

# Japanske takter i Bømlo kommune

■ AV ELAINE MUNTHE, TONE BAUGSTØ, ANNE-KARIN HALDORSEN

**I Bømlo har rektorer og lærere på to skoler gjort som japanske lærere. De har begynt å studere egen undervisning på en systematisk måte for å lære mer om hvordan elever tenker, forstår og lærer. På denne måten blir lærerne bedre i stand til å utvikle positive og læringsfremmende læringsmiljøer for alle elever.**

Det er mer enn to år siden prosjektet «Bedre læringsmiljø» startet i Bømlo kommune. To skoler ble valgt ut til å delta i Utdanningsdirektoratets prosjekt «Bedre læringsmiljø».

Det var et uttalt ønske fra lærerne at de ville se kritisk på eget arbeid og lære mer i fellesskap. Hva kunne være bedre da enn å forsøke seg på en form for systematisk læringsarbeid – nemlig det som kalles «Lesson Study».

## **Samarbeidslæring satt i system**

I Bedre Skole nr. 2 i 2011 forklarer Grimsæth og Hallås at Lesson Study er en modell for forbedring av undervisningspraksis (s. 82). Vi kan si at Lesson Study<sup>1</sup> er *læreres samarbeidslæring satt i system*.

Interesse for Lesson Study ble for alvor vekket i tiden etter 1999 da boken *The Teaching Gap* ble publisert (Stigler & Hiebert, 1999). Boken presenterer analyser av videoopptak fra klasseromsundervisning i USA, Japan og Tyskland som ble samlet inn i forbindelse med TIMSS videoundersøkelse (TIMSS = the Third International Mathematics and Science Study). I denne studien kom det fram vesentlige forskjeller i hvordan lærere i Japan, USA og Tyskland underviste. Faktisk beskrev forskerne tre ulike undervisningsmønstre. Undervisningsmønsteret i de japanske filmene var mer i tråd med hva forskning har vist har betydning for elevers læring. Elevene var aktivt deltakende, deres for forståelser kom tydelig fram i undervisningen, og de ble utfordret gjennom oppgavene som ble gitt. Forskerne var interessert i å forstå hvorfor det var

slik at japansk undervisning så annerledes ut enn det de fant i USA og Tyskland. Svaret de fikk var «kenkyuu jugyou» eller det som på engelsk blir kalt «Lesson Study» (Lewis & Tsuchida, 1997, 1998a, 1998b; Stigler & Hiebert, 1999).

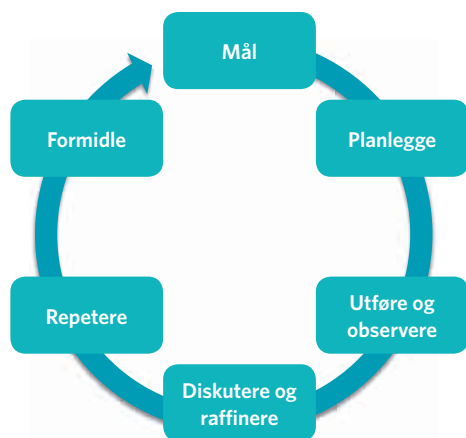
«Kenkyuu jugyou» betyr forskningstime og beskriver den timen eller undervisningsøkten som lærere planlegger, observerer og drøfter sammen. De to ordene i motsatt rekkefølge, altså «jugyou kenkyuu», betyr time-forskning (eller «Lesson study») og beskriver *prosessen* for utvikling av undervisning som den ene timen inngår i (Yoshida, 1999).

Lesson Study innebærer at en gruppe lærere kommer sammen og bestemmer seg for hva de ønsker å lære og å forbedre i egen praksis (et forskningstema). I dette møtet bestemmer de seg for én undervisningstime eller økt som de vil planlegge, observere og drøfte *for å lære*. De planlegger timen svært grundig, og de planlegger også hvordan de vil observere forholdet mellom undervisningen (de valgene de har tatt sammen, basert på deres antakelser om elevene) og konsekvensene av disse valgene (elevers læring og atferd). Deretter gjennomføres og observeres timen, etterfulgt av en økt hvor de drøfter observasjoner og elevarbeid.

Lesson Study-syklusen stanser ikke her. Etter at de har drøftet egen planlegging, antakelser og observasjoner, kan lærere velge å gå to veier: (A) De kan bearbeide planene og gjennomføre undervisningen en gang til i en annen elevgruppe og observere konsekvenser av endrede planer, og

deretter gå til punkt B; eller de kan gå rett til punkt (B) og oppsummere hva de har lært og rapportere dette i en skriftlig rapport som kolleger på egen og andre skoler har tilgang til.

