

Professionelle læringsfællesskaber med fokus på klasseledelse – analyser fra et praksisudviklende forskningsprojekt i Greve Kommune

Helle Plauborg & Malou Juelskjær

2017

Forfattere: Helle Plauborg & Malou Juelskjær

Forskningsprojektet er varetaget af Helle Plauborg og Malou Juelskjær. Jens Rasmussen og Thomas Szulevicz har læst og kommenteret rapporten som såkaldt kritiske venner.

Helle Plauborg har været projektleder.

Mikael Andreassen og Mira Hollønder har været vores samarbejdspartnere i Greve Kommunes Center for dagtilbud og skoler. Mikael Andreassen har været ansvarlig for den del af projektet, der handler om at finde svar på, hvordan de skoler i Greve Kommune, som ikke var involveret i projektet, kan profitere af det.

Indhold

1. Resumé	4
2. Projektets udgangspunkter og formål	10
3. Projektets design	12
4. Karakteristik af skolen	18
5. Klasseledelse	20
6. Skitse af forskningen i professionelle læringsfællesskaber	23
7. Spor af læring – del 1: Klasseledelsespraksis	31
8. Spor af læring – del 2: Tilgangen til at arbejde i professionelle læringsfællesskaber	54
9. Tabte læringsmuligheder og modstand	60
10. Organisation og ledelse	65
Referencer	74

1. Resumé

Denne rapport handler om udvikling, organisering og ledelse af professionelle læringsfællesskaber og de muligheder for praksisudvikling en sådan organiseringsform kan åbne op for med fokus på klasseledelsespraksis. Den bygger på et forskningsprojekt udført på X-skolen i skoleåret 2016/2017, som blev initieret og finansieret af Byrådet i Greve Kommune.

Det var et udgangspunkt for projektet, at der skulle være tale om et praksisudviklende forskningsprojekt, hvor de deltagende lærere beskæftigede sig med problemstillinger, som *de* oplevede det relevant og meningsfuldt for deres klasseledelsespraksis at arbejde med. Projektet skulle bibringe viden om, hvordan man kan udvikle professionelle læringsfællesskaber, hvilke muligheder for praksisudvikling sådanne organiseringer åbner op for, hvilke forhindringer der kan være forbundet hermed, og hvordan man kan organisere og lede professionelle læringsfællesskaber.

De 15 lærere, der deltog i projektet, blev inddelt i fire grupper. I disse grupper observerede lærerne hinandens undervisning sammen med en forsker (Helle Plauborg) med udgangspunkt i ovenstående problemstillinger. De eksperimenterede også med deres klasseledelsespraksis ligeledes med afsæt i problemstillingerne, og efterfølgende blev iagttagelserne, herunder effekterne af eksperimenterne diskuteret.

Det empiriske materiale, projektet hviler på, udgør indledende gruppeinterview med de lærere, der deltog i projektet, observationer fra de i alt 32 lektioner, der blev observeret og optagelser af de 32 samtaler, der knyttede sig hertil. Endvidere udgør det empiriske materiale optagelser fra nogle afsluttende møder, to gruppeinterview med X-skolens ledelse samt noter fra den kursusdag, der indledte projektet, og noter fra i alt 4 møder med skolens ledelse, repræsentanter fra forvaltningen og forskerne.

Der blev i projektet opereret med en bred forståelse af klasseledelse, hvor klasseledelse ikke blot handler om at skabe et grundlag for undervisningen, men inkluderer den. Derved medregnes didaktikken og måden hvorpå faglighed udøves også i klasseledelsesbegrebet.

Professionelle læringsfællesskaber er i reglen karakteriseret ved at bygge på samarbejde det pædagogiske personale imellem med det formål at udforske og herunder reflektere over praksis sammen ud fra den antagelse, at det professionelle læringsfællesskab fremmer det pædagogiske personales læring, hvilket forbedrer undervisningspraksis, som igen fremmer elevernes læring. Målet med arbejdet i professionelle læringsfællesskaber er således ofte, at det skal give sig udslag i elevernes læring(sresultater). I nærværende projekt har fokus ikke nødvendigvis været på at rette opmærksomhed mod elevernes læring. Det afhæng af, hvad det var for problemstillinger, lærerne valgte at arbejde med. I rapporten argumenteres der for, at det er uheldigt at reducere formålet med at arbejde i professionelle læringsfællesskaber til, at forandringerne skal afspejles i forbedrede læringsresultater. Andre formål kan også gøre sig gældende. I de tre eksempler, der analyseres i rapporten, var formålene henholdsvis: At udvikle strategier til at dæmpe op for undervisningsforstyrrende uro med henblik på at hjælpe alle klassens elever til at få mulighed for at fokusere på det faglige indhold; at udvikle spørgsmålstyper, der kunne hjælpe lærere og elever til at få et indblik i elevernes faglige forudsætninger og læreprocesser i matematik med henblik på at justere undervisningen herefter; at øge elevaktiviteten i undervisningen og give eleverne flere muligheder for at sprogliggøre fagligt indhold med hinanden, hvilket kunne vurderes med afsæt i Folkeskolelovens formål om at forberede eleverne til deltagelse og medansvar. Argumentet, der fremføres, er således, at vurderingskriterierne for arbejdet i professionelle læringsfællesskaber må afhænge af de problemstillinger, der arbejdes med, frem for at fastsættes på forhånd.

I rapporten analyseres tre eksempler på, hvilke forandringer i klasseledelsespraksis projektet gav anledning til. Læseren stifter således bekendtskab med Jeanette, der fokuserede på at fremme alle elevernes faglige fokus i undervisningen. Arbejdet med den problemstilling var især foranlediget af, at tre elever i klassen påkaldte sig megen opmærksomhed og gjorde det vanskeligt at få fælles fokus på det faglige indhold i undervisningen. Et eksperiment blev derfor udviklet, der gik på at indgå en aftale med de tre elever, som de fik reel indflydelse på. Aftalen blev evalueret i slutningen af hver lektion. Den tænkning, der lå bag eksperimentet var nemlig, at disse elever faktisk ønskede at agere anderledes i undervisningen, men det stod ikke klart for dem, hvad de skulle sætte i stedet for den adfærd, der var uønsket. Med eksperimentet var det derfor tanken at insistere på forandring, men samtidig vise lydighed over for elevernes behov i forhold til at realisere forandringerne. Og det var samtidig tanken at udspecificere aftalerne i en sådan grad, at det

stod klart for de pågældende tre elever, hvordan den uønskede adfærd kunne erstattes. Det viste sig at være et tiltag både læreren og eleverne mod deres egen forventning blev glade for, og som Jeanette i skrivende stund fortsat opererer med. Det viste sig også, at eksperimentet afstedkom, at alle elever fik mulighed for at fokusere på det faglige indhold i undervisningen.

Læseren stifter også bekendtskab med Morten, som arbejdede med en problemstilling, der handlede om at stille åbne spørgsmål til elevernes forudsætninger, tænkning og læring og udforske effekterne heraf. Spørgsmålene skulle samtidig hjælpe eleverne videre, når de stødte på faglige problemer i matematik, forbedre deres evner til at sætte ord på matematiske udfordringer og styrke deres argumentation for de valg, de traf, når de forsøgte at udregne matematiske opgaver. Observationerne fra seancen pegede på, at de åbne spørgsmål bevirkede, at eleverne kom til at sætte flere ord på det faglige indhold og var mere aktive i undervisningen. Men observationerne viste også, at det var vanskeligt at hjælpe eleverne videre gennem brug af åbne spørgsmål i de situationer, hvor de ikke havde en algoritme til at regne det stykke, de arbejdede på. Det viste sig at være en problemstilling, de øvrige lærere i gruppen (der også var matematiklærere) kunne genkende, og lærerne i gruppen besluttede derfor at udarbejde to guides; en guide til de situationer, hvor eleverne har kendskab til en algoritme, men støder på problemer af andre årsager og en guide til de situationer, hvor eleverne ikke har en algoritme. Disse guides indeholdt både bud på, hvilke spørgsmål læreren kunne stille i specifikke situationer og bud på, hvilke spørgsmål eleverne kunne stille sig selv.

Endelig stifter læseren bekendtskab med Charlotte, som fokuserede på at indholdsudfylde, hvad det vil sige at samarbejde ved at undervise og træne eleverne heri. Hun eksperimenterede også med at gøre arbejdet med det faglige indhold meningsfuldt for eleverne ved at ekspliciterede de didaktiske overvejelser, der lå bag udvælgelsen af indholdet og aktiviteterne i undervisningen og ved at evaluere lektionen med afsæt i de læringsmål, der blev opstillet for den. Observationerne fra Charlottes klasseledelsespraksis viste, at undervisningen og træningen i at samarbejde hjalp eleverne til at få blik for, hvordan de kunne gøre det godt i specifikke samarbejdsituationer. Evalueringen af lektionen med udgangspunkt i de opstillede læringsmål, gav eleverne mulighed for at sprogliggøre, hvad de oplevede at have lært, hvilket så ud til at øge deres motivation for at lære betydeligt.

Hvad angår den tilgang til at arbejde i professionelle læringsfællesskaber, der blev udviklet i projektet, havde det stor betydning for lærerne, at problemstillingerne tog udgangspunkt i de behov for praksisudvikling, *de* havde. I det hele taget var det at arbejde med afsæt i en problemstilling et vigtigt led i det professionelle læringsfællesskab, fordi det bidrog til at skærpe fokus. De fleste lærere var i begyndelsen af projektet meget nervøse over at skulle observeres, men for de flestes vedkommende fandt de en form for fred hermed undervejs. Lærerne gav udtryk for, at observationerne var et lærerigt element i arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber, fordi de fik indblik i nogle aspekter af deres klasseledelsespraksis, de ikke før havde hæftet sig ved, og fordi de fik mulighed for at lade sig inspirere af at se kollegers klasseledelsespraksis. Og også de efterfølgende samtaler hyldede lærerne, fordi de fik tid og rum til at tænke tilbage på undervisningen og reflektere over den sammen, fordi de fik ideer til mulige løsninger på udfordringer, de baksede med, og fordi de fik anerkendelse for deres arbejde. Endelig gav mange lærere udtryk for, at arbejdet i professionelle læringsfællesskaber fremmede deres arbejdsglæde.

Rapporten indeholder også eksempler på læringsmuligheder, der synes at gå tabt til trods for, at der i den situation, hvor læringsmuligheden var til stede, var villighed og engagement i forhold til at arbejde videre med erkendelsen. I relation hertil peger projektet på, at tab af læringsmuligheder kan reduceres ved at prioritere de indsatsområder, det foreslås at arbejde videre med, ved at den, der styrer de efterfølgende samtaler, spørger tilbage til tidligere seancer med henblik på at minde om tidligere erkendelser og forsøge at fastholde fokus på udvikling af praksis, og ved at sørge for, at der er nogle uger mellem hver seance, så uforudsete aktiviteter eller hændelser ikke forhindrer det videre arbejde.

I lighed med andre forskningsprojekter med ambitioner om at skabe forandring havde lærerne også i dette projekt forskellige tilgange til at engagere sig i og forpligte sig på projektet. Det var således ikke enestående, at nogle få lærere på X-skolen handlede på måder, der ville kunne tolkes som udtryk for modstand. Et eksempel herpå var, at der i projektet var lagt op til at adskille beskrivelse og vurdering i de samtaler, der fulgte i kølvandet på observationerne, men nogle lærere oplevede det som tidspilde at fortælle om deres iagttagelser og ville gerne springe det led i samtalen over med henblik på at nå til vurderingerne. Det forhindrede mulighed for en egentlig udforskning af praksis sammen – også fordi lærernes noter fra observationerne i disse tilfælde ofte var af samme vurderende karakter. Denne undersøgelse peger på, at det er afgørende for kvaliteten i

arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber, at lærerne sørger for at lave detaljerede og beskrivende noter under observationerne med afsæt i problemstillingen og eksperimentet.

Undersøgelsen gør også gældende, at de følgende karakteristika prægede de gruppers arbejde, hvor det i højst grad lykkedes at udvikle professionelle læringsfællesskaber, som gav anledning til forbedringer i klasseledelsespraksis: De gjorde en dyd ud af at forberede seancen ved at sørge for, at problemstillingen var præciseret; der var sammenhæng mellem problemstilling og eksperiment; de havde gjort sig overvejelser over, hvordan de ønskede, at observatørene kiggede efter problemstillingen og effekterne af eksperimentet, og disse overvejelser var beskrevet forlods for seancen; deres bestræbelser på at gennemføre eksperimentet var manifest; når de observerede, gjorde de sig umage med at tage detaljerede noter med fokus på problemstilling og eksperiment; i samtalerne indviede de deres kolleger i de udfordringer, de baksede med eller bekymringer, de havde, og kollegerne tog imod disse udfordringer eller bekymringer med interesse for fælles udforskning; de hjalp hinanden med at fastholde fokus på problemstilling og eksperiment i observationerne og i de efterfølgende samtaler; de delte en interesse for og et engagement i udvikling af klasseledelsespraksis.

I lighed med andre studier peger også dette på, at det er krævende at etablere professionelle læringsfællesskaber, som arbejder systematisk med at analysere og udvikle praksis, og det kan være vanskeligt at fastholde udviklingen. I den forbindelse spiller skoleledelsen en overordentlig stor rolle i forhold til at prioritere og lede udviklingen af de professionelle læringsfællesskaber med formulerede mål og ekspliciterede veje til mål for, hvordan forløbet skal være, og hvilken investering af tid og opmærksomhed, der forventes i projektets opstart og efter implementeringen. Undersøgelsen peger også på vigtigheden af at formulere mål for, hvordan man kan komme i drift med forandringen, ligesom den giver anledning til at konkludere, at det er vigtigt at lede i detaljen eksempelvis at tildele planlægningen af arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber stor omhyggelighed.

Der var i projektet stor forskel på, hvordan de fire grupper gik til det at arbejde i professionelle læringsfællesskaber, og skolens ledelse konkluderede derfor også, at det er afgørende at gøre sig overvejelser over gruppekonstellationerne. Undersøgelsen peger på, at lærerne må være fælles om et engagement i at udforske praksis sammen og herunder kere sig om at tænke med på de udfordringer, de hver især står i og med. Endvidere indikerer projektet, at uanset hvordan grupperne konstrueres, så må eksplicite

overvejelser og begrundelser ligge til grund for sammensætningen, og disse begrundelser må knytte sig til det specifikke forandringsønske.

2. Projektets udgangspunkter og formål

Denne rapport handler om udvikling, organisering og ledelse af professionelle læringsfællesskaber og de muligheder for praksisudvikling en sådan organiseringsform kan åbne op for med fokus på klasseledelsespraksis. Den bygger på et forskningsprojekt udført i skoleåret 2016/2017, som blev initieret og finansieret af Byrådet i Greve Kommune.

Projektets udgangspunkt var først og fremmest Byrådets ønske om at lave et praksisudviklende forskningsprojekt, hvor de deltagende lærere beskæftigede sig med problemstillinger, som *de* oplevede det relevant og meningsfuldt for deres praksis at arbejde med. Men der var også andre udgangspunkter for projektet: Det skulle afvikles på én skole kaldet X-skolen, og på X-skolen var lærerne i indskoling allerede involveret i et større kompetenceudviklingsprojekt. Derfor vurderede forvaltningen (til skoleledelsens ærgrelse), at kun lærerne på mellemtrinnet og i udskoling (15 i alt) skulle deltage i nærværende projekt. Det var også et udgangspunkt, at klasseledelse var et indsatsområde på skolen i skoleåret 2016/17, hvorfor ledelsen ønskede, at det skulle udgøre et omdrejningspunkt i projektet. Derudover ønskede såvel forvaltning som skoleledelse, at lærerne skulle observere hinandens undervisning som en indgang til at udvikle klasseledelsespraksis og som et afsæt for udviklingen af en skolekultur ”[...] hvor det bliver naturligt, at teamsamtalerne udvikler sig til, at vi udveksler faglige erfaringer og videndeler.” Det var derfor også et udgangspunkt, at alle lærere skulle prøve at observere og at blive observeret i løbet af projektet. Det praksisudviklende aspekt i projektet havde dels at gøre med, at lærerne skulle opøve erfaringer med en systematisk tilgang til det at observere og diskutere hinandens klasseledelsespraksis, dels at gøre med en forventning om, at lærerne eksperimenterede med klasseledelsespraksis med udgangspunkt i de problemstillinger, de formulerede.

Formålene med projektet var at udvikle, afprøve og udforske en tilgang til praksisudvikling, der imødekom ovenstående udgangspunkter, og vi valgte at kalde tilgangen for professionelle læringsfællesskaber, fordi de ønsker, der var til at udvikle en systematisk tilgang til i grupper at observere og diskutere praksis, gjorde det muligt at lade sig inspirere af eksisterende forskningsprojekter med lignende ambitioner – og de sorterer ofte under overskriften professionelle læringsfællesskaber (se eksempelvis Little 2016; Albrechtsen 2013 for et dansk eksempel).

I forlængelse heraf – og med klasseledelse som omdrejningspunkt – skulle projektet bibringe viden om, hvordan man kan udvikle professionelle læringsfællesskaber, som tager afsæt i læreres vurderinger af, hvad det er vigtigt at udforske og forandre, hvilke muligheder for praksisudvikling sådanne organiseringer åbner op for, hvilke forhindringer, der kan være forbundet hermed, og hvordan man kan organisere og lede på professionelle læringsfællesskaber. Det var ligeledes et formål med projektet at anbefale praksisser og initiativer, der vil kunne støtte udviklingen af professionelle læringsfællesskaber og læreres læring af klasseledelse på andre skoler (i kommunen). Dette formål med projektet var imidlertid uddelegeret til Mikael Andreassen fra Greve Kommune og er derfor ikke behandlet særskilt i denne rapport.

Læservejledning

Rapporten er opbygget sådan, at projektets design, herunder den tilgang til at arbejde i professionelle læringsfællesskaber, der blev udviklet, afprøvet og udforsket samt de forskningsmetodiske fremgangsmåder og etiske overvejelser, der knytter sig til designet, beskrives i det følgende kapitel, kapitel 3. I kapitel 4 følger en karakteristik af den skole, projektet blev afviklet på, mens det klasseledelsesbegreb, der lå til grund for projektet og derfor også for rapporten præciseres i kapitel 5. Kapitel 6 indeholder en skitse af forskningen i professionelle læringsfællesskaber, herunder også en beskrivelse af den forståelse af professionelle læringsfællesskaber, der lå til grund for projektet. I kapitel 7 og 8 rettes opmærksomheden mod at kaste lys over de spor af læring, projektet gav anledning til. I kapitel 7 med fokus på klasseledelsespraksis. I kapitel 8 med fokus på den tilgang til det at arbejde i professionelle læringsfællesskaber, der blev udviklet og afprøvet i projektet. Kapitel 9 handler om de læringsmuligheder, der forekom at gå tabt i projektet, ligesom kapitlet også giver eksempler på forskellige typer af modstand i forhold til at arbejde i professionelle læringsfællesskaber. I det 10. og sidste kapitel er ledelse og organisering af professionelle læringsfællesskaber genstand for interesse.

3. Projektets design

Professionelle læringsfællesskaber

De professionelle læringsfællesskaber blev konstrueret sådan, at de 15 lærere, der deltog i projektet, blev inddelt i 4 grupper. Lærerne sammensatte selv grupperne. I disse grupper formulerede lærerne de problemstillinger, der dannede afsæt for forløbet. Problemstillingen kunne være fælles for hele gruppen, men af hensyn til den del af opdraget, der gik på, at lærernes oplevelse af meningsfuldhed og relevans skulle være i forgrunden, behøvede den ikke være det. Og det var de som oftest ikke. Disse problemstillinger dannede afsæt for forløbet, idet eksperimenterne skulle relateres hertil, og idet problemstillingen udgjorde omdrejningspunktet for det, der skulle kigges efter, når vi observerede, og tales om efterfølgende. Alle lærere skulle prøve at observere og at blive observeret.

