

Kapittel 3

Studentobservasjoner som grunnlag for refleksjon og læring i og mellom praksisfellesskap

ELISABETH STENSHORNE OG JANNE MADSEN

SAMMENDRAG Teksten omhandler et forsknings- og utviklingsarbeid om klasseledelse, hvor lærere ble observert av studenter og reflekterte over deres tilbakemeldinger i etterkant. Tradisjonelt skriver studentene oppgaver som leveres til faglæreren, men ikke tilbake til praksisfeltet. I dette prosjektet var studentenes rapporter rettet mot læreren som ble observert. Hensikten med studien var å se om prosessen kunne føre til refleksjon og læring for lærerne. Kapittelet tar for seg teorier om organisatorisk læring gjennom forskende partnerskap. Funnene tyder på at møte mellom to etablerte praksisfellesskap fører til diskontinuitet og forstyrrelser som igjen førte til refleksjon og læring for lærerne.

NØKKEWORD: praksisfellesskap | forskende partnerskap | kontinuitet | diskontinuitet | enkelt- og dobbeltkretslæring

ABSTRACT The text deals with research and development work on classroom management, where teachers were observed by students. Afterwards the teachers reflected about their feedback. Traditionally, students write tasks that are delivered to the teacher, but not back to the field of practice. In this project, the students' reports were addressed to the teacher who was observed. The purpose of the study was to see if this process could lead to reflection and learning for the teachers. The article addresses theories of organizational learning through research partnerships. The findings indicate that the encounter between two established practice communities leads to discontinuity and disturbances which in turn led to reflection and learning for the teachers.

KEYWORDS: practice partnership | research partnership | continuity | discontinuity | single and double-cycle learning

INNLEDNING

Bakgrunnen for dette kapitlet er blick på skolens og læreres læring. I teksten går det fram hvordan lærere ved to skoler, i et konkret forsknings- og utviklingsarbeid om klasseledelse, ble observert av studenter. Observasjonene ble skriftliggjort og senere tilbakeført til skolene. Vi undersøkte om denne prosessen bidro til å sette i gang refleksjoner og læring hos lærerne. Kapitlet tar for seg teorier om organisatorisk læring gjennom forskende partnerskap med to praksisfelleskap, og vi vil særlig konsentrere oss om læreres læring hvor engasjement og sosiale verdener trekkes inn. Avslutningsvis vil vi samle noen tråder og peke på verdien av forskende, lærende partnerskap hvor både skoler, studenter og forskere fra lærerutdanning kan utvikle sin kompetanse.

Skoleutvikling kan være så mangt. Ulike reformer som har kommet og gått, har bidratt til å styre og utvikle utdanningen. I Norge har lærere tradisjonelt sett hatt stor frihet, både faglig og metodisk. På 1980-tallet dominerte den individuelle læreren i skolen samtidig som skolebasert utvikling gjennom teamarbeid etter hvert vokste fram (Bjørnsrud, 2009).

Hargreaves og Shirley (2009) vektlegger blant annet det levende læringsfelleskap som et av prinsippene for å styrke lærerprofesjonaliteten. Et læringsfelleskap som fremmer og verdsetter en kultur hvor samarbeid gjennom refleksjon og diskusjon om læring til elevenes beste er i sentrum. Dette skal føre til endring og utvikling i en retning som kommer elevene og deres læring til gode. Dewey (1997) framhever at det å stille spørsmål ved egne antakelser, vurdere alternativer og konsekvenser, er en viktig del av refleksjonen. Dette betyr at å reflektere i læringsfelleskap kan bidra til å gi den tause kunnskapen stemme. Men hvordan lærer skolen som organisasjon, og hvordan transformeres erfaringer til kunnskap?

En måte for organisasjoner og dens medlemmer å lære på kan være å gå inn i aksjonslæring og aksjonsforskningsforløp. På bakgrunn av forskning om aksjonslæring er det grunn til å tro at både skoler, studenter og lærerutdanning kan samarbeide i et forskende partnerskap for å lære (Stenshorne og Madsen, 2015). Med dette som grunnlag inviterte vår lærerutdanning to skoler og en studentgruppe inn i et aksjonslæringsprosjekt med klasseledelse som tema. Følgende problemstilling var utgangspunktet for studien: *Hvordan kan studentobservasjoner bidra til læreres læring?*

Studien legger til rette for læreres refleksjon og læring med inspirasjon fra studentenes observasjonsrapporter, altså en form for forskende partnerskap knyttet til et praksisfellesskap. Dette er i tråd med Tiller (2013 s. 29), som skriver at «Et forskende partnerskap kan defineres som et møte mellom en forsker som engasjerer seg aktivt i skolens pedagogiske praksis, og lærere/ledere som ønsker å forholde seg forskende til egen hverdag».

I teksten som følger, presenterer vi først teorier om læring med særlig vekt på praksisfellesskap og læring. Deretter beskrives forskningsmetoden brukt i studien, for siden å løfte fram lærernes opplevelser og erfaring med studentobservasjoner som bakgrunn. Videre analyserer og drøfter vi empirien, før dette kapittelet avrundes med noen avsluttende kommentarer om forskende partnerskap.