Lærergupper kan gjennomføre 2–3 slike sykluser i løpet av et år.



Figur 1: Lesson Study-syklus

Det er flere prinsipper i Lesson Study som viser seg å ha betydning for læreres læring:

#### *Velger forskningsspørsmål selv*

Det er lærergruppen som selv avgjør hva som er deres forskningsspørsmål / hva de ønsker å lære mer om. Slik sett tar Lesson Study utgangspunkt i gruppens ståsted, forståelse og behov. Fordi Lesson Study også innebærer at andre er observatører og diskusjonsparter (se punkt 6), blir det også rom for andre perspektiver enn gruppens, og det er derfor også mulighet for å påvirke forståelse og utfordre antakelser i gruppen.

#### *Observerer resultater av egne valg*

Fordi lærerne er sammen om å planlegge undervisningen som de senere observerer, vil observasjoner innebære at de observerer resultater av valg de selv har vært med på å ta – ikke valg som kun den læreren som underviser, har tatt. Dette kan bidra til at det er lettere å være kritisk til valgene som er tatt, og til at man lettere flytter blikket bort til elevene for å studere konsekvensene av valgene.

#### *Grundig planlagt enkelttime*

Lærerne planlegger en time for læring på en svært

grundig måte. Timen skal være eksemplarisk. De skal gjøre sitt ytterste. Lærerne drøfter antakelser, de vurderer ulike tilnærminger som er mulige, og har til hensikt å gjennomføre en time som virkelig fremmer læring for elevene. De viser til hva de vet om dette emnet fra før (fagkunnskap) og henter inn ny, nødvendig kunnskap. De drøfter hva de vet om elevers læring, tidligere erfaring med emnet som elever kan ha (elevkunnskap i forhold til dette emnet), og prøver å hente inn kunnskap på dette feltet. De drøfter hva de tror eller vet at elevene forstår fra før, og hvordan denne forståelsen kan fremme eller hemme læring. De drøfter hvordan de skal kunne få fram elevers forståelse og hvordan ulike forståelse eller perspektiver eller forutsetninger kan nyttes i timen for å fremme læring. De drøfter hva de tror vil skje som konsekvenser (predikerer) av egne valg av oppgaver og metoder og hvordan de eventuelt vil være forberedt på slike konsekvenser. De drøfter hva slags spørsmål og hva slags tilbakemelding som kan styrke læring og forståelse.

#### *Lærere har kontroll på tidsbruk, oppgaver m.m.*

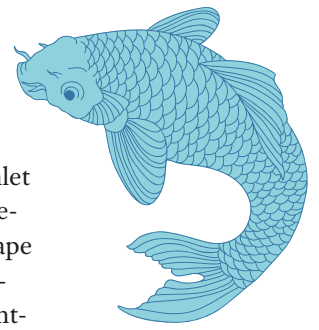
Lærerne planlegger også tidsbruk, oppgaver som vil fremme læring, og rekkefølge, og de planlegger oppstart og avslutning. Hvis lærerne mener at det er svært viktig for læringsmålet i denne timen at elevene selv medvirker til innholdet, så planlegges det for slik medvirkning. Planleggingen betyr ikke at det ikke er rom for eventualiteter eller elevinnspill, men det betyr at lærerne er mer klar for å kunne nytte slike innspill fordi de har drøftet eventualiteter. Planleggingsfasen anses som svært viktig også fordi det er nå lærerne kan få fram sine antakelser og mulighets bli overrasket når de etterpå ser hva som skjer.

#### *Lærere planlegger hva de vil observere*

Lærerne planlegger hva de vil observere for å få svar på egne spørsmål og hva slags data de trenger. Slik arbeider de bevisst med å dokumentere elevers læring.

#### *Støtte fra eksterne fagfolk*

Lesson Study-sykluser innebærer ofte at lærergruppene har støtte av eksterne fagfolk, gjerne fagspesialister fra universitet eller høgskole. Selve undervisningsøktene blir også observert av eksterne parter (kolleger på skolen eller fra andre



skoler eller eksterne eksperter), og disse partene kan også være med på å drøfte observasjoner og bidra til læring for lærergruppene og for seg selv.

#### *Lærere formidler til andre lærere*

Lesson Study innebærer at lærerne formidler hva de har lært til andre lærere. Slik blir Lesson Study-arbeidet til en læringskultur for hele skolen og for lærerprofesjonen. De gjør undervisningen sin offentlig, og de er åpne for spørsmål om egen undervisningstenkning og praksis.

