

# Lektionsstudier fra metode til tankegang

– forståelser og misforståelser omkring lektionsstudier i Danmark



Klaus Rasmussen,  
Københavns  
Professionshøjskole og IND

**Abstract:** *Lektionsstudier vinder mere og mere frem i Danmark i uddannelse og arbejde med udvikling og tilegnelse af viden om undervisning og læring. Særligt de sidste fem år har der været flere store projekter med lektionsstudier som et centralt element, og det er nu på tide at fremsætte et bud på en status over hvorledes det går med lektionsstudiernes udbredelse og modtagelse i Danmark. Artiklen diskuterer og giver et overblik over karakteristiske opfattelser og forståelser såvel som hvad der må betegnes som misforståelser eller uhensigtsmæssige forsimplinger af lektionsstudier.*

## Introduktion

Den oprindelige *ide* om lektionsstudier stammer fra Japan hvor de har fundet sted og er blevet udviklet gennem 150 år (Arani, Fukaya & Lassegard, 2010; Makinae, 2010). Og hvad der måske kommer bag på de fleste, så er det ikke en helt fast og veldefineret størrelse. Japanerne selv har mange forskellige fagord, beskrivelser og begreber til at italesætte den enorme bredde der er i lektionsstudier. Denne mangfoldighed går dog ofte tabt når japanerne fortæller (og andre genfortæller) om hvad de laver, for det som de gerne vil udtrykke, findes slet ikke i den engelsksprogede verden. Når vi så i Danmark begynder at arbejde med lektionsstudier, så opstår der uvægerlig endnu flere fortolkninger og forsimplinger som er med til at gøre indtrykket mere mudret eller karikeret. På den anden side er det også vigtigt at erkende at japanerne ikke har patent på lektionsstudier eller ligger inde med den rigtige måde at gøre det på, selvom nogle japanere de senere par år er blevet opmærksomme på at de næsten ikke kan genkende deres lektionsstudier når de møder dem efter at de har været igennem den udenlandske vridemaskine af bearbejdning og tilpasning (Doig, Groves & Fujii, 2011; Fujii, 2014, 2015, 2016).

Vi må også erkende at store dele af vores viden om lektionsstudie-ideen kommer fra engelsksproget litteratur (endda ofte gennem metodebøger som fx Lewis & Hurd,

2011; Stepanek, Appel, Leong, Mangan & Mitchell, 2006), dvs. skrevet af ikke-japanere, og derfor nødvendigvis er blevet farvet heraf. Specielt bør man være opmærksom på at der har været en tendens til at gøre lektionsstudier til en ret fast og entydig pakke som man kan købe eller lade være.

I 2015 udkom den første egentlige danske bog om lektionsstudier (Mogensen, 2015) der bl.a. også søger at give nogle konkrete anvisninger på at gå i gang med lektionsstudier. Og her er det vigtigt at slå fast at ideen om lektionsstudier netop *ikke* er et koncept der kan købes, som man kan certificeres til, eller som skal have en helt bestemt form for at være lektionsstudie. Heri ligger selvfølgelig endnu en udfordring for dem der mener at der er nogle grundlæggende ting der bør være med for at man kan kalde det lektionsstudie. Hvad det er for ting der skal være med, drøftes ofte, også på internationalt plan; senest ved ICMI13, hvor netop dette var det grundlæggende spørgsmål i en af de store diskussionsgrupper. Diskussionen mandede ikke ud i et universelt svar på spørgsmålet, hvilket understreger at lektionsstudier er en mangesidet ide der ikke bare kan sættes i bås (Chokshi & Fernandez, 2004). Ved ICMI13 blev det tydeligt at hvad der anses som interessant at fokusere på i forbindelse med lektionsstudier, er meget forskelligt alt efter hvor længe man i en lokal uddannelsesmæssig kontekst har arbejdet med lektionsstudier.

I de følgende afsnit gøres der rede for en række problemfelter der i danske kontekster giver anledning til forståelser og misforståelser omkring lektionsstudier. De fremsatte analyser bygger på mit kendskab til størstedelen af de lektionsstudie-projekter der har kørt i Danmark over de sidste seks år. I særdeleshed bygger jeg på de lektionsstudie-initiativer der har fundet sted i forbindelse med og i relation til ASTE-projektet (ASTE Sciencelærer, 2016). Herudover er der to udløbere af ASTE-projektet som jeg i egen skab af projektleder har førstehåndskendskab til: (ASTE Bro til Skolen, 2016) og (ASTE Løbende Synlige Lektionsstudier, 2017)

Jeg har valgt at præsentere problemfelterne med udgangspunkt i en række spørgsmål og udsagn som jeg jævnligt møder når snakken falder på netop lektionsstudier. I den forbindelse kommer jeg løbende ind på de forskellige afskygninger af lektionsstudier som man har kunnet møde i projekterne her i landet.

