

Skolebaserte fellesskap for læring og forskning

Tony Burner

I denne artikkelen viser jeg hvordan teori og praksis, lærerutdanning og læreryrke, forsker, lærer og lærerstudent kan møtes i et så likeverdig samarbeidsforhold som mulig. Gjennom aksjonslæring og aksjonsforskning som tilnærming og med klasseledelse som tema deltok jeg i et læringsfellesskap på en ungdomsskole. Gjennom artikkelen ønsker jeg å løfte fram dette fellesskapet og analysere det, og dermed også gi andre noen tanker om hvordan et slikt samarbeid kan foregå, hvilke positive erfaringer som ligger i det, og ikke minst hvilke utfordringer man kan møte på. Samarbeidet er del av et større prosjekt, noe som kommer fram innledningsvis. Artikkelen konkluderer med at aksjonslæring fører til mer refleksjon og bevissthet rundt egen undervisning, og større takhøyde i lærerteamet for å diskutere klasseledelse. Utfordringene er å sette av tid til teorilesing, forstå at veien blir til mens man går, og å se sammenhenger mellom de gangene faggruppa kommer sammen.

Tony Burner
Avd. for lærerutdanning,
Høgskolen i Buskerud
tony.burner@hibu.no

Nøkkelord: klasseledelse, aksjonsforskning, aksjonslæring, læringsfellesskap, skoleutvikling

Bakgrunn og problemstilling

På slutten av skoleåret 2008/2009 inngikk Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Buskerud en partnerskapsavtale med Drammen kommune. Dette ble i lokalavisen betegnet som en historisk avtale (Schetelig, 2009). Kommunens utdanningsdirektør uttalte at prosjektet vil være med og bidra til arbeidet med drammensskolens handlingsplan (Drammen kommune, 2009). Dekanen på lærerutdanninga uttrykte at vi ville styrke fagfeltet lærerutdanning gjennom en økt satsning på forskning. Pilotprosjektet *Skolebaserte fellesskap for læring og forskning* ble satt i gang etter ett års kartleg-

ging av eksisterende samarbeidsformer mellom lærerutdanning og skoleier. Denne kartlegginga gav grunnlag for å søke en dynamisk modell som understøtter prosesser der de ulike aktørenes komplementære kompetanse, kunnskap og ressurser resulterer i kunnskapsutvikling, teorianvendelse og reflekterende praksis i et gjensidig forhold (Burner & Lybæk, 2010).

Pilotprosjektet gjaldt skoleåret 2009/2010 og omfatta fire faggrupper på fire drammensskoler. Hver faggruppe besto av et team av lærere med en avdelingsleder fra hver skole, tilsatte i forsknings- og undervisningsstillinger ved høgskolen og lærerstudenter. Videre fungerte to personer med førstekompetanse innenfor skoleutvikling som faglige veiledere i prosjektet, i tillegg til at prosjektet hadde en prosjektleder i Drammen kommune og en prosjektleder ved høgskolen. Aksjonslæring ble brukt som felles strategi eller arbeidsmåte. I løpet av skoleåret møttes faggruppa ca. en gang i måneden og utførte «aksjoner» – de observerte, diskuterte, utvikla og endra praksis, det ble arrangert noen felles samlinger og fagdager, og prosjektet ble evaluert to ganger i løpet av året. Fokus i faggruppene ble knytta til Drammen kommunes strategi for drammensskolen, dvs. at forsknings- og utviklingsarbeidet (FoU) i hver faggruppe baserte seg på et av følgende temaer: hjem-skole-samarbeid, grunnleggende ferdigheter, læringsmiljø og klasseledelse, og ledelse. I tillegg til å være prosjektleder på vegne av høgskolen, var jeg veileder og aksjonsforsker ved én av de fire involverte skolene.

I det følgende skal jeg redegjøre for hva vi jobba med i vår faggruppe, hvordan vi gjorde det, og hva vi lærte. Problemstillinga jeg vil forsøke å besvare, er: «Hvordan kan man gjennom et aksjonslæringsprosjekt jobbe med å forbedre klasseledelse?» Arbeidsmåten vil kaste lys på nyttige erfaringer og interessante utfordringer knytta til det å starte opp et aksjonslærings-/forskningsprosjekt.

Metode og design

Datainnsamling og dataanalyse

Denne studien kan beskrives som en kvalitativ kasusstudie (Creswell, 1998; Gudmundsdottir, 2003). Feltnotater basert på diskusjoner i faggruppa, lærernes planer for timene og observasjoner av første orden (Bjørndal, 2002, s. 29) i klasserommet danna grunnlaget for datainnsamlinga. Diskusjonene foregikk i lærerens fellestid en gang i måneden, med 1,5 times varighet, oftest i etterkant av observasjoner (møteoppsettet blir beskrevet senere). Det ble ført observasjonsprotokoll (Creswell, 1998) i klasserommet og under diskusjoner i faggruppa, hvor jeg skilte mellom det observerte og mine fortolkninger (Postholm, 2010). «Det er lett å observere, men vanske-

lig å oppdage noe», skriver Gudmundsdottir (2003, s. 29), og fokus var viktig i observasjonene (Bjørndal, 2002, s. 47–49; Postholm, 2010, s. 56). Det ble til enhver tid knytta opp til punktene vi definerte på forhånd (se neste del). I løpet av skoleåret 2009/2010 møttes faggruppa ti ganger. Høsten 2009 hadde vi en «føraksjonsdag» og en aksjonsdag, og våren 2010 gjennomførte faggruppa tre aksjoner. Min rolle kan beskrives som den aktive medlemskapsrollen (Postholm, 2010, s. 66).