Lesson Study vektlegger formidlingsaspektet. Gjennom å oppsummere egen læring om elevers forståelse, misforståelse, læringsaktiviteter og så videre i konkrete undervisningsøkter med konkrete og spesifikke tema, systematiserer lærerne sin egen profesjonskunnskap og gjør den tilgjengelig for andre. Ved å gjøre kunnskapen offentlig, bidrar lærerne til kunnskapsutvikling utover sin egen gruppe. Når kunnskap blir offentlig, er det også mulig å diskutere den, være kritisk og bygge videre på den.

#### **Lesson Study i Bømlo kommune**

En slik systematisk tilnærming til utvikling av gode læringsmiljø var ønsket i Bømlo kommune. Dette har ført til at rektorer og lærere på to skoler har gått nye veier og samarbeidet på måter de aldri hadde samarbeidet på før. Samarbeidet har gitt dem mulighet til å trekke på kunnskap og erfaringer hos hverandre, i litteratur og hos veiledere. Arbeidet har ikke gått knirkefritt, og det er ikke alle som har hatt tilgang til like mye veiledning eller støtte utenfra, men skolene opplever at dette er noe å satse videre på fordi det har fremmet egen forståelse og samarbeid og muligheter for utvikling av læringsmiljøer for elever.

Allerede etter første runde hvor alle seks lærergrupper fordelt på de to skolene hadde gjennomført Lesson Study, var det åpenbart at noe var på gang:

Det var avsatt en ettermiddag til å rapportere fra arbeidet i gruppene. Alle seks lærergrupper var til stede, og alle hadde arrangert framføringen slik at hver deltaker i arbeidet presenterte noe. En gruppe hadde valgt å filme undervisningsøkten og en annen hadde fotografert. Video og fotografi følger selvsagt strenge retningslinjer med hensyn til bruk og innsyn.

Det vi vil framheve som spesielt viktige

erfaringer fra denne første delingsdagen, er:

- Dette var aller første gang lærerne var samlet over flere timer kun for å snakke om det lærere faktisk har som primæroppgave: å skape gode læringsmiljø forstått som gode, emosjonelt trygge situasjoner med klare forventninger og muligheter for elevers læring. Det var en fryd å være til stede og høre på alle de faglige og pedagogiske overveielser som var blitt tatt og alle vurderingene som ble gjort i etterkant. Engasjementet var stort blant alle tilhørerne, og interessen for å lære av hverandre var enorm.
- Hva de forskjellige gruppene fikk ut av arbeidet varierte likevel, og det ble lærerne selv klar over da de hørte på hverandres presentasjoner. To forhold skilte seg ut som faktorer som hemmet læringsmuligheter for lærerne: at gruppens medlemmer var opptatt med så mange andre ting at de sjelden kunne møtes i fellesskap på den avsatte tiden, og at organisering av undervisningsøkten ga såpass få frihetsgrader og var så velkjent for alle elevene at timen nærmest var automatisert (for eksempel bokstavlæring i første klasse).
- Lærerne kommenterte at de nå måtte «sette seg ned og lese seg opp» og at det var læringsfremmende for dem. Lærere som hadde tatt videreutdanning innen et fagfelt, kunne nå dele med kolleger. Veiledning av fagpersoner ble trukket fram som en styrke, og dette er noe som må videreutvikles i fortsettelsen.

#### **De «svake» elevene**

Det var noen momenter som flere grupper trakk fram i sine presentasjoner, og disse handlet om hva som hadde overrasket dem i observasjonene de hadde gjort.

Et moment som gikk igjen hos nesten alle gruppene, var overraskelsen over hvordan «de svake» elevene hadde fungert i timen.

En gruppe oppdaget at den gruppen de trodde ville ha størst problemer med oppgaven de hadde gitt dem, slett ikke hadde de problemene likevel. Hadde lærerne undervurdert dem – eller var undervisningen tilrettelagt på en slik måte at det faktisk var større mulighet for elevene å følge med og være med? Timen var bearbejdet og planlagt i

forhold til struktur, og lærerne kommenterte også at det var en av de erfaringene de trakk ut av observasjonen: struktur er viktig! Dette var ikke noen ny kunnskap for lærerne, men det var en påminnelse.

En gruppe som hadde utarbeidet en time om Pytagoras, observerte at de antatt svakeste elevene var de som først så sammenhenger som lærerne var opptatt av å formidle. Arbeidet var lagt opp med praktisk arbeid for elever og bruk av konkreter for å forstå innholdet. De «flinke» kunne formelen, men forsto ikke nødvendigvis sammenhengen. Hva betyr det for elever å oppleve at deres tenkning blir verdsatt og har betydning i en undervisningsøkt? Hvilke konsekvenser kan det få for relasjoner mellom elever og mellom elever og lærestoff at undervisningen får fram andre sider ved elever?