### *Japanske forhold/samfund/lærerjob/lærerløn og arbejdsforhold er jo så meget anderledes, hvordan skulle lektionsstudier så overhovedet kunne bruges i Danmark?*

Jeg får ofte det indtryk at mange opfatter Japan som et land hvor eleverne sidder og terper meget i skolen. Altså et sted hvor der på en negativ måde er en streng disciplin og et meget autoritært forhold mellem elever og lærere. Underforstået er at dette er meget modsat forholdene i Danmark. Dette spørgsmål kan jeg naturligvis ikke være sandhedsvidne om, men min egen oplevelse efter fire måneders ophold og arbejde

i Japan, med jævnlige besøg på ca. 10 forskellige skoler i Tsukuba, Tokyo og Jouetsu, støtter ikke et negativt syn på lærer-elev-forholdet. Tværtimod oplevede jeg timerne som præget af gensidig respekt, ikke frygt. Jeg oplevede eleverne generelt interesserede og deltagende, og de der “stemplede ud”, gjorde det på en måde som ikke forstyrrede resten af klassens arbejde. Frikvartererne derimod var præget af løssluppenhed ligesom jeg kender fra Danmark, med elever der pjatter, larmer og kravler op på ryggen af lærerne! Generelt forekommer relationsarbejdet at være godt, hvilket også bekræftes af andre danske “uddannelsesturister” (fx Mogensen, 2009). De japanske lektioner jeg har overværet, har været meget forskellige i organisationsstruktur: fra laboratoriearbejde til rapportfremlæggelse og fra at “tælle i kor” over gruppearbejde til individuel opgaveløsning. Der er mange elever i klasserne hvor der må være op til 40. Eleverne får typisk mad på skolen. Der bruges på de fleste skoler skoleuniformer, og på de ældre klassetrin er eleverne til tider også i skole om lørdagen. Skoledagene smelter mange steder sammen med fritidsaktiviteter, dvs. det som børn i Danmark ville gå til i den lokale sportsforening, er her tæt knyttet til skolen.

Lærerjobbet er, som alle andre jobs i Japan, mere omfattende tidsmæssigt end i Danmark. Der er mange ting som læreren forventes at gøre/deltage i, også uden skarpt specificeret tid/aflønning. Lektionsstudier er til dels en af disse ting. Læreres offentlige anseelse er høj, som forvaltere og udøvere af en højt specialiseret viden om undervisning som ingen andre besidder. En viden som lægfolk ikke bilder sig ind de besidder, på samme måde som advokaten ikke tror at han ved mere end lægen om hvordan diabetes diagnosticeres og behandles.

Gennemsnit	Danmark		Japan	
	Begynder/ melletrin	Afsluttende trin	Begynder/ melletrin	Afsluttende trin
Lærerløøn (dkr./år)	330.630	335.324	311.081	311.081
Klassestørrelse	13	16	18	20
Undervisnings- timer/lærer/år	663	663	742	611
Arbejdstimer/ lærer/år	1680	1680	1891	1891
Undervisnings- belastning	39 %	39 %	39 %	32 %

**Tabel 1.** (kilde: OECD Education at a Glance 2016, 2014-tal, Indikator B7, dollars omregnet til dkr. kurs 6.30).

Ser vi på statistikken (jf. tabel 1), ser vi at lønmæssigt er danske og japanske lærere i gennemsnit på samme niveau. Timelønnen er dog lavere i Japan, primært fordi årsnormen er ca. 200 timer højere end den danske. Begynder- og mellemtrinlærere i Japan underviser flere timer om året, men henset til den større årsnorm er "belastningen" den samme. Det er kun afsluttende trin i Japan der skiller sig lidt ud ved at have mere tid til "alt det der ikke er undervisning". Til ovenstående statistik på lønområdet kunne man indvende at den ikke tager højde for alle lønde, fx pension der i Danmark giver tillæg til lønnen på ca. 15 %, mens det i Japan resulterer i et fradrag på ca. 6 %.

## Mange forskellige former for lektionsstudie

Inden vi går videre med spørgsmålene, er det på sin plads at opridse et par af de mange lektionsstudieafskygninger. Det vi kunne kalde grundformen, "jugyou kenkyuu", foretages i Japan højst 1-2 gange om året og er en undersøgelsesproces som forestås af en lille gruppe af lærere. Den indbefatter i meget grove træk tre elementer: (1) "kyouzai kenkyuu" som er det grundige (for)arbejde med at udforske materialer mv. og lave en solid lektionsplan for en enkelt lektion (studielektion, "kenkyuu jugyou"); (2) fremførelse af studielektionen *i egen klasse* med overværelse af de deltagende/planlæggende lærere og en lokal sparringspartner (hvad der i Danmark ville svare til skolens (fx matematik-)vejleder); (3) herefter "hansei kai" som er en drøftelse (refleksion) over det som blev observeret i studielektionen. (På baggrund af hvad lærerne kunne konkludere om elevernes læring ud fra drøftelsen, kan lektionsplanen tilrettes, og en ny studielektion kan gennemføres om ønsket osv.).

Denne udforskning af elev-læring (dvs. lektionstudie) kan også foregå som led i den/de enkelte læreres egen *udforskning af praksis* ("jissen kenkyuu") som er mere tonet mod udforskning af undervisningspraksis og lærerens individuelle handlinger. Det vil altså sige at lektionsstudier kan ses som en særlig form af jissen kenkyuu (Miyakawa & Winsløw, 2017). Eller man kan sige at "jugyou kenkyuu" er en slags luksusudgave af "jissen kenkyuu" hvor man i højere grad er fælles med andre lærerkolleger om udforskningen, og hvor elevernes læring er mere i fokus.

I Japan står læreren ikke selv i spidsen for lektionsstudiet (uanset arten) mere end et par gange om året. Til gengæld er der rig mulighed for at overvære andres studielektioner, ofte til studiekonferencer, de såkaldte kenkyuu kai som fx afholdes skolevis en gang om året. (Bemærk at der er store forskelle mellem skoler i forskellige præfekturer og hvor ofte og på hvilken måde det foregår).