Projektet blev indledt med en fælles kursusdag i slutningen af august 2016. På denne kursusdag hørte lærerne et oplæg om klasseledelse, og et oplæg om det at observere undervisning og diskutere iagttagelserne. Derudover blev projektets design og overvejelserne bag præsenteret. Som en afslutning på kursusdagen formulerede lærerne de problemstillinger, de ønskede at arbejde med og de diskuterede, hvilket eller hvilke eksperimenter det kunne være interessant at afprøve i forhold hertil. Derefter påbegyndtes ”første runde”. En runde dækkede over en periode på 2 måneder (september – november), hvor hver lærer i gruppen blev observeret én gang i en 45 minutters lektion af en eller flere kolleger fra gruppen samt en forsker (Helle Plauborg). Efterfølgende var der afsat halvanden time til at tale om iagttagelserne med afsæt i en struktur for samtalen, som lærerne blev præsenteret for på den indledende kursusgang. Alle gruppens lærere deltog i de efterfølgende samtaler – også selvom de ikke havde observeret lektionen, der var genstand for drøftelse. I første runde besluttede den lærer, der ”lagde undervisning til”, selv, hvorvidt hele gruppen eller blot en enkelt kollega skulle observere, men af hensyn til produktionen af det empiriske materiale var det ikke muligt at vælge Helle Plauborg fra hverken som observatør eller som deltager i samtalen. I ”anden runde” (som strakte sig fra januar til marts 2017) ønskede skoleledelsen at speede op under den proces, der handlede om, at lærerne skulle blive fortrolige med at observere praksis og at blive observeret, og valgfriheden hvad angik antallet af observatører bortfaldt derfor, således at alle gruppens medlemmer observerede og deltog i de efterfølgende samtaler. Efter første runde afholdtes

et møde, hvor lærerne, skolens ledelse, repræsentanter fra forvaltningen og forskerne var til stede. Formålet med mødet var at få lærernes perspektiver på projektet, både hvad angår den tilgang til at arbejde i professionelle læringsfællesskaber, som lærerne blev introduceret til, og hvad angår de problemstillinger og eksperimenter, de arbejdede med, som relaterede sig til klasseledelse. På dette møde var lærernes oplevelse af det at eksperimentere med praksis delte, idet omtrent halvdelen gav udtryk for, at eksperimenterne var ”*mega lærerige*” og dem, der gjorde projektet interessant, mens den anden halvdel oplevede det ”*[...] lidt kunstigt, fordi det er som om, man skal opfinde et eller andet til situationen*”. Det blev derfor besluttet, at det i anden runde var op til lærerne, hvorvidt de ønskede at afprøve et eksperiment eller ej, men selvom de ikke arbejdede med et eksperiment, havde de en problemstilling, som var genstand for observation og samtale. Også anden runde blev afsluttet med et opsamlende møde, hvor lærerne, skolens ledelse og forskerne var til stede. Formålet med dette andet møde var at få mulighed for at følge med i lærernes perspektiver på projektet over tid og på et tidspunkt, hvor deres erfaringer med at arbejde med tilgangen var større. På den måde blev det muligt at få et indtryk af, hvorvidt deres udsagn om, hvordan de oplevede projektet forandrede sig fra første til andet møde. Formålet med mødet var også at få indblik i lærernes perspektiver på og ideer til det fremtidige arbejde i professionelle læringsfællesskaber på X-skolen.

Den tilgang til det at arbejde i professionelle læringsfællesskaber, som lærerne blev præsenteret for, gik på, at:

- › lærerne formulerede nogle problemstillinger. Noget de gerne ville blive klogere på eller ændre på i deres klasseledelsespraksis, som rummede en mulighed for at eksperimentere. I forbindelse med præsentationen af projektets design blev vigtigheden af at arbejde med en problemstilling, som lærerne fandt det relevant og meningsfuldt at arbejde med, understreget. Og det blev også understreget, at der var en forventning om, at lærerne tænkte med på og bidrog til udforskningen af de øvrige gruppemedlemmers problemstillinger. Derudover blev lærerne præsenteret for i alt tre gennemgående (fiktive) eksempler på problemstillinger, hvoraf den ene skal nævnes her. ”Vi oplever, at det er vanskeligt at gå fra en aktivitet til en anden i undervisningen. Det medfører som regel en del uro og tidsspilde, hvorfor vi er tilbøjelige til at lave færre skift. Derved varieres undervisningen mindre – til trods for, at eleverne efterlyser det. Vi vil derfor undersøge: Hvordan kan vi

operationalisere smidige skift i undervisningen?” Formålet med at præsentere lærerne for nogle problemstillinger var at give dem en ide om form og bredde. Formålet med at gøre dem gennemgående var at give dem et indtryk af sammenhængen i projektet og af, hvordan det *kunne* forløbe.

- › et eller flere eksperimenter skulle afprøves, og at disse eksperimenter skulle være knyttet til problemstillingen. Det eksempel, der blev givet, som knyttede sig til ovenstående problemstilling, var: ”Vi opererer med en dagsorden, sætter tid på undervisningens aktiviteter, og gør det til en rutine, at skift laves det samme sted i rummet”. Eksemplet skulle tjene flere formål: Det skulle give lærerne billeder på nethinden af, hvad et eksperiment kunne være. Det skulle eksemplificere, hvordan problemstilling og eksperiment kunne knytte an til hinanden, og det skulle tage brodden af eventuelle bekymringer om, at eksperimentet skulle være noget stort og forkromet.

- › operere med nogle etikker for det at observere hinandens undervisning ud fra den betragtning, at det kan være et sårbart foretagende – og ikke mindst når praksis oveni købet udsættes for eksperimenteren. De etikker, der blev opereret efter, var: 1) ”Vi kigger efter problemstillingen, eksperimentet og effekterne af det, når vi observerer – ikke alt mulig andet” med henblik på at give læreren, der underviser, en ide om, hvad der kigges efter, så han/hun undgår at skulle forholde sig til, hvad man ellers kunne rette opmærksomhed mod. 2) ”Det er underviseren, der bestemmer, hvor mange observatører fra gruppen, der observerer. Dog mindst et gruppemedlem og Helle Plauborg”. 3) ”I er forpligtet til at tænke med på hinandens problemstillinger og eksperimenter” og 4) ”Vi tager noter, når vi observerer for at huske de sammenhænge forskellige iagttagelser optræder i”. Men etikkerne var ikke kun rettet mod lærerne. Også eleverne skulle føle sig trygge ved, at lærernes klasseledelsespraksis blev observeret. Det blev derfor indskærpet, at eleverne skulle forberedes på, at der blev observeret med et eksempel på, hvad man kunne fortælle eleverne om projektet. Og apropos eksempler, så blev lærerne også præsenteret for et eksempel på, hvad man kunne kigge efter med den problemstilling, der er nævnt ovenfor, som udgangspunkt. Eksemplet var: Hvordan operationaliseres skift? Hvor meget tidsspilde og uro er forbundet hermed? Hvilke betydninger ser eksperimenterne ud til at have?

- › fokus i den efterfølgende samtale skulle fastholdes på drøftelse af og refleksion over problemstillingen, eksperimentet og effekterne af det. Derfor blev lærerne også bedt om forlods for observationerne og samtalerne at sende en mail med informationer om, hvad problemstillingen var, hvilke eller hvilket eksperiment, der blev afprøvet med hvilke formodede effekter, og hvis læreren havde specifikke ønsker til noget, observatørerne skulle kigge efter i relation til problemstillingen, skulle det også fremgå af mailen. Endvidere blev lærerne præsenteret for en struktur for den efterfølgende samtale for at forberede dem på, hvad vi ville tale om og hvordan. Strukturen var tredelt. I den første del af samtalen havde den lærer, der havde undervist, ordet og blev (af forskeren) bedt om at fortælle om, hvad intentionen bag undervisningen var, hvilke overvejelser i relation til klasseledelsespraksis der lå bag, og hvilke refleksioner over problemstillingen og eksperimentet undervisningssituationen gav anledning til. I den anden del af samtalen fortalte observatørerne (inklusive forskeren) om deres iagttagelser med fokus på problemstillingen og eksperimentet. Observatørerne blev indledningsvis bedt om at fortælle, hvad de så (som relaterede sig til problemstilling og eksperiment) og først derefter tage stilling til det, de så (for at undgå at samtalen alene kom til at handle om, hvad man ellers kunne have gjort). Efter at alle observatører havde berettet om deres iagttagelser, var der fælles diskussion af problemstillingen og eksperimentet. I denne anden del af samtalen var der også afsat tid til at gå tilbage til tidligere seancer for at høre, hvad den eller de lærere, der ”var på” tidligere i runden havde arbejdet videre med siden sidst. I samtalsens tredje og sidste del var omdrejningspunktet dels at samle op på, hvad drøftelserne og refleksionerne over problemstillingen og eksperimentet gav anledning til at arbejde videre med for den pågældende lærer, dels at den lærer, der skulle ”i ilden” næste gang kunne fortælle om sin problemstilling og bede om fælles refleksioner over, hvilket eksperiment det kunne være interessant at afprøve og hvorfor. Det eksempel, der blev givet på, hvad man efterfølgende kunne tale om, som relaterede sig til den problemstilling og de eksperimenter, der er nævnt ovenfor, var: Skift tog ikke så lang tid, som lærerne havde indtryk af. At lave skift et bestemt sted i rummet eks. på en trappe eller et tæppe blev hurtigt en rutine for eleverne, som blev velfungerende, fordi eleverne ikke kunne sidde og pille ved alt mulig andet, når de sad der.

Helle Plauborgs arbejdsopgaver var i forbindelse hermed at observere på samme vilkår som oven for beskrevet og at forsøge at gøre det så eksemplarisk (hvilket ofte havde at gøre med detaljeringsgraden), at lærerne i den efterfølgende samtale blev overbevist om værdien af at ”lægge sig i selen” for at give læreren, der underviste, en detaljeret beskrivelse af klasseledelsespraksis (fortsat med fokus på problemstillingen og eksperimentet). Det var også en del af Helle Plauborgs arbejdsbeskrivelse at styre samtalen. Det vil sige at sørge for, at der blev tid til alle de tre oven for nævnte dele, at stille spørgsmål til læreren, der havde undervist i samtalsens første del, at minde lærerne om først at beskrive undervisningssituationen med fokus på problemstilling og eksperimentets afvikling for derefter at tage stilling til det set, at fortælle om egne iagttagelser med afsæt i samme sonde mellem beskrivelse og stillingtagen, at byde ind med forslag til, hvad der ville kunne arbejdes videre med i relation til problemstillingen og i samtalsens tredje del at tænke med på, hvilke eksperimenter det kunne være relevant og interessant at afprøve med afsæt i specifikke problemstillinger. Derudover var det en opgave for Helle Plauborg at sætte sig ind i forskningslitteraturen på de områder, lærerne valgte at beskæftige sig med, med henblik på at gøre forsøg på at gøre sig selv til en interessant samtalepartner for lærerne – en samtalepartner der også kunne byde ind med, hvad eksisterende studier konkluderede i forhold til den specifikke problemstilling. Og endelig var det Helle Plauborgs opgave at sørge for, at grundlaget for observationen var i orden i form af at sikre, at den mail, læreren, der underviste, skulle fremsende forinden med de oven for nævnte oplysninger, var nået frem og at sikre, at der blev arbejdet efter de oven for nævnte etikker.

Malou Juelskjærs arbejdsopgaver var at følge projektet på sidelinjen, lytte med på udvalgte samtaler, læse referater fra samtalerne igennem, deltage i den indledende kursusgang, det afsluttende møde, møder mellem forvaltning, skoleledelse og forskere samt i samarbejde med Helle Plauborg at gennemføre to interview med skolens ledelse.

Fremgangsmåder

Det empiriske materiale, projektet hviler på, udgør indledende gruppeinterview med de lærere, der deltog i projektet, observationer fra de i alt 32 lektioner, der blev observeret og optagelser af de 32 samtaler, der knyttede sig hertil. Optagelser fra de afsluttende møder fra første og anden runde, to gruppeinterview med X-skolens ledelse samt noter fra den

indledende kursusdag og i alt 4 møder, der blev afholdt løbende i perioden fra september 2016 til marts 2017 med deltagelse af skolens ledelse, repræsentanter fra forvaltningen og forskerne. Alle gruppeinterview og afsluttende møder er transskriberet, mens optagelserne fra de samtaler, der knytter sig til observationerne, er gengivet i form af referater.

Og så til en bemærkning, som handler om etik. For de lærere og den skoleledelse, der deltog i projektet, nævnes ikke ved deres rigtige navne i rapporten her og i de øvrige udgivelser, der følger i kølvandet på projektet. Men det til trods, er der ikke tale om en egentlig anonymisering. Det skyldes, at kommunens 10 folkeskoler er så forskelligartede, at det via analyserne af det empiriske materiale, er muligt at identificere den skole, undersøgelsen udfoldede sig på. Lærere og ledelse blev imidlertid garanteret fortrolighed i den forstand, at ingen andre end de, der har været direkte involveret i projektet, har kendskab til det empiriske materiale, og kun forskerne har adgang til materialet. Det ændrer dog ikke ved, at fraværet på en egentlig anonymisering var en skærpende omstændighed, som gjorde det absolut nødvendigt at tage vare på lærerne og ledelsen, hvorfor der blev arbejdet efter nogle etiske fordringer, som læseren skal involveres i. Disse fordringer gik for det første på – forud for empiriproduktionen – at informere lærerne og ledelsen om, at observationer af deres klasseledelsespraksis og de efterfølgende møder samt deres deltagelse i gruppeinterviewene og de efterfølgende samtaler ville blive genstand for analyse, og at disse analyser ville blive gjort tilgængelige for andre. For det andet fik lærere og ledelse fuld vetoret i den forstand, at de eksempler, der analyseres på i alle nationale publikationer – herunder derfor også denne – er godkendt af den eller de lærere/ledere, der figurerer i eksemplet. Og en tredje etisk fordring, der blev tildelt opmærksomhed i forbindelse med formidlingen af analyserne, var at sørge for, at deltagerne fremstår begrundede, hvilket involverede at skrive de betingelser, der (med)konstituerede praksis frem.

4. Karakteristik af skolen

På X-skolen er der ca. 40 lærere og 250 elever fordelt på 1-2 spor. På seks klassetrin er der et spor, og på 4 klassetrin er der to. Skolen er beliggende i den nordlige del af Greve.

Adspurgt om, hvad X-skolen er for en skole, svarer skolelederen i et interview: *”Det er en skole, hvor der er to dagsordener. Den faglige dagsorden den er der, men vi ved, at der er andre ting, der kommer til at fylde i løbet af dagen. Der er mange udenoms ting, vi er nødt til at få med, fordi mange af vores elever har et vanskeligt liv. Man hører historier her, som man ikke hører andre steder i Danmark, men jeg håber, at de her får nogle redskaber til at bryde den arv, de har med”.*

Souschefen supplerer: *”Vi har den særlige opgave, at vi skal gøre vores børn livsduelige fagligt, personligt og privat. Der har de brug for mere hjælp, for det er ikke alle, der får den hjælp hjemmefra, som man kunne forvente. Det gør nogle af børnene, og det skal vi jo have til at spille sammen, men for andre begrænser deres verden sig omkring det lokale center. Så vi skal folde livet mere ud for dem, end man gør på de fleste andre skoler.”*

Det billede, skoleledelsen tegner af skolen, afspejler sig også statistisk. Eksempelvis var skolens karaktergennemsnit i de bundne prøver i 9. klasse på 5,3, mens kommunetallet og landstallet var på 7,0 (målt i 2015/2016). Og i den statistik, som søger at korrigerer for socioøkonomisk baggrund, klarer eleverne sig dårligere end forventet i skriftlig dansk og matematik, men de klarer sig bedre end forventet i mundtlig historie. Når det gælder gennemsnitligt fravær, ligger skolen højere fordelt på et skoleår end landsgennemsnittet, nemlig på 7,4%, hvorimod landsgennemsnittet er på 5,7%. Og også i relation til skoletrivsel klarer skolen sig dårligere sammenholdt med kommunetallet og landstallet, om end det blot er en anelse.

(<https://www.uddannelsesstatistik.dk/grundskolen/>)

Lærernes beskrivelse af skolen er i tråd med ledelsens, men flere af dem fremhæver de fordele, der er ved at være på en skole som denne. Eksempelvis siger Jeanette: *”Man gør en forskel for de her børn, og man har ikke forældrene på nakken. Det er en lettelse.”* Og Karsten forklarer: *”Du bliver en af de her børns primære omsorgspersoner.”* Flere lærere giver imidlertid også udtryk for, at det kan være forbundet med store udfordringer at undervise på X-skolen. Johanne siger: *”Mange gange skal jeg bruge meget tid på at få ro. Der hvor jeg har store udfordringer er i en sjette klasse. Det er en vanskelig klasse. De gør, hvad de har lyst til.*

Nogle elever stikker af midt i undervisningen. Det er en prøvelse, og jeg tænker, at jeg har været lærer i så mange år, at det må kunne lykkes, men det er svært.”

Samlet set er det billede, der i det empiriske materiale tegner sig af X-skolen, et billede af en udsat skole, hvor mange elever bakser med forskelligartede udfordringer, som kan være relateret til det faglige i skolen, men som også kan være relateret til deres familiemæssige baggrund eller andre sociale forhold i eller uden for skolen. Det hører også med til en karakteristik af skolen, at den i skoleåret 2011/2012 blev sammenlagt af to skoler, og at skolen igennem årene har været præget af mange ledelsesmæssige udskiftninger. Det er endvidere en skole, hvor mange lærere giver udtryk for, at de er glade for at være ansat til trods for, at det ofte er krævende og til trods for, at der i flere klasser er markante problemer med undervisningsforstyrrende uro.

5. Klasseledelse

I det følgende skal den forståelse af klasseledelse, der blev opereret med i projektet præciseres. Klasseledelse forbindes ofte med urobekæmpelse og adfærdsregulering og dermed også med lærerstyring og -kontrol. I tråd hermed sondres i litteraturen på området, som primært er amerikansk, ofte mellem 'management' og 'instruction'¹, og klasseledelse kategoriseres under førstnævnte. Derved kommer klasseledelse til at handle om at tilvejebringe et grundlag for undervisningen, hvorved klasseledelse samtidig afskilles fra andre aspekter af det at undervise. Det er imidlertid ikke den forståelse af klasseledelse, der opereres med her og ej heller var det den forståelse af klasseledelse, der blev arbejdet med i projektet. For at tydeliggøre, hvad det så var for en forståelse af klasseledelse, der lå bag projektet og rapporten, skal vi kaste et blik på en definition af klasseledelse, der ofte trækkes på, fordi den figurerer i den til dato mest omfattende håndbog, der er lavet på klasseledelsesområdet, nemlig *Handbook of Classroom Management* (Evertson & Weinstein 2006).

"[...] vi definerer klasseledelse som de handlinger, lærere udfører for at skabe et miljø, der støtter og beforder såvel faglig som social-emotionel læring. Med andre ord har klasseledelse to tydelige formål: Den søger ikke blot at etablere og opretholde et velordnet miljø, så elever kan beskæftige sig med meningsfuld faglig læring, men sigter også mod at fremme elevernes sociale og følelsesmæssige vækst" (Evertson & Weinstein 2006: 4, vores oversættelse).

Klasseledelse har altså at gøre med at danne ramme om undervisningen. Klasseledelse udgør det fundament, undervisningen skal hvile på, det, der er rundt om undervisningen, mens didaktikken og dermed også måden faglighed tilrettelægges, gennemføres og evalueres på hører til under overskriften undervisning. Formuleret på anden vis: I klasseledelseslitteraturen er der en tendens til, at klasseledelsesbegrebet affagliggøres, og at didaktikken sorteres fra. Det er problematisk, fordi man med den sondring skiller noget (klasseledelse og undervisning) ad, der i praksis er uløseligt forbundet. Man isolerer og afgrænser altså noget, der ganske enkelt ikke agerer isoleret og afgrænset (Plauborg 2016).

¹ 'To manage' kan både oversættes til at lede, at styre eller at håndtere og refererer som regel til de facetter af det at lede, der har at gøre med organisering, styring, kontrol og arbejdsfordeling. 'Instruction' refererer ofte til undervisning, men kan også oversættes til instruktion eller vejledning. Som det benyttes her, refererer det til undervisning.