OM LÆRING I ORGANISASJONER

Ifølge Hargreaves og Fullan (2012, s. 22) viser mye av forskningen at kvaliteten til læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring, med dette kan bli misforstått. Læreren er sentral og i en nøkkelrolle for elevenes læring, men det betyr ikke at vi bare skal ha fokus på å belønne og utvikle enkeltlærere. De mener at skoler som presterer godt, ofte er kjennetegnet av at hele kollegiet er i bevegelse og trekker i samme retning, og at analysenivået må løftes fra enkeltlærer til system. Man kan ikke være profesjonell alene, men er en del av en profesjon og representerer noe mer enn seg selv. Dahl, Klewe og Skov (2004) peker også på at kollektivt orienterte skoler i høyere grad klarer å skape gode forutsetninger for elevenes læring enn individuelt orienterte skoler.

Med dette som bakteppe blir det viktig å få innsyn i og forståelse for hva som kjennetegner en skole som en lærende organisasjon, altså en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre og utvikle daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 9). Et mønster som går igjen, er ifølge Irgens (2011, s. 83) at begrepet lærende organisasjoner beskriver organisasjoner som har utviklet en høy grad av bevissthet om viktigheten av å lære. For å kunne skape organisasjoner som lærer, må man vite hvordan læring foregår, og hvordan det skapes rom for læring gjennom handling.

En vei til organisasjonslæring er basert på individuell læringsteori med utgangspunkt i enkeltindividet med behov for informasjon og kunnskap. Argyris og Schön (1978) er sentrale innenfor denne retningen, og de beskriver at behov for læring oppstår når det er et gap mellom hva du forventer og det som skjer i virkeligheten. Man får et behov for å undersøke og innhente informasjon, noe som igjen

vil føre til endring av oppførsel og læring. Denne individuelle kunnskapen vil så være guide for organisasjonens handlinger. Relasjonen mellom individ og organisasjon kan analyseres og arbeides med separat (Elkjær, 2012).

En annen vei bygger ifølge Elkjær (2012) på sosial læringsteori hvor deltakelse i et praksisfellesskap blir vesentlig for å bli gode praktikere. Retningen er influert av Dewey, Vygotskij og seneste år også Engeströms aktivitetsteori. Forståelse konstrueres både av den enkelte og gjennom deltakelse i fellesskapet.

PRAKSISFELLESSKAP OG PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP

Wenger (1998) er i boken *The community of practice* opptatt av læring som sosial teori og hvordan identitet skapes ved å delta i et praksisfellesskap. Praksisfellesskapet gir grobunn for identitet og læring, og Wenger hevder at læringsbegrepet består av fire dimensjoner: praksis, fellesskap, identitet og mening. Ifølge Wenger (2003) er ikke praksisfellesskap helt synonymt med team eller nettverk, men kan kjennetegnes ved en felles læringshistorie hvor praksis ikke er stabil, men består av *kontinuitet* og *diskontinuitet*. Diskontinuiteter i praksisfellesskapet kan være redskaper eller andre ting som påvirker og forstyrrer det som er rådende, og gjør det ustabil. Kontinuitet representerer motvekten med stabilitet og varighet. Innen ethvert praksisfellesskap vil det ifølge Wenger dannes ulike roller, relasjoner og evner – et *gjensidig engasjement* basert på forholdene i fellesskapet. Praksisfellesskapet baseres også på ansvarlighet både for at en selv og andre bidrar til å få en *felles forståelse* for hva som er målet eller oppdraget de skal utføre. Til sist skapes det innen fellesskapet et *felles repertoar* gjennom å forhandle om mening, utvikle eller avvikle begreper og rutiner, innføre redskaper, artefakter og gjengi historier. Innenfor en og samme organisasjon kan det være flere praksisfellesskap, og om personalet ved en skole kan betegnes som et praksisfellesskap, handler om grad av gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Wenger (2003) hevder at det i tillegg må være en forhandling om felles fortolkning av begrep, og når tolkning og redskaper medfører et felles repertoar, så betegnes hele personalet som et praksisfellesskap. Videre introduseres og forklares «boundary practices» som dannelse av et nytt praksisfellesskap når to tilgrensende praksisfellesskap interagerer med hverandre. Wenger bruker også begrepet «overlaps» om fellesskap som overlapper og påvirker hverandre. Når eksterne kommer inn og samhandler med et praksisfellesskap, snakker han om at de er «periphære» og verken er helt på innsiden eller helt på utsiden.

Praksisfellesskap kan relateres til profesjonelle læringsfellesskap og handler ifølge Fullan (2006) om å etablere en samarbeidskultur med kapasitet for å arbeide

med kontinuerlig forbedring. Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas (2006) viser til noen felles kjennetegn hentet fra ulike empiriske undersøkelser i sin beskrivelse av skoler som etablerer gode samarbeidskulturer: felles verdier og visjon, et kollektivt ansvar for elevenes læring, refleksjon og reflekterende profesjonelle undersøkelser, individuell og kollektiv profesjonell læring samt støttende og delt ledelse. Stoll mfl. (2006) legger med bakgrunn i egen forskning også til gjensidig tillit, respekt og støtte, inkluderende og åpent fellesskap som går ut over lærere og skoleledelse, samt å søke etter eksterne ressurser for læring.

Om samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap skriver Hargreaves (2003, s. 163): *Professional learning communities demand that teachers develop grown-up norms in a grown-up profession – where difference, debate and disagreement are viewed as the foundation stones of improvement.* Sagt annerledes må vi tåle og tørre uenighet, og kritisk refleksjon for å skape utvikling må være byggesteinen. Enhver organisasjon besitter samlet sett noen forutsetninger for å lære, og vi vil i det videre ta for oss dette.