Figur 1. Lærere på vej til *kenkyuu kai* ved Tsukuba Mellemskole i Otsuka, Tokyo, nov. 2013.

Til disse møder får man som observatør og tilhører adgang til lektionsplanen, ser studielektionen (med lærerens egne elever i deres egen klasse), og bagefter er der mulighed for at drøfte det set med læreren efter at denne har gjort rede for egne overvejelser og observationer. Ved “*kenkyuu kai*” er der ikke flere observatører end der kan være i klasselokalet, dvs. tæt pakket i omegnen af 20, og enkelte gange har jeg set lektionen blive transmitteret live til et andet lokale så der kunne være flere der så med.

### Åbne lektioner

Ved særlige lejligheder arrangeres der også såkaldte *åbne lektioner* (“*koukai jugyou*”) som holdes i store sale eller sportshaller hvor der er plads til flere hundrede tilskuere (der er ofte en åben lektion i forbindelse med “*kenkyuu kai*”). Og her er der netop tale om at være tilskuer snarere end at være observatør. Eleverne er ikke længere i deres klasseværelse, men på en scene, og formålet er at fremvise noget særlig karakteristisk, fx noget som man har fundet ud af gennem flere lektionsstudier. Den udførende lærer vil almindeligvis introducere hvad der kommer til at ske, så kommer eleverne ind og bliver undervist, og efterfølgende fortæller læreren om hvad der fandt sted i relation til det som kunne ses i den netop gennemførte lektion, og som havde forbindelse til

det lektionen skulle belyse. Der kan også være et panel af særligt indbudte personer til at kommentere lektionen ud over læreren selv. Der er ingen eller næsten ingen interaktion med de mange tilskuere. Den lærer som forestår en åben lektion i Japan, er som oftest meget anerkendt og nyder stor respekt. Det er en lærer man rejser langt for at komme til at se og høre undervise, også selvom man kommer til at sidde på bagerste række! (Se figur 2).



**Figur 2.** Åben lektion på Tsukuba Grundskole i Otsuka, februar 2014. Lærer Takao Seiyama.

I Danmark har der været enkelte forsøg med åbne lektioner både i skoleregi og i regi af læreruddannelse. I skoleregi har der på Hummeltofteskolen i Lyngby-Taarbæk Kommune i både 2015, 2016 og 2017 været afholdt en demonstrationslektion (dvs. en åben lektion hvor eleverne ikke er lærerens egne) af en japansk lærer med deltagelse af en klasse danske elever (Bahn, 2016, 2017a, 2017b; Lauritsen, 2015a, 2015b). Usædvanligt har det været, for den japanske lærer har af indlysende grunde ikke kunnet have indblik i elevernes forkundskaber, dansk skolekontekst, eller hvad eleverne faktisk sagde til hinanden. Ej heller har læreren pga. sprogbarrieren kunnet redegøre tydeligt for hvad meningen var, og efterfølgende kun gennem tolk kunnet udtrykke sig om hvad der hændte i lektionen. På den baggrund har det været utroligt at det overhovedet kunne

lade sig gøre og blive vellykket i den forstand at det kunne fremvise og formidle viden om undervisning som antagelig ikke er et udslag af elevernes individuelle personlige karakteristika.

## Lektionsstudiets grundform

Og så er det på tide at forlade de åbne lektioner og vende tilbage til lektionsstudier hvor tilskuerantallet er nul, observatørantallet er begrænset, og deltagerantallet er lille. *De deltagende lærere* er dem som er med til at finde og formulere den undervisningsmæssige og læringsmæssige udfordring som skal undersøges vha. lektionsstudiet. Det er de lærere der bedriver *kyouzai kenkyuu*, og som laver undervisningsplanen. En af dem underviser selve studielektionen. Det er dem som reflekterer over lektionen bagefter, og som, hvis ønsket, retter planen til og underviser lektionen på ny samt drager konklusioner og offentliggør disse. Med som deltager kan man også regne evt. lokale vejledere som er med i en eller flere af de tre delprocesser: forberedelse, gennemførelse, refleksion.

*Observatører* er dem som evt. på et tidspunkt bliver inviteret med til at overvære en gennemførelse af studielektionen og deltage i refleksionen bagefter. Observatører kan i princippet være hvem som helst, men ofte vil man invitere en udefrakommende (dvs. ikke blot en anden lærer fra samme skole) med ry for at have særlig indsigt i det som lektionsstudiet undersøger. Denne lærde ven ("koushi") forventes at kunne perspektivere det observerede under refleksionen og at kunne knytte overordnede forbindelser til hvad der i øvrigt findes af lærerviden på det undersøgte område.

### *Opfører eleverne sig ikke helt anderledes når mange observerer? Og kan vi overhovedet bruge det vi observerer, til noget?*

Det korte svar på første spørgsmål er nej, selvom det principielt aldrig er noget vi kan vide med fuldstændig sikkerhed. Når eleverne er i deres vante omgivelser med egen lærer, så lader de sig ikke, heller ikke i Danmark, mærke af et endog ret stort observatørantal hvis der fysisk er plads til det i klasselokalet. Og læreren kan ret hurtigt og kort under refleksionen redegøre for hvis der har været episoder som han/hun anser som ansporet af observatørtilstedeværelsen, og hvilken indflydelse dette vurderes at have haft.