Men problematikken består ikke blot i, at opdelingen mellem klasseledelse og undervisning er ude af trit med den virkelighed, der præger praksis. Der er nemlig også en anden problematik forbundet med at affagliggøre klasseledelsesbegrebet. For at forstå den problematik, må vi omkring endnu et aspekt ved klasseledelse, som citatet kaster lys over: I klasseledelsesbegrebet går ledelsesambitionen ikke blot på at regulere adfærd og via rammen om undervisningen tilvejebringe læringsmuligheder for eleverne. Den går også på at gøre forsøg på at lede på klassekulturen og elevernes indbyrdes forholdemåder. Ledelsesambitionen er således større end i begreber, der ofte diskuteres som beslægtede, nemlig læringsledelse og adfærdsledelse. Man kunne også formulere det sådan, at der i klasseledelsesbegrebet er en ambition om at lede på måder, der styrker både det faglige og det sociale. Men ved at hive didaktikken og dermed måden faglighed gøres på ud af klasseledelsesbegrebet, ligger det lige for at tænke forskelligt om og handle forskelligartet i forhold til det faglige og det sociale (Plauborg 2016). Det er et problem, de amerikanske klasseledelsesforskere Thomas Good og Mary McCaslin kaster lys over ved at påpege, at der ofte er et modsætningsforhold mellem måderne, hvorpå undervisningen eksekveres og måderne, hvorpå elevs adfærd søges kontrolleret og/eller reguleret (McCaslin & Good 1998). De skriver:

”Skolefolk har skabt et oxymoron, nemlig et curriculum, der opfordrer til problemløsning og kritisk tænkning, og et ledelsessystem, der kræver føjelighed og absolut lydighed. For mange af vores elever reducerer ledelsessystemet som minimum – hvis ikke det direkte obstruerer – curriculummets gennemslagskraft. Eleverne bliver bedt om at tænke og forstå, men i alt for mange klasserum får de besked på at tænke lydløst, uden indbyrdes kommunikation og sociale udvekslinger” (McCaslin & Good 1998: 173, vores oversættelse).

Det billede McCaslin & Good tegner, udfolder sig ikke nødvendigvis på samme vis på danske skoler, men pointen er at pege på det problem, der består i at adskille klasseledelse fra undervisning, fordi en sådan adskillelse øger risikoen for, at der bliver modsætningsforhold mellem måderne, hvorpå faglighed gøres og måderne hvorpå adfærd reguleres. Dertil kommer, at sondringen mellem klasseledelse og undervisning kan modvirke at få blik for det potentiale, der kunne ligge i at gøre det til et omdrejningspunkt for klasseledelsespraksis at sammentænke det faglige og det sociale, så de forenes, og det involverer at indtænke didaktikken i klasseledelsesbegrebet. Som det vil fremgå af

rapporten var en ambition om at lade det faglige og sociale ”gå hånd i hånd” en problemstilling flere lærere arbejdede med. Således kommer læseren til at stifte bekendtskab med Charlotte, men også Maria arbejdede med en lignende problemstilling. Læseren vil forhåbentlig også bemærke, at flere af de problemstillinger, lærerne arbejdede med, var didaktiske. Det gælder eksempelvis Morten, der i projektet fokuserede på og undersøgte betydningen af at operere med åbne spørgsmål i undervisningen.

Den forståelse af klasseledelse, der blev opereret med i projektet var derfor en bred forståelse af klasseledelse, som sammentænker ’management’ og ’instruction’ og dermed inkluderer didaktikken og måden hvorpå faglighed udøves i begrebet (for en udfoldelse se Plauborg 2016; 2014).

En enkelt bemærkning mere skal knyttes til den forståelse af klasseledelse, der ligger bag projektet og rapporten: Det at udøve klasseledelse er en overordentlig kompleks metier, og klasseledelsespraksis er en situeret praksis. Det er derfor ikke muligt at udvikle opskrifter på udøvelsen af klasseledelse endside at sætte god klasseledelsespraksis på formel. Klasseledelse er et professionelt stykke arbejde, der kræver omtanke, og det betyder, at klasseledelsespraksis ikke kan reduceres til en samling tips og tricks, man uden videre kan overføre fra en situation og sammenhæng til en anden. Det er vigtigt at notere sig i denne sammenhæng, fordi det i relation til denne rapport betyder, at de konklusioner, der skrives frem, altid vil fordre et oversættelsesarbejde – et oversættelsesarbejde, vi håber på at hjælpe på vej ved at inddrage længere uddrag fra observationsnotater samt lærerudsagn fra interview og de samtaler, der fandt sted i forlængelse af observationerne.

6. Skitse af forskningen i professionelle læringsfællesskaber

I det følgende kapitel skal en skitse over forskningslitteraturen i relation til professionelle læringsfællesskaber tegnes. Og med brugen af ordet ”skitse” er det intentionen at markere, at der ingenlunde er tale om nogen udtømmende oversigt over litteraturen på området, og at det heller ikke har været ambitionen. I stedet sigter vi mod at give læseren et indtryk af, hvad professionelle læringsfællesskaber kan være med henblik på at præcisere den forståelse, der lå til grund for projektet og bag rapporten. Det er også et formål med kapitlet at introducere læseren til eksisterende studiers undersøgelser af, hvad professionelle læringsfællesskaber kan, og hvilke udfordringer der kan være forbundet hermed.

Hvad forstås ved professionelle læringsfællesskaber?

I forskningslitteraturen synes professionelle læringsfællesskaber at udgøre et svar på, hvordan skoler kan leve op til øgede politiske krav om at forbedre elevers læringsresultater og inddrage forskningsbaseret viden i praksis, som samtidig adresserer, at undervisning er en kompleks aktivitet, der ikke kan rutinegøres, hvorfor professionel udvikling må give muligheder for at udforske faktiske og praktiske problemer i undervisningen. Svaret går på, at det pædagogiske personale må samarbejde og lære af hinanden for at holde sig ajour og løbende forbedre praksis, og dette samarbejde må organiseres på skolen, men styrkes i kraft af netværk med andre skoler (i reglen i skoledistriktet) og med bistand fra eksterne parter.

Der er naturligvis ingen universel forklaring på, hvad professionelle læringsfællesskaber er eller kan være, og når det er naturligt, har det blandt andet at gøre med, at det teoretiske tankegods, der ligger bag, er ganske forskelligartet. Det skal vi vende tilbage til. Én blandt mange definitioner på professionelle læringsfællesskaber er: ”Et professionelt læringsfællesskab er en pædagogisk gruppe, der deler og kritisk reflekterer over deres praksis med henblik på at fremme både elever og læreres læring og dermed støtte skoleudviklingen” (Slegers et al. 2013: 120, her citeret fra Albrechtsen 2016: 7). Således er en række karakteristika ved det professionelle læringsfællesskab allerede skitseret, nemlig for det første, at det bygger på samarbejde det pædagogiske personale imellem oftest med afsæt i et ideal om at afprivatisere praksis, for det andet at omdrejningspunktet er at udforske og herunder reflektere over praksis sammen, og for det tredje at en

bagvedliggende antagelse er, at det professionelle læringsfællesskab fremmer det pædagogiske personales læring, hvilket forbedrer undervisningspraksis, og det fremmer igen elevens læring. Der synes altså at være en forestilling om en form for kæde, som grafisk kan opstilles sådan her: Professionelle læringsfællesskaber → pædagogisk personales læring → forbedret undervisning → elevens læring.

Målet er således ikke at være et professionelt læringsfællesskab, men derimod at styrke det pædagogiske personales undervisningskompetence med henblik på at fremme elevens læring. Og så kunne man spørge, hvis målet er at udvikle professionelle læringsfællesskaber, var de så uprofessionelle før? Men begrebet professionelle læringsfællesskaber ser ikke ud til at dukke op som en modsætning til noget, der var tidligere, men skrives som nævnt snarere frem som et bud på, hvordan skoler kan imødegå de krav, der stilles til dem i det 21. århundrede (se eksempelvis Hargreaves 2004). Tilbage til de karakteristika, der ser ud til at være gængse i professionelle læringsfællesskaber. Litteraturen på området peger nemlig også på, at et karakteristikum ved professionelle læringsfællesskaber er, at de bygger på fælles visioner, normer og værdier, om end det ikke præciseres, hvad det indbefatter. Idealet om konsensus kan da også anfægtes – og det gør vi til dels, idet en erfaring fra nærværende projekt var, at udforskning af uenigheder ofte førte til mere dybtgående diskussioner af de antagelser, der lå bag uenighederne. Konsensus har derfor ikke været et mål i sig selv, men det har været et mål at diskutere antagelser, der influerede på klasseledelsespraksis. Når anfægtelsen alligevel blot er delvis, skyldes det, at projektet bekræfter, at den kontinuerlige udvikling af professionelle læringsfællesskaber fordrer en prioriteret og målrettet indsats – og det kræver en vis grad af fælles visioner og værdier.

Med ”professionel” indikereres det, at fokus er på det pædagogiske personales tilegnelse af viden og færdigheder samt udvikling af autonomi, mens fællesskabsbegrebet understreger vægt på gensidigt støttende relationer, samarbejde og udvikling af fælles normer og værdier. Og hvad angår afgrænsningen af fællesskabsbegrebet – eller måske rettere fraværet af samme – er det ofte den større organisation, der udgør det professionelle læringsfællesskab. Som oftest vil det således ikke være det enkelte team men hele skolen eller sågar hele skolevæsenet, der er det professionelle læringsfællesskab, og i den amerikanske litteratur er der endda en tendens til også at inkludere nærmiljøet. Hvad

angår læring, så giver vi i kapitel 7 og 8 eksempler på forandringer i klasseledelsespraksis arbejdet i professionelle læringsfællesskaber på X-skolen, syntes at åbne op for.

Som nævnt er det teoretiske tankegods, der trækkes på i litteraturen, mangfoldigt, og i hvert fald tre forskellige teoretiske traditioner synes at tone frem. I den ene, som dog tilsyneladende ikke benytter betegnelsen professionelle læringsfællesskaber men har mange lighedstræk hermed, refereres ofte til teoretikere som Donald Schön og Chris Argyris med henvisning til, at læring i organisationer kræver opmærksomhed rettet mod specifikke problemstillinger og eksperimenteren (Argyris & Schön 1978). Læring opstår nemlig, når problemer konfronteres med refleksion over erfaringer som medierende led. Ofte trækkes også inden for denne tradition tråde til aktionsforskeren Kurt Lewins arbejde, og i de tilfælde betones det ofte, at et formål med arbejdet er at styrke det pædagogiske personales professionelle autonomi². Det er imidlertid ikke kun inden for denne teoretiske tradition, at der lægges vægt på at fremelske autonomi. Det kan man se eksempler på i store dele af litteraturen om professionelle læringsfællesskaber ofte ud fra det argument, at det pædagogiske personale ikke blot skal være videnskonsumerende men også må være vidensproducerende, fordi der er megen uudnyttet viden i skolerne, og fordi mange af de udfordringer, det pædagogiske personale står over for, er delvist lokale og dermed også må løses lokalt (Toole & Louis 2002: 248). Nærværende projekt er i sit design ligeledes inspireret af Kurt Lewin (1946; 1947). Nærmere bestemt af hans beskrivelser af aktionsforskningsforløb baseret på planlægning (her i form af en problemstilling), aktion (hvilket betyder nye handlinger, og i projektet her er oversat til eksperiment), observation (her i form af læreres observation af undervisningspraksis) og refleksion (via de samtaler, der fulgte efter observationerne).

Den anden teoretiske tradition opererer ofte med termen skolebaserede læringsfællesskaber og henviser i reglen til forskere som Judith Warren Little, Milbrey McLaughlin, Joan Talbert og Andy Hargreaves. Inden for denne tradition er formålet med at arbejde i professionelle læringsfællesskaber at fremme læreres læring gennem undersøgelse af, hvad det i specifikke undervisningssituationer bliver muligt for elever at lære. Formålet er således også at fremme elevers læring. Og apropos læring, så synes forskellige tænkningsformer herom at gøre sig gældende, men Jean Lave og Etienne Wengers

² Det hænger sammen med, at der i aktionsforskningen er en emancipationsbestræbelse, som går på at mindske fremmedgørelsen i arbejdslivet ved at frigøre individet med henblik på myndiggørelse (se eksempelvis Kensing 1981).

teori om situeret læring og læring gennem deltagelse i praksisfællesskaber (Lave & Wenger 1991; Stoll et al. 2006: 234) samt John Deweys tænkning om erfaringsbaseret læring (Dewey 1938) synes at gå igen. Og en kommentar mere skal knyttes til læringsbegrebet, idet der tilsyneladende inden for denne tradition, er en tendens til at argumentere for brugen af formative evalueringsformer – og dermed fokus på læring som proces, når elevers fremskridt skal vurderes (Little 2016: 66).

Det står i kontrast til den tredje tradition, som man kunne betegne ”effectiveness-forskningstraditionen”, idet den beskæftiger sig med at undersøge, hvordan lærere bliver mere effektive målt på tilvæksten i kundskaber, som de viser sig i testresultater (se Plauborg et al. 2010, kapitel 3 for en udfoldelse af effektivitetsbegrebet). I og med at fokus således er på læringsresultater, er det også først og fremmest summative evalueringsformer, der trækkes på, når elevers faglige fremskridt (eller progression som det ofte benævnes inden for traditionen) skal vurderes. Formålet med at arbejde i professionelle læringsfællesskaber er således inden for denne tradition at udvikle undervisningspraksis, så forandringerne giver sig udslag i elevers læringsresultater (som regel målt på karaktergennemsnit eller test). Dufour & Marzano (2015) og i en dansk sammenhæng Lars Qvortrup (2016) er eksempler på repræsentanter for denne tilgang til at arbejde i professionelle læringsfællesskaber.

Som det fremgik af kapitlet om klasseledelse er ledelsesambitionen i klasseledelsesbegrebet ikke alene rettet mod at tilvejebringe læringsmuligheder for eleverne. Også eksempelvis elevers indbyrdes relateringspraksisser og klassekulturen udgør aspekter en klasseledelsesambition gør sig gældende i forhold til. I nærværende projekt har fokus derfor ikke nødvendigvis været på at rette opmærksomhed mod elevers læring. Det afhæng af, hvad det var for problemstillinger, lærerne valgte at arbejde med. Formålet med at arbejde i professionelle læringsfællesskaber kan derfor heller ikke reduceres til, at det skulle kunne afspejles i elevers læring, og vi argumenterer for, at det er uheldigt at reducere formålet med at arbejde i professionelle læringsfællesskaber til, at forandringerne partout skal give sig udslag i forbedrede læringsresultater. Man kunne jo også mene – og det gør vi – at der kunne ligge andre kriterier til grund for at vurdere effekter af arbejdet i professionelle læringsfællesskaber: Som vi skal se i afsnittet om Jeannettes klasseledelsespraksis i kapitel 7, kunne et formål også være at udvikle strategier til at dæmme op for undervisningsforstyrrende uro med henblik på at hjælpe alle klassens elever

til overhovedet at få mulighed for at fokusere på det faglige indhold. Et formål kunne også være, og det vil fremgå af afsnittet om Mortens klasseledelsespraksis ligeledes i kapitel 7, at udvikle åbne spørgsmålstyper, der kunne hjælpe lærerne – og eleverne – til at få et indblik i eleveres faglige forudsætninger og læreprocesser i matematik med henblik på at justere undervisningen herefter. Af kapitel 7 vil det endvidere fremgå, at et formål med at arbejde i professionelle læringsfællesskaber kunne være at træne og undervise eleverne i at samarbejde med udgangspunkt i et meningsfuldt fagligt indhold frem for som en aktivitet i sig selv. Dette med henblik på at øge elevaktiviteten i undervisningen og give eleverne flere muligheder for at sprogliggøre fagligt indhold med hinanden, hvilket kunne vurderes med afsæt i Folkeskolelovens formål om at forberede eleverne til deltagelse og medansvar (§1, stk. 3). Argumentet her er således, at vurderingskriterierne for arbejdet i professionelle læringsfællesskaber må afhænge af de problemstillinger, der arbejdes med, frem for at fastsættes på forhånd.

Hvad er det professionelle læringsfællesskaber kan?

En gennemgående tanke i litteraturen om professionelle læringsfællesskaber synes at være, at skoler ikke blot skal være et sted, hvor det pædagogiske personale arbejder, men også et sted, hvor de lærer, og hvor arbejde og læring integreres. I dette afsnit skal vi se på, hvad det er professionelle læringsfællesskaber ifølge forskningslitteraturen kan.

En række studier konkluderer, at elever på skoler med en høj grad af lærersamarbejde baseret på observationer af praksis og vejledning med afsæt heri samt fokus på undervisningsudvikling, opnår positive læringsresultater målt på tests (se eksempelvis Cordingly et al. 2003). Studier konkluderer også, at lærersamarbejde og i særdeleshed samarbejder, hvor planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen er et fælles anliggende, har en positiv effekt på elevers læring og udgør en vigtig ressource i forhold til at udvikle nye ideer om praksis (Little 1990). Samme forsker, nemlig Judith Warren Little, peger endvidere på, at professionelle læringsfællesskaber spiller en væsentlig rolle for at skabe undervisningsforbedringer (Little 2016). Flere studier vægter i den forbindelse betydningen af, at arbejdet tager afsæt i autentiske problemer (Lieberman & Miller 1999; McLaughlin & Talbert 2006, her med inspiration fra Nielsen 2012), men understreger samtidig, at det tager tid, kræver en målrettet indsats fra flere sider, heriblandt

væsentlig ledelsesmæssig opbakning samt plads til at kunne eksperimentere med nye tilgange til undervisning, ligesom det også beskrives som en fordel at etablere samarbejder uden for skolen (McLaughlin & Talbert 2006, fortsat med inspiration fra Nielsen 2012).

Atter andre studier, nemlig et 'review' over undersøgelser, der udforsker effekter af vedvarende og samarbejdsorienteret professionsudvikling på undervisning og læring, konkluderer, at sådanne samarbejdsformer har positiv indvirkning på elever og lærere. Lærerne fik i kraft af samarbejdet større selvtillid og øgede overbevisninger om deres handlekraft i forhold til at gøre en forskel for elevernes læring, de udviklede begejstring for at samarbejde trods indledende angst for at blive observeret, og de fik et større engagement i at ændre praksis og en større grad af vilje til at prøve nye ting. I relation til eleverne var den positive indvirkning, at det øgede deres motivation og forbedrede deres faglige præstationer (Cordingly et al. 2003).

Hvad forhindrer eller begrænser arbejdet i professionelle læringsfællesskaber? Og hvad peger eksisterende studier på kan dæmme op herfor?

I dette afsnit skal vi se på, hvad undersøgelser peger på kan forhindre eller begrænse arbejdet i professionelle læringsfællesskaber. Afsnittet skal også handle om, hvad forskningen peger på kan dæmme op for udfordringerne til trods for, at mere viden herom efterlyses (Stoll et al. 2006). De forhindringer, der identificeres i litteraturen på området kan groft opdeles i tre, nemlig 1) strukturelle forhold, 2) ledelsesmæssige forhold og 3) forhold der relaterer sig til samarbejds-kulturen på skolen. De beskrives i den rækkefølge.

Hvad angår strukturelle forhold peger forskningslitteraturen ikke overraskende på, at mangel på tid kan vanskeliggøre samarbejdet. Forskningens svar på den udfordring er derfor også, dels at påpege vigtigheden af, at der afsættes tid til, at det pædagogiske personale kan mødes og drøfte praksis med hinanden (Huberman 1993; Grove & Fisher 2006; Stoll et al. 2006), dels at gøre opmærksom på, at organiseringen af teamsamarbejdet på mange skoler modarbejder, at samarbejdet fokuseres på undervisning og læring, fordi teamene tillægges for mange administrative opgaver (Nielsen 2012 med reference til Imants et al. 2001). I relation til strukturelle forhold peger forskningslitteraturen endvidere på den positive betydning af ordentlige mødefaciliteter og specifik efteruddannelse i forhold til at lære at samarbejde (Bryk et al. 1999). Det kan lyde

banalt og enkelt, men som det vil fremgå af kapitlet om ledelse og organisation, kan det i praksis være svært at skabe tid og rum for at arbejde i professionelle læringsfællesskaber.