ANALYSE AV LÆRINGSFORUTSETNINGER

For å analysere en skoles intensjoner om endring kan en ta utgangspunkt i Argyris og Schön (1978). De presenterer en tredelt struktur for handlingsteori hvor de tre elementene er: forutsetninger man innehar, handling (det man gjør for å nå egne målsettinger) og mål og resultat (en virksomhet i positiv bevegelse). For å forstå en organisasjons læring må vi også forstå hva som kjennetegner en organisasjons oppgaver og atferd (Argyris og Schön, 1978, s. 16). På bakgrunn av dette dreier organisatorisk læring seg, i tillegg til styring og støtte til handling, om atferd og hva vi gjør i praksis. Sagt annerledes vil vi kunne analysere læringsforutsetninger ut fra hvordan en skole handler, organiserer seg og håndterer beslutninger, rutiner, atferd og forsvarsmekanismer for å nå sine målsettinger.

Gjennom enkeltkrets- og dobbeltkretslæring viser Argyris (1978) at læring i en organisasjon, f.eks. en skole, skjer på flere nivåer. Ved enkeltkretslæring endrer man ikke de grunnleggende forutsetninger, normer og verdier som skolen opererer innenfor. Ved dobbeltkretslæring stiller man spørsmål nettopp ved eksisterende normer og verdier, og man går en sløyfe tilbake for å se på grunnleggende forutsetninger for atferden (Argyris, 1978). Dette betyr at hvis en analyse av dagens praksis og tenking viser svak utvikling i tilrettelegging av elevenes læring, er det vesentlig å stille spørsmål ved bakenforliggende årsaker og forhold som hindrer læring. Argyris (1978) sier at å lære gjør vi hele tiden, men vi må stille spørsmål om det vi lærer er verdifullt, for uvaner overføres like effektivt som god praksis.

Argyris og Schön (1996) deler handlingsteorier inn i tre kategorier: 1) det vi snakker om at vi gjør, 2) uttrykte teorier og 3) bruksteori, som er den måten praksis utøves på. De hevder at i skoler som skal lære, blir det viktigere å identifisere hva som opprettholder handlingene, enn å være bevisst bare på handlingen. Sagt på en annen måte må skoleledere, for å kunne forbedre praksis, først avdekke hva som opprettholder den nåværende, med bakgrunn i oppfatninger og verdier.

Å lære i enkeltkrets handler dermed om å prøve ut ulike handlinger til vi oppnår balanse mellom planlagt og faktisk resultat. Det vi lærer, blir begrenset til korrigeringer innenfor trygge og kjente rammer. Når vi befinner oss innenfor denne modellen, forteller vi andre noe som gjør at de føler seg vel. Vi konfronterer ikke kolleger med feil. Vi viser respekt og blander oss ikke inn. Vi forsvarer oss, men deler ikke tanker (Irgens, 2011, s. 104). Forsvarsrutiner kan deles inn i tre nivåer hvor en innenfor nivå en kan avdekke hvor forsvarspreget kommunikasjonen er. Innenfor nivå to er vi kompetente, men ikke oss bevisst på hva vi er kompetente på. Dette kan utvikle en praksis som fører til at problemer som blir tatt opp, ikke fører til læring. Vi kan se for oss omsorgsfulle team som beskytter mot ubehag. På tredje nivå gjentas feil og problemer. Det er en type tildekking hvor vi ikke snakker om problemer, men heller ikke snakker om at vi ikke snakker om det (Irgens, 2011, s. 104).

Argyris (1990) hevder at vi må komme over på dobbeltkretslæring hvor vi forsvare det vi tror på og står for. Vi skal invitere og oppmuntre andre til å delta i vurderingene. Dette betyr at vi skal invitere andre til å undersøke våre resonnerer, vise hvordan vi ivaretar eget ansvar, og hjelpe andre til å ta ansvar. Vi skal forsvare vår posisjon og våre prinsipper, men også koble dette sammen med selvrefleksjon og vurderinger fra andre. Samtidig er det viktig at vi oppmuntrer både oss selv og andre til å se det vi vet, men likevel frykter å si (Irgens, 2011, s. 104).

Når en skole arbeider med et utviklingsprosjekt, kan det være interessant om vi kan identifisere noen av disse kjennetegnene. Dobbeltkretstenking vil legge grunnlag for en diskusjon om læreres oppfatning og verdier og vil dermed kunne bidra til metarefleksjon og utvikling som igjen fører til forbedring av praksis. Grunnlaget for dette forskningsarbeidet er intervjuer med grupper av lærerne som forteller noe om deres erfaringer. I teksten som følger, presenteres kontekst og hvordan data ble innsamlet og analysert, for dernest å beskrive erfaringer og funn.

METODISK TILNÆRMING

Studiens strategi er aksjonsforskning. Vi inviterte to skoler til å inngå i et forskende partnerskap mellom tre parter: lærere, studenter og forskere. Temaet for

samarbeidet var klasseledelse. Dette var praktisk aksjonsforskning med et tett samarbeid mellom forskere og praktikere (Carr & Kemmis, 1986, s. 202–207). Det er ikke først og fremst er innspill fra forskerne til skolene som fører til læring, men innspill fra studentene. I det forskende partnerskapet kan man da se at lærerne og studentene deltar i lokalt organisert aksjonslæring, mens forskerne på bakgrunn av mer generelle problemstillinger publiserer og dermed utvider til aksjonsforskning (Tiller, 2006). I prosjektet studerte vi møtet mellom to praksisfellesskap, henholdsvis lærere og ledelse, det vi også kaller «skolen», og lærerstudentene. Hensikten var å føre disse to fellesskapene sammen i et lærende fellesskap bestående av flere partnere.