Og heldigvis for det! Ellers ville vi for altid være henvist til at lære noget af hinanden om undervisning og læring ved at optage med skjult kamera uden elevernes vidende. Det ville være uetisk (se mere nedenfor om det etiske i at foretage lektionsstudier).

Om det andet spørgsmål kan besvares positivt, står og falder med netop observatørernes evne til at se de generelle forbindelser mellem undervisningen og læringen i den konkrete lektion. Ideelt set ligger der i lektionsstudie-kulturen mange elementer

der kan støtte lærerne: Først og fremmest er der lektionsplanen som ikke udelukkende er en oversigt over hvad der forventes at skulle ske i lektionen, men også er et dokument der fortæller hvad der skal ses efter i lektionen. Der er baggrundsviden og angivelse af forventede elevudsagn og faglige handlinger som den observerende kan se efter. Det andet store element i lektionsstudie-kulturen som støtter læreren i at uddrage viden fra den observerede lektion, er den efterfølgende refleksion hvor flere deltagere er til stede og kan bidrage med betragtninger af det fælles observerede. Her kan observationerne og deres eventuelle almene gyldighed postuleres og drøftes. Mindre erfarne lærere kan støtte sig til mere erfarne læreres udsagn. Endelig vil lektionsstudiets deltagere ideelt set publicere de konklusioner som vurderes kan være af almen interesse og brugbarhed for andre lærere.

Der er forsøg med lektionsstudier i Danmark, men der er (endnu) ikke en lektionsstudie-kultur. De hidtidige erfaringer fra ASTE har vist at det kan være vanskeligt blot at opføre sig hensigtsmæssigt som observatør. Fx er det ikke en god ide som observatør at snakke med andre observatører under lektionen (heller ikke lavmælt). Det er heller ikke en god ide at henvende sig direkte til eleverne mens undervisning foregår, og ej heller at blive stående midt i lokalet når der er fælles klassesamtale. Det kan lyde banalt, men det sker faktisk. Her kan specielt lærerstuderende være undskyldt, for de er jo nye i branchen; men det ses også blandt erfarne uddannede lærere, og det er naturligt fordi vi i Danmark ikke har nogen tradition for at overvære vores kollegers undervisning. Hvis vi mødes i klasserummet, er det fx gennem to-lærer-ordninger eller lignende, og der er vi ikke sammen for at undersøge noget på forhånd fastlagt. Vi *ser* måske hinanden undervise mens vi selv er en del af undervisningen, men vi *observerer* næppe, og her er en afgørende forskel. At observere kræver stor bevidsthed om at sætte sig ud over egne forventninger og egne "briller". Observation kræver at man er metodisk og disciplineret, og det er på ingen måde let, hvilket også er søgt taget særlig hånd om i forhold til lektionsstudier i Danmark (Rasmussen, Østergaard, Foss, Madsen & Nielsen-Elkjær, 2016). Er alle japanske lærere så veldisciplinerede observatører? Ja, det er mange af dem, men de er jo også godt hjulpet af at de som elever har oplevet at have observerende voksne i klasserummet. De er skolet gennem deres læreruddannelse til observation i forbindelse med lektionsstudier. De er jævnligt med til netop lektionsstudie-aktiviteter. Men alligevel har jeg enkelte gange set en japansk lærer spørge en elev om noget mens der var gruppearbejde, ligesom jeg tilmed har set en lærer være mere optaget af at snakke med kolleger end at være opmærksom under lektionen. Dette sidste blev også efterfølgende bemærket som uhensigtsmæssigt (WALS 2017, Immersion Programme in Fukui). Japanske lærere er også mennesker der kan fejle, men hovedreglen er at man koncentrerer sig om at observere ved at være så usynlig som muligt. Man tager noter og billeder undervejs for at fastholde det observerede. Ved lektionsstudier er man ikke blot inde og "se" noget undervisning.



*Alting kaldes jo efterhånden lektionsstudier! "Og så lavede vi lige et lektionsstudie ..." Er lektionsstudier en metode? Et redskab? Et værktøj i værktøjskassen?*

Der er en tendens til at nye tiltag på undervisningsområdet forfladiges. Der fornemmes i Danmark et underliggende ønske om hurtige ændringer og omstillingsparathed. Og hvad er mere fristende end at forstå noget nyt ved at tolke det ind i allerede kendte forståelser? Med henvisning til Jean Piagets teori om adaptation og akkommodation er det oplagt at vi forsøger at indpasse viden om enkelte lektionsstudielementer i eksisterende mentale skemaer vi har for at se på andres undervisning. Det mest umiddelbart synlige ved lektionsstudier er jo selve studielektionen og den efterfølgende refleksionssamtale, og det kan få mange til at affeje lektionsstudier som noget vi kender i forvejen, noget der ikke er noget nyt ved ... for det skal der jo være! Modsat når lektionsstudier så viser sig *ikke* at være et quick-fix der hurtigt kan tilegnes og bruges med et minimum af forberedelse, så er der igen andre der har lyst til at stå af.