Deltakernes planer og deres stemmer er tolka og kategorisert på bakgrunn av «pattern» (Creswell, 1998), dvs. at jeg analyserte og kategoriserte datamaterialet ved å se etter mønster i det lærerne skrev og sa. De enkelte delene ble forstått med utgangspunkt i helheten. Til slutt lot jeg deltakerne lese innholdet i det jeg skrev og godkjenne det («member checking») (Gudmundsdottir, 2003, s. 30). En avgrensa case som denne forsøker ikke å være representativ for andre situasjoner, men er unik og må sees på som et eksempel på og et bidrag til FoU-feltet i skolen.

Aksjonslæring og aksjonsforskning

Metoden og analysen beskrevet ovenfor sier ingenting om mitt læringssyn og mitt forskningssyn – det gjør derimot aksjonslæring og aksjonsforskning. De er forholdsvis nye begreper, men de siste ti årene er det kommet flere og flere avhandlinger, både på mastergrads- og doktorgradsnivå, som har brukt aksjonsforskning som en måte å jobbe på (f.eks. Hammersvik & Jensen, 2005; Madsen, 2007; Magelssen, 2003; Stenshorne, 2008; Toft, 2005; Aaneby, Bjørkgarden, & Johannesen, 2006). Gjennom aksjonsforskning inviterer man til en praktisk, deltakende, samarbeidende og utviklende forskningsform (Madsen, 2004, s. 151). En av lærerne skrev i oppstarten av vårt prosjekt at ordet aksjonslæring «virker interessant og er kanskje en systematisk måte å lokke kunnskap ut av ‘teoriskapet’ uten å forfalle til det banale og trivielle». Tiller (2006, s. 48) påpeker at aksjonsforskning ikke er en metode, og derfor bruker jeg bevisst ikke ordet «metode», men heller «en måte å jobbe på» eller en «strategi». Han definerer aksjonsforskning som «et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerte feltet» (Tiller, s. 48) og aksjonslæring som «en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe» (s. 52). For både Tiller (2006) og Bjørnsrud (2009) er det et poeng å forbeholde begrepet *aksjonslæring* om det arbeidet personalet gjør, altså lærerteamet og studenten i vårt tilfelle, og begrepet *aksjonsforskning* om det arbeidet forskeren gjør, i dette tilfellet meg.

I aksjonsforskning forsker man *med* deltakerne, men det betyr ikke at distanse ikke er viktig også i denne type forskning. Forskerens rolle er nettopp å ha et metaperspektiv på arbeidet, stille de gode spørsmålene og gi

råd der det trengs. Bjørnsrud (2009, s. 176) bruker begrepet «den sokratiske kleggen», altså at forskeren stiller spørsmål, gjerne så det «stikker» litt, men ikke «svulmer opp». Et viktig moment i denne type forskning er å stille de relevante spørsmålene, for deretter å drøfte og reflektere over erfaringene (Bjørnsrud, s. 177). Veiledninga vil da fokusere på praksishandlinger som prøves og omprøves, og målet er å forandre praksis ut fra observerte behov (Rønnerman, 2007). Deltakerne i et slikt prosjekt skal utfordres, slik at det skjer endring, læring og utvikling, men samtidig er det viktig å huske at det er de selv som må ta ansvar for prosjektet (Steen-Olsen & Eikseth, 2009). De må ha en forskende holdning til arbeidet, men de er ikke forskere.

Tiller (2006) bruker begrepene «fare» og «erfare»: Vi «farer» mye og har dermed mange «erfaringer» i læreryrket, men for at vi skal lære noe av alle erfaringene, må vi skape en distanse til dem, ved å reflektere, vurdere og systematisere. Først da kan vi si at vi har lært, men vi er ennå ikke øverst på Tillers læringstrapp (s. 39). Det øverste trinnet er når man knytter erfaringene til teori.

En av mine hovedintensjoner i vårt prosjekt var å bidra med teori som vi kunne koble erfaringene til. Noe av teorien var om selve arbeidsmåten, aksjonslæring, og noe av teorien var som beskrevet ovenfor om temaet vi valgte å jobbe med, nemlig klasseledelse. Det kan være teori i tradisjonell forstand, altså forskningsbasert teori i en fagbok, eller praktisk yrkest teori (Handal & Lauvås, 2000). Det ble kjøpt inn to bøker til skolen, en om skoleutvikling (Bjørnsrud, 2009) og en om aksjonslæring (Tiller, 2006). Disse gav faggruppa god innføring i selve strukturen rundt og utviklinga i prosjektet.

