

KAPITTEL 1

Betydningen av grundige refleksjoner og deliberative dialoger

Kåre Hauge Norges teknisk-naturvitenskapelige universitetet, NTNU

Abstract: This chapter focuses on what reflections and deliberative dialogues are and the significance these relatively heavy terms have for both student teachers and teachers. Reflection is a familiar term in the educational field, while deliberative dialogues and processes are somewhat less common. One of the main points of the chapter is to thoroughly explore these two terms in order to clarify and emphasize what a reflection process actually is and what deliberative dialogues/processes are about. In teacher training and in schools, reflection and tasks involving reflection are widely used as an approach to think back on exercises, activities and actions so that students, pupils and teachers develop and learn. In many ways, reflection has become such a popular and well-established approach to learning and development that it is in danger of losing its importance and being taken for granted. Therefore, there is a need to take stock of and clarify the concepts of reflection and deliberation in order to create meaningful processes for students, pupils and teachers.

Keywords: reflection, deliberative dialogues, trust, action learning

Innledning

Refleksjon og reflekterende prosesser har i mange år vært utbredte strategier og vesentlige ingredienser i læreres profesjonelle utvikling, og blir av mange ansett som svært viktige faktorer for utvikling og læring (Dewey, 1933; Eraut, 1994; Schön, 1983). Samtidig som at flere studier viser til at det å skape tid og rom for refleksjon og reflekterende prosesser har betydning for lærere profesjonelle utvikling (Harrison et al., 2008; Hauge, 2017; Villegas-Reimers, 2003), er det også forskning som viser at refleksjon har blitt så veletablert som tilnærming til læring og utvikling at refleksjon, reflekterende prosesser og refleksiv praksis står i fare for å bli tatt for gitt (Prestridge, 2014; Rocco, 2010). Med dette mener jeg ikke at vi skal kaste refleksjon og reflekterende prosesser på båten som tilnærming til utvikling og læring. Tvert imot mener jeg at refleksjon og reflekterende prosesser bør få økt oppmerksomhet i arbeidet med læreres profesjonelle utvikling, men at det er behov for å gå grundig inn i begrepet «refleksjon»: Hva innebærer en refleksjon – hva er det man gjør når man reflekterer? Hva gjør refleksjoner til meningsfulle og utviklende, og hva inneholder en meningsfull refleksjon? Med utgangspunkt i egne erfaringer fra flere utviklingsprosjekter sammen med skoler/lærere, kan det se ut som om at det er behov for at lærerstudenter får jobbet med og skaffet seg erfaringer og kunnskaper med refleksjoner og deliberative dialoger i studieløpet. Disse erfaringene og kunnskapene vil kunne bidra til at de som kommende lærere vil være bedre rustet til å gå inn i klasserom preget av store variasjoner og et stort mangfold i elevgruppene. Problemstillingen i kapittelet er todelt: Hvordan kan vi forstå begrepene refleksjon og deliberative dialoger i en skolekontekst, og hva kan bidra til å utvikle refleksjonene og dialogene for lærere og lærerstudenter?

Før jeg presenterer en gjennomført aksjonsforskningsstudie med fokus på utvikling av refleksjon og deliberative dialoger, vil jeg prøve å utdype begrepet *refleksjon* og hva det betyr å *reflektere*. Deretter vil jeg belyse hva som ligger i *deliberative dialoger* og hva begrepet innebærer. *Deliberative dialoger* er et tungt og lite brukt begrep i skolen, men jeg mener begrepet inneholder vesentlige karakteristikk for hvordan lærere kan gjennomføre grundige og analyserende dialoger, og at det absolutt hører hjemme å bruke begrepet i læreryrket og spesielt inn mot profesjonell utvikling og utvikling av læreridentitet. Studien som presenteres er gjennomført sammen med lærere i skolen, men jeg mener den har stor overføringsverdi

til lærerutdanning på flere måter. For det første handler det om å skape god og meningsfull undervisning for elevene, noe som bør legges stor vekt på i lærerutdanning. For det andre mener jeg det er viktig å utvikle bevissthet og kompetanse knyttet til refleksjon og grundige analyser i lærerutdanningen. For det tredje er det et ønske om at læreren i større grad skal være en forskende/utforskende lærer som evner å ha et kritisk blikk på egen praksis og kunne ta tak i områder av praksis som kan/bør forbedres.

Refleksjon

I lærerutdanningen og i skolen er refleksjon og refleksjonsoppgaver mye brukt for at studenter og elever skal tenke tilbake på aktiviteter, oppgaver og handlinger de har gjort. Spørsmål som gjerne følger slike refleksjonsoppgaver er: Tenk tilbake på hva dere har gjort – hvilke tanker har dere om denne måten å gjøre dette på, hva lærte dere av dette, hvordan bidro det til læring, hva ønsker dere å vite mere om innen dette området og lignende. Begrepet refleksjon blir innenfor undervisning med andre ord forstått og oppfattet som om det handler om «å tenke» eller «tenke tilbake», og en slik forståelse vil være lite presis knyttet til begrepet (Klemp, 2013). Med en slik forenklet forståelse og oppfattelse av refleksjon og reflekterende prosesser vil det også bli vanskelig for lærere å forklare og veilede studenter og elever på en konkret måte når de stiller spørsmål om hva de skal gjøre når de skal «reflektere». Det er derfor nyttig å gå inn i begrepene refleksjon og reflekterende prosesser for å finne en betydning som kan gi en utvidet forståelse og som er mer konkret og tydelig på hva det er vi egentlig snakker om når vi snakker om refleksjon.