STUDIENS KONTEKST

Lærerne og ledelsen ved de to skolene som var med i studien, hadde tidligere deltatt i et aksjonslæringsprosjekt om klasseledelse initiert av Utdanningsdirektoratet med lærerutdannere som veiledere. Samtidig hadde en gruppe lærerstudenter også arbeidet med klasseledelse med den ene lærerutdanneren. Vi hadde samarbeidet i dette prosjektet over to semestre hvor lærerne og studentene hadde arbeidet med teoristoff og artikler om klasseledelse.

På skolene gjennomførte man også refleksjonsøker koblet til handlinger i praksis, en aksjonslæringsløype med refleksjon. Skolene beskriver verdien av å lese og arbeidet med teori, og hvordan dette bidro til at erfaringer ble tatt opp og diskutert på en annen måte. I arbeidet med klasseledelse bygde man opp felles forståelse for ansvar og innsats (Wenger, 1998). Gjennom drøfting og diskusjoner rundt praksis samt utvikling av nye begreper knyttet til nye handlinger bygget de også opp et felles repertoar. Samtidig framhevet lærerne hvor positivt det var at hele kollegiet arbeidet rundt et felles tema, man opplevde seg som et fellesskap med gjensidig engasjement for å forbedre klasseledelse. I et slikt fellesskap observerte vi også at lærere deltok med ulik vekt, og at enkelte kanskje ikke var del av fellesskapet. Lærerstudentene hadde arbeidet med samme teoretiske stoff og artikler innenfor klasseledelse. De jobbet også i et fellesskap med en felles oppfatning og et felles repertoar, om enn av mer teoretisk karakter, rettet mot klasseledelse. Vi forventet derfor at lærere og studenter delte teoretiske rammeverk og forståelse av klasseledelse, selv om de ikke hadde møttes og diskutert det. Det er disse to ulike læringsfellesskapene som utgjør det forskende partnerskapet i dette arbeidet. Vi vil nå gå nærmere inn på møtet mellom lærerfellesskapet og studentfellesskapet.

Både lærerne og førsteårsstudentene var positive til å møtes slik at studentene kunne observere klasseledelse. Det var ca. 40 studenter som observerte ved sko-

lene i en totimers økt. I etterkant skrev studentene observasjonsrapporter som tilbakemelding til lærerne for drøfting og refleksjon.

Dette forskningsprosjektet setter fokus på lærernes opplevelse av og refleksjoner over tilbakemeldinger i observasjonsrapportene. Alle lærerne fikk først en muntlig tilbakemelding i plenum fra lærerutdannerne, for siden å lese og reflektere i grupper over rapportene.

Studentene hadde i oppgave å si noe om hva de syntes fungerte bra, og hva som kunne tenkes forbedret. Lærerne ble oppfordret til å forstå tilbakemeldingene i lys av at dette var førsteårs studenter som ikke kjente situasjonen til bunns. Lærerutdannerne informerte videre om at språkbruken i oppgavene var meget ulik, en av oppgavene bar f.eks. preg av å være temmelig kontant og direkte i tilbakemeldingene. Det var innholdet, ikke formen, som burde føre til refleksjon. Vi oppfordret lærerne til å reflektere over tilbakemeldingen, diskutere og ta til seg gode ideer, men selvfølgelig som profesjonelle yrkesutøvere å se alle ideer i lys av egen planlegging og forståelse av situasjonen.

DATAINNSAMLING

Vi har tatt i bruk fenomenologisk intervju for å få tak i lærernes og ledernes opplevelse av og mening om tilbakemeldinger fra studentene i deres observasjoner, med det mål å finne det vesentlige eller fellesnevneren i lærernes erfaringer med å reflektere over studentenes observasjoner og drøftinger (Moustakas, 1994). Vi leter gjennom analyse og sammenligninger etter kjernen av mening i de felles erfaringene (van Manen, 1990).

Lærere fra mellomtrinnet og ledelsen ved to barneskoler var intervjuet. Til sammen sju personer ble valgt med referanse til Dukes' (1984) teori som går ut på at tre til ti personer bør være deltakere i en fenomenologisk studie. Det er gjennomført gruppeintervju for å sikre at alle deltakere har fått anledning til å svare på de samme spørsmålene. Gruppen besto av rektorer ved de to skolene pluss fem lærere.

Forskerne har skrevet refleksjonslogger fra den dagen studentene observerte ved skolene, og fra et møte hvor det ble gitt muntlige tilbakemeldinger på observasjonsrapporter på begge skolene. Disse inngår i datagrunnlaget.