Faggruppa ved Grønnengen skole¹

Grønnengen er en stor ungdomsskole med ca. 515 elever og 50 ansatte. Faggruppa som var involvert i prosjektet, besto av meg og tre lærere på 8. trinn, avdelingsleder for 8. trinn og en andreårs lærerstudent. Det var lærere med lang fartstid og nesten nyutdanna, det var filologer og realister, og ikke minst en reflektert student som relaterte FoU-arbeidet til sin fordypningsoppgave i pedagogikk ved høyskolen. Prosjektets første møte med skolen gikk gjennom skolens rektor. Ledelsen kunne tenke seg å arbeide med vurdering av de grunnleggende ferdighetene, noe også jeg syntes var interessant. Før første felles samling for alle skolene valgte jeg å ta kontakt med lærerteamet. Dette første møtet skulle vise seg å være meget lærerikt.

Jeg ble tatt imot av et interessert, imøtekommende, sammensatt og lærevillig lærerteam. Det tok ikke mange minuttene før jeg forsto viktigheten av

1 Navn på skolen og lærerne i teksten er fiktive navn.

at temaet for et slikt prosjekt måtte komme innenfra og nedenfra (Steen-Olsen & Eikseth, 2009). «I vårt team har vi valgt å jobbe med læringsmiljø i år», fikk jeg høre etter at jeg hadde nevnt vurdering av grunnleggende ferdigheter som et mulig tema. I løpet av et øyeblikk måtte jeg avgjøre hvordan jeg skulle håndtere denne første utfordringen. Jeg kom til skolen med en forforståelse om at vi skulle jobbe med vurdering. Jeg påpekte at dette var *deres* prosjekt, og hvis det var ønskelig å ha læringsmiljø som et overordna tema, var det helt uproblematisk så lenge vi knytta det til handlingsplanen for drammensskolen. I ettertid ser jeg hvor viktig denne avgjørelsen var. Ifølge Postholm (2007) vil man mest sannsynlig møte mer motvilje dersom initiativet kommer fra forskeren eller skolen som organisasjon, og ikke fra enkeltlærere eller lærerteam. I dette prosjektet opplevde lærerteamet selvbestemmelse, noe som var viktig for å skape indre motivasjon for arbeidet (se f.eks. Lillemyr, 2007, s. 138ff). Selvbestemmelse kan defineres som «opplevelsen av at vi har valgfrihet og kontroll over hva vi gjør og hvordan vi gjør det» (Woolfolk, 2004, s. 295).

Veien mot en problemstilling om klasseledelse

Vi samarbeida om å definere en god problemstilling vi kunne jobbe med i løpet av skoleåret (Steen-Olsen & Eikseth, 2009), og skrev en halv side hver om hva vi legger i et «godt læringsmiljø». Det er avgjørende at lærere og forskere skriver ned sine tanker i implementeringsfasen (Postholm, 2007). Deretter leste vi opp det vi hadde skrevet og diskuterte temaet. Jeg fikk med meg kopi av notatene, slik at jeg kunne finne et minste felles multiplum:

- Eleven må tørre å si sin mening / føle seg trygge / trives.
- Eleven må føle at han/hun får brukt sine evner.
- Eleven skal føle seg respektert, verdsatt og at han/hun blir tatt på alvor.
- Det må være en tydelig, ryddig og forutsigbar struktur i undervisningen.
- Vi må ha humor i undervisningen.
- Vi må ha effektivitet i undervisningen. Økt læringstrykk: kunnskap og dannelse.
- Vi må ha forhåndsdefinerte/klare roller.

Vi syntes de ovennevnte punktene oppsummerer et «godt læringsmiljø». Mange av punktene dreier seg om klasseledelse og tilpassa opplæring, og en god klasseledelse og vellykka tilpassa opplæring bidrar til både mer og bedre læring og også et bedre sosialt miljø (Nordahl, 2010, s. 204ff). Woolfolk (2004, s. 321) sier det så sterkt som at «målet for klasseledelse er å fostre et positivt, produktivt læringsmiljø». Ut fra de åtte punktene ovenfor foreslo hver deltaker tre konkrete problemstillinger. Jeg minte dem også

om at veien blir til mens vi går (Gudmundsdottir, 2003, s. 22), og at det derfor ville være rom for endringer etter hvert.

Én type problemstilling var gjennomgående hos alle i faggruppa: forholdet mellom klasseledelse og økt læring / bedre læringsmiljø. Klasseledelse er viktig for utøvelsen av læreryrket og har fått ekstra oppmerksomhet de siste årene. I St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* står det følgende:

Et godt læringsmiljø har betydning for elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling [...]. Det er godt dokumentert at bråk, uro og mobbing kan forebygges gjennom systematisk arbeid. Skoler som klarer dette på en god måte, er kjennetegnet av at lærerne har autoritet og kompetanse i klasseledelse [...]. (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 76)

Videre slår St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* fast at «både kunnskapsoversikter og enkeltstudier peker på at solid fagkompetanse, kombinert med evnen til å formidle faget, *lede undervisningsarbeidet* og inngå i en god relasjon med elevene fremmer elevenes læring» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 47, min utheving).

