen, interesser og sosiale forhold kunne gitt et bedre bildet på hvordan Lesson Study påvirket kroppsøvingsstudentene og deres bestemte måte å undervise bestemte teknikker og idretter (Moen, 2011).

Det siste forslaget ville vært å gjøre en aksjonsforskning som ville blitt utført lignende som min forskning er utført, der målet for forskningen ville vært å skape en håndbok om Lesson Study og kroppsøvingsutdanningen. Denne skulle blitt formet ut i fra studentenes meninger og erfaringer i samråd med forskeren(e).

Litteratur

- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405.
- Becker Howard, S. (1970). *Sociological Work, Method and Substance*: Chicago: Aldine.
- Bell, J. (2014). *Doing Your Research Project: A guide for first-time researchers*: McGraw-Hill Education (UK).
- Bjuland, R., Helgevold, N., & Munthe, E. (2015). Lesson Study og lærerstudenters fokus på elevers læring i veiledningssamtaler. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 3, 17 sider.
- Bø, O. (1995). *Fou-metodikk*: Tano.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*: sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker*: Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. S. (2009). *The process of education*: Harvard University Press.
- Bulterman-Bos, J. A. (2008). Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher*, 37(7), 412-420.

- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., & Pedder, D. (2013). Lesson Study: towards a collaborative approach to learning in Initial Teacher Education? *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 537-554.
- Carlgren, I. (2012). The learning study as an approach for “clinical” subject matter didactic research. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(2), 126-139.
- Catterall, M., & Maclaran, P. (1997). Focus group data and qualitative analysis programs: Coding the moving picture as well as the snapshots.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*: Abstrakt.
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving*. 5. utg, 3. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*: Kappa Delta Pi.
- Dudley, P. (2011). Lesson Study development in England: from school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 85-100.
- Dwyer, P. (2000). *Welfare rights and responsibilities: Contesting social citizenship*: Cambridge Univ Press.
- Eriksson, I. (2016). *Lesson och Learning study: modeller för undervisningsutvecklande forskning*.

- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*: Fagbokforlaget.
- Gjøsund, P., & Huseby, R. (2005). *I fokus: observasjonsarbeid i skolen*: Damm.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*: Corwin Press.
- Halvorsen, K. (2008). Å forske på samfunnet. *En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 5.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*: Teachers College Press.
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and teacher education*, 49, 128-137.
- Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative research*, 3(3), 345-357.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.
- Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni. *Nordisk Pedagogik*, 2, 88-96.
- Larsson, L. (2009). *Idrott—och helst lite mer idrott: Idrottslärarstudenters möte med utbildningen*. Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner, Stockholms universitet.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*: Cappelen.

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Lewis, C., & Tsuchida, I. (1997). Planned educational change in Japan: The case of elementary science instruction. *Journal of Education Policy*, 12(5), 313-331.
- Lewis, C., & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river. *American Educator*, 22(4), 12-17.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., Friedkin, S., & Roth, J. R. (2012). Improving teaching does improve teachers: Evidence from lesson study. *Journal of teacher education*, 63(5), 368-375.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*: Routledge.
- Moen, K. M. (2011). " Shaking or stirring?": a case-study of physical education teacher education in Norway.
- Moen, K. M., & Standal, Ø. (2016). Practicum in Physical Education Teacher Education: An Educational Partnership? *SAGE Open*, 6(1), 2158244016635715.
- Moen, K. M., & Standal, Ø. F. (2014). Student teachers' perceptions of the practicum in physical education teacher education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 34(02), 111-126.
- Munthe, E., Baugstø, T., & Haldorsen, A.-K. (2013). Japanske takter i Bømlo kommune. *Bedre Skole*, 1, 11-15.
- Munthe, E., Helgevold, N., & Bjuland, R. (2016). *Lesson study: i utdanning og praksis*: Cappelen Damm akademisk.

- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and teacher education, 46*, 17-24.
- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2012). Forskeren i forskningsprosessen. *En metodebok omsituering*.
- Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode. *En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier, 2*.
- Ronda, E. (2013). Scaffolding teacher learning through Lesson Study. *Lesson study: planning together, learning together. UPNISMED, Quezon City*, 195-216.
- Roulston, K. (2001). Data analysis and 'theorizing as ideology'. *Qualitative research, 1*(3), 279-302.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods.
- Smeby, J.-C. (2010). Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*, 98-118.
- Standal, Ø. F., & Moen, K. M. (2017). Praksis i kroppsøvlingslærer-og idrettsutdanningar: 3 utfordringar for framtidig fagutvikling. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 1*(3).
- Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Moe, V. F. (2014). Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review, 20*(2),
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2009). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*: Simon and Schuster.

- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (Vol. 2): Fagbokforlaget Bergen.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Kristiansand: Høyskoleforlaget.*
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). Teacher professional learning and development.
- Tjora, A. H., & Sandaunet, A.-G. (2010). *Digitale pasienter*: Gyldendal akademisk.
- Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen-samfunnsrett og livsform*: Universitetsforl.
- Tsuchida, I., & Lewis, C. (1998). The Basics in Japan: The Three C's. *Educational Leadership*, 55(6), 32-37.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*: Gyldendal Akademisk.
- Velija, P., Capel, S., Katene, W., & Hayes, S. (2008). Does knowing stuff like PSHE and citizenship make me a better teacher?: Student teachers in the teacher training figuration. *European Physical Education Review*, 14(3), 389-406.
- Walker, R. (1985). *Applied qualitative research*: Gower Pub Co.
- Yoshida, M. (1999). *Lesson study [Jugyokenkyu] in elementary school mathematics in Japan: A case study*. Paper presented at the American Educational Research Association (1999 Annual Meeting), Montreal, Canada.

Vedlegg

Vedlegg 1: Lesson Study-syklus

Vedlegg 2: Mal til første notat i arbeid med Lesson Study

Vedlegg 3: Spørsmål til hjelp i planlegging av ”forskningstimen”

Vedlegg 4: Planleggingsmal for en Lesson Study-syklus med forskningstimeplan

Vedlegg 5: Planer for undervisningsøkten

Vedlegg 6: Å planlegge observasjon

Vedlegg 7: Til studentene: Egenrefleksjon etter undervisningsøkten

Vedlegg 8: Intervjuguide

Vedlegg 9: NSD kvittering

Vedlegg 10: Samtykkeskjema

Vedlegg 1

Lesson Study-syklus

Betrakt den enkelte timen dere har bestemt dere for å ha som ”forskningstime”, som en del av en helhet

- Beskriv mål for hele emnet og hvordan denne ene timen står i forhold til overordnede mål
- Ikke prøv å få for mye inn i en enkelt time

Feil er bra!

- Det er mye å lære av timer som ikke er perfekte
- Et mål på verdien til en undervisningsøkt er hvor mye lærerne lærte!

Verdsett konstruktiv kritikk

- En sentral forforståelse er at alle timer – uansett hvor fantastiske de er – har et forbedringspotensial. Vi kan alltid lære noe!
- Utvikle et miljø som verdsetter og forventer konstruktiv kritikk

Dere står sammen om planen og resultatet!

- Arbeidet med Lesson Study er et samarbeid og et felles arbeid, det er ikke den enkelte student som står ansvarlig for undervisningen, det er gruppen. Bruk ordet ”vi” når dere snakker om undervisningen.
- Hvem som faktisk skal undervise den timen dere planlegger, skal ikke avgjøre før til slutt i løpe av planleggingsøkta.

Utvikle gruppenormer

- Drøft hva som vil gjøre din gruppe produktiv og refleksiv.
- Formuler grunnregler som dere vil ha – og ta dem fram hver gang dere møtes!

(Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016, s. 108)

Vedlegg 2

Mal til første notat i arbeidet med Lesson Study

Før selve planleggingen er det viktig at dere setter dere inn i hva som det vil være mulig å forvente av elevene, på det trinnet dere skal undervise i emnet. Denne kunnskapen er et viktig utgangspunkt for hvordan dere i best mulig grad kan planlegge undervisningen.

- Tenk gjennom praksisen som har vært de siste ukene
 - Hva vet dere om elevene?
 - Hva vil være eventuelt vanskelig/utfordrende, hvordan formulere undervisningen på best mulig måte, hvilke undervisningsmåter kan dere velge mellom
- Teori fra tidligere (K06, lærebøker og annet læremateriell som er aktuelt for emnet)
 - Knytt dette opp til forskningsspørsmålene og målet for timen
 - Hva vet dere om elevenes læring / forståelse / ferdigheter i dette emnet? Hva kan være lett? Hva kan være spesielt utfordrende?
 - Hva tenker dere vil være en god måte å finne ut hva elevene allerede kan om emnet?
 - Hva vet dere om forskjellige måter som det er mulig å undervise i dette emnet på for å stimulere til elevers læring?
 - Hva tenker dere er det aller viktigste å få elever til å forstå innen dette emnet / det aller viktigste for elever å kunne gjøre?

(Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016, s. 109)

Vedlegg 3

Spørsmål til hjelp i planlegging av ”forskningstimen”

1. Hva er kompetansemål / læringsmål for timen / emnet?
2. Hva er det elevene allerede kan / forstår / er i stand til innen dette emnet som har betydning for læringsmålet?
3. Hva er det vi vil at de skal kunne / være i stand til / forstå når timen er slutt (eller når emnet er slutt) ?
4. Hva er dramaturgien eller sekvensen av erfaringer som vil få elevene fra punkt 2 til punkt 3?
5. Hva slags tenkning (ferdigheter) (dette omfatter problemområder og misforståelser) forventer vi blant elevene i tilknytning til hver av de aktivitetene / oppgavene vi har planlagt? Hvordan vil vi bruke denne tenkningen / ferdigheter til å bevege elevene i retning av det vi ønsker at de skal kunne forstå / være i stand til å gjøre?
6. Hva vil gjøre denne timen motiverende og meningsfull for elevene?
7. Hva må vi spesielt tenke på dersom det er minoritetsspråklige elever i klassen?
8. Hvordan vil vi støtte utviklingen av elevers læringsstrategier og selvstendighet i denne undervisningen?
9. Hvordan vil vi kunne vurdere om elevene er på rett spor læringsmessig, hva slags tilbakemelding kan vi gi, og når? Hvordan vil denne tilbakemeldingen støtte læring?
10. Hva slags observasjoner / materiale fra undervisningstimen(e) vil hjelpe oss til å reflektere over våre mål for læring og elevenes prestasjoner / kunnskap / ferdigheter? Hva slags data bør vi innhente når det gjelder elevers motivasjon, læring og atferd?

(Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016, s. 111)

Vedlegg 4

Planleggingsmal for en Lesson Study-syklus med forskningstimeplan

Emne: _____ Klassetrinn: _____

Antall timer totalt: _____

- I. Bakgrunnsinformasjon
 - A. Målet for praksisgruppen er å lære mer om:
 - B. Hva vet vi om undervisning og læring i dette emnet for denne aldersgruppen allerede:

- II. Emnet
 - A. Navn på emnet:
 - B. Læringsmål for hele emnet:
 - C. Hvordan er læringsmålene relatert til K06:
 - D. Oversikt over hvordan hele emnet er fordelt på timer:

- III. Undervisningsøkten som skal studeres spesielt
 - A. "Tittel" på selve timen:
 - B. Læringsmål for timen:
 - C. Hvordan er læringsmål for denne timen relatert til overordnede mål for hele emnet:

(Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016, s. 112)

Vedlegg 5

Planer for undervisningsøkten

Innhold og sekvensering			
Læringsaktiviteter (og tidsangivelse) Spørsmål	Elevaktiviteter / forventet elevrespons	Hvordan responderer lærer på elevers respons? Hva bør lærer huske på?	Mål og metoder for vurdering

(Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016, s. 113)

Vedlegg 6

Å planlegge observasjon

Hva slags data bør dere samle inn for å kunne få innsikt i den problemstillingen dere er opptatt av?

Hvem skal samle inn hva? Hvordan?

Ta med observasjonsskjema, intervju med elever, og eventuelle observasjonsnotater for å drøfte undervisningsøkten.

Dersom dere velger å følge en elev hver eller en gruppe hver i løpet av undervisningstimen, vil det være viktig at dere står slik at det er mulig å følge med eleven eller gruppen uten å forstyrre, men likevel så nært at det er mulig å se og høre. Skriv ned alt du klarer å observere og å høre. Skriv gjerne ned helt ordrette setninger som elevene sier. Legg merke til hvordan de løser oppgaver. Hva gjør de først? Hvordan går de videre?