DATAANALYSER

Intervjuene ble transkribert for så å gjennomgå en fenomenologisk reduksjon for å beskrive lærernes forståelse og læring knyttet til studentenes observasjoner på

de ulike læringsarenaene (Moustakas, 1994) og håndtere funnene på en mest mulig induktiv måte (Postholm, 2010). Prosessen fanget opp alle meningsenheter i temaet som ga en beskrivelse av hvordan studentobservasjoner kan gjøres til gjenstand for læreres læring. Analysen ble delt inn i tre steg: beskrivende, tematisk og analytisk (Richards, 2014). Ved første gjennomlesing var vi på jakt etter lærernes beskrivelse eller omtale av tegn til læring i praksisfellesskapet. I steg to sorterte vi disse utsagnene i temaer, og vi lette særlig etter temaer med ord og uttalelser som kunne bidra til å beskrive lærernes opplevelse med tilbakemeldinger fra studentenes rapporter. Vi var særlig interessert i uttalelser som kunne overraske, eller som var akkurat som forventet, noe som var positivt eller fortalte om negative erfaringer. Analytisk så vi etter tegn til at ideer eller inspirasjon til denne typen samarbeid kunne legge forholdene til rette for at aksjonsforskere kunne forske sammen med studenter og lærere i et partnerskap nettopp for å skape forandring og forbedring. Analysekategoriene er inndelt etter fortellinger fra *to læringsfellesskap bygges opp, to læringsfellesskap møtes og skolefellesskapet reflekterer over studentrapporter*, hvor temaer er lagt inn fortløpende.

LÆRERE OG LEDELSES OPPLEVELSE MED OG ERFARING FRA STUDENTOBSERVASJONER

Nedenfor presenterer vi empirisk data analysert i lys av forskningsspørsmålet: *Hvordan kan studentobservasjoner bidra til læreres læring?* med beskrivelser av lærernes opplevelser og erfaringer innenfor de ovenfor nevnte kategoriene. Den siste kategorien er vektlagt mer enn de to første, da denne delen av teksten er den mest sentrale for å kunne utforske problemstillingen.

TO LÆRINGSFELLESSKAP BYGGES OPP

Lærerne etablerte sterke læringsfellesskap på hver skole med utgangspunkt i et aksjonslæringsprosjekt om klasseledelse initiert av Utdanningsdirektoratet. Lærerne beskrev det som verdifullt at utvidet teoretisk grunnlag var basis for å gjøre noe sammen. Dette dannet bakteppet for å åpne skolen for studentene, som også hadde jobbet med klasseledelse, og ta imot studentobservasjonene som innspill til videre arbeid.

Alle lærerne var positive til å samarbeide med førsteårs studenter i lærerutdanningen, men ga samtidig uttrykk for at de, før observasjonene skulle gjennomføres, var spente. En av lærerne på sjette trinn sa:

Alle syntes at dette var noe vi hadde lyst til. Noen var mer nervøse og tenkte at nå måtte vi ha skikkelige opplegg. Men så tenkte vi at dette er førsteårsstudenter, og vi skal lære dem – det er ikke de som skal lære oss.

Begge skolene var positive til å åpne skole og klasserom for observasjon, men lærerne var spente og litt nervøse. Lærerne gikk inn i dette arbeidet med en relativt tradisjonell forestilling om at det er studentene som skal lære, ikke de.

I tillegg til klasseromsobservasjon ønsket lærerne også at studentene skulle være til stede i friminutt og andre overgangssituasjoner, siden de mente at det var interessant å få tilbakemelding fra alle arenaer. De følte nok et ansvar for at studentene forlot skolen med et fullverdig «hverdagsbilde». Uventede hendelser som en del av hverdagen ble veldig synlig for noen studenter som opplevde en noe kaotisk situasjon med sykdom og vikar. I tillegg hadde en av elevene ved den ene skolen forlatt klassen, og man måtte ut for å lete. Rektor bekreftet dette noe kaotiske bildet.

Samlinger og veiledning med faglig teoretisk påfyll hadde inspirert til å lese mer teori og lagt grunnlag for en «annerledes prosess» med verdifulle og fine diskusjoner i et samlet personale. De beskriver at hele prosessen hadde brakt dem et skritt videre, og de var mer bevisste på og stolte av hvordan de arbeidet med klasseledelse. Med bakgrunn i dette var det interessant at studentene kom.

Studentene møter altså, godt forberedt med teori innenfor temaet klasseledelse, opp på skoler som forventer at de skal lære bort midt i en helt vanlig hektisk skolehverdag.

TO LÆRINGSFELLESKAP MØTES

Det er en uvant situasjon når et læringsfellesskap med lærere møter et fellesskap med studenter på uvanlige premisser. Lærerne er godt kjent i sin egen skole og sin egen klasse. Studentene møtte opp som utenforstående. Dette var det vanskelig for flere å forholde seg til:

Jeg skulle ønsket i ettertid at jeg hadde snakket litt med dem. At det kunne vært lurt og fått sånn ti minutter–et kvarter. Jeg gjorde det litt i timen: «Er det noe dere lurer på», men det var veldig lite de lurte på. Så jeg fortalte litt om klassen, for jeg tenkte det kunne være lurt med noe bakgrunnskunnskap.

I datamaterialet er det tydelig at flere av lærerne savnet å ha tid i forkant og etterkant med studentene. Flere kommer stadig tilbake til dette:

Hvis du hadde hatt tid til en sånn ettersamtale, kunne studentene stilt spørsmål om ting: Hva som var grunnen til det og det, og hvorfor du gjorde slik og slik.

Lærerne bygger mange av sine valg på kjennskap til elever og situasjon. De opplevde et behov for å formidle denne kunnskapen til studentene i stedet for å ta observasjon fra studentene som utenforstående som innspill med mulige nye perspektiver.