Neste fase var å snevre inn klasseledelse til noen punkter vi ønska å jobbe med. Punktene i lista ovenfor og ei bok om klasseledelse (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009) hjalp oss framover i prosjektet. Denne boka kom til å bli vår teori rundt det store temaet klasseledelse. Forfatterne, som alle er spesialpedagoger, har valgt *En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse* som undertittel for boka. Det var én av grunnene til at jeg valgte nettopp denne boka. Den er skrevet med tanke på lærere i grunnskolen og presenterer mange gode, praktiske og konkrete eksempler og oppgaver. Alle kapitlene tar utgangspunkt i det forfatterne kaller «lærerens verktøykasse», som består av følgende komponenter:

- Positiv kommunikasjon
- Etablering av regler og rutiner
- Organisering av undervisningsrommet
- Gode beskjeder
- Motivasjon – om bruk av positiv oppmerksomhet
- Elevsamtalen
- Framgangsmåte når elever tar dårlige valg
- Samarbeid med hjemmet

De fire første punktene er temaer faggruppa kom fram til da vi skrev ned hva vi mener med et «godt læringsmiljø». Det var en god måte å koble våre refleksjoner til teori (Steen-Olsen & Eikseth, 2009), og det førte oss fram til en presis problemstilling for prosjektet som vi ønska å bruke ett skoleår på å utforske nærmere:

Hvordan gir lærerens lederskap med fokus på struktur og kommunikasjon grobunn for et godt læringsmiljø?

Selv om vi hadde brukt tid på å presisere problemstillinga, var vi ennå ikke i mål. Struktur og kommunikasjon måtte diskuteres og konkretiseres. Til slutt landa vi på fem stikkord som vi ville bruke som grunnlag i våre observasjoner av undervisning og diskusjoner, endring, utvikling og læring knytta til dem:

- oppstart av timen
- beskjeder til elevene
- overgang mellom undervisningsaktivitetene
- positiv grunntone i møte med elevene
- avslutning av timen

Disse elementene er imidlertid bare én del av det vide begrepet «klasseledelse» og er å finne i for eksempel Ogdens bøker (1998, 2002, 2004). Nordahl kategoriserer start og avslutning av timen og overganger som *struktur i undervisninga*, beskjeder kommer under *innramming av undervisningstimen*, og positiv grunntone betraktes som en avgjørende faktor for å kunne utøve klasseledelse (2010, s. 202).

Hvordan kan vi vite at det skjer endring?

Den siste fasen var å bestemme hvordan vi kunne se eller måle at læringsmiljøet i klassen blir bedre. Igjen gikk vi til teoriboka vår (Bergkastet et al., 2009). Der blir det henvist til en studie av Lindberg og Ogden (Bergkastet et al., s. 16), hvor lærere ble bedt om å ta stilling til følgende påstander som indikatorer på et godt læringsmiljø:

- Elevene i klassen er gode venner.
- Det er god arbeidsro i timene.
- De fleste elevene følger med når læreren underviser.
- Elevene i klassen samarbeider godt når de blir bedt om det.
- Vi får som regel gjort det vi skal i timene.
- Elevene fullfører vanligvis pålagte oppgaver til avtalt tid.
- Lærer og klasse kommer godt ut av det med hverandre.
- Elevene er interesserte og aktive i timene.

Vi laga en tabell med disse indikatorene (se tabell 1), med en skala fra 1 til 10, hvor 1 tilsvarer lavest gyldighet og 10 høyest gyldighet. Denne tabellen var ment for observatørene. Etter hver time man observerte, skulle man sette tall på indikatorene. Denne vurderinga baseres naturligvis på skjønn

hos den enkelte observatør, men poenget er å ha noen indikatorer som over tid kanskje kan si noe om utviklinga av læringsmiljøet i den enkelte klasse. Noen av formuleringene ble også endra til å bli mer presise, for eksempel fra «De fleste elevene følger med når læreren underviser» til «Elevene følger med når læreren underviser».

Tabell 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Elevene i klassen er gode venner.										
Det er god arbeidsro i timen.										
Elevene følger med når læreren underviser.										
Elevene i klassen samarbeider godt når de blir bedt om det.										
Vi får gjort det vi skal i timen.										
Elevene fullfører pålagte oppgaver til avtalt tid.										
Lærer og klasse kommer godt ut av det med hverandre.										
Elevene er interesserte og aktive i timen.										

Etter en felles fagdag om aksjonslæring/-forskning, fikk vi en idé om å bruke klare rammer for de gangene vi møtes på skolen. En av våre faglige veiledere gav oss en møtestruktur som vi brukte flittig. Det var lurt å ha en fast struktur på møtene, slik at diskusjonene ikke fikk preg av å være «kaffeprat» som sprika i alle mulige retninger. En slik struktur kan ha denne formen (Madsen, 2009):

- Åpningsrunde (referat fra forrige runde)
- Fokustid (presentasjoner, avtaler siden sist, det møtet skal handle om)
- Pause
- Teoretisk økt (deltakerne kan innlede før man diskuterer)
- Vurdering av møtet
- Avtaler for det videre arbeidet

Hver gang faggruppa møttes, hadde vi en møteleder som også fungerte som referent. Det gikk på rundgang. Referentens funksjon var å overholde møterammen, skrive ned hovedpunktene fra samtalene og sikre framdrift. I og med at faggruppa ikke møttes oftere enn én gang i måneden, var åpningsrunden viktig for å skape en sammenheng mellom treffpunktene. I fokustida la vi fram våre forventninger til dagen, eller en av lærerne la fram sin plan for undervisninga. I den teoretiske økta presenterte enten observatørene sine observasjoner basert på de fem punktene vi var blitt enige om å observere, og deretter diskuterte faggruppa observasjonene, eller deltakerne hadde framlegg om teori de hadde lest til den aktuelle dagen, før faggruppa diskuterte og knytta teoristoffet til praktiske erfaringer.