Hvordan vi forstår og oppfatter refleksjon og hva det betyr, avhenger litt av hvilke teoretiske perspektiver og tradisjoner vi forholder oss til. Om vi forstår begrepet ut fra en *hermeneutisk tradisjon* eller i en *danningskontekst*, kan refleksjon ifølge Grütters (2011) forstås som dialektisk prosess i bevisstheten knyttet til spesifikke fenomener som fører til nye erfaring og ny kunnskap om fenomenet. Dialektisk i den forstand at en slik prosess kan bidra til å endre både den som reflekterer (tilegne seg nye erfaringer gjennom prosessen) og fenomenet refleksjonen handler om (tilegne seg ny kunnskap om fenomenet). I en hermeneutisk tradisjon vil det ifølge Grütters (2011) være umulig å komme frem til en felles forståelse gjennom tolkning av spesifikke fenomener, fordi vi sanser og tolker ulikt i ulike kontekster relatert til ulike fenomener. Altså, i et fellesskap er refleksjoner

språklige representasjoner av hvordan vi individuelt og kollektivt oppfatter omverden og ulike fenomener, og at de kan være bevegelige i forhold til ulike kontekster. Sagt med andre ord betyr det at ett og samme fenomen eller en situasjon kan opptre i ulike kontekster, og at vår forståelse av fenomenet og situasjonen kan være forskjellig (bevegelig) alt etter konteksten de opptre i. En annen forståelse i dette perspektivet er knyttet til at refleksjon handler om å utfordre det eksisterende, altså å utfordre «tatt-for-gitt-oppfatninger». Dette betyr at refleksjon også handler om å utfordre eller stille spørsmål knyttet til den «ledende» måten å handle på eller «sannheten» om hvordan vi skal gjøre ting. Med en slik forståelse bør ikke refleksjon oppfattes som noe presist, stringent og entydig, fordi vi mennesker oppfatter, sanser og tolker ulike fenomener og situasjoner ulikt (Grüters, 2011), og som individer kan vi oppfatte og tolke samme fenomen og situasjon ulikt i ulike kontekster. Det betyr også at en refleksjon eller refleksjonsprosess ikke kan legges opp som andre oppgaver hvor det er klare og forhåndsbestemte riktige svar, men at refleksjon er en situasjonsbestemt prosess hvor refleksjonsaktørene kan gjennomføre autonome diskusjoner for å komme frem til utvidet forståelse eller nye handlingsalternativ knyttet til et spesifikt fenomen eller situasjon. Altså, innenfor den refleksive diskursen foregår det en åpen, fri og selvbestemt dialog som er et kjernepunkt knyttet til refleksjon, og som er et viktig poeng for aktørene som deltar i refleksjonen (Schön, 1983; Zeichner, 1996).

Om vi går inn på opphavet og røttene til refleksjon og refleksjonsprosesser innenfor skole og utdanning, mer spesifikt inn på den pragmatiske tradisjon hvor John Dewey (1859–1952) var en av grunnleggerne og en sentral tenker, finner vi den samme grunntanken, men samtidig en tydeliggjøring på hvordan refleksjon og refleksjonsprosesser kan bidra til utvikling. For å forklare Deweys (1933) teori om refleksjon og refleksjonens betydning, er det også viktig å ha en forståelse av pragmatismen og dens grunnleggende prinsipper. Det grunnleggende prinsippet i pragmatismen er at mennesker tenker for å oppnå praktiske resultater, og tenkning blir betraktet som et «instrument» – som noe man må gjøre for å kunne handle. Eller, som Gustavsson (2009) sier: «Pragmatismens grunntanke er at mennesket handler i verden og at kunnskap oppstår i handlingen» (s. 137). Det pragmatiske synet på kunnskap er rettet inn mot våre handlinger og våre praksiser, og vi mennesker blir sett på som praktisk handlende vesener – som igjen betyr at kunnskap er relatert til handlinger vi gjør i hverdagslivet, yrkessammenheng og i livet ellers. Ifølge Säljö (2015) blir kunnskap i et

pragmatisk kunnskapssyn forstått som noe som kan anvendes og noe som tjener oss mennesker. I læreryrket er kunnskap om elever, undervisning, læring, utvikling og lignende vesentlige faktorer og viktige for utøvelsen av yrket. Denne kunnskapen må ha relevans, og den må kunne anvendes.

Dewey (1933) gjør et tydelig skille mellom handlinger basert på vaner og handlinger med utgangspunkt i kunnskap. Han hevder at i situasjoner hvor vi har kontroll og oversikt og vet hva som skal til for å løse oppgaven, skjer det ut fra våre vaner og innlærte måter å gjøre det på. I slike situasjoner er tenkning unødvendig, og det er tilstrekkelig at vi oppfører oss og handler slik vi vanligvis gjør. Det er når det dukker opp utfordringer eller problemer som ikke kan løses med vaner eller innlærte metoder at vi må anvende vår evne til å tenke, og gjøre noe med våre vaner og metoder. Erkjennelsen av at vaner og innlærte metoder ikke er tilstrekkelig for å løse utfordringen eller problemet på, blir av Dewey sett på som starten på en refleksjonsprosess.

Et sentralt punkt hos Dewey (1933) når det gjelder læring og kunnskapsutvikling, er at det oppstår når vi mennesker nettopp møter disse utfordringene eller blir stilt overfor et problem. Læringen og kunnskapsutviklingen ligger i det å håndtere slike situasjoner gjennom å utforske og engasjere seg i dem, arbeides systematisk og transformere det til noe vi forstår og behersker. Gjennom utforsking og problemløsning tilegner vi oss ifølge Dewey (1933) kunnskap og forståelse som bidrar til at vi endrer vår tenkning og forbedrer våre handlinger. Dette benevner Dewey (1966) som *inquiry*-prosess. *Inquiry* kan i en norsk pedagogisk diskusjon oversettes til en utforskende og undersøkende måte å arbeide på. Ifølge Dewey (1933) vil det å utforske og undersøke den ukjente situasjonen eller utfordringen være en viktig forutsetning for å erverve ny kunnskap. Her understreker han at det er engasjementet i og hvordan man anvender tenkning og *refleksjon* som redskap i utforskningen som danner grunnlaget for læring og kunnskapsutvikling. I en lærerkontekst kan en bruke begrepet *inquiry* om en utviklingsprosess hvor lærere aktivt undersøker og utforsker hvordan de kan forbedre sin undervisning. Dette betyr at Dewey retter oppmerksomheten mot refleksjoner før, under og etter handlingen eller praksis. Altså, Dewey var minst like mye fremoverskuende som tilbakeskuende i sin forståelse av refleksjon.