Rektor ved den ene av skolene støtter lærerne i dette og uttaler:

Studentene burde ha hatt mer bakgrunnsinformasjon for å vite hvordan man på det trinnet og i den klassen er nødt til å overse en del ting for å komme videre.

Jeg tror lærerne synes observasjonen gikk greit, men det skjer jo ting, og ting går ikke helt etter planen mange ganger, og da blir man ekstra stressa hvis man ikke får forberedt seg nok i forkant, og man vet at man har ting det kommer til å komme kommentarer fra studentene på, og så får du ikke forklart det i forkant eller etterkant. Det er et behov her – et forklaringsbehov. Det er ikke sikkert studentene ikke får noe ut av det, men det er et behov lærer har.

I dialogen som fulgte, kommenterte en av forskerne at kanskje førsteårsstudenter ikke har bakgrunnskunnskap nok til å forholde seg til mye ulik informasjon i forkant. Hun sier seg enig med rektor i at det er lærerne som har et forklaringsbehov, ikke nødvendigvis studentene.

Disse sitatene viser at både lærere og ledelsen ved de to skolene savnet en arena for å kunne forklare for studentene i for- og etterkant av observasjonen. En arena hvor de kunne begrunne egen undervisning og hendelser i klasserommet.

SKOLEFELLESKAPET REFLEKTERER OVER STUDENTRAPPORTER

Studentenes rapporter og tilbakemeldinger var relativt konkrete, og studentene hadde blitt bedt om å merke seg både observasjoner som de vurderte som positive, og hendelser som fremsto som negative. I tilfeller hvor disse to forventningene knyttes for tett sammen i rapporten, ser det ut som om det er vanskelig for lærerne å forholde seg til den positive delen:

Det var mye positivt å lese i rapportene, men det var litt tynt. Studentene skrev at jeg egentlig hadde et godt forhold til elevene, men så hadde de en sånn kommentar om at jeg kanskje var mer kamerat enn ett eller annet. Det kunne jeg godt tenkt meg å kommentere, og det likte jeg ikke helt da.

Denne læreren oppfatter en kameratslig relasjon til elevene som uønsket, noe negativt. Hun reflekterte ikke over hva studenten kan ha observert som fører til denne beskrivelsen, men vender tilbake til ønsket om å kunne forklare. Hun gir ikke inntrykk av å bruke innspillene fra studenter som grunnlag for refleksjon.

Lærerne har diskutert innholdet i rapportene innbyrdes. Studentenes innspill, og især de kritiske, ble fleipet med mellom lærerne i etterkant:

Ja, vi har lest og diskutert rapportene og fleipa litt med det også oss imellom: Jaså, du setter deg ikke ned på huk du når du snakker med elevene. Du står bare oppe, du. Det er jo litt sånn at man fleipa med det, og en har sagt: «Å gud, jeg gjør alt feil» – for det ble veldig mye sånt som ble kommentert.

Lærerne gir ikke inntrykk av å reflektere over studentenes innspill, selv om det nok vil være enighet om at det i de fleste tilfeller øker muligheten for dialog å plassere seg i høyde med elevene. På tross av at alle rapporter hadde både positive og negative tilbakemeldinger, opplever noen lærere at det er mye feil som kommenteres.

Ledelsen uttrykker seg mer nyansert når det gjelder vurdering av både de positive og de negative innspillene fra studentene. Lederen som er sitert under, bringer også inn behovet for informasjon til studentene som en faktor som kan øke kvaliteten på rapporten.

Noen studenter har kommentert i rapporten at «lærer la ikke merke til». Å overse en elev kan være en ubevisst handling, men det kan også være en lærers bevisste valg. En fra ledelsen forteller om hva de gjorde i etterkant:

Det var sånn hos oss også at i etterkant satte alle lærerne seg og leste litt om uro i skolen, ja, slike ting vi har jobbet med. Det vekket interesse å lese, spesielt etter møte med dere, men studentrapportene hadde mange gode poenger, men studentene hadde ikke helt forståelse av at hvis lærer hadde gjort det på en annen måte, så hadde eleven som et eksempel hoppet ut av vinduet. Det kunne jo ikke studentene vite, men teori, oppsett og hovedpoeng (i rapportene) er verd å lære av. Det var litt spennende. Utrolig godt mye av det.

Studentrapportene satte i gang prosesser som førte til både lesing og drøfting av teori. Ledelse og lærere var interessert i tilbakemeldingene, og det førte til både arbeid med og refleksjon over teori i lærerkollegiene.

Det er stor forskjell i lærernes måte å takle respons fra studenter på. En av lederne fortalte:

En lærer var veldig ivrig på å få tilbake oppgaven, og kom inn og satte seg og fortalte: «Dette synes jeg var veldig spennende», fordi hun opplevde at studentene på en måte turte å være litt kritiske til det hun gjorde, på en annen måte enn det kollegaer som var inne og observerte henne var. Så hun synes det var mye å lære, og synes det var spennende.

Denne læreren klarer selv å ta innspillene til refleksjon, men som vi så ovenfor, var det vanskelig for andre lærere å lese og ta inn over seg studentenes kommentarer. Samtalen med forskerne var da til stor nytte. I denne samtalen var hovedelementer i studentenes tilbakemeldinger gruppert så de ikke var knyttet til konkrete lærere, men likevel gjeldende for skolen. Lærerne mente at det var verdifullt å få presentert disse hovedpoengene.