Nå hadde vi en problemstilling, fem punkter vi skulle «aksjonere» på, noen indikatorer på et godt læringsmiljø, en fast møteramme og en fast struktur å jobbe ut fra. I det følgende beskriver jeg hvordan arbeidsprosessen foregikk.

Føraksjonsdag

Vi satte av en føraksjonsdag hvor lærerne som skulle undervise, la fram en plan for undervisningsøkta og kom med eventuelle ønsker om hva observatørene skulle se spesielt etter. De øvrige i faggruppa skrev litt om hva de forventa å se av struktur i timen. For å utvikle praksis, skriver Madsen (2007, s. 87), «må den forstås, og man utforsker derfor først den praksis som allerede eksisterer». Den første dagen ute i klasserommet skulle gi oss en oversikt over hvordan situasjonen rundt struktur var per dags dato, og ikke minst skulle vi få førstegangs erfaring med observatører i klasserommet, noe som var nytt for noen elever og kanskje lenge siden for noen lærere.

Lærerne ønska å få konkret tilbakemelding på følgende: oppstart av timen, plan for timen, hvordan beskjeder ble mottatt av elevene, hvordan læringsmiljøet var, struktur i timen og avslutning av timen. Alle punktene vi satte opp som «observasjonspunkter», var altså like aktuelle for lærerne. En tydelig start av timen, klargjøring av mål for dagen, tilpassede arbeidsformer i henhold til arbeidsoppgaver og en klar avslutning av timen var noen punkter som ble nevnt i notatene til observatørene. I tillegg til dette forarbeidet leste alle to tekster om aksjonslæring.

Grovt sett kan vi si at vi hadde en plan, vi gjennomførte planen i klasserommet, observerte undervisning med fokus på struktur, reflekterte over observasjonene og laga en ny plan for neste økt. Denne sykliske prosessen likner Carr og Kemmis' aksjonsforskningsmodell (Carr & Kemmis, 1986, s. 186): Plan → Act → Observe → Reflect →. Spørsmålene som ble stilt, gjaldt gjennomgående tydelighet i fokuspunktene, for eksempel bruk av tavle for å tydeliggjøre instruksjoner som ble gitt muntlig og tydeligere beskje-

der som sa elevene noe helt konkret om arbeidsmåten og arbeidstida. I refleksjonene rundt denne føraksjonsdagen sa en av lærerne: «Jeg synes vårt prosjekt har en egenverdi for oss og teorien hjelper oss å sette ting i system.» Det ble bekrefta av en annen lærer som sa: «Dette er jo ting vi har gjort hele tida, men det er nytt å reflektere over det og sette det i system.» Nettopp dette er med på å løfte fram aksjonslæring som et nyttig redskap i arbeid med skoleutvikling, for eksempel klasseledelse.

Faggruppa opplevde en positiv start på prosjektet. Da vi evaluerte dagen, oppsummerte en av lærerne med å si: «Bare at dere er der [som observatører] fører til forandring», og en annen sa: «Jeg tror vi kommer til å oppleve endring.»

Videre aksjoner: positive utfall og utfordringer

Arbeidsformen ble mer og mer innarbeida i faggruppa i løpet av høsten. Lærerne planla timene, de veksla med lærerstudent og forsker når det gjaldt observasjon i timer, alle deltok i diskusjonene og refleksjonene, veileder prøvde å stille de gode spørsmålene, og vi forsøkte å koble det vi så i praksis og diskuterte i plenum, til teorier om klasseledelse (Postholm, 2010). «Når jeg leser teorien, så tenker jeg at dette gjør jeg... men det er det å sette det i system», var et utsagn som jeg mener oppsummerer godt hvordan teorien hjalp oss til å sortere alle erfaringene vi gjorde oss i klasserommet. Selv om denne erkjennelsen var tydelig hos noen helt i oppstartsfasen av prosjektet, var likevel teorilesinga et punkt som opplevdes som en berg-og-dal-bane. Lærernes hektiske hverdag gjør at de ikke alltid avsetter tid til teorilesing. Men når teorien er relevant og inneholder praktiske eksempler, som i vårt tilfelle gjelder klasseledelse og aksjonslæring, ser lærerne nytten, spesielt når man knytter egne erfaringer til den. I startfasen leste vi de samme bokkapitlene og knytta praksis til dem og diskuterte dem i plenum. For å gjøre lesinga mer interessant og ikke minst avlaste hverandres arbeidsmengde, bestemte vi oss for å fordele lesestoffet mellom oss til hver gang, slik at vi leste ca. tre–fire sider hver, og presenterte for de andre det vi hadde lest, før vi satte i gang med refleksjoner og diskusjoner. Denne siste måten fungerte bedre for oss enn den første, men dette passer sannsynligvis ikke i alle prosjekter. Det handler om å prøve seg fram og se hva som passer i den aktuelle konteksten.