I en engelsktime i en klasse hvor alle elever ikke nødvendigvis alltid deltok, våget absolutt alle elever å være frampå. De hadde arbeidet med nye ord som de trengte til «English Breakfast», og overraskelsen for elevene var at de faktisk fikk en engelsk frokost. Elevene snakket kun engelsk gjennom hele økten, og fotografier viste strålende ansikter. Lærerne i denne gruppen fikk også en påminnelse om betydningen av å bruke konkreter og praktiske oppgaver i undervisningen.

### Konsekvenser av læreres valg for elevene

En av gruppene var opptatt av at gode læringsmiljøer også vektlegger elevers lesestrategier. Ved at alle elever utvikler gode lesestrategier vil alle elever ha tilgang til skolens faglige innhold, og det vil være mulig å utvikle en faglig trygghet til en personlig og kontekstuell trygghet. Utgangspunktet for gode læringsmiljøer er selvsagt at læring skjer. Denne gruppen hadde utarbeidet en undervisningsøkt i stor detalj ved hjelp av egen og andres kunnskap. De hadde planlagt observasjonen nøye, og de gjorde noen interessante observasjoner av egne valg og uforutsette konsekvenser.

Lærere fortalte hvor vanskelig det kan være å få elevenes oppmerksomhet. Ved å observere undervisning på videoopptak, kunne de se at læreren som underviste, sa: «Og så må du se her», men øynene til elevene beveget seg ikke. Læreren derimot, «så her» og hadde ikke mulighet til å oppdage at ikke alle elevene gjorde det samme. Hva ville elevene få ut av instruksjon eller

oppgaven hvis oppmerksomheten var et annet sted? Hvordan kunne læreren arbeide med å få alle til å vende seg mot fokus for timen?

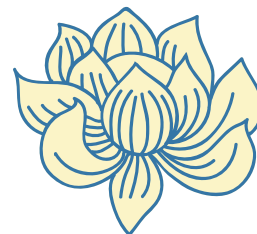
Alle lærergruppene hadde nye spørsmål som de undret seg over i etterkant av dette arbeidet. Spørsmålene dreide seg om elevers muligheter og behov og deres eget arbeid i forhold til elevenes muligheter og behov. Flere av gruppene ønsket å gjenta samme undervisningsøkt (med litt bearbeiding) i en ny klasse for å studere konsekvenser der.

### Hva har skolene lært?

Et av de viktige områdene som det er utviklet kompetanse på, er *observasjon*. Lærerne har observert elever i fellesskap og drøftet disse observasjonene på måter de ikke har hatt anledning til tidligere. Samtidig viste det seg at å observere for å finne det en vil undersøke, er vanskelig. En tendens var at lærerne ville ha fokus på alt og alle. Det ble viktig å jobbe for å finne observasjonsmetoder som er egnet for akkurat det en ønsket å finne ut og å være mer spesifikk på hva en ville observere. De første gangene Lesson Study ble gjennomført, var fokus vel så mye på lærer sin rolle i undervisningen som på elevenes læring. Dette perspektivet er nå i ferd med å snu. Lærerne har fått mer erfaring i å spisse observasjon for å kunne svare på spørsmål om elevenes læring og deltakelse.

Det har vært mye skrivearbeid i prosjektet fordi planer og refleksjoner må skrives ned, og dette er blitt kommentert som en utfordring. Det er mye som skjer i løpet av en skoleuke. Å «begynne der en slapp» forrige gang en jobbet sammen, krever mer når det skal formuleres skriftlig. For mange kan det også virke meningsløst å skrive ned «selvfølgeligheter», det oppleves gjerne som unødvendig bruk av tid. Fordelen med å skriftliggjøre er at det er lettere å formidle til andre, og noe av nøkkelen til utviklingsarbeid og læring i skolen ligger nettopp i formidling.

Skolene som har deltatt i gjennomføring av Lesson Study-timer, har sett på klasseromsledelse som en viktig faktor for å forbedre læringsmiljøet. Lesson Study ga skolene en systematisk metode for å forske på hva som gir god læring og hvordan utøve god klasseromsledelse. Arbeidet har ført med seg at de ulike klassene på skolene har fått flere felles rutiner.