Man kan ikke kun se lektionsstudier som en isoleret samling af metoder eller redskaber. Det bør også ses som en tankegang til fortløbende at anvende viden om undervisning og at undersøge læring alene og sammen med kolleger, som et system til at opsamle, udvælge og opbygge et korpus af viden om undervisning og læring som er i hænderne på professionsudøverne selv – og som betegnende for en profession som ikke lukker sig om sig selv, men som aktivt inddrager og udveksler med didaktiske forskere selvom disse ikke har deres daglige gang i klasserummet. Når mere eksterne personer lukkes ind for at se med i klasserummet, kan fastlåste forestillinger nedbrydes for alle parter, og nye orienteringer i og i forhold til undervisningen indtages (Skott & Møller, 2016).

Når lektionsstudier er sådan en multifacetteret ting – ikke kun et redskab, ikke kun en metode, ikke kun et system til løbende udvikling – hvad skal der så som minimum være med for at kalde noget et lektionsstudie? Som nævnt ovenfor, så er der ikke fuld konsensus om dette, men her er mit ret konservative forslag:

For at der er tale om lektionsstudie, skal der være en studielektion og en refleksion over denne (ingen overraskelse her ...). Men for at lektionen faktisk er en studielektion, skal der foreligge en lektionsplan med et eksplicit undersøgelsesformål. Planen skal være udarbejdet under en fase hvor man har opsøgt eksisterende viden på området og inddraget det i planlægningen. Ved afviklingen af studielektionen og refleksionen skal der observeres af lokale kolleger (ligemænd) og mindst en udenforstående person som ikke har været med i planlægning og udførelse. Denne person skal kunne siges at have særlig indsigt i undervisning og læring af det som studielektionen omhandler; det kan fx være en lærer fra en anden skole, læreruddannelse, universitet eller kommunal evu-afdeling. Planen skal være observatørerne bekendt inden studielektionen

afvikles. Ved refleksionen holder deltagerne sig til at drøfte undervisningen og hvad eleverne formodes at have lært, med udgangspunkt i det observerede.

Bemærk at det således ikke er nødvendigt at gentage studielektionen, og at det ikke er nødvendigt at planlægge kollektivt selvom dette ofte er specielt fremhævet i vestlig eller dansk kontekst (M.D. Rasmussen, 2016).

Ovenstående beskrivelse yder ikke fuld retfærdighed til den "infrastruktur" som det enkelte lektionsstudie rettelig burde være indlejret i for rigtig at komme til sin ret. En del af den japanske lektionsstudie-succes kommer af at alle lærere og ledere kender til og deltager i lektionsstudier. Når der er konference i Japan, er det en selvfølge at man som en del af programmet ser klasser af elever i undervisningen på en eller flere skoler – undervisning som netop er resultat af, eller del af, lektionsstudier. Ledere fra skoler og kommuner er også med helt ude i klasserummet. Det er så slående forskelligt fra fx Big Bang eller Danmarks Læringsfestival hvor man helt (fysisk) har fjernet sig fra det som det egentlig drejer sig om: skolen, eleverne og læringen. Ved sådanne danske arrangementer taler vi meget om undervisning og læring, og måske inviteres et par elever også med til at give et oplæg; men det hele er afkoblet fra et konkret fælles blik på forholdet mellem undervisning og læring.

På baggrund af ovenstående minimumsbeskrivelse af lektionsstudie-elementer er der stadig risiko for at komme til at betragte lektionsstudier som et redskab. Dette er svært at undgå når man skal introducere lektionsstudier, for man skal jo starte et sted. I en opstartsfasen er en klar rammesætning og struktur ofte et gode selvom det også kan give anledning til at opfatte lektionsstudier for stift, som det fx har vist sig i det store evu-projekt "Naturligvis!" (Petersen, 2017). Men vi skal ud over det. Vi skal videre til at forstå lektionsstudier som et professionelt læringsfællesskab, til den *ethos* der ligger i at bedrive lektionsstudier.

### *Er det kun bestemte typer af undervisning man kan have med i lektionsstudier? Er der nogen begrænsning på hvad der kan undersøges?*

Principielt kan alle slags undervisning indgå i en studielektion, men der skal som nævnt i foregående afsnit kunne defineres et undersøgelsesformål. Derfor viser nogle undervisningsformer sig at være mere velegnede end andre. Fx vil en dansk-lektion hvor klassen har diktat, være svær at få noget ud af fordi der som sådan ikke foregår undervisning (og læring). Eleverne afgiver blot data til læreren om hvad deres standpunkt er. Derimod har undervisning hvor der er et eller andet "mysterium", vist sig at være velegnet. Dvs. undervisning hvor eleverne skal arbejde sig frem mod en eller anden erkendelse eller indsigt. Dette ses ofte i problembaseret undervisning hvor det er relativt ligetil for læreren der skal lave lektionsstudiet, at definere undersøgelsesformålet som "hvad der skal til i undervisningen for at eleverne opnår indsigten". På figur 3 er dette eksemplificeret i en dansktime, blot for lige at minde om at problem-

baseret undervisning ikke er forbeholdt matematik, ligesom lektionsstudier i øvrigt heller ikke er det. Lektionsstudier er blot kommet til Danmark (og resten af verden) primært i relation til faget matematik, og derfor er det også inden for dette fagområde de fleste danske lektionsstudier har foregået.



**Figur 3.** Et "mysterium" i sprogundervisningen. Hvad kan der stå på den med blå afdækkede plads i dette vers af en sang? Rytmer, rim, skrifttegn og lyde. (Japansk-lektion i 3 kl. på Tsukuba Grundskole, 22. november 2017).