Deltakere i et slikt prosjekt kan fort føle at progresjonen går svært sakte, eller de kan føle litt avmakt når arbeidsformen oppleves som ny, i tillegg til at man blir observert, må lese noe teori og forberede seg til diskusjoner. Etter noen aksjonsdager ønska vi å få tilbake positiviteten jeg opplevde vi hadde i begynnelsen. Da delte jeg ut en artikkel fra *Bedre Skole* (Postholm, 2009) som nettopp handla om hvordan lærere og forskere sammen utvikler praksis. Denne artikkelen presenterer en arbeidsmåte som likna mye på vår

egen: Man utformer problemstillinger sammen, observerer og noterer, tar utgangspunkt i lærernes daglige undervisningspraksis, stiller spørsmål og tenker på løsninger som kan forbedre praksis. Det at lærerne i mitt prosjekt fikk se at andre driver med det samme og kanskje opplever like utfordringer, var en god motivasjonsfaktor. I «Ladeprojektet» til Postholm (2009) delte man erfaringene sine med de andre på skolen, noe som er svært viktig å gjøre med tanke på at skolen er en lærende organisasjon. Det gjorde også vi da vi kom til andre semester og hadde opparbeida oss en del empiri.

Noen ganger var det nødvendig å stoppe litt opp, spole tilbake og spørre hva det er egentlig vi holder på med. Selve arbeidsformen, aksjonslæring, trengte en oppfriskning. Det mest verdifulle var ikke nødvendigvis selve observasjonene, men heller det vi gjorde etterpå. Lærerstudenten uttalte det slik: «Det viktigste vi gjør er å utveksle erfaringer og ideer og snakke om nye måter å tenke på, ikke nødvendigvis å observere.» Noen sitater fra en teoriøkt hvor vi diskuterte positive forventninger til elevenes atferd illustrerer dette (regler og rutiner, i Bergkastet et al., 2009, s. 52–79). Lærerne sier:

Morten: «Kanskje litt i overkant med regler og underregler, men jeg ser viktigheten av å operasjonalisere det.» [Dette blir sagt i forbindelse med innføring av regler og rutiner som foreslås i boka.]

Lise: «Jeg tok med meg en av reglene i dag og det funka fint – holder kanskje med én regel av gangen.» [Her har læreren, ut fra forslagene til regler i boka, plukka det som hun mener passer best til sitt behov og sin undervisning.]

Ida: «Det er viktig hvordan man snakker med elever – hva man ber dem om.» [Selv om dette kan virke som en selvfølge, gjør læreren seg en viktig refleksjon; det er et eksempel på at taus kunnskap (Polanyi, 1967) gjøres eksplisitt.]

Planene som lærerne skrev, bar mer og mer preg av fokuset vi hadde. Et eksempel fra en av disse planene er en av Idas timer, hvor hun gikk til aksjon for å oppnå et godt læringsmiljø gjennom

- klart mål for timen,
- tydelige beskjeder,
- tydelig tildelte roller,
- tydelig formidling av tidsbruk,
- tydelige overganger,
- tydelig avslutning med oppsummering og refleksjon/vurdering,
- positiv grunntone.

Ida noterte seg fokuspunktene i forkant av undervisninga, operasjonaliserte dem i møte med elever mens hun ble observert, og reflekterte over dem sammen med observatører etterpå. Refleksjonene la grunnlaget for hennes neste plan for timen (jf. Carr og Kemmis' aksjonsforskningsmodell).

I dette prosjektet møttes vi ikke oftere enn én dag i måneden. Med så begrensa kontakt var hovedutfordringa å klare å se sammenhengene mellom det vi gjorde når vi møttes, og det som skjedde i timene ellers. Jeg spurte faggruppa: «Har dere tenkt på ting vi snakka om siden siste observasjon?» En av lærerne svarte: «Det med klarhet og tydelighet har festa seg hos meg», noe som viser at det vi gjorde, faktisk hadde et positivt utfall. Et annet positivt utslag av prosjektet var større åpenhet rundt «det å kunne minne hverandre på ting, for eksempel hvordan gi beskjeder til elevene», altså en større takhøyde for å snakke sammen i lærerteamet om det som skjer i klasserommet. Det vil også ha noe å si for teamutvikling.

Noen av temaene vi hadde valgt oss innenfor klasseledelse, var lettere å håndtere, observere og diskutere enn andre. På slutten av første semester evaluerte vi arbeidet vårt og la en foreløpig plan for fokuspunktene neste semester. Ett av temaene måtte vi til stadighet komme tilbake til, prøve å definere eller redefinere – nemlig «positiv grunntone». Etter å ha lest kapitlet om positiv kommunikasjon i Bergkastet et al. (2009) kom vi fram til en definisjon som var mer konkret enn «positiv grunntone»: «Hva gjør læreren når elever gjør/sier noe feil?» Ellers skulle fokuspunktene for neste semester være stort sett de samme som forrige, men vi la til ett fokuspunkt, den fysiske organiseringa av klasserommet (Bergkastet et al., Ogden, 2002). Det dreide seg først og fremst om hvordan pultene var satt sammen, og hvordan elevene satt eller samarbeida. Læreren skal kunne forflytte seg raskt og enkelt, og ha blikkontakt med alle elevene (Bergkastet et al.). Vi fant fort ut at i en av klassene var pultene satt slik at det praktisk talt var umulig for læreren å bevege seg rundt. Det ble endra til at pultene sto på skrått, i fiskebeinmønster, slik at det ble mer rom for læreren til å bevege seg rundt, og det ble lettere å få øyekontakt med elever.