Skoleledelsen tillægges overordentlig stor betydning for den kontinuerlige udvikling af professionelle læringsfællesskaber (se eksempelvis Mulford & Silins 2003, men rækken af studier, der peger herpå, er lang). Det skyldes blandt andet, at ledelsen forvalter skolens ressourcer, influerer på det pædagogiske personales muligheder for at interagere med hinanden, har ansvar for at bringe økonomiske ressourcer ind i skolen og i et vist omfang har mulighed for at reagere på de politiske beslutninger, der træffes i forhold til skolen³ (McLaughlin & Talbert 2001: 98).

Listen over de opgaver, der tilfalder skoleledelsen i et forsøg på at udvikle solide professionelle læringsfællesskaber, er derfor også lang: Skoleledelsen må koordinere arbejdet og progressionen i det, de må lede det professionelle læringsfællesskab som et hele på skolen og herunder sætte retning for det, hvorfor det er her de forømtalte værdier og visioner kommer ind i billedet (Stoll et al. 2006). Ligeledes må skoleledelsen udnytte de eksisterende økonomiske ressourcer effektivt, så de ikke er afhængige af at få tilført ekstra ressourcer udefra og dermed sårbare, hvis bevillinger bortfalder, de må organisere samarbejdet på tværs af skoler med henblik på videndeling og på at lyssætte positive forandringer, og de må organisere arbejdet på måder, der peger i retning af at distribuere ansvaret, i en dansk sammenhæng eksempelvis ved at trække på de uddannede vejledere, der er på mange skoler (Hargreaves 2004). Endvidere hører det også til skoleledelsens opgave at understøtte en systematisk tilgang til at indsamle og analysere materialer fra undervisningen samt anvende praksisnær forskning i udviklingen af undervisningspraksis (Stoll et al. 2006: 237). Og endelig tildeles skoleledelsen hovedansvaret for at udvikle en konstruktiv samarbejdskultur på skolen (Stoll et al. 2006). Det skal det sidste afsnit handle om.

Nogle af de udfordringer, der ofte beskrives i relation til samarbejdskulturen, har at gøre med, at det pædagogiske personale kan have forskellige tilgange til fagligt engagement og gensidig forpligtelse (Hargreaves 2002), at det professionelle

³ Et engelsk studie peger imidlertid på, at en hindring i forhold til arbejdet i professionelle læringsfællesskaber er, at mange lærere oplever, at nationale politiske prioriteter får forrang for læreres behov, når det afgøres, hvad kompetenceudviklingsmidler skal bruges til (Hustler et al. 2003). Og Andy Hargreaves er inde på en lignende pointe, idet han gør gældende, at læreres kompetenceudvikling er blevet en politisk aktivitet i den postmoderne verden (Hargreaves 1995: 21).

læringsfællesskabs opgave kan være uklar (Hargreaves 2002), at magtfordelingen personalet imellem kan gøre det vanskeligt, og at det kan være sårbart at gøre sin undervisningspraksis til genstand for fælles undersøgelse (Minnett 2003). Igen tildeles skoleledelsen en central rolle, idet det påpeges, at det at arbejde i professionelle læringsfællesskaber fordrer, at deltagerne føler sig trygge, og at kollegerne respekterer hinanden, og skoleledelsen spiller en nøglerolle i forhold til udviklingen heraf både ved at demonstrere tillid og respekt og ved at fremme kulturer, hvor det pædagogiske personale har tiltro til og respekt for hinanden (Stoll et al. 2006: 239). Nogle studier peger i den forbindelse på behovet for at udvikle samarbejdet gennem tilgange, som kan bruges som et afsæt for at udvikle adækvate rutiner, aftaler og mødekulturer (Grove & Fisher 2006, her med reference til Nielsen 2012: 36). Som det forhåbentlig står klart, har det været en ambition med dette projekt at forsøge at udvikle ét bud på en sådan tilgang.

Afslutningsvis skal det nævnes, at undersøgelser peger på, at der *ikke* er en stærk sammenhæng mellem skolers elevgrundlag (målt på race, etnicitet, socioøkonomiske faktorer og uddannelsesmæssig baggrund) og udviklingen af professionelle læringsfællesskaber, men på skoler, der er kategoriseret som fejlende, kan det være vanskeligere at etablere en fælles tro på muligheder for at vende udviklingen (Stoll et al. 2006: 246).

7. Spor af læring – del 1: Klasseledelsespraksis

I dette kapitel er fokus på spørgsmålet: Hvilke forandringer i klasseledelsespraksis afstedkommer samarbejde i professionelle læringsfællesskaber? Spørgsmålet undersøges med afsæt i tre eksempler fra det empiriske materiale.

Jeanette – 5. klasse

Problemstillinger

I femte klasse har Jeanette arbejdet med problemstillingen: Hvordan får jeg skabt en struktur i klassen, så det bliver muligt at sætte det faglige på dagsordenen? Problemstillingen var foranlediget af, at Jeanette (i lighed med sine kolleger) oplevede klassen som særdeles svær. Det skyldtes blandt andet, at en del elever påkaldte sig opmærksomhed i et omfang, der gjorde, at det var svært at nå alle elever. Eksempelvis var Jeanette ked af, at der var nogle stille men fagligt svage elever, hun ikke gav den opmærksomhed, de havde brug for. I første runde eksperimenterede Jeanette med at præcisere læringsmålene for undervisningen og at tælle ned ved skift i undervisningens aktiviteter, så eleverne blev præparerede, før noget nyt skulle ske. I den efterfølgende samtale blev effekterne af disse eksperimenter diskuteret, og det gav anledning til også at diskutere et andet aspekt af det at udøve klasseledelse, som Jeanette baksede med. Der var nemlig især tre elever i 5. klassen, som påkaldte sig megen opmærksomhed og som gjorde det vanskeligt at få fælles fokus på det faglige indhold. Disse elever havde ifølge Jeanette lidt forskellige grunde hertil, men fælles for dem var, at de havde et stort behov for at få Jeanettes anerkendelse. En elev bad således 23 gange i løbet af den 45 minutters lektion, hvor der blev observeret, om at Jeanette tilså hendes arbejde og roste hende for hendes indsats. Og det var en elev, som ifølge Jeanette ikke havde faglige vanskeligheder i matematik.

I anden runde skulle et eksperiment derfor afprøves, som havde til formål at hjælpe disse tre elever til at få blik for, hvordan de kunne agere anderledes i undervisningen, nærmere bestemt på måder, som hjalp dem til at finde fagligt fokus i undervisningen og ikke fratog resten af klassen muligheder for at fokusere på det faglige indhold. Den tænkning, der lå bag, var, at disse elever faktisk ønskede at agere anderledes i

undervisningen, men det stod ikke klart for dem, hvad de skulle sætte i stedet. Med eksperimentet var det derfor tanken, at Jeanette og eleverne i fællesskab skulle finde på alternative adfærdsmåder.

Eksperimenterne

Mere konkret forklarede Jeanette hver af de tre elever, hvad det var, de gjorde i undervisningen, som ikke længere gik an, og hun gav dem betænkningstid til at overveje, hvordan hun kunne hjælpe dem til at ændre adfærd. Derpå mødtes hun med hver af de tre elever igen, hvor de aftalte, hvad eleverne og Jeanette skulle ændre på. Det var også en del af eksperimentet, at de sidste 5 minutter af hver 45 minutters lektion skulle bruges på, at eleverne og Jeanette samlede op på, hvorvidt og i hvilket omfang eksperimentet var lykkedes.

Den ene elev, Simone, skulle lytte og følge med ved fælles gennemgang uden at sige ”Jeg kan ikke forstå det”. Hun skulle lave de opgaver, som Jeanette gav hende ”uden at brokke sig”, og hun skulle prøve selv og derefter spørge sidemakkeren, inden hun bad Jeanette om hjælp. Simone bad til gengæld Jeanette komme og hjælpe hende umiddelbart efter gennemgangen og komme til Simone hvert tiende minut. Aftalen med Simone var også, at hun altid måtte regne opgaver efter på lommeregner eller se resultatet hos Jeanette.

Den anden elev, Niels, skulle komme ind i klassen, når timen startede og give undervisningen en chance. Han havde nemlig for vane at indlede mange lektioner med at meddele, at han ikke havde planer om at deltage – og handle derefter. Han skulle også følge med, når det blev gennemgået, hvad der skulle laves, så han var i stand til at lave opgaverne bagefter, og han skulle bruge app-writer eller få en makker til at læse tekst og opgaver højt for ham (fordi han var ordblind). Til gengæld havde Niels behov for, at Jeanette fortalte ham, hvad de skulle lave, inden hun gik i gang med en introduktion til noget nyt.

Den tredje elev, Elsa, skulle når timen startede tage sin matematikbog frem, sætte sig ved et lærerbord i lokalet og gå i gang med at arbejde. Hun skulle i den forbindelse vælge en side, hun gerne ville lave og lave hele siden. Under Jeanettes gennemgang af opgaver for klassen, måtte hun ikke afbryde men skulle i stedet springe hen til en opgave, hun selv kunne eller vælge en matematikapp på ipad'en. Først efter gennemgangen måtte

hun spørge. Til gengæld sørgede Jeanette for, at Elsa havde adgang til facitlisten, ligesom hun også på Elsas opfordring underskrev siden, når hun var færdig med den og sørgede for at rose hendes indsats. Sidstnævnte var nemlig også et ønske fra Elsa.

I det følgende skal vi se, hvordan eksperimenterne udfoldede sig i praksis via et uddrag fra et observationsnotat, som præsenteres i nogen længde.

Jeanette råber navne op. Eleverne siger god morgen, og Jeanette siger godmorgen. Hun går ned til Simone. "Du skal huske det der med, at du ikke må afbryde, når jeg gennemgår". "Ja, ja". Jeanette har medbragt nogle centicubes, og fortæller, at eleverne om lidt i makkerpar skal lave nogle figurer. "Den ene bygger en figur, I vælger selv hvem". Jeanette har bedt Niels om at hjælpe sig med at vise de øvrige elever, hvad det er, de skal. Niels skal bygge det, Jeanette har bygget på baggrund af Jeanettes forklaringer: "Der skal være 3/8 dele gule [Niels går i gang med at lave 3/8 dele gule], 2/8 orange, 1/8 grøn, 2/8 lilla". Henvendt til Niels siger hun, da han har fået bygget en ensartet stang af centicubes: "Godt samarbejde, tak". Jeanette forklarer, at opgaven skal bruges til at øve sig i at få sagt nogle brøkere. Simone spørger: "Skal den være på 8, eller må man selv bestemme?". Det må man selv bestemme. "Må man godt skiftes?", spørger hun lidt efter. "I skal skiftes", siger Jeanette. Jeanette har lavet makkerparrene, og hun gennemgår for eleverne, hvem der skal være sammen med hvem. I får 10 minutter.

Jeanette sidder ved Elsa. Elsa afbryder ikke, da Jeanette gennemgår opgaven, eleverne skal arbejde med. Niels er i klassen og ser ud til at give opgaven en chance. Han samarbejder med Mustafa, og af og til vender han sig rundt og snakker med Elsa om opgaven. Han ser ikke ud til at være i tvivl om, hvad opgaven går ud på. Simone siger ikke noget om, at hun ikke kan forstå det under gennemgangen, og de spørgsmål, hun stiller, er meningsfulde. Inden de ti minutter er gået, hjælper Jeanette Niels og hans makker i gang med det nye, de skal lave. Elsa arbejder fortsat koncentreret. Det samme gælder Simone og hendes makker Maluka.

"Godt. Tiden er gået [til flere elevers ærgrelse]. Læg lige centicubsene. Det, I skal nu, er, at I skal lave det her kopiark. Det er rigtig vigtigt, at I når opgave 1 og 2. Opgave 3 er til de hurtige, men 1 og 2 skal man nå. Det er også vigtigt, at man bygger dem først. Man bygger dem først, og så tegner man dem". Jeanette henter farver.

Elsa sidder fortsat ved sit bord, men hun arbejder ikke. Hun snakker med Niels. Da Jeanette har hentet farverne, går hun hen til Niels og hans makker. Hun lægger en hånd på Niels' ryg, og Simone, Elsa og Niels går tilbage til arbejdet. Niels fortæller glad til Jeanette "Jeg har lavet seks [opgaver]". Han kører kontorstolen over mod Jeanette og viser hende stolt papiret. Jeanette roser ham. Samtlige elever arbejder

koncentreret. Mens Jeanette hjælper to piger med en opgave, kommer Niels nok en gang over til Jeanette for at vise hende en opgave, han har lavet. Det udløser igen ros fra Jeanette, som nu er ved at hjælpe Elsa. Til Elsa siger Jeanette: "Det har været sådan en god time. Du har lavet så meget, som du nærmest aldrig har lavet før".

Niels er nu gået til tavlen, hvor han skriver sit navn. Med en hånd på ryggen og et "kom" gelejder Jeanette ham tilbage på plads. Hun evaluerer nu de tre mål med ham. De giver hinanden 'high five', da de er færdige. Jeanette går ned til Simone "Simone, vi skal også lige snakke lidt sammen. "Lyttede du uden at afbryde?" Det ved Simone ikke. "Har du prøvet selv, eller har du givet helt op?" Det ved Simone heller ikke. "Der har da ikke været noget tidspunkt i dag, hvor du har sagt "Jeg kan ikke". Rigtig godt gået". Elsa er godt tilfreds med sin egen indsats i forhold til målene, og Jeanette erklærer sig enig.

Den efterfølgende samtale

I den efterfølgende samtale indleder Jeanette med at sige: "Det var en rigtig, rigtig god time i 5.e. Det lykkedes i høj grad at få det faglige på dagsordenen". Jeanette fortæller, at hun ellers forud for lektionen var spændt, fordi elevernes reaktion på hendes krav om adfærdsændringer havde været nedslående. Elsa meddelte nemlig Jeanette, at "Det der, det kommer aldrig til at ske". Simone reagerede med tilbagemeldingen "Det der, det skal jeg ikke", og Niels responderede med en indifferent mine "Ja, ja, det kan vi da godt sige, men det er ikke et problem, når jeg ikke gider være med". Jeanettes overraskelse over effekterne af eksperimenterne var derfor stor. Hun sagde "Elsa plejer aldrig selv at gå i gang. Hun tog selv sin bog og satte sig op til lærerbordet. Niels viser det ikke på samme måde, men han var virkelig glad i dag, og Simone foreslog, at jeg skulle samle dem [evalueringerne] i slutningen af året, og så skulle vi kigge på dem alle sammen sammen med hendes far. Når jeg har fokus på de tre elever, kan hele klassen jo arbejde. Det var en succes".

I samtalens anden del var især to temaer genstand for fælles opmærksomhed. Det ene tema drejede sig om – med observatøernes beskrivelser som udgangspunkt – at reflektere over de specifikke forandringer de tre elever blev afkrævet. Observatøernes iagttagelser gav nemlig anledning til at diskutere, hvorvidt der skulle justeres i aftalerne med eleverne. Det andet tema havde at gøre med, at observatøernes iagttagelser kastede lys over effektfulde elementer i Jeanettes klasseledelsespraksis – også elementer hun ikke selv var opmærksom på. Det gjaldt eksempelvis hånden på ryggen (jævnfør uddraget fra

observationsnotatet), som blev talt frem som vigtig for både Niels og Elsa. Hånden på ryggen holdt nemlig disse to elever på plads nænsomt og så ud til at udgøre en støtte i forhold til at fastholde fagligt fokus, men som det fremgår af notatet havde hånden på ryggen også en effekt på de elever, der sad omkring – en iagttagelse især klasseledelsesforskeren Jakob Kounin har interesseret sig for og navngivet ”The ripple effect⁴” (Kounin 1970). Andre aspekter af Jeanettes klasseledelsespraksis, der blev beundret i anden del af samtalen, var, at instruktionen af øvelsen med at bygge stænger af centicubes i makkerpar var eksemplarisk i den forstand, at Jeanette (og Niels) via modellering gjorde det tydeligt for eleverne, hvad der skulle til for at løse opgaven. Det blev også fremhævet som afgørende for eksperimenternes succes, at Jeanette tildelte det stor omhyggelighed at overholde sine dele af de aftaler, hun havde indgået med de tre elever, og at hun hele tiden monitorerede⁵ alle elevers (men i særdeleshed Niels’, Elsas og Simones) faglige arbejde – et aspekt af det at udøve klasseledelse også andre studier har fundet frem til spiller en central rolle (se eksempelvis Emmer, Evertson & Anderson 1980).

I samtalens tredje og sidste del blev den afsluttende evaluering med eleverne diskuteret. Som det fremgår af uddraget fra observationsnotatet havde især Simone svært ved at evaluere sig selv i forhold til de ønskede adfærdsændringer. På baggrund af den diskussion konkluderede Jeanette, at måden Simone skulle lære at evaluere sig selv på, skulle være ved at fortsætte med at sætte hende i situationer, hvor hun og Jeanette sammen skulle samle op i forhold til de ønskede ændringer. Ad den vej var det Jeanettes forhåbning, at Simone ville opøve sine evner til at få blik for og give udtryk for egne adfærdsændringer – eller reducere den usikkerhed, der ifølge Jeanette forhindrede hende heri. I denne tredje del af samtalen gav Jeanette også udtryk for en bekymring i relation til eksperimentet. Den gik på, at hun oplevede, at hun brugte en del tid på at evaluere med disse tre elever i slutningen af lektionen, og Jeanette var bekymret for, at der generelt ville gå for meget tid med den del af eksperimentet, og at de øvrige elever ville miste tid til at lære på den bekostning. Samtalen bød ikke på en egentlig løsning på dette problem, men på det afsluttende møde kommenterede Jeanette på, hvordan hun havde arbejdet videre med eksperimentet siden sidst:

⁴ The ripple effekt er Kounins betegnelse for den indflydelse det kan have på elever, der er tilskuere i en situation, hvor en anden elevs uønskede adfærd korrigeres. Selvom disse elever således ikke er genstand for lærerens korrektioner, ændrer de alligevel adfærd i overensstemmelse med de korrektioner læreren giver.

⁵ Monitorering forbindes ofte med overvågning og kontrol, og det er da også de termer, der dukker op, hvis man søger på, hvad ordet betyder. Ikke desto mindre er der i klasseledelseslitteraturen en tendens til i højere grad at forstå monitorering som en form for allestedsnærværelse. Det er i den betydning, ordet bruges her.

”Jeg blev meget overrasket. Jeg tænkte, da jeg gik ind til det, at det er ikke det her [dvs. eksperimenterne], der kommer til at lykkes. Det er ikke det her, der får dem det sted hen. Så jeg tænkte egentlig, at jeg mere skulle gøre det her for projektets skyld. Jeg var ikke selv overbevist, men det fungerede helt vildt godt allerede første gang, og nu bruger jeg det fast i min undervisning i forhold til de her tre elever. De beder selv om det. I dag har vi faktisk revideret i en af dem, fordi at et af målene, det var ikke det, der var problemet. Det var noget andet, og det fik jeg en snak med ham om i dag, så nu giver det mere mening i forhold til der, hvor vi er på vej hen. Helle: Hvordan går det med at nå at evaluere med de tre elever? Det var du jo lidt bekymret for, hvordan du skulle få tid til uden, at det ville gå ud over de andre elever? Jeanette: Nu ved eleverne, hvad det er. Jeg har det samlet i en mappe. Det har eleverne [dvs. Elsa, Niels og Simone] bedt om, ”så vi kan vise, hvordan det går til vores forældre”. Jeg lægger bare mappen foran dem, så ved de, hvad det handler om, og så slutter jeg hver time af med det, for de andre ved det jo også godt. De andre elever arbejder videre imens, og de siger faktisk nu ”Nå, laver du det der nu, så ved jeg, at jeg ikke skal forstyrre dig”. Jeg tror, at det er det der med, at det også giver de andre ro, at de her tre elever arbejder. Så ved, at de tre elever er rolige og arbejder i undervisningen, så giver det alle ro til at arbejde i undervisningen”.