Som vi kan lese, så var det variabelt hvordan studentrapportene ble mottatt av lærerne. Vi ser en tendens til at det negative overskygger og står i veien for det positive som ble kommentert, men at skoleleder har et mer nyansert syn. Uansett beskrives det at tekstene bidro til refleksjon og lesing med drøfting av teori.

DRØFTING

Som forskere i denne studien har vi fulgt de to skolene over en lengre periode. Vårt hovedspørsmål i dette kapitlet var om lærerne viste tegn til læring basert på rapporter fra studentobservasjonene, altså møtet mellom to praksisfelleskap, henholdsvis studenter og lærere. Nedenfor vil vi drøfte tegn til læring i lærernes praksisfelleskap etter tilbakemelding fra lærerstudenter sett i lyset av teorien om enkelt- og dobbeltkretslæring (Argyris, 1990).

LÆREFORUTSETNINGER OG LÆRING GJENNOM ENKELT- OG DOBBELTKRETS

Lærerne var emosjonelt berørt av å skulle observeres av studenter og motta skriftlig tilbakemelding. De var spent, og følte at de måtte ha ekstra gode opplegg for timene. De var tilsynelatende ikke bevisste på at også de kunne ha utbytte og lære av studentenes refleksjoner. De antok nok at dette ikke ville føre til endringer for dem, at de skulle fortsette som før (Irgens, 2011). Sagt annerledes, så forventet de at dette representerte kontinuitet innenfor et praksisfelleskap (Wenger, 2004).

Som nevnt tidligere savnet lærerne tid i forkant og etterkant av observasjonen. De ønsket å begrunne undervisningen og kunne imøtekomme spørsmål fra studentene. Ved å uttrykke dette signaliserte lærerne ønske om at studentene skulle få

best mulig utbytte av oppholdet ved skolen. Samtidig tyder dette på ønske om å være profesjonelle lærere hvor de både kunne begrunne og forsvare, men også stille sin undervisning åpen for resonnement og refleksjon (Argyris, 1990). På den ene siden kan vi tenke oss at utbytte av å være forskende sammen kunne ha lagt grunnlag for gode læringsprosesser. På den andre siden kan vi stille spørsmål om tid i for- og etterkant av observasjonen ville ført til en annen type observasjonsrapport fra studentene. En observasjonsrapport som ville bære større preg av lærernes begrunnelser, og mindre studentenes egne tanker og refleksjoner. Hvis det siste er tilfellet, ville tilbakemeldingene ikke skapt det grunnlaget for diskusjon hos lærerne som empirien nå viser.

Om vi går tilbake og setter dette i sammenheng med enkelt- og dobbeltkretslæring, kunne det ha vært slik at lærerne erfarte en type null-læring som egentlig ikke er noen form for læring. Dette kan ikke føre til endringer, da det er enkeltkretslæring hvor den lærende korrigerer uten å reflektere over hvorfor man handler som man gjør (Argyris, 1990). Det kan også tenkes at det hadde vært vanskeligere for lærerne å motta og lese rapportene hvis de hadde hatt samtaletid med studentene i for- og etterkant av observasjonen. Slik det ble organisert, kunne de nå distansere seg fra rapportene og ikke være en del av studentfelleskapet som var å betegne som perifert (Wenger, 1998), samtidig som de kunne trekke studentenes innspill inn i overordnede, teoribaserte drøftinger.

Intervjuene med lærerne og ledelsen beskriver imidlertid også at både før, under og etter observasjonene hadde lærerne vært sterkt engasjert. Beskrivelser som *spent*, *spennende*, *lei seg*, *stressa* og behov for å *fleipe* tilsier at følelser ble satt i sving i prosessen. Dette har medført at lærerne har diskutert og reflektert i eget praksisfelleskap og opplevd et forpliktende engasjement til prosessen. Tegn til læring har ikke bare skjedd med lærerne selv som aktører i eget praksisfelleskap, de eksterne studentenes praksisfelleskap har også hatt innvirkning.

Samtidig ser vi at lærerne løfter fram flere eksempler som har gjort at de har gått en ekstra «sløyfe» og vurdert hovedpoenger i rapportene og hvorfor de gjorde som de gjorde, noe som kan betegnes som en dobbeltkretslæring (Argyris, 1990). Lærerne beskriver også at studentenes kommentarer om *uro* førte til at de leste mer teori og hadde drøftinger rundt dette. Læring kan være igangsetter av kraftfulle emosjoner, positive eller negative (Argyris og Schön, 1978). I undersøkelsen beskrives det at studentene torde å være mer kritiske i tilbakemeldingene enn lærerkollegiet var. Hvis vi relaterer til handlingsteori og bruksteorien hos Argyris (1990), kan det tyde på at lærerne, i sine tilbakemeldinger etter observasjoner av hverandre, begrenser seg til hva som skjer i praksis, og ikke hva som opprettholder. De vil hjelpe, støtte og rose andre og fortelle om det som gjør at de føler seg