Hos Schön (1983) finner vi en litt annen forståelse i hans begreper *reflection in* og *on action*. Når Schön snakker om *on action*, innebærer det refleksjoner etter handling, et retrospektiv av den utførte handlingen, og *in action* innebærer refleksjoner som blir gjort mens handlingen pågår.

Altså, hos Dewey innebærer dette at en profesjonell lærer bør reflektere og bruke sine refleksive evner både før, under og etter handling/praksis, mens Schöns refleksjonsbegrep innebærer under og etter handling/praksis. Hos Dewey kommer det tydelig frem at før-refleksjonen handler om en systematisk trening av både forestillingsevne og prediksjon til fremtidige handlinger og muligheter.

Deliberative dialoger

Som nevnt innledningsvis er begrepet deliberative dialoger et tungt begrep, og det kan inneholde ulike forståelser. Selve begrepet deliberasjon handler om å veie og utforske alle sider av en sak opp mot hverandre i en åpen, grundig og kritisk drøfting (Eraut, 1994). Målet er at det vil bidra til at deltakerne i diskusjonene og dialogene skal kunne komme nærmere de gode og de riktige løsningene for de utfordringene og problemene som undersøkes og utforskes. En deliberativ prosess handler om at deltakerne argumenterer for sine synspunkter, at tematikken som er under utforskning blir gransket, at deltakerne lytter til motargumenter og at subjektive oppfatninger og meninger settes på prøve og dermed kan utvikles (Habermas, 1995). Et annet vesentlig aspekt ved deliberasjon er at om disse prosessene skal ha mening og skal kunne bidra til både individuell og kollektiv utvikling, må deltakerne være åpne for å innse at egne meninger og tanker ikke alltid er det beste alternativet eller at det er svakheter ved disse, og er villig til å endre sine oppfatninger.

Deliberasjon og deliberative prosesser er begreper som blir lite anvendt i skolen i dag, men det betyr slett ikke at de ikke er aktuelle eller har betydning for arbeidet som lærer. Dette er begreper jeg så absolutt mener hører hjemme i lærerutdanningen og i skolen, og som kan bidra til å skape fokus og utviklende dialoger i samarbeid mellom studenter og mellom lærere. Ifølge Eraut (1994) ligger prosesser som planlegging, problemløsning, analysing, evaluering, refleksjoner og beslutningstaking i hjertet av læreres profesjonelle arbeid. Disse prosessene betegner han som deliberative prosesser. Det som er spesielt med disse prosessene og læreroppgavene er at de ifølge Eraut ikke kan oppnås ved å bruke prosedural kunnskap alene eller ved å følge oppskrifter og manualer. Prosedural kunnskap referer til kunnskap om hvordan man utfører bestemte handlinger eller oppgaver, og blir sett på som kunnskap knyttet til metoder, prosedyrer og oppskrifter/manualer. Deliberative prosesser krever i tillegg en kombinasjon av andre

typer kunnskap som proposisjonell kunnskap (påstandskunnskap, det å ha kunnskap eller viten om tematikken som undersøkes), situasjonskunnskap (kontekstuell kunnskap) og profesjonell dømmekraft (Eraut, 1994). I de fleste situasjoner i skolen er det sjelden bare ett korrekt svar på utfordringer eller problemer, og når man har kommet frem til det som kan virke som den beste løsningen, er det heller ingen garanti for at løsningen er veien til suksess. Som lærere kan vi predikere hva som kan bli utfall og resultat av den valgte tilnærmingen, men man kan aldri garantere for resultatet på forhånd, uansett om løsningen virker å være aldri så unik og god. Eraut (1994) har satt ned noen aspekter som kan være relevante å ta med seg inn i deliberative prosesser og beslutningstaking:

- Det vil alltid være usikkerhet knyttet til utfallet og resultatet på løsningen.
- Veiledning fra teori er ofte til hjelp, men i mange tilfeller bare delvis nyttig.
- Lærere innehar ofte relevant kunnskap om situasjonen/konteksten, men i mange tilfeller er denne kunnskapen utilstrekkelig (har behov for å styrkes).
- Det er ofte et press på tid tilgjengelig for deliberasjon (bør prioriteres).
- I skolen er det en sterk tendens til å følge vante og innarbeidede mønstre når det gjelder pedagogisk tenkning og handlinger.

Disse aspektene handler om å gjøre et forsøk i å bevege de deliberative prosessene ut over tidligere tankemåter, innarbeidede og rutinepregede handlinger og raske fortolkninger. Det handler med andre ord om å vurdere de mer kognitive dimensjonene ved deliberative prosesser som tolkning og analyse, for å kunne ta gode beslutninger ut fra et bredere repertoar fra relevante teorier, bedre kontekstuell kunnskap og pedagogisk dømmekraft. Litt enkelt og kort fortalt handler det om å samle inn og tilegne seg mest mulig informasjon om fenomenet som blir undersøkt før forslag til løsning blir besluttet. Altså, vi kan si at deliberasjon handler om å undersøke spesifikke fenomener på en grundig måte, stille spørsmål til eksisterende praksis, bringe inn kritiske elementer, innhente informasjon både fra teori og kontekst og få frem ulike forståelser og tolkninger om fenomenet som bidrar til best mulig grunnlag for å ta gode og hensiktsmessige beslutninger. For å støtte lærerstudenter i å øve opp sine evner til både refleksjon og grundige diskusjoner, som ifølge Eraut (1994) er kjerneoppgaver for lærere, bør slike

tilnærminger til utfordringer og problemer løftes frem i lærerutdanningen. Ifølge Habermas (1995) er deliberasjon en beslutningstakingsprosess hvor det er beslutningsprosedyren som er hovedbidraget til utviklingen hos deltakerne i slike prosesser. Han mener altså at det ikke er selve løsningen som bidrar til utvikling, men prosessen frem mot konklusjonen og valg av handling som har et iboende potensial for utvikling av kunnskap og læring. Derfor bør slike prosesser bli viet større plass i lærerutdanningen.