Næste skridt

Som det fremgår af Jeanettes udsagn oven for, er eksperimenterne siden hen blevet en implementeret del af praksis i 5.e – både for eleverne og for Jeanette – og det er en praksis, som løbende justeres, når det er nødvendigt. Men tanken er naturligvis ikke, at de tre elever skal fortsætte med at arbejde under hver deres særtaftale resten af skoletiden. Det næste skridt kunne således være – sådan som det blev drøftet i den efterfølgende samtale – at opøve elevernes evner til at evaluere deres egen indsats i forhold til de punkter, de skulle arbejde med at forandre. På den måde kan Jeanette måske på sigt nøjes med at samle op med eleverne en gang ugentligt. Og når eleverne et stykke længere ude i fremtiden har præsente ideer om, hvad der skal til for at erstatte de måder at agere på, der ikke gik an, kan aftalerne med de tre elever formentlig udfases eller sløjfes.

Opsamling

Undervisningsforstyrrende uro var som nævnt i kapitel 4 et stort problem i flere klasser på skolen, ligesom det også er det på mange andre skoler i Danmark og i udlandet. Men det er

samtidig et problem, der ikke findes enkle løsninger på, og de løsninger, der ofte tages i brug, kan kategoriseres i den boldgade, der adskiller 'management' og 'instruction' (se kapitel 5 for flere informationer herom, alternativt Plauborg 2016 for en egentlig udfoldelse heraf). Jeanettes problemstilling gav anledning til at udvikle ét bud på en tilgang til at dæmme op for uhensigtsmæssig adfærd – et bud, der samtidig forsøger at undgå et mismatch mellem måderne, hvorpå undervisningen eksekveres og de tiltag, der iværksættes for at ændre på enkelte elevers uønskede adfærd. Tanken var nemlig at hjælpe de pågældende tre elever til at finde alternative måder at agere på i undervisningen ved at insistere på forandring, men samtidig vise lydhørhed over for deres behov i forhold til at realisere forandringerne og tage dem alvorligt. Derudover var tanken også, at udspecificere aftalerne i en sådan grad, at det stod klart for eleverne, hvilken adfærd de skulle sætte i stedet for den uønskede.

De konkrete aftaler vil naturligvis altid afhænge af, hvem de indgås med, og hvilke udfordringer de skal adressere, men det vil – uanset de specifikke udfordringer – være helt afgørende, at de pågældende elever får reel indflydelse på indholdet i aftalerne, sådan som det var tilfældet i 5.e.

De offentlige diskussioner om undervisningsforstyrrende uro kommer på dansk grund ofte til at handle om at ”placere aben”. Hvem skal have ansvaret for, at den undervisningsforstyrrende uro er udbredt i Danmark? Er det forældrene, der ikke opdrager deres børn godt nok? Er det lærerne, der ikke formår at træde i karakter? Er det vores tids elevgenerationer, den er gal med? Er det forskningen på feltet, der svigter ved ikke at byde ind med adækvate bud på, hvad der kan stilles op? Eller hvor kan vi placere skylden? I arbejdet med Jeanettes problemstilling var det tanken at distribuere ansvaret, så såvel elever som lærer fik et ansvar for at overholde den indgående aftale, og så de øvrige lærere i gruppen og forskeren fik et ansvar for at tænke med på, hvordan eksperimentet kunne udfolde sig.

Morten – 8. klasse

Problemstillingen

Morten var i gruppe med Jeannette, Karsten og Hussein. I anden runde arbejdede han med en problemstilling, som handlede om at udvikle spørgestrategier til at styrke sit indblik i elevernes forudsætninger, tænkning og læring. Udgangspunktet var 8. klasse – en klasse med 26 elever. Når Morten valgte at arbejde med netop denne problemstilling skyldtes det for det første, at han havde en fornemmelse af, at det var et svagt led i hans klasseledelsespraksis. Han havde en oplevelse af, at han, når han gik rundt for at hjælpe eleverne med deres matematikopgaver, ofte kom til at give dem svaret i et forsøg på at nå at hjælpe alle. Ved at arbejde med problemstillingen håbede han på at få indsigt i og overblik over elevernes faglige forudsætninger i matematik og på at få eleverne til at forholde sig mere reflekteret og undersøgende til de opgaver, de arbejdede med. Morten valgte for det andet at arbejde med problemstillingen, fordi han i første runde blev inspireret af Karsten, der fokuserede på at hjælpe eleverne til at blive mere selvhjulpne, når de stødte på et fagligt problem (i matematik). I forbindelse med observationerne af Karstens klasseledelsespraksis skrev observatørerne, herunder Morten, en lang række eksempler ned på de spørgsmål Karsten stillede eleverne, og i den efterfølgende samtale blev disse spørgsmål diskuteret. Det var et gennemgående karakteristikum ved spørgsmålene, at de var åbne, og af analyserne i den efterfølgende samtale stod det klart, at det i kombination med Karstens insistensen på, at eleverne skulle prøve sig frem med afsæt i et kort, han havde udarbejdet og uddelt til dem, fik den effekt, at eleverne i højere grad fik mulighed for at sprogliggøre det faglige indhold og selv komme frem til løsninger på matematiske problemer. Igen en iagttagelse, der understøttes af forskningslitteraturen på området (Muijs & Reynolds 2001; Grøterud & Nilsen 1997). Morten meddelte derfor også som en opsamling på den samtale, hvor Karstens klasseledelsespraksis var genstand for fælles udforskning, at *”Når I skal kigge på mig igen, skal I også kigge på, hvad det er, jeg spørger eleverne om, for der er 26 elever i klassen, så jeg føler ikke altid, at der er tid til at tage den lidt ’slow’ og spørge ind til, hvad de roder med”*.

Ekspérimentet

I anden runde besluttede Morten sig for, at eksperimentet skulle handle om at stille åbne spørgsmål, som dels skulle give ham et indblik i elevernes faglige forudsætninger, tankeprocesser og læring, dels sætte dem i stand til at ræsonnere sig frem til løsninger på faglige problemer. Det følgende uddrag fra et observationsnotat kan kaste lys over, hvordan Morten greb det an:

På tavlen står: 1) $7 - \frac{3}{4}$ og 2) $9 \frac{1}{4} - \frac{3}{4}$. "Så finder man lige sin Sigma bog frem og sit kladdebæfte. Det er alt, hvad vi skal bruge i dag. Vi skal i gang med matematikken". Morten gennemgår de to opgaver. Eleverne ser ud til at følge med. Da han er færdig, spørger han, om der er spørgsmål. Det har Betül: "Hvad så hvis der ikke er en fælles nævner?" Morten svarer, at så finder man en fælles nævner, men da han registrerer, at flere elever ser ud til at være usikre på, hvordan de kommer af sted med at finde en sådan, gennemgår de endnu et eksempel på tavlen. Derefter skal eleverne regne med brøker med afsæt i nogle opgaver i bogen. Morten går rundt og hjælper. Først hos Betül, der meddeler, at hun ikke kan finde ud af det. Morten: "Hvad er det, der er svært?". Det har Betül svært ved at svare på, så Morten spørger "Hvad har du prøvet? Har du prøvet?". Det har Betül, og hun viser Morten sine udregninger. Morten replicerer: "Så du har allerede metoden. Det er et godt udgangspunkt. Hvad kunne man så gøre nu? Hvis nu du tænker, at du skal finde en fællesnævner, hvordan kunne du så finde den?". Betül kommer med et bud, og på vej videre til Hassan, som også har brug for hjælp, smiler Morten til Betül og kommenterer på hendes bud: "Prøv det. Det lyder fornuftigt, men hvis du ganger oppe i tælleren, hvad skal du så huske at gange med?".

Også Hassan har svært ved at forklare, hvad det er, han ikke forstår, så Morten spørger: "Hvad er det første, du gør?" Det svarer Hassan på, og Morten stiller et par spørgsmål mere i et forsøg på at hjælpe Hassan på rette vej: "Hvis du tager syv og gør det til en brøk, bliver det så til mindre eller højere? Hvis du kigger op på tavlen deroppe [de eksempler Morten udregnede i begyndelsen af lektionen står fortsat på tavlen], hvordan kunne du så gøre det? Hvordan kan du komme videre herfra?". Morten bevæger sig videre til Armin. Da han går videre til Selda gør han det med bemærkningerne: "Yes. Lige præcis. Stærkt".

Flere elever sidder med hånden oppe. Hanif begynder derfor at bistå Morten. Det gør han ved at spørge de elever, der har hånden oppe, om han kan hjælpe, og hvis hans tilbud accepteres [hvilket det gjorde ved alle de elever, der markerede med undtagelse af en enkelt], stillede han i lighed med Morten åbne spørgsmål til sine klassekammerater: "Hvad har du gjort? Hvordan regnede du dig frem til det?". Når Hanif er færdig

med at hjælpe, sætter han sig ned igen og regner videre i sin Sigmabog, men holder et vågent øje med, om der skulle være nogen, der ønskede hans hjælp.

Morten går fortsat rundt og hjælper eleverne, og han stiller spørgsmål som: "Hvad gjorde du her? Hvordan regnede du dig frem til det? Hvad kunne man også have gjort, ved du det? Hvad gør du næste gang, du støder på en opgave som denne?" Sasha markerer. Hun er i færd med at regne stykket $8 + 4/4$. Morten spørger: "Ved du, hvad det stykke giver?". Det gør Sasha ikke. "Hvad er $4/4$ det samme som?" Sasha: "En hel måske?" Morten: "Ja, det er en hel. Hvad giver $8 + 4/4$ så?". Sasha: "9". Morten: "Ja lige præcis. Hvad så, tror du, at du kan lave næste opgave selv?". Det mener Sasha godt, at hun kan.

Den efterfølgende samtale

I den efterfølgende samtale var Mortens umiddelbare refleksion over undervisningssituationen, at det var ærgerligt, at det faglige indhold var centreret om brøkgregning, for det var svært at formulere åbne spørgsmål til. Samtidig havde Morten en oplevelse af at komme til kort, hvis eleverne ikke havde en algoritme til at regne stykket. I de tilfælde viste han eksemplerne fra tavlen igen, men hvis eleven fortsat ikke havde forstået det, havde han en fornemmelse af, at de åbne spørgsmål ikke hjalp eleverne på vej, og han følte sig nødsaget til at give dem en metode til at regne stykket. Det viste sig at være udfordringer de andre (matematik)lærere i gruppen kunne genkende. Det vender vi tilbage til. Mortens oplevelse af undervisningssituationen var også, at hans bevægen sig rundt gjorde, at han fik et markant bedre indblik i elevernes faglige forudsætninger og matematiske ræsonneren, end han havde en fornemmelse af før lektionen, og det var nemmere, end han havde forestillet sig at få et indblik i, hvad de kunne, og hvad de havde svært ved.

Observatørernes iagttagelser gik blandt andet på at registrere effekterne af de spørgsmål, Morten stillede, og der var bred enighed om, at de åbne spørgsmål havde positive effekter, som handlede om, at eleverne kom til at sætte flere ord på det faglige indhold, og var mere aktive i undervisningen. Men foranlediget af Mortens overvejelser som beskrevet oven for, blev de følgende spørgsmål også diskuteret: Hvordan aktiverer man den viden, eleverne allerede har? Hvordan forholder man sig som lærer undersøgende i dialoger med eleverne? Og hvordan kan man hjælpe eleverne videre, hvis de ikke har en algoritme? I forlængelse af diskussionen blev lærerne enige om, at hver af de fire samtaler,

der fulgte observationerne i anden runde, skulle afsluttes med at bruge en halv time på at udvikle en form for guide til, hvilke spørgsmål man som lærer kan stille med henblik på at få indblik i elevernes forudsætninger, tænkning og læring. Spørgsmål der samtidig skulle hjælpe eleverne videre, når de stødte på faglige problemer i matematik, forbedre deres evner til at sætte ord på matematiske udfordringer og styrke deres argumentation for de valg, de træffer, når de forsøger at udregne matematiske opgaver. Og med afsæt i lærernes oplevelse af, at det var afgørende for, hvordan man som lærer skulle agere i situationen, hvorvidt eleverne havde en algoritme eller ej, blev to guides udarbejdet; en guide til de situationer, hvor eleverne har kendskab til en algoritme, men støder på problemer af andre årsager og en guide til de situationer, hvor eleverne ikke har en algoritme. Disse guides indeholdt både bud på, hvilke spørgsmål læreren kunne stille i specifikke situationer og bud på, hvilke spørgsmål eleverne kunne stille sig selv. Undervejs i arbejdet med at udvikle disse guides, siger Morten: *”Det her er ligesom at være lidt på seminaret igen faktisk. Her har man bare praksiserfaringen at byde ind med. Det er sådan et job her, man skal have. Det her, det er sjovt.”*

Samtalen kom også til at handle om den del af Mortens bekymring, der gik på at få tid til at nå rundt til alle. Observatørerne havde nemlig hæftet sig ved Hanifs initiativ til at komme Morten til undsætning, og det at benytte hjælpelærere blev talt frem som en af flere mulige løsninger på at skabe tid og rum for at gå i dialog med eleverne om det faglige indhold i matematik med udgangspunkt i mere åbne spørgsmål, end Morten tidligere havde benyttet sig af at stille. En anden mulig løsning, der blev drøftet, var at etablere et repertoire af tilgængelige materialer, som kunne hjælpe eleverne, når de gik i stå. Eksempelvis var der til det læremiddel i matematik, de benyttede på skolen, udviklet en lang række videoklip, der gennemgår forskelligartede algoritmer, som eleverne ville kunne se på egen hånd og ad den vej opnå viden om, hvordan specifikke stykker skal udregnes. På det opsamlende møde sagde Morten blandt andet: *”I min anden observationsrunde havde jeg et overordnet projekt, som handlede om at have blik for elevers læring. De spørgsmål, jeg stillede til eleven skulle være mere åbne. Jeg var lidt for venlig og gav dem metoder til at regne, eller i hvert fald metoder til at komme videre med en opgave i stedet for at lade dem selv ræsonnere sig frem til det. Ved at komme med åbne spørgsmål fik jeg et godt indblik i, jamen hvor meget kan eleven. Jeg har siden arbejdet videre med det, fordi vi udviklede en guide. Det har gjort det nemmere. Jeg skal bare give mig god tid til at hjælpe den her elev, så tror jeg, at vedkommende lærer meget mere”.*

Næste skridt

Som det fremgår oven for, tog Morten og kollegerne i gruppen allerede undervejs i forløbet det næste skridt, som handlede om via guiderne at adressere den udfordring, der gik på, hvordan man hjælper eleverne til at ræsonnere sig frem til matematiske løsninger på problemer, de ikke på forhånd har en algoritme til, og efterhånden som det arbejde tog form, vurderede de, at det var nødvendigt både at lave en guide til læreren og til eleverne – begge indeholdende en lang række forslag til spørgestrategier, som de udviklede på baggrund af observationerne fra Karstens og Mortens klasseledelsespraksisser. Det næste skridt er derfor allerede taget, men yderligere skridt kunne være at fokusere på, hvilke justeringer i klasseledelsespraksis den øgede indsigt i elevernes forudsætninger, tænkning og læring giver anledning til. Ved et sådan fokus bliver det muligt at bruge af indsigterne til at forbedre egne evner til at træffe valg for og i undervisningen eksempelvis med henblik på undervisningsdifferentiering.

Et andet muligt næste skridt kunne være at bruge guiden til eleverne til at opøve deres evner til at bruge den, når de kommer til kort i forbindelse med løsningen af matematiske opgaver. En iagttagelse fra observationerne af Karstens undervisning var nemlig, at eleverne – når Karsten konsekvent brugte sit kort til at stille spørgsmål til elevernes tænkning og læring – også stillede sig selv lignende typer af spørgsmål, når de arbejdede videre med de matematiske opgaver på egen hånd. Guiden ville således også kunne bruges til at hjælpe eleverne med at vurdere egen faglige fremgang og som et udgangspunkt for at give og modtage tilbagemeldinger på arbejdet med matematiske opgaver fra klassekammerater.

Opsamling

Arbejdet med Mortens problemstilling og eksperiment var eksemplarisk i den forstand, at der skete både individuel og fælles udvikling. For nok var det Morten, der formulerede problemstillingen, men gruppen tænkte med på den, og de videreudviklede eksperimentet sammen. Det prægede gruppens arbejde, at de gjorde en dyd ud af at fungere som hjælpsomme for hinanden blandt andet ved at lave detaljerede observationer. Det betød eksempelvis, at i den del af samtalen, hvor Morten bemærkede, at det var vanskeligt at operere med åbne spørgsmål i de situationer, hvor eleverne ikke havde kendskab til en

algoritme, der havde kollegerne mulighed for at gå tilbage til deres noter og oplæse, hvordan eleverne faktisk responderede i forskellige situationer. Derved blev det således også muligt at gå systematisk til værks i de fælles refleksioner over praksis. Det prægede endvidere gruppens samtaler, at de viste mod i forhold til også at luften de bekymringer, de hver især havde i relation til klasseledelsespraksis, og det var hver gang bekymringerne resten af gruppen tog imod som en invitation til nærmere fælles udforskning.

I afsnittet ”Hvad forstås ved professionelle læringsfællesskaber?” i kapitel 6 skrev vi, at formålet med at arbejde i professionelle læringsfællesskaber ikke bør reduceres til at skulle bone ud i forbedrede læringsresultater. Også andre formål (som er eksemplificeret i kapitlet), kan være relevante og værdifulde. Men det arbejde, som Morten og de øvrige lærere i gruppen lavede, er et eksempel på et omdrejningspunkt for et professionelt læringsfællesskab, som formentlig på sigt ville kunne give sig udslag i forbedrede læringsmuligheder for eleverne. I hvert fald peger et andet studie på, at en sådan praksis forbedrer undervisningen og elevers læringsresultater. Mere præcist viser undersøgelsen, at lærere, der justerer deres undervisningspraksis på baggrund af systematisk opmærksomhed på elevers tænkning og læring, beforder elevers læringsresultater (Little 2016: 62 med reference til Grossman, Schoenfeld og Lee 2005). Endvidere udgør gruppens arbejde et eksempel på det værdifulde i, at lærere også producerer viden om praksis, jævnfør diskussionen i afsnittet ”Hvad forstås ved professionelle læringsfællesskaber?”.

Charlotte – 6. klasse

I det følgende skal vi fokusere på Charlottes klasseledelsespraksis, som blev observeret i alt fire gange⁶. Charlotte underviser i dansk, historie, engelsk, kristendom og dansk som andetsprog i 6. klasse. Det er en klasse, som lærerne og skolens ledelse beskriver som overordentlig vanskelig. Lærerne beskriver vanskelighederne lidt forskelligt, men undervisningsforstyrrende uro og en dårlig gruppedynamik i klassen afspejlet i konflikter mellem eleverne og en ”hård tone” er et gennemgående element i beskrivelserne af klassen. Charlotte fortæller, at *”Der har været nogle rigtig hårde perioder, hvor man kører i en suppedas. Det har været skide hårdt, og jeg har ind imellem været i tvivl om, om jeg overhovedet kan fungere som lærer i*

⁶ De var nemlig kun to lærere i Charlottes gruppe, idet en lærer i løbet af året forlod skolen.

den klasse". Klassen har grundet vanskelighederne gennem årene fået temapakker og konsulentstøtte fra kommunen – dog uden en positiv effekt.

På skolen besluttede man derfor at tage kontakt til Rasmus Alenkær⁷, som igangsatte en række initiativer, der skulle få klassen på ret køl: Der skulle markeres seriøsitet om undervisningen, hvorfor døren skulle låses, når undervisningen begynder kl. 8; lærerne skulle skrive adfærdsmål, dagsorden og undervisningsmål på tavlen, så eleverne blev bekendt med undervisningens organisering og de forventninger, der var til eleverne af såvel faglig som adfærdsmæssig karakter; eleverne skulle sidde ved enkeltmandsborde og måtte kun tale til læreren og via håndsoprækning.