En anden type undervisning som gør sig godt i lektionsstudier, er den hvor man ønsker at undersøge inddragelsen af nye curriculære elementer, fx mere IT eller mere elevdialog. Jeg har overværet studielectioner hvor formålet var at undersøge hvordan elever hjælpes til at fremlægge geografirapporter! Der er altså mange muligheder, men det er essentielt at et meningsfyldt undersøgelsesformål kan fastlægges; en erkendelse der også er belæg for fra lektionsstudieforskning i Norge (Bjuland & Mosvold, 2015).

At bruge lektionsstudier til at undersøge meget lokale problematikker, såsom enkeltelevers diagnosticerede læringsvanskeligheder, sprogvanskeligheder eller særlige begavelse, kan naturligvis gøres, men er ofte uhensigtsmæssigt af flere grunde. For det første fordi lektionsstudier normalt sigter mod at undersøge udfordringer i den helhed

som en lektion og en klasse udgør. Altså i en emulering af den mest sædvanlige situation en lærer befinder sig i. For det andet er det ofte ikke interessant for professionen som helhed hvis kun elev- eller skolespecifikke udfordringer behandles. Kriteriet for lektionsstudier der også skal tjene som vidensdeling, er om undersøgelsesformålet kan siges at have relevans også i andre klasserum. Vil man bruge lektionsstudier i individspecifikke tilfælde, kommer man som minimum til at skulle se de enkelte elever i sammenhæng og interaktion med resten af klassen og undervisningen i øvrigt.

### *Er meningen med lektionsstudier at lave perfekte lektioner?*

En anden variant af spørgsmålet lyder om det er meningen at lave perfekte lektionsplaner som så kan deles med eller overtages af andre.

I dette spørgsmål ligger det implicit at sådanne måske ikke findes. At elever i forskellige klasser er forskellige, og samme plan derfor ikke kan bruges.

Svaret er igen: Nej. Lektionsstudiets lektionsplan er ikke en minutiøs drejebog over en lektion hvis formål er at muliggøre eksekvering i andre klasser generelt. Og som nævnt tidligere, så er formålet med planen lidt forskellig afhængigt af hvilken del af lektionsstudie-komplekset der er tale om.

Noget af forvirringen omkring det med de perfekte lektioner stammer måske fra Bilsted (2010) hvor lektionsstudier omtales sammen med ordet superlektioner, men også her i MONA har det været brugt (Bilsted, 2013). Grunden til at studielektioner ofte er "super", er ikke fordi de virker hver gang eller kan bruges universelt, men fordi de tydeligt viser os noget om elevers læring og den fagdidaktiske viden der skal til for at undervise i det givne emne. En studielektion kan ofte være "super" fordi den åbner vores øjne for en matematisk eller didaktisk indsigt som vi ikke selv har været opmærksomme på. Vi får nye ideer til vores egen undervisning, ideer som vi kan omforme og tilpasse til netop de elever vi har i vores egne klasser. Og ideerne er så meget mere tilgængelige når vi har set dem i praksis, end hvis vi blot læste om dem. Levende undervisning indprenter sig lettere i vores hukommelse end nedskrevne linjer af tekst.

Det er en helt sædvanlig reaktion at gå fra en overværet studielektion og tænke ved sig selv hvordan man ville have lavet/gjort nogle ting anderledes for at det ville kunne komme til at fungere (endnu) bedre – både i den klasse man lige har set, men også i sine egne klasser. Her er det væsentlige ikke at (be)dømme studielektionen, lærerens præstation eller dem som udførte lektionsstudiet. Man kan blot for sig selv konstatere at nogle studielektioner er bedre end andre. Nogle lærere er gode eller mindre gode til at eksekvere undervisningen; nogle har god interaktion med eleverne på andre måder end man måske selv kan have det. Sådanne betragtninger er naturligvis til stede når man viser undervisning for hinanden, men det er *ikke* det som skal fylde i den fælles refleksion over lektionen. Den fælles refleksion bør være respektfuld og anerkendende over for det arbejde som er lagt i lektionsstudiet. Hvis samtalen ikke

er det, kommer vi aldrig til at ville vise hinanden vores forsøg på at takle det som er vanskeligt og udfordrende i undervisningen; altså vores forsøg på at blive klogere på elevernes læring.

Uanset ovenstående, så er det uvægerligt at nogle lektionsstudier bare er mere interessante end andre. I Japan opstår der grupper af personer som bliver kendte for at lave meget veludførte lektionsstudier, og det er alt andet lige mere interessant at se lektionsstudier hvor undervisningen ikke drukner i banale begyndervanskeligheder. På den måde har visse japanske lærere opnået superstjernestatus (jf. figur 2), og deres bøger, lektionsplaner og udgivne samlinger af lektionsstudier er noget man gerne læser.