Dersom dere vil observere hvem som tar ordet, eller som viser engasjement i timen, kan det være godt å ha et klassekart som dere plotter inn navn på alle elevene på, og hvor dere merker av og noterer det dere observerer for hver enkelt elev.

Andre eksempler på informasjon som kan være relevant å observere og notere i løpet av undervisningen:

- Spørsmål du stiller deg mens du observerer
- Om oppgavene som er valgt, får fram hvordan elever tenker, forstår, resonnerer, eller lignende
- Kritiske hendelser som skjer i klassen, grupper eller for enkeltindivider
- Hvilke spørsmål elevene stiller
- Hvordan elevene X,Y og Z løser oppgavene 1,2,3 (prosess – tenkning – ferdigheter – osv.)
- Samarbeid i grupper: Hvordan er deltakelsen? Hvordan løses oppgaver i samarbeid?
- Indikasjoner på at elever er forvirret, ikke forstår (drøft: Hva kan være indikasjoner?)
- Andel elever som er engasjert, for eksempel rekker opp hånden for å svare (beskriv)
- Endring i måter å tenke på blant elever (er det mulig å observere at elever forstår hva de skal eller hvordan de kan løse oppgaver?)
- Om elever bygger på respons fra medelever. Hvordan?
- Hvilken rolle medelever spiller i undervisningen
- Avvik fra det som var planlagt – når? Hvordan? (dette kan gi viktig innsikt som er relevant for mulige endringer for neste time)
- Samtalemønstre i klasserommet
- Tilbakemeldinger til elever, og hvordan elever anvender tilbakemeldinger

(Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016, s. 114-115)

Vedlegg 7

Til studentene: Egenrefleksjon etter undervisningsøkten

Navn: _____

Emne: _____

Klassetrinn: _____

Lærings- /kompetansemål: _____

Det som overrasket meg:

Undrer meg over...

WOW!

Ikke så sikker på dette:

Forvirret når det gjelder:

(Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016, s. 116)

Vedlegg 8

Intervjuguide

Innledning

- Presenterer meg selv og forklarer at jeg er student på Norges Idrettshøgskole, hvor jeg tar master i kroppsøving og pedagogikk.
- Informasjon om modellen Lesson Study er allerede gitt, og informantene har selv prøvd denne ut i praksis
- Jeg informerer informantene om samtykkeerklæring som de allerede har fått utdelt, og spør om det er noen spørsmål knyttet til denne. Det blir også gitt informasjon om at intervjuet vil bli tatt opp på bånd, så forskeren i etterkant kan transkribere dette. Det vil også bli opplyst at informanten kan trekke seg når som helst under intervjuet, og alt vil bli slettet om dette inntreffer.
- Ingen personopplysninger om vedkommende vil være med i oppgaven, og det er derfor helt anonymt.

Før innføring av Lesson Study

Spørsmål

Fase 1: Rammesetting	Løs prat (5 min) -uformell prat Informasjon (5-10 min) -Forklare hva samtalen vil dreie seg om (bakgrunn, formål) -Forklare om samtykke -Spør om det er noen spørsmål knyttet til dette -Informere om opptak og hvordan det skal bli behandlet -Start opptaket
Fase 2: Erfaringer	Overgangsspørsmål (15 min) -Hva slags erfaringer har du med undervisningspraksisen? -Hvordan vil du beskrive prosessen ved å utføre undervisningen?

	<ul style="list-style-type: none"> -Oppfølgingsspørsmål -Hva er utfordrende?
Fase 3: Fokusering Undervisningen Samarbeid mellom studentene Kompetanse	Nøkkelspørsmål (20-40 min) <ul style="list-style-type: none"> - 3 til 5 nøkkelspørsmål -Hvordan opplever du din rolle som underviser i praksis? -Hvordan er samarbeidet mellom studentene? -Hvordan foregår veiledningssamtalene? -Hva sitter du igjen med etter veiledningssamtalene? <ul style="list-style-type: none"> - Oppfølgingsspørsmål -Hvordan opplever du din kompetanse i undervisningen? -Hva føler du mangler? -Hva mener du er lett/mindre utfordrende?
Fase 4: Tilbakeblikk	Oppsummering (10 min) <ul style="list-style-type: none"> -Oppsummere funn -Forsto jeg deg riktig når du sa? -Er det noe du mener ikke kom fram?