Problemstilling

Da forskningsprojektet påbegyndtes valgte Charlotte at arbejde med problemstillingen "Hvordan kan jeg skabe fagligt fokus og opmærksomhed?", og hun besluttede sig for at fordybe sig "i den bold, Alenkær har kastet op" på skolens foranledning. Som det vil fremgå af det følgende uddrag fra et observationsnotat var de eksperimenter, hun afprøvede, derfor også de tiltag, som Alenkær havde foreslået, at hun og klassens matematiklærer implementerede. Uddraget fra observationsnotatet stammer fra en dansktime – den første observation af Charlottes klasseledelsespraksis:

"Vi skal lige starte med at have fokus på den adfærd, vi skal have i den her time. Man rækker hånden op, hvis man vil sige noget, man sidder på sin plads og lytter aktivt. Hvad er det nu, det vil sige?" Deniz responderer, at det betyder, at man skal reagere på det andre siger. Suna fortæller, at man virkelig skal bruge ørerne meget. "Så skal jakken af, og bordene skal være tomme. Det er det, jeg ønsker for den her time. Målet er at blive kloge på Sherlock Holmes og at kunne finde genretræk ved en krimi og bruge dem, når I skriver. Jeg glæder mig til at se, om I har brugt genretrækkene i jeres tekst. Når I er færdige med at skrive, skal vi i gang med side 33.

I må gerne hente jeres bog, penalbus, kladdehæfte og en blyant. Jeg kan se, at Ismet har alle sine ting, Deniz har alle sine ting, Nasreen har alle sine ting. Tak for det." Dara spørger til en sundhedsuge, der er på skolen om fire uger. "Jeg vil rigtig gerne tale om sundhedsugen på et andet tidspunkt, men jeg har brug

⁷ Det er efter aftale med Rasmus Alenkær, at han optræder med navn. Han har godkendt den del af teksten, han optræder i.

for, at vi lige kommer tilbage til det her. Det er Sherlock Holmes, og det er side 15, og man slår op i sit kladdebæfte, for vi skal høre, hvad I har skrevet. Husk, vi taler kun sammen, hvis man markerer.

Charlotte stiller spørgsmål til teksterne: "Hvorfor er Doktor Mortimore overhovedet kommet til Sherlock Holmes? Hvad er det, han har brug for hjælp til? Jeg kan se, at Shahzad har lyst til at fortælle mig noget. Er der virkelig ikke andre, der har lyst? Det, jeg lagde mærke til i din historie, var, at du havde rigtig mange af de her genretræk med. Super. Suna fortæller, at hendes historie er lidt mærkelig. "Jeg er klar på noget mærkeligt. Så kom med den alligevel". Da Suna er færdig med at læse, siger Charlotte "Tak. Super", og da hun registrerer, at mange elever nu markerer for at læse deres historie, siger hun med et grin "Nu blev det mærkeligt nok til, at man gerne ville".

Ved et knips med fingeren markerer Charlotte, at klassen skal i gang med den næste opgave, som går på at lave en miljøbeskrivelse ud fra en tekst i læsebogen. Hvad stod der i teksten om, hvordan der ser ud? Kan vi forestille os, hvordan der lugter i hans lejlighed? Får vi noget at vide om det?" Det har klassen en snak om. "Hvor har I været gode til at gå ned i teksten. Dejligt". "Simin det er nogle meget, meget fine observationer du har gjort dig. Tak for det". "I har læst det grundigt. Det sætter jeg pris på".

Igen et knips med fingren. Denne gang for at markere, at det nu skal handle om personkarakteristik. Hvordan ser en detektiv ud? Og hvordan er Sherlock Holmes? Det er det, I skal tage stilling til. Sherlock Holmes er anderledes, fordi han kigger i bøger, og han er mistænksom, siger Behnam. "Det er rigtigt, at han er mistænksom. Skal en detektiv være det? Eller hvad går en detektivs arbejde ud på?"

Lektionens sidste knips med fingrene, og Charlotte læser en tekst højt, hvorefter de diskuterer, hvordan man kan se, at historien [fortsat om Sherlock Holmes] foregår i 1800-tallet. "Der er hestevogne". "De har brostensveje". Charlotte: "Jeg ser dig, Arjun. Det gør jeg, men jeg skal lige rundt om alle. Neela? Nævn kun ting, der ikke er sagt, tak" "De bruger forstørrelsesglas". "Nu skal I høre. Tusind tak for en rigtig god time. Jeg synes, at I kom med nogle rigtig gode ting. Jeg føler, at I er blevet klogere på Sherlock Holmes, I kunne også finde genretrækkene, og I kunne også bruge genretrækkene – i hvert fald nogle af jer. I var også gode til at lytte og til at række hånden op. Nu må man gerne tage det, man har brug for, til sin 10-pause.

Den efterfølgende samtale

I den samtale, der fandt sted efter observationen af ovenstående lektion, var fokus blandt andet på at fremhæve nogle af de mange aspekter af det at udøve klasseledelse, der var

relateret til den problemstilling, Charlotte arbejdede med, og som hun mestrede i situationen. Hun påpegede eksempelvis sine registreringer af ønsket adfærd i et håb om at fremelske yderligere udbredelse af den ved at sige ”Jeg kan se, at Ismet har alle sine ting, Deniz har alle sine ting, Nasreen har alle sine ting. Tak for det” – et aspekt af det at udøve klasseledelse, der er velstuderet og tilskrives positiv betydning (Brophy 2006). I uddraget fra observationsnotatet fremgår det også, at hun kerede sig om, hvad tiden blev brugt til fx ved at bede eleverne undgå at gentage hinanden og ved at afvise at gå i dialog om en fremtidig sundhedsuge under gennemgangen af opgaverne om Sherlock Holmes. Det at sende tydelige signaler om, at undervisningens faglige indhold er et attraktivt anliggende, hvorfor tiden skal bruges fornuftigt og fuldt ud, er ligeledes et aspekt af det at udøve klasseledelse, der tilskrives positiv betydning i forskningslitteraturen (Plauborg 2016). Det gælder også positive lærer-elev relationer (se eksempelvis Pianta 2006), hvilket uddraget fra observationsnotatet vidner om, at Charlotte gjorde en dyd ud af at praktisere eksempelvis ved at gøre Arjun opmærksom på, at han var set, men at hun lige skulle sikre sig, at alle elever fik mulighed for at komme til orde (hvorved hun også fik signaleret, at hun havde en forventning om, at alle elever var aktive i undervisningen). Det afspejledes også i, at Charlotte gennemgående var i godt humør og arbejdede for at etablere en rar stemning i rummet.

Effekter af eksperimenterne og nye eksperimenter

Samtalen var også centreret om at diskutere effekterne af de (oven for nævnte) eksperimenter, som Charlotte afprøvede i lektionen. Charlotte udtrykte i den forbindelse glæde over, at eleverne agerede efter de adfærdsmål, hun listede op i begyndelsen af lektionen og bemærkede at det, at eleverne ikke måtte tale med hinanden men kun med hende, havde en positiv effekt i forhold til at etablere ro i klassen. Bagsiden af medaljen var imidlertid, at eleverne ikke fik mulighed for at kommunikere med hinanden, idet al kommunikation skulle gå gennem hende. Og det var i den forbindelse en skærpende omstændighed, at de fleste elever i klassen ikke taler dansk derhjemme. Forskningen på området påpeger nemlig vigtigheden af, at elever, der ikke har dansk som førstesprog og ikke taler dansk i hjemmet, er aktivt kommunikerende på dansk i skolen (Laursen (red.) 2013; Tonsberg 2016). En anden problemstilling forbundet med den måde at reducere uro på, var, at man kan argumentere for, at den ikke forbereder eleverne til deltagelse og

medansvar i samfundet, hvilket udgør en del af Folkeskolelovens formål (§1, stk. 3). Det blev derfor aftalt, at et af de eksperimenter, der skulle afprøves i anden runde, skulle handle om at sætte eleverne i samarbejdssituationer, hvor de fik muligheder for at sprogliggøre det faglige indhold med hinanden. For Charlotte var det vigtigt at undervise og træne eleverne i at samarbejde for at undgå de problemer, der, før Alenkærs initiativer blev implementeret, fyldte meget i klassen. Det blev derfor ligeledes en del af eksperimentet at indholdsudfylde, hvad det vil sige at samarbejde – en del der er forskningsmæssig opbakning til (se eks. Granström 2006; Plauborg 2016). I anden runde fokuserede Charlotte derfor på at skabe sammenhænge mellem det faglige og det sociale ved at undervise og træne eleverne i, hvordan man samarbejder om at tilegne sig et specifikt fagligt indhold, som gøres meningsfuldt for eleverne ved at eksplicitere de didaktiske overvejelser, der ligger bag udvælgende af indholdet og aktiviteterne i undervisningen. I samarbejde med en kollega lavede Charlotte nogle samarbejdsgrupper og et samarbejdskort, som skulle guide eleverne i, hvordan de kunne gøre sig selv samarbejdsduelige. På kortet stod eksempelvis ”Vi skal vide, hvad den anden laver i gruppen”, ”Vi løser vores problemer sammen” og ”Alle skal deltage aktivt i gruppearbejdet”.

Observationerne fra den første observation gav også anledning til at udvikle et andet eksperiment. Det gik dels på at præcisere læringsmålene, så eleverne kunne tage bestik af dem, dels på at evaluere lektionen med afsæt i læringsmålene. Når disse aspekter af det at udøve klasseledelse blev genstand for eksperimenteren skyldes det, at den del af læringsmålet i ovenstående lektion, der gik på at blive klogere på Sherlock Holmes, var en smule uklart. For hvad er indeholdt i det at blive klogere på? Hvad vil det sige? Og hvad er det for danskfaglige elementer, der kan eksemplificeres og udfoldes ved at blive klogere på Sherlock Holmes? Den resterende del af læringsmålet, som gik på at lære at finde genretræk ved en krimi og bruge dem, vidner om, at det at formulere læringsmål ikke var nyt for Charlotte, men det var ofte vanskeligt for hende at få struktureret undervisningen sådan, at der blev tid til at samle op på, hvor langt eleverne nåede i forhold til målene. Det fremgår også af uddraget fra observationsnotatet, idet Charlottes opsamling på lektionen gik på, at det havde været en god time, at eleverne kom med nogle gode ting, at Charlotte havde en følelse af, at eleverne var blevet klogere på Sherlock Holmes, at de kunne finde og for nogles vedkommende bruge genretræk, og at de havde været gode til at lytte og række hånden op. Det var altså Charlotte, der evaluerede, og evalueringen var overordnet i den forstand, at den ikke rummede oplysninger om, hvori følelsen af, at eleverne var blevet

klogere på Sherlock Holmes bestod, og ikke indeholdt en præcisering af, hvilke genretræk de var kommet frem til kunne figurere i en krimi, og hvad det var for eksempler, eleverne havde lavet, hvor genretrækkene blev brugt. De to oven for skitserede eksperimenter blev derfor omdrejningspunktet for Charlottes videre arbejde.

Integration af det faglige og det sociale

Som nævnt blev Charlotte observeret fire gange i alt. Det, der skete, i de mellemliggende observationer og efterfølgende samtaler var, at Charlotte fokuserede på at undervise eleverne i at samarbejde. Hun bemærkede i den forbindelse, at der var mange gode faglige konstellationer og til hendes overraskelse kunne mange elever samarbejde, når de blev hjulpet på vej af det samarbejdskort og gennemgangen af det, som hun havde forberedt minutiøst. De fleste elever brugte samarbejdskortet, og observationerne tydede på, at det at undervise og træne eleverne i at samarbejde, hjalp eleverne til at få blik for, hvordan de kunne gøre det godt i specifikke samarbejdssituationer. Men fokuset på at lære eleverne at samarbejde betød også, at det andet eksperiment gled en smule i baggrunden. Det at lære at samarbejde blev et mål i sig selv, mens det faglige fokus og de faglige ambitioner blev mindre åbenbare. Det forsøgte Charlotte at rode bod på i den fjerde og sidste observation, hvor hun eksperimenterede med at præcisere læringsmålene og at afslutte lektionen med at evaluere med afsæt i de læringsmål, der var formuleret for lektionen kombineret med et fortsat fokus på at hjælpe eleverne til at lære at samarbejde. Samtidig opererede hun fortsat med de tiltag, Alenkær havde sat i værk med undtagelse af det element, der handlede om, at al kommunikation skulle gå gennem Charlotte. Vi springer nu frem til et uddrag fra et observationsnotat fra den fjerde observation, hvor klassen havde kristendom.

Eleverne er i færd med at aflevere deres ipads og mobiltelefoner. Mange elever bevæger sig med ludende gang rundt i lokalet. "Tempo på. Så er vi næsten ved at være klar. Jeg har brug for jeres opmærksomhed: Nu skal I høre. Adfærden, jeg godt kunne tænke mig at se, det er, at man tager sin jakke af. Man skal også sidde i sin arbejdsgruppe og række hånden op, hvis man vil sige noget. Det skal vi være opmærksomme på i dag. Det handler fortsat om jødedommen, og vi arbejder videre derfra, hvor vi slap. Jeg har glædet mig rigtig meget til denne her time. Det, der er målene, er, at I skal kende til jødiske symboler og steder, de højtider, de har, og ritualer. Det skal vi blive bedre til, og det vil sige, at vi skal kunne huske det lige så stille og roligt. Det andet mål, vi har, det er, at vi skal kunne genkende fakta om jødedommen og kunne forklare

dem. Så når vi hører noget, kan vi sige "Nå ja, det er fra jodedommen. Det ved jeg". Til sidst i timen kunne jeg godt tænke mig, at vi lige stopper op og samler op på det her. Lærte vi noget?"

"Vi starter med at sætte os i samarbejdsgrupperne. Dejligt at du rejser stolen og bærer den [eleverne sidder på kontorstole og flytter sig rundt i lokalet ved at sidde på stolen og lade benene trække dem frem]. Charlotte beder eleverne tage papir og blyant frem og finder ekstra blyanter og papir til de elever, der ikke har det med [tydeligvis belært af erfaring]. Ehab jeg har brug for, at du sidder ved siden af Rokan" [Ehab har sat sig ude på kanten af bordet for at undgå at komme for tæt på Rokan]. "Når nu vi skal samarbejde her lige om lidt, hvad skal vi så være opmærksomme på, når nu man er et team og skal løse nogle opgaver sammen? Vi har det her samarbejdskort, som også fortæller os noget om, hvad vi skal huske at være gode til". Suna: "Man skal bidrage". I den første opgave skal man koble tegning og tekst sammen. Husk I skal arbejde sammen. Det vil sige, at man skal snakke sammen.

Charlotte går ned til Maher og Yara. Jeg har brug for, at I taler sammen. Nu skal I snakke sammen her, for jeg kan se, at du, Yara, har styr på tingene. Da Charlotte bevæger sig til Rokan og Ehabs gruppe meddeler Rokan, at de er færdige. "Men jeg har ikke hørt jer tale sammen. Har I samarbejdet om opgaven?" Det har de ikke. "I to kan godt samarbejde om det her. Prøv at lytte. [Charlotte benleder Rokan og Ehabs opmærksomhed på, at de øvrige grupper taler med hinanden]. Der er nogen, der taler sammen. Når vi går i sjette klasse, kan jeg godt forvente af jer to, at I kan tale sammen". Da Charlotte forlader Rokan og Ehab arbejder de sammen om opgaven. Alle grupper samarbejder. Charlotte går til Ismet og Nasreens gruppe: "Har du Ismet med dig?" Det har Nasreen ikke. "Du skal lige være ekstra opmærksom på, at du har Ismet med. Jeg skal høre jeres stemmer snakke sammen".

Rokan er i færd med at sætte ord på jødernes fangenskab for Charlotte. "Det er sød musik i mine ører. Du skal lige sørge for at have Ehab med". Mange elever arbejder godt sammen. De spørger hinanden til råds, og diskuterer de forskellige jødiske symboler og deres betydning. Af og til når Charlotte går rundt og hjælper grupperne, stiller hun et spørgsmål, som hun lader hænge i luften (eks. hvad var torah for noget? Hvad er pesach?), men selvom hun har forladt gruppen lytter hun stadig efter, hvordan de drøfter spørgsmålet "Det er rigtigt, Deniz. Jeg hørte det godt".

Da nogle af grupperne er færdige med opgaverne, sætter Charlotte dem sammen i grupper på fire. De skal arbejde med en kortleg om jødiske symboler. Anders og Emi, Ismet og Nasreen er i gruppe sammen. Charlotte forklarer, hvad gruppearbejdet går ud på. De går hurtigt i gang. Charlotte vender tilbage: "Super. Det er sådan, vi gør det".

”Vi når ikke mere. Hvor var her god energi. Der er gået en hel time. I har bare knoklet derudaf. Vi skal samle op på de faglige mål. Er vi blevet bedre til at kende de jødiske symboler, steder, højtider og ritualer? Haya: ”Ja, vi ved det med stjernen og ham der Moses ud fra Ægypten”. Suna: ”Vi har lært om deres højtider”. Charlotte: ”Kan du huske, hvad nogen af dem hedder?”. Suna: Ja. Pesach, hanukkah. Flere elever diskuterer, om hanukkah er jødernes måde at fejre jul på, og de trækker paralleller til islam, som er de fleste elevers religion i klassen. Eleverne fortsætter diskussionen, som suppleres med beskrivelser af forskellige jødiske traditioner og ritualer: Bar mitzva. Charlotte: ”Dejligt at I kan sætte ord på, og det viser mig faktisk også, at I kan genkende fakta om jødedommen og forklare dem. Det er det, I sidder og gør lige nu, og det var det andet faglige mål.

Den efterfølgende samtale

Det er nok en gang værd at bemærke, at Charlotte i situationen trak på en række klasseledelseskompetencer med succes. Nogle af dem er allerede nævnt, men flere skal tilføjes, herunder Charlottes evne til at høre, hvad eleverne taler om, selvom hun er i færd med at hjælpe elever ved andre borde (”Det er rigtigt, Deniz. Jeg hørte det godt”) – i forskningslitteraturen omtalt *withitness* (Kounin 1970), hvilket kan oversættes til allestedsnærværelse og dækker over lærerens evne til at bevare kontakten med hele klassen til trods for at være engageret hos en enkelt elev eller en gruppe elever. Det fremgår også af uddraget fra observationsnotatet, at Charlotte har et lille lager af blyanter, hæfter m.m., som hun kan låne ud af til de elever, der måtte have glemt det. Hertil kunne man spørge, om ikke det var at stilladsere i et omfang, der fratog eleverne ansvaret for selv at medbringe de relevante skoleremedier. Derfor skal her mindes om, at de uddrag fra observationsnotater, der indgår i rapporten, (selvfølgelig) ikke er kontekstfrie, og på X-skolen var det, blandt andet fordi forældrene ikke nødvendigvis kunne være behjælpelige med at sørge for, at eleverne havde styr på deres skoleting, helt nødvendigt at prioritere, og Charlotte prioriterede, at det at have ekstra blyanter m.m. til eleverne var et centralt led i at få fokus på det faglige indhold. Andre aspekter af det at udøve klasseledelse, som Charlotte mestrede, var, som det fremgik, brugen af en dagsorden, der bidrog til at gøre eleverne bekendte med lektionens opbygning og dermed også til at give dem de informationer, der gjorde, at de kunne gøre sig selv til aktive deltagere i undervisningen. Hun repeterede også med eleverne, hvad der skulle til for at få samarbejdet til at fungere, hvorved de fik indikationer på, hvordan de kunne gøre det godt i den situation, der ventede (se

eksempelvis Emmer, Evertson & Anderson 1980 for et studie, der påpeger den positive betydning af sådanne praksisser).