I det følgende vil jeg komme inn på faktorer som kan bidra til å skape og utvikle refleksjoner og deliberative dialoger mellom lærere, og jeg vil med utgangspunkt i en gjennomført studie (Hauge, 2019) gi eksempler på tilnærminger og prosesser som ble utviklet og gjennomført i dette arbeidet.

Et aksjonslæringsprosjekt med *lesson study* som metode

Aksjonslæringsprosjektet hvor *lesson study* var den metodiske tilnærmingen, ble gjennomført i en toårsperiode fra høsten 2014 til og med høsten 2016, og studien hadde fokus på læreres profesjonelle utvikling i skolen (Hauge, 2017). Studien ble gjennomført på en 1.–10.-skole, hvor alle lærerne ved skolen deltok. Studiens mål var å bidra til å styrke og forbedre lærernes praksiser, utvikle deres profesjonelle identitet og tenkning om undervisning gjennom samarbeid og kollektive prosesser med vekt på refleksjoner og grundige dialoger. Studien ble gjennomført med lærere i skolen, men den metodiske tilnærmingen har absolutt relevans og overføringsverdi for lærerstudenter. Måten lærerne samarbeidet på i denne studien har flere likhetstrekk med hvordan for eksempel praksisperioder i grunnskolelærerutdanningen er organisert: De er organisert i team/grupper, de samarbeider om undervisning, de observerer hverandre, de planlegger, reflekterer og diskuterer sammen og det foregår i kollektive prosesser. Med utgangspunkt i denne studien vil jeg videre gå inn på og belyse tilnærminger til grundige refleksjonsprosesser og deliberative dialoger. Men først vil det kanskje være litt oppklarende å si noe om hva aksjonslæring og *lesson study* handler om.

Aksjonslæring

Aksjonslæring kan beskrives som en lærings- og utviklingsprosess hvor kolleger i en organisasjon iakttar, analyserer og reflekterer over sine erfaringer, handlinger og praksis på en systematisk måte. Ideen er at kolleger arbeider

med kontinuerlige selvutviklings- og refleksjonsprosesser sammen med andre (Tiller, 1999), og hovedhensikten med aksjonslæring er å utvikle lærernes profesjonalitet og skape forbedringer i praksis for å styrke elevenes utvikling og læring. Aksjonslæring er en ofte anvendt strategi i skoler for å bidra til å heve kvaliteten på læreres undervisning. Ifølge Tiller (1999, 2006) er aktiv deltakelse, involvering, ansvarliggjøring, kritisk refleksjon og en forpliktelse til å lære av erfaringer grunnleggende verdier i aksjonslæring. Gjennom en aksjonslæringsprosess stiller praktikere spørsmål ved sin egen måte å være lærer på og ved konsekvensene av sine handlinger og undervisningstilnærminger, både individuelt og kollektivt (Kemmis, 2010). Selv om det foregår individuelle prosesser i løpet av et aksjonslæringsprosjekt, er det viktig å påpeke at hovedvekten er basert på samarbeid, at det skal reflektere et mangfold av involverte perspektiver og at det handler om å innta et kritisk blikk på seg selv, på andre og på skolens kultur (organisering, rutiner, «måter å gjøre ting på», elevsyn, undervisningssyn, lærings-syn o.l.). Revans (1984) har på en kortfattet og presis måte indentifisert aksjonslærings hovedmål på følgende måte:

- Å gjøre fremskritt når det gjelder å håndtere et eller annet problem, en utfordring eller en mulighet i en organisasjon
- Å gi deltakerne tilstrekkelig spillerom til å lære ved hjelp av observasjoner, refleksjoner og utprøvinger både på egen hånd og i samarbeid med andre
- Å oppmuntre medarbeidere i en organisasjon til å begynne med ny giv

Som disse punktene viser, er aksjonslæring en tilnærming og et redskap for innsamling og analyse av informasjon for å skape forbedringer i læreres praksis. I tillegg til de nevnte punktene av Revans er det også et mål om at aksjonslæring skal bidra til at deltakere i et aksjonslæringsprosjekt utvikler en større forståelse for kompleksiteten i de dynamiske samspillsprosessene som foregår på arbeidsplassen. En sentral ide med aksjonslæring er også at det ved hjelp av egne og kollektive refleksjoner skapes et sterkere eierforhold til endring, forbedring og utviklingsprosesser.

Lesson study

Lesson study (LS) er en undervisningsforbedrende og kunnskapsbyggende prosess som har sin opprinnelse fra Japan, hvor denne formen for

lærersamarbeid har vært brukt i over 140 år (Munthe et al., 2015). LS involverer en gruppe lærere som møtes regelmessig over en periode (fra noen måneder til flere år) for å arbeide med analyser og refleksjoner knyttet til praksis, design, utprøving, implementering og forbedringer i sin undervisningspraksis (Stigler & Hiebert, 1999). Det er flere sentrale prinsipper i LS som er med på å styre og legge føringer for metoden og som kan påvirke og bidra til læreres profesjonelle utvikling. For det første er det viktig å påpeke at det er en lærerstyrt metode. Det betyr at det er lærerteamet som i fellesskap definerer hva som skal være fokusområdet i arbeidet, hva de ønsker å undersøke, hva de vil finne ut mer om og tilegne seg kunnskap om, og hvilke deler av deres praksis de har et ønske om å endre og forbedre med tanke på å fremme elevenes utviklings- og læringsmuligheter (Lewis, 2002). Andre sentrale prinsipper i en LS-prosess som har betydning for læreres utviklingsprosess er ifølge Fernandez (2002) og Lewis et al. (2006) følgende:

- Definere og undersøke er problem eller en utfordring innen undervisning de ønsker å forbedre sin praksis på, og sette ned mål eller visjoner for ønsket praksis på området
- Grundige analyser (deliberative dialoger) og refleksjoner rundt problemet eller utfordringen
- Grundig planlegging av undervisningsøkter i fellesskap
- Undervise og observere planlagt undervisning (en av gruppemedlemmene underviser og de andre er observatører)
- Deling av observasjoner og grundige refleksjoner knyttet til undervisningen og elevene
- Revidering av undervisning som bygger på refleksjoner av den foregående timen

Ut fra disse prinsippene til Fernandez et al. (2002) kommer det klart frem at refleksjon og grundige diskusjoner er et hovedanliggende i en LS-prosess. Dette viser også at det er tydelige paralleller mellom en LS-prosess og pragmatismen, eller kanskje nærmere bestemt en *inquiry*-prosess i synet på hvordan læring, utvikling og kunnskap oppstår. Utgangspunktet for begge er basert på å identifisere utfordringer og problemer, og søke å forstå disse gjennom grundige analyser, utprøvinger og testing av nye ideer og tilnærminger og refleksjoner gjennom hele prosessen (før, i og etter de gjennomførte handlingene). Fra spørsmål og tvil, til å få en større forståelse

for utfordringene og hvordan lærere kan angripe og tilnærme seg disse. En prosess hvor spørsmålene og tvilen blir opphøvet til å søke kunnskap, og Dewey (1997) beskriver dette som en kunnskapsprosess.

Det teoretiske grunnlaget for LS er med utgangspunkt i *situerte lærings-teorier*, som antar at læring oppstår gjennom aktiv deltakelse i et fellesskap nært knyttet til praksis som bruker spesielle kulturelle redskaper. Bredt definert kan spesielle kulturelle redskaper betegnes som normer, språk, arbeidsmåter og -metoder, samt ekstern støtte som forskning og ressurspersoner (Lave & Wenger, 1991). Deltakelse i fellesskapet former medlemmenes identitet og tenkning, ikke bare deres ferdigheter, og deres fremtidige handlinger og forpliktelser i undervisningen. Det skapes altså muligheter for lærere å overføre det «nye», den nye kunnskapen, inn i andre undervisningssituasjoner og kontekster, eller som Lave (1991) sier det: «Developing an identity as a member of a community and becoming knowledgeable skillful are part of the same process» (s. 63). Oppsummert kan vi si at det teoretiske rammeverket for LS for det første antyder at LS-prosesser klarer å synliggjøre ulike typer kunnskap ved at lærere deler ideer og tanker om elever, undervisning og pedagogisk tenkning. Denne tilnærmingen gjør det mulig for lærere å tilegne seg nye ideer og nye perspektiver og utvide sin kunnskapsbase om pedagogisk tenkning som kognitive teorier foreslår. For det andre antyder det teoretiske rammeverket at LS gjør det mulig for lærere å styrke det profesjonelle fellesskapet mellom lærere, og gjennom dette kan danne normer, redskaper, arbeidsmåter og metoder som bidrar til å styrke og forbedre undervisningen som situerte læringsteorier foreslår.

Prosjektet/studien

Dette prosjektet ble gjennomført med lærere i skolen, men fokuset på å forbedre undervisningen for å støtte elevenes utvikling og læring er absolutt overførbart til lærerutdanningen. Studiens fokus var spesielt rettet mot lærernes refleksjoner og dialoger i samarbeidet og om disse bidro til utvikling og læring. Selv om studenter i praksis eller i arbeid på campus ikke bruker LS for å operasjonalisere og strukturere samarbeidet, vil mange av tankene og ideene knyttet til metoden ha stor overføringsverdi til lærerutdanningen. Dette handler blant annet om å utvikle kunnskap om hvordan studenter kan håndtere utfordringer i undervisning, utvikle ferdigheter knyttet til refleksjon og analytiske

dialoger og det å jobbe med nye/kreative undervisningstilnæringer til et stort elevmangfold i skolen.

I starten av studien bar refleksjonssamtalen preg av å være overfladiske samtaler og som kan karakteriseres som evaluerende eller oppsummerende. Det betyr at refleksjonssamtalene etter for eksempel en undervisningstime de hadde planlagt felles, ikke evnet å gå ut over handlingene og elevenes respons eller arbeid. Lærerne gikk gjennom handlingene og elevenes respons og arbeid på en «lett» måte, som for eksempel: «Først gjorde jeg sånn, så gjorde jeg sånn – og det fungerte ikke så verst»; «Han skjønnte ikke helt hva oppgaven gikk ut på, så han gjorde ikke så mye denne timen»; «Du hadde god kontroll på timen»; «Hun gjorde i hvert fall noe denne timen»; «Jeg syns dette var en god time med mye læring». Ok, alle disse utsagnene er på mange måter gode innspill og kanskje heller ikke uvanlige i lærersamtaler. Men, poenget er at når de nevnte utsagnene stopper der og ikke blir fulgt opp, kan de ikke karakteriseres som refleksjonssamtaler, men heller som en konstatering av at slik var det, ferdig med det. For at slike utsagn skal bevege seg i retning mot å bli meningsfulle og kan bidra til utvikling og kunnskapsgenerering må de strammes inn, løftes opp til et høyere nivå, stilles kritiske spørsmål til og utforskes, og de må bevege seg ut over selve handlingene og det observerbare. Man må med andre ord stille spørsmål og utforske hva var det «egentlig» som skjedde og hvorfor. Man kan selvsagt ikke generalisere funnene fra denne studien til å gjelde alle lærere, men erfaringer fra utviklingsarbeid sammen med lærere ved andre skoler viser at det er flere som opplever tilsvarende utfordringer.

I starten av studien var det også mangel på grundige og utforskende refleksjonssamtaler i planleggingsfasen av undervisningsøktene. I oppstarten var lærerne mest opptatt av å finne ut «hva» de skulle gjøre, og mindre opptatt av «hvorfor» handlingene (oppgaver, aktiviteter, arbeidsmåter o.l.) kunne bidra til utvikling og læring hos elevene. Det som ofte skjer er at når lærere møter en utfordring eller et problem i hverdagen, møtes disse med handlinger og tiltak uten at utfordringene eller problemene blir undersøkt eller analysert på grundig måte. Dette kan resultere i at lite gjennomtenkte handlinger, og tiltak kan peke i ulike retninger og bli litt for tilfeldige og ad hoc-preget. For å konkretisere hvordan vi i denne studien jobbet med å utvikle refleksjonssamtalene til å bli meningsfulle og utviklende for deltakerne, skal jeg i det følgende gå grundigere inn på det og komme med noen eksempler tilnæringer som ble gjort.