I den skriftlige underveisevalueringa spurte jeg om lærernes utbytte, og da kom det noen interessante svar. Noen av disse lærerstemmene er gjengitt nedenfor:

Morten sier om tydelig oppstart av timen: «Jeg er blitt mer konsekvent på at det gjøres hver gang.»

Morten sier om beskjeder: «Gode tilbakemeldinger fra start av. Liten endring.»

Morten: «Forsøkt å tydeliggjøre hva vi skal etter overgangene enda mer, før de settes i gang.»

Lise: «Jeg er opptatt av at elevene skal komme i gang raskt i større grad enn tidligere.»

Lise: «Overganger er viktig og jeg tror jeg har blitt flinkere til å gjøre dem smidige og kjappe.»

Lise: «Har hatt nytte av å gjennomtenke målet for timen og at avslutninga er konklusjonen på målene formulert i innledninga.»

Ida sier om mål for timen: «Det er ikke helt innarbeida enda, men jeg har blitt mer obs på det. Både det å fortelle hva som skal skje, og ikke minst det å begrunne hvorfor man skal lære det.»

Ida sier om overganger: «Her er det alltid forbedringsmuligheter. Dette punktet kunne jeg ønske å jobbe mer med.»

Ida sier om avslutning av timen: «Jeg har blitt flinkere til å oppsummere og spørre elevene hva de har lært.»

Så vi noe utvikling eller forbedring av klasseledelse, som i sin tur kan føre til bedre læringsmiljø? Tabellen med de forskjellige indikatorene (tabell 1) ble ikke systematisk brukt. Den var et tilbakevendende tema i diskusjonene våre. Vi var enige om at tabellen ikke var et godt instrument for å vise utvikling av læringsmiljøet. Noen av formuleringene var for vage, og det ble opplevd som noe meningsløst å gi karakterer fra 0 til 10 på subjektive, mellommenneskelige forhold. Det som fungerte som tegn på utvikling av praksis i dette prosjektet, var heller lærernes uttrykte erfaringer og skrevne tekster.

Avslutning

I denne artikkelen har vi sett på lærerutdannerens og lærerstudentens møte med lærere, og hvordan vi sammen, men innenfor visse rammer, definerte en problemstilling og brukte aksjonslæring/-forskning som tilnærming til å jobbe med avgrensede områder knytta til klasseledelse. Postholm (2007) bruker begrepet «interaktiv aksjonsforskning» om et slikt gjensidig forhold mellom forsker og forskningsdeltakere. Min veilederrolle har vært å tilrettelegge for et slikt arbeid, bidra i observasjonene og diskusjonene, og tilføre faggruppa relevant teori (Postholm, 2007). Vi har vært likeverdige, men med ulike roller avhengig av konteksten (Steen-Olsen & Eikseth, 2009). Faggruppa på Grønnengen var heterogen med hensyn til alder, erfaring,

kjønn og fagsammensetning, noe som sannsynligvis gjorde utviklingsarbeidet og diskusjonene mer interessante og nyanserte.

Jeg har løfta fram noen sentrale erfaringer fra en av fire skoler i pilotprosjektet *Skolebaserte fellesskap for læring og forskning*, både positive utfall og viktige utfordringer. Lærerne uttrykker at de har fått et mer bevisst forhold til klasseledelse, noe som også kom fram gjennom planene de utarbeida, og gjennom mine observasjoner i timene. Lærerne forteller også at aksjonslæring er en nyttig arbeidsmåte som de kan bruke i andre skoleutviklingsammenhenger, og sist, men kanskje viktigst, opplever de at lærerteamet lettere kan snakke sammen om for eksempel klasseledelse. Videre kan deltakere i et slikt prosjekt ha nytte av å lese om andre som driver med det samme, og gjenkjenne motbakker og mestringer, slik vi opplevde da vi leste artikkelen i *Bedre Skole*. Som i all skoleutvikling må det foreligge lyst og vilje til å endre retning underveis dersom det blir behov for det, som da vi fant ut at indikatoretabellen (tabell 1) ikke fungerte etter hensikten, eller da vi opplevde at teorilesinga gikk trått og derfor endra måten vi fordelte arbeidsoppgaver på. En utfordring i et slikt prosjekt er å se sammenhenger mellom de gangene man møtes i arbeidet. Det å skrive referat er et egnet middel, men samtidig fordrer samarbeidet at deltakerne ønsker å utvikle seg. Først da vil aksjonslæring oppleves som en fruktbar strategi for å arbeide med skoleutvikling.