Effekter af eksperimenterne

Hvad angår de to eksperimenter, Charlotte afprøvede i lektionen, så kaster uddraget fra observationsnotatet lys over, at Charlotte lykkedes med at afprøve begge eksperimenter. Hun fastholdt gennem lektionen fokus på, at eleverne skulle samarbejde og insisterede med bemærkninger som ”Har du Ismet med dig?” på, at elevernes opmærksomhed skulle rettes mod at kommunikere om det faglige indhold med hinanden. Og hun fik struktureret undervisningen sådan, at det lykkedes at evaluere på de læringsmål, hun opstillede i begyndelsen af lektionen. Det havde den effekt, at eleverne fik mulighed for at sprogliggøre, hvad de oplevede at have lært, ligesom det også – og her kan læseren med fordel sammenholde det sidste uddrag fra et observationsnotat med det første – betød, at eleverne blev konkrete i deres fortællinger om, hvad de tog med sig fra undervisningen. I øvrigt fortsatte evalueringen med afsæt i læringsmålene et godt stykke ind i frikvarteret, hvilket var atypisk for eleverne i 6. klasse, og i den efterfølgende samtale var der bred enighed om, at det at operere med læringsmål og evaluere efter dem i denne situation kom til sin ret: Eleverne blev motiverede af at sætte ord på deres læring og på at få blik for deres egen faglige progression. Charlotte var da også yderst tilfreds med lektionen, og på det afsluttende møde, der fandt sted kort tid efter, sagde hun:

”De havde svært ved det [at samarbejde] i starten, fordi det var mig, der bestemte arbejdsgrupperne. Vi skulle igennem nogle faser, men der er sket noget rigtig godt. De tager samarbejdet seriøst, og de vil det gerne. De kan se, at der er en mening med det. Der er to elever, som stadig kæmper med det. Der har vi talt om, at man fremadrettet kunne lave nogle aftaler med dem, så de bliver forpligtet på det. Det har været rigtig givende, og det har også været givende at have fokus på evalueringsdelen. Der nåede jeg aldrig hen. Det nåede jeg aldrig til førhen, fordi der var så meget uro, og fordi det faglige var i baggrunden. Fokus har i lang tid været på deres sociale trivsel. Eleverne skulle bare være i rummet uden at ryge i konflikter med dem selv, lærerne eller elever. Under evalueringen kunne man se noget lys hos eleverne, der var nogle ting, der var gået igennem via læringsmålene. I stedet for i næste time har vi engelsk, og så er vi videre. Det kan være sundt at strukturere det sådan, at vi når det. Når at binde sløjfen. Også det der med, at klasseledelse også handler om fagfagligheden. Til sidst bevægede vi os hen til, at det skal være mere fagligt, så de oplever, at det bliver

et samspil [mellem det faglige og det sociale]. Det var også en fed proces, synes jeg, og noget jeg kan blive skarpere til. Ja det har bare i det hele taget været super givende. Jeg synes, at det har været helt fantastisk.”

Næste skridt

Som det fremgår af Charlottes udsagn, bidrog forløbet til at tydeliggøre vigtigheden af at evaluere, og hun gør opmærksom på, at det er et aspekt af det at udøve klasseledelse, hun gerne vil arbejde videre med, ”nu hvor eleverne er blevet klar til det”. Et næste skridt kunne være at arbejde videre med måderne, hvorpå undervisningen evalueres, for nok evaluerede hun i kristendomslektionen, men hun fik ikke megen information om, hvor eleverne kom til kort, hvilke begreber de ikke forstod, eller hvilke ritualer og traditioner de ikke fik farten af. Ej heller fik hun et indblik i, hvad hver enkelt elev havde lært, men det ville også være ambitiøst at gøre forsøg på i 45 minutters lektion. Det ville snarere være en realistisk målsætning at opnå sådanne indsigter hen over et undervisningsforløb på nogle uger. I den forbindelse skal læserens opmærksomhed også henledes på, at Charlotte gjorde en dyd ud af at bevæge sig rundt i lokalet i løbet af lektionen, og i disse situationer lyttede hun til elevernes dialoger og stillede uddybende spørgsmål, hvilket bidrog til at give hende et indtryk af elevernes faglige ståsteder. Evalueringer er således ikke nødvendigvis reserveret til afslutningen på en lektion. Ikke desto mindre kunne et videre fokus være på at udvikle en systematik for hen over en periode at evaluere på måder, der gør det muligt at få indtryk af alle elevers viden og færdigheder.

Opsamling i forhold til Charlottes klasseledelsespraksis

Den problemstilling, Charlotte arbejdede med, og de eksperimenter hun iværksatte havde et todelt formål, idet det både var hensigten at lære eleverne at samarbejde, og at gøre det med afsæt i et fagligt indhold, som gjordes meningsfuldt for eleverne ved at præcisere de hensigter om læring, der lå bag, og at evaluere med udgangspunkt i disse hensigter. Således var arbejdet med problemstillingen et led i at udvikle en kultur i klassen, hvor eleverne kunne diskutere faglige spørgsmål og argumentere for forskellige perspektiver herpå, lære at arbejde individuelt og sammen og registrere og sprogliggøre udvikling i egne forståelser og præstationer ved at deltage i evalueringer af undervisningens aktiviteter – og det var vel at

mærke aspekter af en kultur, som var særdeles fraværende i den klasse, før Charlotte påbegyndte et stort arbejde med at ændre billedet.

8. Spor af læring – del 2: Tilgangen til at arbejde i professionelle læringsfællesskaber

I dette kapitel skal vi se på de spor af læring, der er relateret til den tilgang til professionelle læringsfællesskaber, lærerne arbejdede ud fra. Det spørgsmål, der ligger bag kapitlet, er således hvilke typer af læringsmuligheder det åbner op for at arbejde på denne måde. I den forbindelse skal opmærksomheden rettes mod, hvordan lærerne gik til det at formulere problemstillinger, observere undervisning og blive observeret og tale om iagttagelserne, og hvad de oplevede at lære af at arbejde på denne måde.

Problemstillinger

Tilgangen var som tidligere beskrevet udviklet med de udgangspunkter, der var for projektet for øje, og et af disse udgangspunkter var, at lærerne skulle arbejde med problemstillinger, *de* fandt det relevant og meningsfuldt at arbejde med. Det var en indgang til arbejdet, som lærerne hyldede. De sagde blandt andet: ”*Personligt for mig har det været rigtig fedt at kunne tage fat i noget, jeg har haft en stor interesse i. At det ikke var noget, nogen kom og sagde, at jeg skulle, men noget jeg kunne se behovet for at udvikle*” (Karsten). Og han tilføjede: ”*Nu har vi jo fået et system, vi kan bruge. Men jeg tror, at det er vigtigt, at man fortsat selv får lov til at bestemme, hvad det er, det er vigtigt at arbejde med. Så der ikke er nogen, der siger, nu skal vi arbejde lige specifikt med det her*”. Josefine og Bente erklærede sig enige og supplerede. Først Josefine: ”*Det har haft meget stor betydning, for det er jo os selv, der ved, hvad det er, man har brug for derinde i klassen. Det har gjort, at man lige skulle tænke selv mere over, hvad er det egentlig, jeg vil. Det har været vigtigt for motivationen og i det hele taget for at arbejde med det. Det gør det mere spændende*”. Så Bente: ”*Jeg er enig. Det er meget, meget vigtigt, at vi selv kan formulere og vide, hvad for en problemstilling, vi står med. For vi er alle sammen meget, meget forskellige, og det er forskellige elever, vi står med, og man skal ligesom kende eleverne i klassen for at kunne skabe en problemstilling. Det kan forvaltningen jo ikke vide: hvor eleverne er henne fagligt og adfærdsmæssigt. Så hvis det kom ovenfra, hvad man skulle fokusere på, det ville overhovedet ikke fungere og halleluja for det, fordi det er så dejligt, at vi har nogle elever, der er så forskellige, som de er, men det er også en udfordring for os*”. For lærerne havde det således stor betydning, at problemstillingen, de arbejdede med, var rettet mod deres praksis specifikt og mod et behov for praksisudvikling, de selv identificerede. Som det fremgik af afsnittet ”Hvad

forhindrer eller begrænser arbejdet i professionelle læringsfællesskaber? Og hvad peger eksisterende studier på kan dæmme op herfor?” i kapitel 6, bakker også andre studier op om det gunstige i, at de problemstillinger, der arbejdes med, er autentiske. På baggrund af dette projekt skal en opfordring derfor være at tage de problemstillinger og behov, det pædagogiske personale adresserer, ad notam i den kontinuerlige udvikling af andre professionelle læringsfællesskaber.

Det at arbejde med en problemstilling var i det hele taget for de fleste lærere et vigtigt led i det professionelle læringsfællesskab, fordi problemstillingen bidrog til at skærpe fokus. Fx sagde Morten på det afsluttende møde: *”Jeg synes også, at det har været rigtig godt, at der var en problemstilling, og for mig har det handlet om, hvordan får jeg mest mulig læring til eleverne. Det har hjulpet mig meget til at finde ud af, hvordan kan jeg stille spørgsmål til eleverne. Det overordnede har også været godt, men det var vigtigt med en specifik problemstilling”*. Og Karsten uddybede: *”Det skræmmende element bliver taget ud, når vi kigger på et problem. Vi tager følelserne ud af det. Det var i hvert fald det, jeg oplevede”*. Der var imidlertid også nogle lærere, som havde svært ved at formulere en problemstilling, der kunne danne et interessant afsæt for projektet, og en opfordring skal derfor ligeledes være at vie denne del af arbejdet i professionelle læringsfællesskaber særlig opmærksomhed i form af at bistå lærerne med at kvalificere problemstillingerne, så det bliver tydeligt, hvad det er, der skal udforskes. Ikke desto mindre var der bred enighed i lærergruppen om, at det at arbejde ud fra en problemstilling er et vigtigt led i at operere med en systematik. Vaisa sagde: *”Jeg tror, at der er mange af de her ting, vi skal benytte os af. Vi skal give hinanden en problemstilling, for ellers kan man jo tale om hvad som helst. Det er rigtig vigtigt, at vi også får den med. Det skal være struktureret. Ellers bliver det flyvsk”*.

Observation

Som tidligere nævnt var mange af lærerne nervøse for at blive observeret i særdeleshed i første runde. I det empiriske materiale er der en lang række udsagn på det, så her skal blot gives nogle få eksempler på de ord, lærerne satte på ubehaget. Maria sagde:

”Jeg har aldrig prøvet at blive observeret før, hvor jeg selv har skulle komme med noget. Jeg synes, at det er intimiderende. Det er over grænsen, og det er uvant. Man er jo i den klasse en hel dag alene, ikke? Men det viste sig, at det ikke var det store monster, jeg havde tænkt på aftenen før. Nu synes jeg, det kunne være

rart at arbejde videre med problemstillingen igen. Nu er det store blå monster i hvert fald pillet ud af ligningen. Jeg synes, jeg fik god feedback. Og et andet eksempel fra Purlen: I starten var det meget sådan ”Uha, nu skal vi observeres”. Man kunne jo ikke sove om natten. Men man har fået virkelig meget ud af projektet her, fordi man har fundet ud af, hvad man er god til og ikke kun, hvad man kan blive bedre til. Det motiverer dig”. Som citaterne her indikerer, fandt de fleste – men ikke alle – lærere undervejs en form for fred med at blive observeret. Det blev med Josefines ord mere almindeligt: ”Det har været meget givtigt i det her forløb, at det bliver mere almindeligt ”Nå skal du observeres?” ”Ja””. Purlen tilføjede: ”Maria og jeg har snakket om, at det her med at blive observeret, det er spændende nu. Nu glæder vi os til det. Fordi nu kan vi bruge hinanden. Vi er blevet dygtige til at observere hinanden”. Enkelte ønskede endda mod slutningen af projektet at blive observeret flere gange, end det var planlagt. Men Jeanette tilføjede flere perspektiver til det billede, idet hun sagde: ”Jeg er så bare lige nødt til at tilføje, at jeg valgte, at I skulle ind i 5.e, selvom det ikke altid er sådan i den klasse, at undervisningen ser sådan ud, som jeg havde forestillet mig det. Og både første og anden gang var jeg nervøs ved det. Alle de tanker om hvordan jeg tackler de problemer, der opstår i undervisningen. Det er min personlighed, der bliver bragt i spil. Den nervøsitet var ikke væk anden gang, og det bliver den heller ikke tredje gang. Jeg ville til enhver tid kunne invitere folk ned i 4. klasse og se min undervisning, og der vil ikke være de store udfordringer. Jeg tænker, at man skal også turde det. Når der så samtidig sidder 4-5 personer og ser, hvordan man tackler alle de situationer. Jeg synes ikke, at det har været bare lige. Det er jo i femte klasse, at min udfordring i forhold til klasseledelse er, så det var det, der skulle til, så skulle man derud, hvis jeg ville udvikle mig. Det har krævet et stort mod. Jeg tænkte ikke over det, når undervisningen var i gang, men før. Hvis jeg selv vil lære mest muligt og udvikle mig mest muligt, så skal folk observere der, hvor det er svært, og det bliver aldrig bare lige – ikke på det her sted”.

Når lærerne alligevel gav udtryk for, at observationerne var ubehaget værd, skyldes det blandt andet, at de via observatøernes iagttagelser fik indblik i nogle elementer i deres klasseledelsespraksis, de ikke før havde hæftet sig ved. Eksempelvis sagde Charlotte: ”Jeg synes, at det har været rigtig givende, at der har været nogle øjne, som har set nogle ting, jeg gør. Noget jeg egentlig ikke er opmærksom på, at jeg åbenbart gør, men som gør noget godt. Det har været dejligt at få sat ord på, du flytter dig i rummet, når I skifter til en ny aktivitet og knipses med fingrene, eller du har sådan en med, at du siger ”dejligt”, så du afslutter og signalerer overfor eleverne, at nu sker der et skift. Det har været en dejlig opmærksomhed at få, og det har jeg siden brugt mere bevidst. Jeg opdagede også, at mine elever tit vil aflede undervisningen ”Jeg tænkte på, hvornår er det, vi har sommerferie?”. Hvor jeg før har tænkt, at ”Nå men det kan vi da egentlig godt tage”, for at undgå at de sad og tænkte på det. Nu stopper jeg dem, og jeg har hængt et skema op, så de selv kan se, [hvornår der er sommerferie]. Sørge for at der er de

ting i lokalet, som kan give dem den ro. Lukke ned [for det der afsporer] og derved signalere til dem, at vores tid er kostbar, og vi skal bruge den fornuftigt". Og Jeanette fortalte: "Man har fået at vide, at så lægger du lige en hånd på ryggen af ham, som man ikke lige selv ser, at det faktisk understøtter [at han fastholder fagligt fokus og forstyrrer de andre elever mindre]. Det er dejligt at blive bevidst om det. Og så er jeg blevet HELT VILDT overrasket over, hvor mange ting, der foregår i undervisningen i hvert fald i femte E, som jeg slet ikke ser, hvor det først er til feedbacken, at jeg hører, at Niels lige gik igennem lokalet. Mange ting sker uden, at jeg opdager det." Også Karsten gav udtryk for, at observatørens iagttagelser åbner for nye indsigter i egen klasseledelsespraksis: "Jeg er blevet meget mere bevidst om at lade eleverne sætte ord på deres tænkning. Før var det mig, der var aktiv, i stedet for at give teten til børnene, fordi det kan de egentlig godt selv". At observation af praksis er en ganske effektiv indgang til at fremme læreres læring om egen undervisningspraksis, og at observation bidrager til at kaste lys over andre dele af praksis end dem, lærere selv hæfter sig ved i deres praksis, er ikke et nyt forskningsresultat. Det kan man finde en lang række studier, som bekræfter (eksempelvis Little 2016; Plauborg 2009). Ikke desto mindre peger undersøgelser på, at det sjældent sker, at lærere observerer hinanden (Little 2016 med reference til Holmes et al. 1995).

Lærerne gav også udtryk for stor tilfredshed med, at de i løbet af projektet havde en oplevelse af at lære at observere hinanden. Gorkem sagde: "Jeg er blevet rigtig god til at observere. Efter jeg hørte, hvad du [Helle Plauborg] observerede, og hvordan du gjorde det, så lærte jeg også, hvordan jeg skulle observere. Anden gang blev bedre, tredje gang blev meget, meget bedre". Og Gorkem bemærkede, at en af forandringerne i måden, hvorpå hun observerede, var, at hun noterede mange flere iagttagelser ned og gjorde sig umage med at få flere detaljer med, eksempelvis dialoger mellem lærer og elever. I tråd med Gorkems erfaringer viste det sig, at detaljeringsgraden i observationerne spillede en central rolle for de efterfølgende samtaler. I de situationer, hvor lærernes noter fra observationerne ikke var detaljerede eksempelvis i form af at indeholde dialoger mellem lærer og elever eller elevernes respons på specifikke aktiviteter i undervisningen, var det vanskeligt at nå ned i de dybder, der skulle til for at reflektere over og udvikle praksis sammen.

I relation til det at observere gav nogle lærere imidlertid også udtryk for, at nogle af klasserne agerede meget anderledes, end de plejede, når der var observatører på. Bente fortalte, at hun synes, "[...] at det har været en meget kunstig måde, det foregik på. Kunstig med hensyn til, at hverdagen ser ikke sådan ud, som den bliver observeret, og jeg tror også, at eleverne

registrerer, at læreren agerer på en anden måde end til hverdag". Det var dog kun i et par klasser, at denne problemstilling gjorde sig gældende. På ovenstående udsagn responderede Jeanette: *"Jamen så kan jeg sige lidt i modspil, tror jeg, at nu har du [dvs. Bente] også nogle større elever, end jeg har, og jeg tror, at på femte årgang, så glemmer man hurtigt, at der er fremmede i lokalet, og så går man ikke så meget op i det. Det lignede ret meget en hverdag"*.

Men i tillæg til Bentes iagttagelse, skal det nævnes, at også eleverne reagerede forskelligt på det at blive observeret. I en enkelt klasse havde nogle elever fået indtryk af, at Helle Plauborg kom fra kommunen (til trods for lærernes forsøg på at overbevise dem om noget andet), og i og med at mange elever på skolen havde dårlige erfaringer med kommunens indvirkninger på deres liv uden for skolen, fordi mange forældre til eleverne af forskellige grunde var i kontakt med kommunen, blev det ikke modtaget positivt – faktisk valgte en af eleverne at forlade undervisningen en af de dage, der blev observeret som en konsekvens heraf.

Samtalerne

Om de efterfølgende samtaler sagde lærerne blandt andet: *"Feedbacken har været virkelig god i forhold til, at jeg kunne prøve noget af – både det jeg har set hos de andre [i gruppen], og det vi har talt om til feedbacken"* (Karsten). *"Jeg synes, at det er fedt, at man som lærer har fået anerkendelse. Så er man mere bevidst om sig selv og husker at gøre det igen. Man har fået lov til at tænke tilbage på den undervisning, man har haft"* (Gorkem). *"Man får også ideer og løsninger til, hvad skal jeg gøre næste gang"* (Hussein). *"Det er ikke lige så emotionelt, når man starter med at beskrive. Det er godt at sondre og starte med at beskrive og så vurdere"*. (Karsten). Og om den udviklede tilgang til professionelle læringsfællesskaber sagde Erik opsummerende: *"Den største gevinst [ved projektet] har været en metode og en professionalisering af, hvordan vi gør de her kollegaobservationer"*.

Arbejdsglæde

En af de gevinster, mange af lærerne fremhævede, ved at arbejde i professionelle læringsfællesskaber var også, at de oplevede en større arbejdsglæde. For eksempel sagde Karsten: *"Jeg bliver rigtig inspireret af at være sammen med mennesker og se, hvad de går og laver. Det er rigtig fedt at få lov til at være sammen med kolleger, og det har gjort rigtig meget for min arbejdsglæde i det"*

ber.” Og Josefine stemte i: ”Det var en positiv oplevelse at observere sine kolleger. Man lærer hinanden at kende bedre personligt, og samtidig synes jeg også, at det betyder noget i forholdet til eleverne. Jeg har observeret i de to femte klasser og lært eleverne bedre at kende, fordi jeg også ser dem i en anden undervisning [end min egen]. Jeg har fået et tættere forhold til eleverne i det her forløb”. For Jeanette var indflydelsen på hende arbejdsglæde mere kortvarig og knyttet til anerkendelsen fra kolleger: ”I forhold til arbejdsglæde så har det mest været, når gruppen lige har været inde og observere mig, så tænker jeg ”Gud hvor er jeg god mand”. Det er jo sjældent, at eleverne siger ”Den der undervisning der. Den er virkelig god”. Efter den undervisning, der er man gået hjem og har tænkt, at det var fedt.”