## Lektionsstudier i forbindelse med læreruddannelse i Danmark

Mange af forsøgene med lektionsstudier i Danmark foregår i direkte tilknytning til uddannelsen af nye lærere (Jørgensen, Rostgaard & Mogensen, 2016; Nyboe & Rasmussen, 2015; Rasmussen, 2015; K. Rasmussen, 2016; Rasmussen & Goldbech, 2013; Rasmussen et al., 2016; Rønn & Henriksen, 2013; Østergaard, 2016). Dette er selvfølgelig indlysende, men har indbygget en masse udfordringer, hvoraf adgangen til klasser med elever som er kendte af de studerende, er en af de største. Derfor kunne det være oplagt at lægge lektionsstudier for lærerstuderende i forbindelse med praktikken, men dette modarbejdes af at lektionsstudier netop ikke er udbredt blandt fungerende danske lærere. Der findes således ikke mange praktiklærere som kan støtte de studerende, og de professionshøjskolelærere som kender til lektionsstudier, er i stigende grad institutionelt afkoblet fra praktikken som i højere og højere grad er et fag i sig selv, også rent formelt. Selvfølgelig kommer der med tiden flere og flere lærere som har et vist kendskab til lektionsstudier i både skolen og på læreruddannelserne, men det vil kræve også strukturelle ændringer i samarbejdsforholdet mellem skoler og læreruddannelser for at få det fulde udbytte af en lektionsstudiekultur der er sammenhængende på langs af institutionerne i uddannelsessystemet som det ses i Japan (Elipane, 2012).

Det næste mulige sted er så i regi af praksistilknytning, dvs. hvor der i forbindelse med et læreruddannelsesmodul arrangeres besøg i eller af skoleklasser. Kan det gøres med klasser som de studerende kender fra praktikken, er det godt. Ellers må man låne klasser gennem lokale ad hoc-aftaler.

En anden stor udfordring ved lektionsstudier med lærerstuderende er at de er *studerende*, på godt og ondt. De er selvfølgelig åbne og interesserede, men de er også usikre. Der er mange basale ting i det at afvikle en lektion som de ikke kan endnu. De har stadig brug for vejledning, og der er ting de skal vide og kunne, som man ikke behøver et lektionsstudie til at undersøge. Der er masser af ting om undervisning og læring professionshøjskolelærere lige så godt kan vejlede dem i. Lektionsstudier i læreruddannelsen erstatter altså ikke vejledning af den enkelte i forhold til kendte

begyndervanskeligheder. Lektionsstudierne fungerer bedst når der ikke er for meget støj fra manglende klasseledelse, empati eller uforberedthed.

Danske lærerstuderende ser også meget på sig selv og arbejder med at finde sig selv i en lærerrolle – noget der kan føles mere presserende end at undersøge elevers læring. Derfor er det ingen let sag at komme ind i lektionsstudiekulturen hvor man skal bevæge sig fra at være lærer i kraft af personlige egenskaber til at være lærer i kraft af sin viden og kunnen om undervisning og læring. Dette er et helt nødvendigt skift, også for lærerprofessionen i almindelighed (Beyer, 2017; Høst, 2017).

## Afrunding

Lektionsstudier er meget mere end en samling af metoder. Det er tanker om hvad der er vigtigt at lære om undervisning og læring. Det er et system af sammenhæng mellem skoler, læreruddannelse og universiteter; et system hvor læreren har en rolle som udvikler af viden om didaktik, ikke kun som forbruger af didaktisk forskning. Det er et ønske om vedvarende nysgerrighed over for elevernes læring. Det er en villighed til at overvære undervisning af elever som deles af alle lag i uddannelsessystemet, og det handler om at have kvalifikationerne til at uddrage viden, raffinere den og overdrage den til kommende generationer af lærere.

## Tak

til Jacob Bahn for mange værdifulde kommentarer til en tidligere udgave af artiklen.

## Referencer

- Arani, M.R.S., Fukaya, K. & Lassegard, J.P. (2010). "Lesson Study" as Professional Culture in Japanese Schools: An Historical Perspective on Elementary Classroom Practices. *Nichibunken Japan Review*, 171-200.
- ASTE Løbende Synlige Lektionsstudier (2017) <http://hauch.eu/synligLS.html>
- ASTE Sciencelærer (2016) <https://astra.dk/sites/default/files/ASTE-flyer.pdf>
- ASTE Bro til Skolen (2016) [https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/aste-bro-til-skolen\(bf02e843-e651-4664-bc15-4e3eb0291c9e\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/aste-bro-til-skolen(bf02e843-e651-4664-bc15-4e3eb0291c9e).html)
- Bahn, J. (2016, 22. september, 2016). Åben Lektion. Retrieved from <https://www.folkeskolen.dk/593807/aaben-lektion>.
- Bahn, J. (2017a, November 7, 2017). Udenadslære eller skills. Retrieved from <https://www.folkeskolen.dk/616550/udenadslaere-eller-skills>.
- Bahn, J. (2017b). Åben lektion med japansk lærer. Retrieved from <https://www.folkeskolen.dk/615920/aaben-lektion-med-japansk-laerer>.