Lærerne snakker om undervisning med større felles kompetanse. Lærerne har en metodikk som i stadig større grad kan tilpasses ulike behov for utvikling, utprøving og erfaringsdeling i personalet. Lærerne og ledelsen reflekterer sammen om læringsmiljø og hva de skal arbeide med for å påvirke læringsmiljøet positivt.

I fellesskap er det gjort oppdagelser om hvordan enkeltelever lærer, men også om hva som motiverer gruppen av elever og hvordan vi skal observere læring. Dette har skjedd fordi en blant annet har gjort samme undervisningsplan i flere klasser og med ulike aldersgrupper.

Gode systemer for skoleutvikling er noe både ledelse og lærere etterspør. Det skolene har oppnådd i tillegg er å få analysert og reflektert over undervisningspraksis. Personalet har fått felles erfaringer for hva som gir læringsutbytte av ulike undervisningsmetoder og opplegg. Skolene har også fått økt kunnskap om ny forskning innen fag. Gjennomføringen av Lesson Study-sykluser har gitt økt kvalitet gjennom faglig veiledning. Høgskolen Stord/Haugesund har bidratt med fagkunnskap og inspirasjon i planlegging og gjennomføring i tillegg til etterarbeid av timene. Skolene vil fortsette samarbeidet med veiledere for å sikre kontinuitet og kvalitet i arbeidet over tid.

Skolene er undervegs, undervegs til høyere kvalitet på læringsmiljøet. Lesson Study er et verktøy til utvikling av gode læringsmiljøer. Men det skolene også erfarer, er behov for støtte og faglig kompetanse utenfra og over tid, i denne sammenheng fra Universitetet i Stavanger (ved førsteforfatter). Dette har vært en måte å initiere, inspirere og holde ut over tid, og å gi rom for refleksjon. I tillegg har skoleledelsen i kommunen hele tiden vært med og fulgt opp, noe som har vært av stor betydning for framdrift og oppmuntning for rektorene.

Bømlo kommune, med to skoler i spissen, har valgt en krevende måte å arbeide med læringsmiljø på. Ved å utvikle gode læringsmiljøer for lærere, som gir grunnlag for kontinuerlig arbeid med utvikling av undervisning til beste for elevene, bygger lærerne stein på stein fram mot skolenes overordnede målsettinger om gode læringsmiljøer for alle elever i Bømlo kommune. Arbeidet i Bømlo kommune baserer seg på hva

vi forskningsmessig vet har betydning for elev-ers utvikling og læring. Men gode læringsmiljø er ikke et mål man når en gang for alle – det er et kontinuerlig mål som krever kontinuerlig arbeid og bevisstgjøring om konsekvenser av egne valg for elevene.

#### NOTE

- 1 Denne introduksjonen til Lesson Study er basert på et kapittel av Munthe, E. & Postholm, M.B. (2012).

#### LITTERATUR

- GRIMSÆTH, G. OG HALLÅS, O.** (2011). Når lærere ønsker å utvikle egen undervisningspraksis, *Bedre Skole*, 2, 82–84.
- LEWIS, C. OG TSUCHIDA, I.** (1997). Planned Educational Change in Japan: The Shift to Student-Centered Elementary Science. *Journal of Educational Policy*, 12(5) 313–331.
- LEWIS, C., OG TSUCHIDA, I.** (1998a) A lesson is like a swiftly flowing river: Research lessons and the improvement of Japanese education. *American Educator*, Winter, 14–17 & 50–52.
- LEWIS, C. OG TSUCHIDA, I.** (1998b). The Basics in Japan: The Three C's. *Educational Leadership*, 55(6), 32–37.
- MUNTHE, E. OG POSTHOLM, M.B.** (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen, i M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (red), *Lærere i skolen som organisasjon*, Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- STIGLER, J.W., OG HIEBERT, J.** (1999). *The Teaching Gap*. New York, NY: The Free Press.
- YOSHIDA, M.** (1999). Lesson Study [jugyokenkyu] in elementary school mathematics in Japan: A case study. Paper presentert ved konferansen *American Educational Research Association Annual Meeting*, Montreal, Canada.



**Elaine Munthe** er professor i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Hun er leder for Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreformen, forsker på kvalifisering til lærerarbeidet og arbeider med hvordan Lesson Study kan bidra til å styrke profesjonskunnskap i lærerutdanning og grunnpoplæring.



**Tone Baugstø** er rektor ved Rubbestadneset skule der hun tidligere har undervist hovedsakelig i fagene RLE, samfunnsfag og mat og helse.



**Anne-Karin Haldorsen** er rektor ved Foldrøy skule. Hun har ellers undervisningserfaring fra 1.–10. klasse på Bømlo og i Sola Kommune.