vel, noe studentene ikke gjorde i rapportene med bakgrunn i at de både skulle nevne noe som var positivt og noe som kunne forbedres. Materialet viste også at lærerne, men også ledelsen hadde behov for å more seg eller tulle bort noe av kritikken. Vi kan jo undre oss over om de forsvarte seg mot, eller ikke var villig til å gå nærmere inn på noe av det studentene bemerket som muligheter for forbedring. Her ser vi tegn på at to praksisfelleskap med ulike kulturer møtes, og et slikt møte kan føre til forsvar eller ignorering. Som tidligere nevnt bruker Wenger (1998) begrepet «overlaps» når to praksisfelleskap som overlapper hverandre, møtes. I studien ser vi tegn til at både skolepersonalet og studentene påvirker eller utfordrer hverandre. Samtidig kan vi betegne studentgruppen som «peripheries» i forhold til lærernes praksisfelleskap. Studentene observerer, men er ikke deltakere på innsiden. Sagt annerledes befinner studentene seg i et slags grenseland hvor deres praksisfelleskap møter lærernes. De krysser en grense, «a boundary» (Wenger, 1998). I denne sammenhengen, inne på skolen, er lærernes praksisfelleskap dominerende og preget av en kultur med begrenset tro på at observasjoner fra unge lærerstudenter kan føre til læring og endring i handlinger. Dermed kan dette tyde på at skolen selv lager noen hindringer i sine forutsetninger for å lære. Imidlertid inntre det gjennom studentobservasjonene en diskontinuitet som forstyrrer etablert praksis, og denne diskontinuiteten oppstår i dette tilfellet under forhold lærerne ikke har kontroll over. Dette medførte ny bevissthet og tegn til læreres læring.

Under refleksjonen i etterkant konkluderer lærerne med at kanskje de selv burde være tøffere i tilbakemeldingene når de observerer hverandre. Å øve seg på dobbeltkretstenking ville føre til en dypere refleksjon og ivareta en god profesjonsutøvelse hvor lærer kan forsvare og begrunne sine verdier og prinsipper, men samtidig gjøre det på en måte som stiller seg åpen og inviterer til andres vurdering (Argyris, 1990).

AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Hva kan så denne studiens bidrag være? For det første har den vært med å gi kunnskap om hvordan skoler kan lære ved å etablere praksisfelleskap. Det er interessant å se hvordan individuell erfaring kan løftes til kollektiv læring hvor hele skolen kommer i bevegelse gjennom reell deltakelse. For det andre har denne studiens bidrag og nytanking vært å trekke med seg studenter i et forskende partnerskap med skoler og lærerutdanningsinstitusjoner. Gjennom observasjon og tilbakemelding fra førsteårs grunnskolelærerstudenter viser vi at ikke bare studentene kan lære, men også lærerne ved at de stiller seg åpen for kritiske blikk og får mulighet

til nye læringserfaringer. I møte mellom to etablerte praksisfellesskap oppsto diskontinuitet og forstyrrelser som igjen førte til refleksjon og læring for lærerne. For det tredje viser studien hvordan man kan innhente ny kunnskap om lærende organisasjoner og samtidig være et tankeredskap for skoler, for studenter og for lærerutdanner som kan arbeide i et forskende partnerskap og slik fremme utvikling og ny kompetanse. For det fjerde beveger vi oss gjennom denne studien på handlingsplan og er spesielt interessert i hva skoler gjør, og hvordan vi ved å analysere praksisfellesskapet kan frambringe tegn på organisasjonslæring. Disse avsluttende refleksjonene kan betegnes som metalæring hvor også vi som forskere lærer av læreprosessen.

LITTERATUR

- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses. Facilitating organizational Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2003). *En skole i bevegelse: evaluering af satsning på Kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological Methodology in the Human Sciences. *Journal of Religion and Health*, 23, 3, 197–203.
- Elkjær, B. (2004). *Organizational Learning – The Third Way*. *Management learning*, 35 (4), 419–434.
- Elkjær, B. (2012). Et indblik i pragmatisk læringsteori – med udsigt til fremtiden. I Illeris, K. *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Fullan, M. (2006). *Leading professional learning*. Department of Education and Training.
- Hargreaves, A, Shirley, D. (2009). *The Fourth Way; The Inspiring Future for Educational Change*. Ontario: Sage Company.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the age of Insecurity*. Teachers College Press. New York and London: Teachers College Columbia University.

- Hargreaves, Fullan (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Ontario: Sage Company.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolb, D. A. (1984). *Problem Management: Learning from experience. I: S. Srivastva And Associates, The executive mind* (s. 109–143). San Francisco: Jossey Bass.
- Moustaka, C. (1994). *Phenomenological research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Richards, L. (2014). *Handling Qualitative Data: A Practical Guide (3 ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The art and practice of learning organization*. London: Random House.
- Stenshorne, E. og Madsen, J. (2015). Aksjon + læring = aksjonslæring. I Høihilder, E.K. og Gulbrandsen, O. A. *PEL – pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen*. Oslo: Gyldendal.
- Stoll, L., Bolam, R. McMahon, A., Wallace, M. og Thomas, S. (2006). *Professional Learning Communities: A review of the Literature. Journal of Educational Change*. Volume 7, Issue 4, pp. 221–258.
- Tiller, T. (2013). Å forske i skolens hverdag. I Brekke, M. & Tiller, T. *Læreren som forsker – Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen – det store spranget. Vurdering basert på tillit*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Lærer elever mer på lærende skoler? Rapport i Kompetanseberetningen*.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2003). Læring. I Lave, J. & Wenger, E. (red.), *Situert læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.