- Beyer, M. (2017). *Person – pædagogik, profession og forskning*: Hans Reitzels Forlag.
- Bilsted, E. (2010). *Lektionsstudier i matematikundervisningen: en præsentation af syv superlektioner*. NAVIMAT.
- Bilsted, E. (2013). En dansk superlektion. [Kommentar]. *MONA – Matematik- og Naturfagsdidaktik* (2).
- Bjuland, R. & Mosvold, R. (2015). Lesson study in teacher education: Learning from a challenging case. *Teaching and Teacher Education*, 52, 83-90.
- Chokshi, S. & Fernandez, C. (2004). Challenges to Importing Japanese Lesson Study: Concerns, Misconceptions, and Nuances. *The Phi Delta Kappan*, 85(7), 520-525.
- Doig, B., Groves, S. & Fujii, T. (2011). The critical role of task development in lesson study. I: L.C. Hart, A. Alston & A. Murata (red.), *Lesson study research and practice in mathematics education* (s. 181-199). Springer.
- Elipane, L.E. (2012). *Integrating the essential elements of lesson study in pre-service mathematics teacher education*. (Ph.D.), Copenhagen University, IND Skriftserie. (27/2012).
- Fujii, T. (2014). Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1).
- Fujii, T. (2015). The critical role of task design in lesson study. I: A. Watson & M. Othani (red.), *Task Design In Mathematics Education* (s. 273-286). Springer.
- Fujii, T. (2016). Designing and adapting tasks in lesson planning: a critical process of Lesson Study. *ZDM*, 48(4), 411-423.
- Høst, U. (2017). Ny bog: Forestillingen om 'den fødte pædagog' og 'den autentiske lærer' spænder ben for professionerne, from <https://ucc.dk/aktuelt/nyheder/ny-bog-forestillingen-om-den-fodte-paedagog-og-den-autentiske-laerer-spaender-ben>.
- Jørgensen, E., Rostgaard, P. & Mogensen, A. (2016). Lektionsstudier i læreruddannelsens praktik – et professionelt løft? I: B.O. Hallås & G. Grimsæth (red.), *Lesson Study i en nordisk kontekst* (s. 123-141). Gyldendal (Norway).
- Lauritsen, H. (2015a). Japansk inspiration til matematik. Retrieved from <https://www.folkeskolen.dk/573925/japansk-inspiration-til-matematik>.
- Lauritsen, H. (2015b). Åben lektion inviterer til videndeling i matematik. Retrieved from <https://www.folkeskolen.dk/575682/aaben-lektion-inviterer-til-videndeling-i-matematik>.
- Lewis, C.C. & Hurd, J. (2011). *Lesson Study Step by Step: How Teacher Learning Communities Improve Instruction (With DVD)*. Heinemann Portsmouth, NH.
- Makinae, N. *The origin of lesson study in Japan*, Proceedings of the 5th East Asia Regional Conference on Mathematics Education: In Search of Excellence in Mathematics Education. Tokyo.
- Miyakawa, T. & Winsløw, C. (2017). Paradidactic infrastructure for sharing and documenting mathematics teacher knowledge: a case study of "practice research" in Japan. *Journal of Mathematics Teacher Education*, forthcoming.
- Mogensen, A. (2009). Lesson Study i Danmark? [Kommentar]. *MONA*, 2, 79-85.
- Mogensen, A. (2015). *Lektionsstudier i skolen. Kollegial sparring gennem fælles studier*. Dafolo.

- Nyboe, H. & Rasmussen, K. (2015). Lektionsstudier som praksissamarbejde. *Unge Pædagoger*, 1, 30-42.
- Petersen, J.H. (2017). PCKommentar – brug af PCK i efter/videreuddannelse. [Kommentar]. *MONA – Matematik- og Naturfagsdidaktik* (1).
- Rasmussen, K. (2015). Lesson study in prospective mathematics teacher education: didactic and paradidactic technology in the post-lesson reflection. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(4), 301-324.
- Rasmussen, K. (2016). *Consecutive cycles of “whole class” Lesson Study: A format for development of shared teacher knowledge in preservice teacher education*. Poster presented at the 13th International Congress on Mathematical Education, Hamburg, July 24.-31., 2016.
- Rasmussen, K. & Goldbeck, O. (2013). ASTE-profil i den nye læreruddannelse. [Comment]. *MONA – Matematik- og Naturfagsdidaktik* (4).
- Rasmussen, K., Østergaard, C.H., Foss, K.K., Madsen, M.K. & Nielsen-Elkjær, K. (2016). *Learning to observe mathematical learning in lesson studies*. Poster presented at the Erme Topic Study Conference Etc3, Humbolt-universität Zu Berlin, 5.-7. Oktober 2016.
- Rasmussen, M.D. (2016). Fagdidaktisk udvikling gennem lektionsstudier. *Kvan – Et Tidsskrift for Læreruddannelsen Og Folkeskolen*, 35(103), 51-60.
- Rønn, E. & Henriksen, B. (2013). Lektionsstudier i læreruddannelsen. [Kommentar]. *MONA – Matematik- og Naturfagsdidaktik* (2).
- Skott, C.K. & Møller, H. (2016). Et deltagelsesperspektiv på lektionsstudier som metode til lærerudvikling i Danmark. *Lesson Study I En Nordisk Kontekst*. Gyldendal (Norway).
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M.T. & Mitchell, M. (2006). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. Corwin Press.
- Østergaard, K. (2016). *Teori-praksis-problematikken i matematiklæreruddannelsen – belyst gennem lektionsstudier* (ph.d.). Roskilde University. Retrieved from [http://forskning.ruc.dk/site/files/57258425/Teori\\_praksis\\_problematikken\\_i\\_matematikl\\_reruddannelse\\_Kaj\\_stergaard\\_Ph\\_d\\_afhandling\\_RUC.pdf](http://forskning.ruc.dk/site/files/57258425/Teori_praksis_problematikken_i_matematikl_reruddannelse_Kaj_stergaard_Ph_d_afhandling_RUC.pdf).

## English abstract

*Lesson studies are gaining more and more traction in Denmark in teacher education and in-service professional development of teachers. Especially in the last five years there have been several major projects with lesson studies as a central element, and it is now time to take stock of the dissemination and reception of lesson study in Denmark. This paper discusses and gives an overview of characteristic perceptions and understandings, as well as what may be termed misunderstandings or inappropriate simplifications of lesson study.*