Refleksjonssamtaler i planleggingsfasen

I denne fasen begynte lærerne kjapt å foreslå tiltak og handlinger uten at disse ble verken videre diskutert eller stilt spørsmål til. De ble i flere tilfeller satt ut i livet uten begrunnelser eller vektige argumenter for at dette kunne være en god måte å møte utfordringene på. Etter å ha samlet inn data fra flere planleggingsmøter, ble de foreløpige analysene av dataene presentert for lærerne. I disse analysene og tolkningene var det viktig å understreke positive tilløp og prosesser, men det viktigste for meg for å skape videre utvikling som kunne genere kunnskap og ny tenkning var å påvise og provosere frem spenninger og utfordringer knyttet til refleksjonssamtalene. Med andre ord, å vise hva lærerne kunne fått ut av refleksjonene knyttet til planlegging om disse var styrket og forbedret. Så det store spørsmålet ble hvordan vi i fellesskap kunne finne tilnærminger som kunne bidra til å styrke samtalene som kunne få lærerne til å gå grundigere inn i tenkte tiltak og handlingsforløp. Tilnærmingene og spørsmålene vi begynte å jobbe med var følgende:

- Vi må finne ut et langsiktig mål for utfordringen/problemet – hva er en ønsket situasjon knyttet til utfordringen/problemet?
- Vi kan aldri sikre at våre tiltak løser utfordringen, men vi kan jobbe mot at våre tiltak og handlinger går i retning av en ønsket situasjon.
- Vi må sette oss grundigere inn i utfordringen og finne ut hva den består av:
 - Når er det en utfordring og for hvem?
 - Hva består den av?
 - Hva er nåværende situasjon og hva er ønsket situasjon?
 - Hvilke endringer bør vi som lærere gjøre for å oppnå ønsket situasjon?
- Vi må tørre å stille kritiske spørsmål og etterspørre gode begrunnelser når noen lanser et tiltak, en oppgave, aktivitet, handling eller lignende:
 - Hvordan vil dette imøtekomme utfordringen?
 - På hvilken måte vil dette bidra til økt forståelse og utvikling hos eleven(e)?
 - Hvordan legge opp til en meningsfull dramaturgi / designet på timen(e) / emnet?
 - Hvilke utfordringer, misforståelser eller misoppfatninger kan vi forvente at elevene har, og hvordan kan vi respondere på disse?

- Hva vil gjøre dette motiverende og meningsfullt for elevene, og hvordan vil det stimulere til nysgjerrighet, engasjement, skaperglede og motivasjon til å jobbe med oppgaven eller aktiviteten?
- Hvordan kan dette differensieres?
- Hvordan kan vi vurdere om elevene er på rett spor i sin utviklingsprosess? Hvilke tilbakemeldinger kan vi gi, og hvordan vil denne tilbakemeldingen bidra til å støtte utvikling og læring?
- Hva er «det nye» i dette, hva gjør vi annerledes?

Det å starte slike prosesser i lærerutdanningen vil forhåpentligvis bidra til at studentene kan få et mer bevisst forhold til undervisningens «hva» og «hvorfor»: altså det at undervisning er lærernes kjerneoppgave, og den må håndteres profesjonelt. Gjennom å anvende slike spørsmål og problemstillinger i planleggingsfasen, skapes det arenaer og anledninger hvor lærerstudenter og lærere kan reflektere over undervisningshandlinger de planlegger å bruke i sin undervisning på en grundig måte. Ved å bruke en slik tilnærming skapes en det en større bevissthet rundt undervisnings- og pedagogiske prosesser de kan ta med seg og anvende inn i andre undervisningssituasjoner. En uttalelse fra en av lærerne i et av gruppeintervjuene syns jeg gir et godt bilde av deres utviklingsprosess gjennom studien: «Aldri før har jeg jobbet så mye med en time eller et problem, og tenkte at så lang tid til planlegging kan da umulig være nødvendig ... men du verden, den felles planleggingen vi hadde var så lærerik og meningsfull for oss alle ... og jeg tror det vi påvirke praksisen min utover» (Hauge, 2017). Denne uttalelsen sier ganske mye om kraften og potensialet som ligger i kollektive prosesser og refleksjoner, og hvordan de er med på å utvide vår forståelseshorisont som kan legge føringer for endringer og forbedringer av praksis. Men, det handler ikke bare om å legge til rette for og sette av tid til samarbeid og kollektive prosesser, det handler også om – som vi gjorde i denne studien – å organisere, strukturere og operasjonalisere de kollektive prosessene slik at det blir skapt et fokus for hva og hvordan de kollektive prosessene skulle drives fremover og for at de skulle være meningskapende.

I lærerstudenters praksisperioder, som ved mange av lærerutdanningene organiseres i grupper med flere studenter som er ved samme skole, kunne en aksjonslærings- og LS-tilnærming være en meningsfull måte for å utvikle studentenes bevissthet rundt undervisning og for å utvikle deres refleksjoner.

Refleksjonssamtaler etter undervisning

På lik linje med grundige refleksjoner i planleggingsfasen med bruk av LS, aksjonsforskning og andre beslektede tilnærminger som skal bidra til profesjonell utvikling og forbedringer i læreres undervisningspraksis, understrekes også betydningen av grundige refleksjoner etter gjennomført undervisning. Det er nok også i hovedsak refleksjoner etter undervisning lærere forbinder med refleksjoner, og mindre det som skjer i planleggingsfasen før undervisning. Jeg tror også at de aller fleste lærere, som lærerne i denne studien, har jevnlig refleksjoner og samtaler etter gjennomført undervisning, men et essensielt spørsmål vi bør stille oss, er om det er snakk om grundige refleksjoner eller om det er mer en samtale hvor undervisningens handlinger blir evaluert og gjennomgått. Selv om mange lærere gjennomfører refleksjonssamtaler og mange forskningsfunn viser at refleksjoner mellom lærere kan bidra til profesjonell utvikling, er det også forskning som tyder på at lærere strever med å skape konstruktive og meningsfulle refleksjoner som bidrar til utvikling og læring (Biesta et al., 2015; Bridwell-Mitchell, 2015; Van Es, 2012) – noe som også viste seg som en reell utfordring i denne studien.