Ved skoleårets slutt deltok vi på den 11. Nordiske Læreruddannelseskonferanse i Danmark, hvor vi la fram prosjektet vårt. Der ble vi rost for å åpne klasseromsundervisning for hverandre og for at praktikere og studenter aktivt deltar i formidling av arbeidet. Det ble også kommentert at vi burde ha inkludert elevenes stemmer i prosjektet. Nordahl (2008, s. 157) påpeker det interessante i at elever og lærere danner seg ulike erfaringer i de samme pedagogiske situasjonene. En videreutvikling av vårt arbeid i faggruppa ville vært å skaffe oss innblikk i hvordan elevene erfarte eventuelle endringer i lærerens klasseledelse.

Jeg vil avslutte med et sitat fra en av lærerne: «Vi må forvente at det alltid vil være avstand mellom teori og praksis. Kanskje er vårt prosjekt et viktig skritt i retning av å redusere denne avstanden.» Denne undringa får meg til å tenke at vi bør ta flere slike skritt i framtida.

Litteratur

- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Burner, T., & Lybæk, L. (2010). *Utvikling av samarbeidsformer mellom lærerutdanning og skole-/barnehageeier. Fase 1: kartlegging av eksisterende samarbeid*. Rapporter fra Høgskolen i Buskerud, nr. 77. Kongsberg: Høgskolen i Buskerud.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Oxon: Deakin University Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Drammen kommune. (2009). *Drammensskolen – Norges beste skole. Handlingsplan for Drammensskolen 2009–2012*. Drammen: Forfatteren.
- Gudmundsdottir, S. (2003). Kasusstudier av undervisning og læring i klasserommet. Et sosiokulturelt perspektiv. I T. Pettersson & M. B. Postholm (red.), *Klasseledelse* (s. 21–38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersvik, C. I., & Jensen, R. (2005). *Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv – et aksjonsforskningsopplegg*. Upublisert mastergradsoppgave i utdanningsledelse, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St.meld. nr. 31 (2007–2008) Kvalitet i skolen*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.meld. nr. 11 (2008–2009) Læreren: Rollen og utdanningen*. Oslo: Forfatteren.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller (red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. 143–162). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Madsen, J. (2007). «Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det». *Forpliktende, forskende samarbeid i skoleutvikling*. Upublisert PhD-avhandling, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Madsen, J. (2009). *Aksjonslæring i prosjektet «Skolebaserte fellesskap for forskning og læring» – en samarbeidsmodell*. PP-presentasjon på fagdag, 7. september 2009. Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Buskerud, Drammen.
- Magelssen, K. (2003). *Den gode samtale – hvordan skape den gode samtalen i norskundervisningen på ungdomstrinnet og dyktiggjøre elevene som samtalepartnere?* Hovedoppgave i nordisk språk, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2008). Klassen som læringsmiljø og lærerens ansvar. I J. B. Krejsler & L. Moos (red.), *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politikk* (s. 145–161). Fredrikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T. (2010). Læreren ledelse. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl (red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 199–224). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreren erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen. Rapport*. Oslo: KUF.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: Forskere og praktikere i gjensidige bytteforhold. I M. B. Postholm (red.), *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid* (s. 12–33). Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Postholm, M.B. (2009). En gløtt inn i undervisningen og lærernes hverdag i et FoU-arbeid. *Bedre Skole*, 6(3), 66–71.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønnerman, K. (2007). Veiledning i lys av aksjonsforskning. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 86–103). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schetelig, T. (2009). Forskere skal forbedre kvaliteten på drammensskolen. *Drammens Tidende*, 19. juni 2009. Lastet ned 24.02.2011 fra <http://dt.no/article/20090619/NYHET/317822180/1063/NYHET>
- Steen-Olsen, T., & Eikseth, A. G. (2009). Aksjonsforskning og aksjonslæring. Læringssamspill i et læringsfellesskap. I T. Steen-Olsen & M. B. Postholm (red.), *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis* (s. 17–36). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Stenshorne, M. E. (2008). *Kommer råd – kommer tid. Tid som kritisk faktor i skoleutvikling*. Upublisert masteroppgave i utdanningsledelse, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Toft, I. (2005). *Kan man undervise naturfag uten lærebok? Rapport fra et forsøk på grunnkurs, allmennfag, hvor læreboka ikke er hovedlæringsmiddelet*. Upublisert mastergradsoppgave i realfagdidaktikk, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Aaneby, K., Bjørkgarden, H., & Johannesen, S. H. (2006). *Læring og ledelse av læring – et aksjonsforskningsprosjekt med aktivitetsteori som analyseverktøy*. Upublisert mastergradsoppgave i utdanningsledelse, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

English abstract: School-based community of learning and research

In this article, I show how theory and practice, teacher education and the teaching profession, researchers, teachers, and student teachers can interrelate on a common level as far as possible. Using action learning and action research as an approach in a study of classroom management, I participated in a community of learning at a junior high school in Norway. The aim in this article is to shed light on this community and analyze it, and hopefully give others some ideas as to how such cooperation can develop, what positive experiences it can lead to, and not least what challenges may be encountered. The cooperation with the practice field was part of a more comprehensive project, which is stated in the introduction. The article concludes that action research leads to more reflection on and awareness of one's own teaching, and a safer atmosphere for discussing classroom management techniques. The challenges are to put aside time for reading theory, to understand that the learning process takes time, and to recognize the connections each time members of the community of learning come together.

Keywords: classroom management, action research, action learning, community of learning, school development