Etter innføring av Lesson Study

Spørsmål

Fase 1: Rammesetting	Løs prat (5 min) <ul style="list-style-type: none"> -uformell prat Informasjon (5-10 min) <ul style="list-style-type: none"> -Forklare hva samtalen vil dreie seg om (bakgrunn, formål) -Forklare om samtykke -Spør om det er noen spørsmål knyttet til dette -Informere om opptak og hvordan det skal bli behandlet -Start opptaket
Fase 2: Erfaringer	Overgangsspørsmål (15 min)

	<ul style="list-style-type: none"> -Hva slags erfaringer har du med Lesson Study? -Hvordan vil du beskrive prosessen ved å utføre Lesson Study? -Oppfølgingsspørsmål -Hva er krevende med Lesson Study? -Hva var fokuset under undervisningen?
<p>Fase 3: Fokusering</p> <p>Undervisningen med LS Samarbeid mellom studenter med LS Kompetanse</p>	<p>Nøkkelspørsmål (20-40 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 til 5 nøkkelspørsmål -Hvordan er samarbeidet mellom studentene med Lesson Study? -Hvordan er veiledningssamtalene? -Hva sitter du igjen med etter veiledningssamtalene? <ul style="list-style-type: none"> - Oppfølgingsspørsmål -Hvordan opplever du din rolle som underviser? -Hva opplever du som annerledes ved bruken av Lesson Study?
Fase 4: Tilbakeblikk	<p>Oppsummering (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Oppsummere funn -Forsto jeg deg riktig når du sa? -Er det noe du mener ikke kom fram?

Avslutning

Takk informanten for oppmøte, gir også ut telefonnummer og mailadresse om det skulle komme spørsmål i etterkant. Dette vil også stå på samtykkeerklæringen.

Vedlegg 9

NSD kvittering



Øyvind Førland Standal
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 20.10.2016

Vår ref: 50087 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50087</i>	<i>Lesson Study som modell for kroppsøving utdanningen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Øyvind Førland Standal</i>
<i>Student</i>	<i>Vegard Tho</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, 31.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Vedlegg 10

Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Lesson Study som modell for kroppsøvingsutdanningen”

Bakgrunn og formål

Dette studiet er en masteroppgave ved Norges idrettshøgskole avd. kroppsøving og pedagogikk, som ønsker å ta for seg modellen Lesson Study. Den vil ta for seg om undervisningspraksisen til kroppsøvingsstudenter vil være gjennomførbar med Lesson Study som modell. Formålet med studiet er å undersøke hvordan Lesson Study kan implementeres i undervisningspraksis.

Utvalget i dette studiet er dannet ut i fra deres rolle som kommende kroppsøvingslærere.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studiet vil innebære en aktiv deltagelse fra kroppsøvingsstudentene ved å være tilstede, og samarbeide godt innenfor sin respektive gruppe. Studenten må være engasjert, ha et ønske om å utforske sin undervisning og ta opp aktuelle problemer underveis. Det vil bli utført intervju i forkant og etterkant av undervisningspraksisen, som studenten kan ta del i. Forskeren vil også underveis utføre en observasjon av undervisningen. Intervjuet vil forholde seg til hvordan studenten opplever Lesson Study modellen, og hvilke tanker studenten har til denne modellen.

Alle studenter får en gjennomgang av oppgaver knyttet til Lesson Study, og hva det innebærer å bruke denne modellen. De som velger å ta del i forskningen vil bli intervjuet rundt deres erfaringer med Lesson Study modellen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bare være forskeren og veileder som har tilgang til personopplysningene. De vil bli oppbevart på en personlig datamaskin som er beskyttet med brukernavn og passord, denne vil aldri være ubevoktet.

Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. August 2017. Etter prosjektet er avsluttet vil personopplysningene anonymiseres og bare være tilgjengelig for forskeren. De vil bli oppbevart på en personlig datamaskin med passordbeskyttelse, og bare bli brukt dersom videre analyse er nødvendig. Anonymisering og sletting vil være utført innen 30. August 2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil ikke ha noen innvirkning på din situasjon som student, du vil fortsatt utføre Lesson Study modellen og ikke delta på intervju.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektansvarlig Vegard Tho, vegardt@student.nih.no eller 98624974. Veileder Øyvind Førland Standal kan også kontaktes på o.f.standal@nih.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

Navn:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

E-post

Mobil tlf.