Selv om lærerne anerkjente betydningen av refleksjoner og mente at dette var noe de gjorde ofte og hadde erfaringer med, var det flere ting ved refleksjonene de følte manglet eller som var utfordrende. For det første hadde de en opplevelse av at samtaler etter undervisning som skulle være refleksjoner, manglet struktur og en tydelig agenda. Dette gjorde også at flere av lærerne mente at samtaler mistet søkelys på det de skulle ha diskutert, og gikk mer i retning av å bli vanlig samtale. For det andre mente noen av lærerne at det var utfordrende og krevende å se på undervisningen med et kritisk blikk og stille de vanskelige spørsmålene i etterkant. Det var nok ulike årsaker til dette, men to av årsakene som kom tydelig frem, var at de syntes det var vanskelig og ubehagelig å være kritisk til kolleger (selv om de hadde planlagt og bestemt timenes innhold sammen), og at det var nytt og uvant for dem å være kritiske og stille de vanskelige spørsmålene. For det tredje, som også har en sammenheng med det foregående punktet, bar refleksjonene i etterkant preg av å være kumulative i sin form. Kumulative dialoger blir av Mercer og Dawes (2008) beskrevet som dialoger hvor deltakere bekrefter det andre har sagt og bygger på det på positive, men på en ukritisk måte.

I mine analyser av refleksjonssamtalene etter undervisning, kom også de nevnte utfordringene med slike samtaler tydelig frem. I etterkant av

analysene var det spesielt to spørsmål jeg stilte meg. Det ene var selvsagt hvordan vi kunne endre refleksjonene til å bli grundigere og bevege seg ut over de gjennomførte handlingene i undervisningen. Det andre spørsmålet som jeg stilte meg, et spørsmål jeg anser for å være av stor betydning, handlet om hva kan være mulige årsaker til at lærere strever med disse utfordringene. I analyseprosessen tenkte jeg flere mulige årsaker som for eksempel at det kunne handle om det var en ny og annerledes måte å samarbeide på, at det var mangel på teoretisk kunnskap- og forståelse eller om det kunne handle om at lærerne brukte et dagligdags språk som ikke var i stand til å bevege samtalene i en utviklende retning. Jeg skal forsøke å forklare hva jeg mener med at et dagligdags språk kan være hemmende i slike samtaler. Men først, og dette kan kanskje virke litt paradoksalt; det er viktig for meg å presisere at jeg er tilhenger av et språk i skolen som er dagligdags og at vi kaller en «spade for en spade», og at ikke alt blir pakket inn i abstrakte begreper som vi knapt kan forklare selv eller som vi har en felles oppfattelse av. Samtidig mener jeg også at det er viktig at vi anvender fagbegreper og et fagspråk som kan tydeliggjøre pedagogiske fenomener. Faren ved at det blir anvendt et dagligdags språk mellom lærere i pedagogiske diskusjoner og refleksjoner, er at et dagligdags språk blir for upresist og for lite faglig nyansert til å omtale pedagogiske og undervisningsrelaterte spørsmål på. På mange måter klarer ikke et dagligdags språk å fange opp spenningene og motsetningene som ligger i en kompleks pedagogisk praksis og det kan være hemmende for å løfte diskusjonene på et høyere faglig nivå. I tillegg kan mangelen på bruk av faglige begreper bidra til at dialogene blir kumulative, og ikke eksplorerende (Mercer & Dawes, 2008), altså at diskusjonene blir mer utforskende. I et forsøk på å styrke refleksjonen etter undervisning, ble det utviklet noen punkter og spørsmål som refleksjonene skulle ivareta:

- Hva var det som foregikk i undervisningen?
- Hvordan fortonte det seg for elevene generelt?
- Hvordan fortonte det seg for elevene vi hadde spesielt søkelys på i observasjonene?
- Hva var den pedagogiske betydningen av dette?
- Vanskelighetsgraden på oppgavene/aktivitetene – når og for hvem opplevdes det som enkelt eller for krevende?
- Gjorde eller sa vi lærere det riktige/hensiktsmessige (instrukser, progresjon o.l.)?

- Hvordan kan oppgavene/aktivitetene forbedres?
- Oppdaget vi noe nytt når det gjelder elevenes tenkning, handlemåter og forståelse?
- Hvordan henvendte vi oss til elevene som synes var vanskelig/krevende?

Disse spørsmålene hadde et todelt formål. For det første skulle de bidra til å forbedre og utvikle den profesjonelle og faglige tilliten mellom lærerne. Derfor var det viktig at spørsmålene var åpne og at det var rom for ulike synspunkter og tolkninger, og at de skulle øve seg på å stille slike og lignende spørsmål i et sosialt miljø med få deltakere. Det ble også stilt krav til lærerne at de skulle stille spørsmål til de andres innspill og uttalelser i samtalen. Disse spørsmålene kunne både være av nysgjerrig, utforskende og kritisk karakter. Poenget her er ikke å sette noen fast eller få andre ut av fatning, men å øve opp den profesjonelle og faglige tilliten handler også om å utfordre hverandre og etterspørre begrunnelser og argumentasjon. For det andre skulle spørsmålene bidra til å styrke de kollektive pedagogiske diskusjonene og refleksjonene. Det å skape profesjonell/faglig tillit og pedagogiske refleksjoner er utfordrende, og det krever mye av deltakerne. Samtidig er det viktig å påpeke at disse to henger nøye sammen og påvirker hverandre. En profesjonell og faglig tillit blir til gjennom språklige handlinger i diskusjoner og refleksjoner hvor det er åpenhet og rom for ulike meninger, tanker, ideer, observasjoner og hvor kritiske perspektiver kan utspille seg. Diskusjonene og refleksjonene utvikler seg og blir grundigere i takt med utvikling av den profesjonelle og faglige tilliten.

Det handler om å utvikle et profesjonelt fellesskap hvor man lærer hverandre å kjenne som profesjonelle fagpersoner, hvor man kan utvikle sin pedagogiske tenkning, hvor man utfordrer seg selv og kan bevege seg ut av egen komfortsone, hvor man føler at samarbeidet gir mer enn det man går inn med og, ikke minst, en opplevelse av utvikling i sin pedagogiske tenkning og utvikle seg som undervisere. Det å begynne slike prosesser i lærerutdanningen, hvor studenter kan utfordre hverandre, øve opp sin argumentasjon, øve på å skape grundige refleksjoner og diskusjoner og trene på meningsfulle kollektive prosesser i større utstrekning enn hva som blir gjort i dag, tror jeg vil bidra til å styrke studentenes utvikling og læring i utdanningen og at de vil være bedre rustet for læreryrket.

Avslutning

Et spørsmål som kan stilles etter å ha sett nærmere på denne studien, er hvilke implikasjoner de utviklende prosessene som lærerne jobbet med i skolen kan ha for lærerutdanning. Lærerne som deltok i studien uttrykte at de utviklende prosessene var utfordrende og krevde mye av dem. Samtidig var de også tydelige på at denne måten å utforske praksis og gjennomføre meningsfulle pedagogiske diskusjoner på hadde bidratt til utvikling og læring, samt styrket egen læreridentitet, kunnskap om hvordan utforske egen praksis, det kollektive og troen på seg selv som lærer. En slik tilnærming utvikling var noe de hadde savnet. Disse positive erfaringene fra denne studien er noe lærerutdanningen kan og bør bygge på og utvikle. Det er et ønske at lærere i skolen skal være undersøkende og utforskende på egen praksis for å skape gode utviklingsmuligheter for elevene (Brekke & Tiller, 2013; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2017). Det foregår veldig mye bra i lærerutdanningen, men når det gjelder skoleutvikling og profesjonell utvikling tror jeg vi har et forbedringspotensial. Det handler om å legge til rette for og skape prosesser hvor studentene får flere erfaringer med realistiske og praksisnære scenarioer allerede på campus. Det finnes nok ingen fasit på hvordan dette kan gjøres, men her er noen forslag:

- Et tettere samarbeid med praksisfeltet. For å styrke det realistiske og praksisnære kan lærere i skolen anvendes mer på campus i et samarbeid med faglærere i lærerutdanningen.
- Studentene kan settes inn i og få erfaringer med tilnærminger for hvordan utforske og undersøke undervisning og praksis, som for eksempel aksjonsforskning og intervensjonsforskning.
- Skape undervisningssituasjoner på campus hvor studentene får erfaringer med grundig argumentasjon og å begrunne sine valg. Faglærer på campus utforsker og undersøker egen undervisning sammen med studenter.

At denne typen tenkning kan anvendes mer inn i lærerutdanning kan bidra å styrke studentenes refleksjoner og deliberative dialoger, og det kan skape en tettere forbindelse og økt forståelse knyttet til det mye omtalte «gapet» mellom teori og praksis. I tillegg handler ikke dette bare om å bli undervist om for eksempel Deweys teori, men å også skape muligheter og erfaringer

med det han omtaler som *inquiry-prosesser*, og som Eraut mener er en kjerneoppgave ved det å være lærer.

Referanser

- Biesta, G. J. J., Priestly, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640.
- Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker*. Universitetsforlaget.
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Theorizing teacher agency and reform: How institutionalized instructional practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2), 140–159.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement on the philosophy of education*. The Maximillian Company.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. The Free Press.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Dover Publication.
- Ekspertergruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Routledge.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393–405.
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive-og arkiveringsteknologi* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/244000>
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor: Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Liber.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. Tano.
- Harrison, C., Hofstein, A., Eylon, B.-S. & Simon, S. (2008). Evidence-based professional development of science teachers in two countries. *International Journal of Science Education* 30(5), 577–591.
- Hauge, K. (2017). Læreres læring og profesjonsutvikling med Lesson Study som metode. I M. B. Postholm, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, E. J. Irgens, A. Normann & A. Strømme (Red.), *Ungdomstrinn i utvikling: Skoleutvikling, lesing, skriving og regning Funn og fortellinger* (s. 59–81). Universitetsforlaget.
- Hauge, K. (2019). *Læreres profesjonelle utvikling med Lesson Study som metode i intervensjonsforskning* [Doktorgradsavhandling]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2644935>
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417–427.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42–58.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. I L. B. Resnick, J. L. Levine & S. D. Teasley (Red.), *Perspectives on socially shared cognitions* (s. 63–82). American Psychological Association.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral practitioners*. Cambridge University Press.
- Lewis, C. (2002). Does Lesson Study have a future in the United States? *Nagoya Journal of Education and Human Development*, (1), 1–23.

- Lewis, C., Perry, R. & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3–14.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in school* (s. 55–71). Sage.
- Munthe, E., Helgevold, N. & Bjuland, R. (2015). *Lesson Study i utdanning og praksis*. Cappelen Damm.
- Prestridge, S. J. (2014). Reflective blogging as part of ICT professional development to support pedagogical change. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(2), 70–86.
- Revans, R. W. (1984). Action learning: Are we getting there? *Management Decision*, 22(1).
- Rocco, S. (2010). Making reflection public: Using interactive online discussion boards to enhance student thinking. *Reflective Practice*, 11(3).
- Schön, D. A. (1983). *The reflection practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Free Press.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv og metaforer*. Gleerups.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of video club. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 182–192.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Zeichner, K. (1996). *Currents of reform in preservice teacher education*. Teachers College Press.