9. Tabte læringsmuligheder og modstand

Dette kapitel er delt i to dele. Den indledende del handler om en tilbagevendende iagttagelse i forløbet, nemlig den, at nogle læringsmuligheder blev transformeret til tilsyneladende varige forandringer i klasseledelsespraksis, mens andre syntes at gå tabt – ofte endda skønt der i den situation, hvor læringsmuligheden var til stede, var villighed, energi og engagement i forhold til at arbejde videre med erkendelsen. I kapitlet fokuseres på de læringsmuligheder, der ikke blev realiseret, idet kapitel 7 omhandlede de læringsmuligheder, der førte til forandringer i klasseledelsespraksis. Kapitlets anden del omhandler et forventeligt aspekt i et forskningsprojekt, der fokuserer på at initiere forandring, nemlig modstand. I kapitlets anden del gives eksempler på, hvori modstanden bestod.

Tabte læringsmuligheder

Som nævnt er der i det empiriske materiale adskillige eksempler på læringsmuligheder, der gik tabt, og ofte endda til trods for, at intentionerne i situationen var nogle andre. Men med brugen af ordet ”ofte” indikeres det samtidig, at der også var situationer på læringsmuligheder, hvor det endskønt, der var tale om en erkendelse i situationen, stod klart, at det ikke var en erkendelse, der ville afstedkomme forandringer i praksis.

Hvad angår de læringsmuligheder, som gik tabt på trods af engagement og et ønske om noget andet, skyldtes det ofte, at andre dagsordener og opgaver stjal fokus: De nationale tests skulle testes, timerne i det pågældende fag blev konverteret til timer i andre fag eller et kursus kom i vejen og så videre. Og der var utrolig mange dagsordener og opgaver at holde styr på, hvilket nævnes her, fordi det er en reel udfordring i forhold til at arbejde i professionelle læringsfællesskaber. Det var både en udfordring i forhold til overhovedet at finde tid, hvor alle gruppens lærere kunne være til stede samtidig og en udfordring, fordi lærerne som nævnt ofte havde svært ved at få lejlighed til at prøve kræfter med de nye erkendelser, de gjorde sig i kraft af projektet.

I andre sammenhænge var det mere eller mindre åbenbart i situationen, at de læringsmuligheder, der blev etableret, ikke ville få konsekvenser for klasseledelsespraksis. I

de situationer var forklaringerne ofte i tråd med: Der har ikke været tid, det røg i glemmebogen, eller forberedelse til eksamen gjorde det ikke muligt.

Projektet gav i kraft af disse iagttagelser, som både gjorde sig gældende i første og anden runde, anledning til at overveje, hvordan tabet af læringsmuligheder ville kunne reduceres. Nogle af disse overvejelser blev afprøvet undervejs, men ikke dem alle. Ikke desto mindre viderebringes de her i form af nogle råd, om end der gøres opmærksom på, at der ikke er empirisk belæg for dem alle. Vi starter med dem, der blev afprøvet:

- › Der må finde en udvælgelse af indsatsområder sted med henblik på at undgå overbelastning. Til trods for, at fokus i de efterfølgende samtaler var på problemstillingen og effekterne af det eksperiment, der eventuelt blev afprøvet, gav iagttagelserne ofte grund til at diskutere en række forskellige indsatsområder, men når det empiriske materiale læses samlet, står det klart, at der var en grænse for, hvor mange indsatsområder, det var muligt at kapere (som regel var et enkelt eller to passende), og den, der styrer samtalen, må derfor sørge for, at forslagene til indsatsområder doseres.
- › Den, der styrer samtalen, skal sørge for at spørge tilbage til tidligere seancer med henblik på at minde om tidligere erkendelser og forsøge at fastholde fokus på udvikling af praksis.
- › Det er en fordel, at der er en rum tid mellem seancerne (i dette projekt var der 14 dage, og det er vores vurdering, at der, hvis tabet af læringsmuligheder skal reduceres, ikke må være mindre tid imellem seancerne).

Og så til et par råd, der ikke er empirisk belæg for:

- › Ledelsen og det pædagogiske personale må styre uden om perioder med mange andre aktiviteter og opgaver på skolen.
- › Udarbejdelse af referater fra samtalerne, som også tilgår skolens ledelse kan (måske) bidrage til at dæmme op for tabet af læringsmuligheder. Disse referater kan indeholde de væsentligste diskussionspunkter i samtalen og de indsatsområder læreren, der har undervist, eller gruppen vælger at gå videre med. Ved at lade referaterne tilgå ledelsen opnås samtidig en mulighed for ledelsen for at følge med

og følge op og derved vie de professionelle læringsfællesskaber særskilt opmærksomhed.

Modstand

Som det fremgår af de foregående kapitler, blev de fleste lærere undervejs i forløbet ganske glade for at arbejde i de professionelle læringsfællesskaber, sådan som de blev udviklet på X-skolen, men i lighed med andre undersøgelser på området, peger også denne undersøgelse på, at det kræver tid og kan være vanskeligt at udvikle sådanne læringsfællesskaber (McLaughlin & Talbert 2006). Og ligeledes i lighed med andre undersøgelser (jævnfør kapitel 6) havde lærerne også i dette projekt forskellige tilgange til at engagere sig i og forpligte sig på projektet. Det er således ikke enestående, at nogle lærere på X-skolen handlede på måder, der ville kunne tolkes som udtryk for modstand. Der var tale om et fåtal af lærere, men ikke desto mindre skal det følgende indeholde nogle eksempler på de mangfoldige måder, hvorpå den kom til udtryk: Som tidligere nævnt var mange af lærerne i begyndelsen overordentlig bekymrede for at skulle observeres – især af forskeren. Denne bekymring var for langt de fleste lærere stort set fraværende i anden runde, men for nogle var ubehaget fortsat udtalt, og de gjorde forskelligartede krumspring for at forsøge at undslå sig.

I andre situationer kom det, der tolkes som modstand, til udtryk på andre måder, nemlig ved at fokusere på noget andet end at forsøge at få blik for, hvordan problemstillingen og eksperimentet tog sig ud i praksis under observationerne eller ved, at den forberedelse, der skulle danne afsæt for forløbet, ikke var til stede. Således var det i en enkelt situation uklart, hvad problemstillingen var, og hvorvidt der var et eksperiment eller ej, mens fraværet på forberedelse i andre situationer kom til udtryk ved, at der manglede sammenhæng mellem problemstilling og eksperiment med det resultat, at det var vanskeligt at få en værdifuld samtale ud af seancen.

Et sidste eksempel – om end det empiriske materiale tæller flere – var, at den adskillelse mellem beskrivelse og vurdering, der var en fordring i de efterfølgende samtaler (som beskrevet i kapitel 3) ikke altid blev håndhævet. Nogle af lærerne oplevede det som tidspilde at fortælle om deres iagttagelser og ville gerne springe det led i samtalen over med henblik på at nå til vurderingerne, men det forhindrede i de situationer mulighed for en

egentlig udforskning af praksis sammen – også fordi lærernes noter fra observationerne i disse tilfælde ofte var af samme vurderende karakter. Her kan læseren med fordel erindre sig arbejdet med Mortens problemstilling, hvor gruppen, da han adresserede den udfordring, der gik på at operere med åbne spørgsmål i de situationer, hvor eleverne ikke havde en algoritme, kunne bistå ham ved at folde deres iagttagelser ud om, hvordan eleverne responderede på specifikke spørgsmål i de situationer, hvor de ikke havde en algoritme. Formuleret med andre ord peger dette projekt på, at det er afgørende for kvaliteten i arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber, at lærerne sørger for at lave detaljerede og beskrivende noter under observationerne med afsæt i problemstillingen og eksperimentet.

Der var stor forskel på, hvordan de fire grupper valgte at gå til værks, men kendetegnende for de grupper, hvor det i højst grad lykkedes at udvikle professionelle læringsfællesskaber, som gav anledning til forbedringer i klasseledelsespraksis, var:

- › De gjorde en dyd ud af at forberede seancen ved at sørge for, at problemstillingen var præciseret,
- › der var sammenhæng mellem problemstilling og eksperiment,
- › de havde gjort sig overvejelser over, hvordan de ønskede, at observatørene kiggede efter problemstillingen og effekterne af eksperimentet, og disse overvejelser var beskrevet forlods for seancen,
- › deres bestræbelser på at gennemføre eksperimentet var manifesterede,
- › når de observerede, gjorde de sig umage med at tage detaljerede noter med fokus på problemstilling og eksperiment,
- › i samtalerne indviede de deres kolleger i de udfordringer, de baksede med eller bekymringer, de havde,
- › og kollegerne tog imod disse udfordringer eller bekymringer med interesse for fælles udforskning,
- › de hjalp hinanden med at fastholde fokus på problemstilling og eksperiment i observationerne og i de efterfølgende samtaler,

- › de delte en interesse for og et engagement i udvikling af klasseledelsespraksis.

10. Organisation og ledelse

I dette kapitel undersøges med afsæt i det empiriske materiale spørgsmålet: Hvordan kan man organisere og lede på professionelle læringsfællesskaber? Det gør vi med udgangspunkt i det forhold – som læseren bedes have in mente – at initiativet til projektet ikke blev taget på skolen. Projektet var hverken ledelsens eller medarbejdernes idé og ej heller byggede projektet i sit design videre på noget, som skolen allerede arbejdede på. Skolen havde godt nok haft et forløb med kollegaobservationer i det foregående skoleår, men det var ikke alle lærere, som gennemførte forløbene, og erfaringerne herfra var ikke blevet samlet op, bearbejdet eller videreudviklet. Det er med andre ord specifikke organisatoriske præmisser, som ligger til grund for de erfaringer, vi kan fremdrage af projektet i forhold til organisering og ledelse af den kontinuerlige udvikling af professionelle læringsfællesskaber. Kapitlet vil dog også behandle etablering og 'drift' af professionelle læringsfællesskaber, som kan være brugbart i skoleudviklingssammenhænge med andre organisatoriske præmisser – blot må man holde sig for øje, at det aldrig er muligt, simpelt at overføre fra en praksis til en anden. Der må altid finde oversættelser sted.

Modtagelse af et praksisudviklende forskningsprojekt og oversættelse af det ind i lokale ledelsesbestræbelser

For ledelsen på X-skolen var der en dobbelt problematik i at modtage forskningsprojektet, idet de for det første skulle tage projektet ind og lade det oversætte til lokale behov og ønsker, og for det andet skulle de finde svar på, hvordan de praksisforandringer, som projektet satte i gang og arbejdede med, ville kunne få en varighed, der kunne række ud over projektperioden og dermed ikke blot blive det skolelederen i det følgende citatet omtaler som en halvårs happening:

"Da jeg stødte på det, var det diffust, hvad det kom til at handle om. Det, der har været mest spændende, men også sværest, det har været at kunne præge projektet, så det ikke blev en halvårs happening. Når man er i en politisk organisation, hvor tingene kommer oppe fra, så skal vi også kunne være i det her og finde ud af, hvordan tingene giver mening for os".

Denne problemstilling, der har at gøre med at sætte skolens præg på projektet og fastholde udviklingen af det, vendte skoleledelsen tilbage til mange gange i projektperioden, og det er

da også velkendt i forskningslitteraturen om professionelle læringsfællesskaber, at det netop er fastholdelse af udviklingen, der kan være vanskelig (se eksempelvis McLaughlin & Talbert 2006).

Hvad angår den første problematik om at tage projektet ind og sætte præg på det, så resonerede projektet, som nævnt i kapitel 2 om projektets udgangspunkter og formål med ledelsens ønske om, at skolens kultur skulle udvikle sig, så lærernes samarbejde i højere grad blev præget af diskussioner med et pædagogisk og didaktisk indhold. Ledelsen mente, at de obligatoriske og systematiske observationer samt de efterfølgende samtaler herom kunne udvikle på denne kultur: ”[...] hvor er det, vi gerne vil have, at det her ender henne? Vi har haft brug for at finde ud af, hvordan vi kan sætte den pædagogiske, didaktiske snak på dagsordenen. Hvordan kommer vi ud over, at vores teammøder går op i alt det praktiske. Det har været vores mål fra starten af”. Som det fremgik af kapitel 6, er der ræson i at gå den vej, og det gælder også, hvis man konsulterer både national og international skoleledelsesforskning. Eksempelvis peger Vivianne Robinsons meta-review over, hvilke elementer i skoleledelse, der giver effekt for elevernes læring, på, at noget af det, der ledelsesmæssigt giver størst effekt for elevernes læring, er ledelse af de professionelle lærere og udvikling (Robinson et al. 2008).

I relation til den førstnævnte problematik skal det også nævnes, at det var et projekt, som forvaltningen på Byrådets vegne havde taget styring på for efterfølgende at uddelegere en del af styringen til Helle Plauborg. Derfor gav skoleledelsen i begyndelsen udtryk for, at de oplevede sig placeret på sidelinjen i projektet. I anden runde deltog ledelsen derfor hver især i en enkelt seance af observation og efterfølgende samtale. Adgangen til at deltage skete på frivillig basis ved, at en lærer inviterede ledelsen ind i undervisningen. Ledelsen deltog med det dobbelte formål at få et indblik i, hvad der foregik under observationerne og de efterfølgende samtaler, og at blive klogere på, hvad der skulle til for at fortsætte arbejdet efter endt projektperiode.

Den anden problematik er gennemgående i det empiriske materiale. Ledelsen satte lidt forskellige ord på den, men i løbet af første og anden runde blev de flere gange mindet om, at det var en problematik, de fremadrettet måtte adressere. Det gjaldt eksempelvis MUS-samtalerne: ”Jeg har ved nogle af lærerne haft mus-samtaler, hvor de fortæller, at det er det her, de har lært mest af i deres lærertid. Den samtale med deres kolleger og udforskning af, hvorfor man underviser, som man gør. Det er den snak, de har i feedbacken, der giver dem det også. Det

kan godt blive interessant at skulle bevare den som ledelse, tænker jeg. Lige nu tænker jeg, at det er der hos lærerne. De er interesserede i at bruge tid på det. Hvordan bevarer vi så den?"

Ønsket om varige ændringer var stort i ledelsen, og ved projektets afslutning delte en del af medarbejderne dette ønske. Ledelsen vurderede samtidig, at forskerens arbejde med at udvikle professionelle læringsfællesskaber ikke lige lod sig erstatte eller undvære. I foråret 2017 var de derfor med en vis bekymring i gang med at overveje forskellige modeller for, hvordan projektet ville kunne videreføres, herunder finansieringsmulighederne herfor: *"Der vil ikke være nogen, der kan træde ind. Vi har snakket om før, at så er der bare en anden, der kan overtage Helles rolle, men det er der altså ikke. Det er jo ikke kun klasseledelse, du kommer med. Det er også fagfaglig viden⁸. Du har været en reel sparringspartner også på det [...] Jeg er bekymret for, at når jeg ikke har én siddende med ved de møder, hvor er det så henne om tre år? Hvordan kan man selv sørge for at holde tråden? Når det er så svært at få skabt den der [systematiske tilgang til at analysere praksis], så synes jeg, at der ligger en kæmpe opgave tilbage".* Det er en bekymring, der er forståelig al den stund, at det er den indholdsmæssige udvikling og kvalitet ledelsen ønskede at fokus skulle være på. Eller med andre ord ønskede de at gå fra, at teamsamarbejdet på skolen primært handlede om formidling af informationer og uddelegering af arbejdsopgaver til at tænke viden i professionelle læringsfællesskaber som noget der deles, udvikles og evalueres i en fælles samarbejdsorienteret praksis.

Ledelse på helheden og i detaljen

I de kommende afsnit går vi på lidt tættere hold med de erfaringer, som ledelsen gjorde sig i relation til udviklingen af professionelle læringsfællesskaber.

"Det går ikke væk"

De danske folkeskoler har gennem en årrække mærket forandringens vinde blæse, og i det empiriske materiale giver flere lærere udtryk for, at de oplever, at det ene projekt afløser det andet – uden at opleve, at der er tænkt i at skabe sammenhænge mellem de to. Derfor var

⁸ Her kan læseren med fordel erindre sig, at det klasseledelsesbegreb, der blev opereret med, ikke sorterer fagligheden fra, men tværtimod sammentænker klasseledelse og undervisning, hvorfor måderne hvorpå faglighed tilrettelægges og gennemføres også bliver aspekter af det at udøve klasseledelse.

nogle af lærerne også skeptiske over for at skulle engagere sig i endnu et projekt, som at dømme efter erfaringen hurtigt ville erstattes af et andet. Som en af lærerne sagde: ”*Endnu et skoleår. Endnu et buzzword*”, og en anden formulerede det som et halvårligt cirkus. Det hæmmer naturligvis den individuelle og organisatoriske udvikling og læring, at projekter opleves som en halvårlig cirkusforestilling, som alligevel går over igen om lidt. Dette projekt peger derfor – i lighed med andre studier (eksempelvis McLaughlin og Talbert 2006) – på betydningen af, at ledelsen prioriterer og leder på udviklingen af professionelle læringsfællesskaber med formulerede mål og ekspliciterede veje til mål for, hvordan forløbet skal være, og hvilken investering af tid og opmærksomhed, der forventes i projektets opstart og levetid. Endvidere peger projektet på vigtigheden af at formulere mål for, hvordan man kan komme i drift med forandringen. Eller formuleret på anden vis, skal ledelsen arbejde for, at der skabes en åbning og en vilje til investering i projektet, og at denne investering reelt bliver umagen værd.

Djævelen er i detaljen

En af de konklusioner, som projektet giver anledning til at drage, handler om vigtigheden af at lede i detaljen. For eksempel viste det sig, at den første seance karambolerede med, at det var eid, hvorfor de klasser, der skulle observeres i, var ganske tyndt befolkede, da eleverne holdt fri. Det viste sig også, at det ofte var svært at styre uden om læseuger, projektuger, kompetenceudviklingsforløb og deslige. Opfordringen her er derfor at tildele planlægningsfasen stor omhyggelighed, så årshjul og kalender konsulteres, så mødefaciliteter bookes med henblik på at undgå, at de efterfølgende samtaler skal finde sted i rum på skolen, hvor det forstyrrer andre eller bliver forstyrrende, og endeligt, at vikardækning er på plads. Og endnu en opfordring – som ledelsen blev belært om undervejs – var at markere det i lærernes kalendere: ”*Ja, det blev hurtigt klart, hvor meget der skal til for at få det til at køre. Det skal ind i lærernes skemaer, der skal vikarer osv. Hvis man skal give et råd videre til en anden skole, så er det, at der skal man bare sige, at det gør vi. Alt det praktiske, som kan virke som småting, det tager vi på os.*”

Djævelen er således i detaljen, og ved at tildele planlægningen stor omhyggelighed markeres det, at udviklingen af professionelle læringsfællesskaber prioriteres, og der skabes ro til processen – i hvert fald kan det på baggrund af dette projekt konkluderes, at det skaber

uro, når planlægningen ikke er koordineret tilstrækkeligt med andre aktiviteter eller forehavender på skolen.

Vedvarende og fælles fokus

”Når man er i gang med sådan en udvikling, er det vigtigt, at man undervejs holder fælles seancer. Man stopper op og har nogle nedslag. Hvad er det vi gør? Hvor langt er vi kommet? Hvad skal vi videre?”

Projektet på X-skolen kaster også lys over betydningen af at understøtte kollektiviteten i organisationen. For eksempel bør der afsættes særskilt tid til for eksempel at dele viden på tværs af de etablerede grupper samt at sørge for alles tilstedeværelse, naturligvis inklusiv ledelsen. Dette frem for at have projektet på som et punkt på en mødedagsorden, som også handler om alt muligt andet, fordi det derved risikeres, at mindsettet hos deltagerne er, at man er i gang med at skulle en dagsorden igennem. At sætte de professionelle læringsfællesskaber på dagsordenen som et element i sig selv markerer og skaber rum for vigtigheden og for fordybelse i processen.

Etablering af grupperne – professionelle læringsfællesskabers sammensætning

Som det fremgik af kapitel 3 om projektets design, sammensatte lærerne selv de fire grupper, der udgjorde et udgangspunkt for projektet. Der var imidlertid, som det blev beskrevet i kapitel 9, stor forskel på, hvordan grupperne gik til det at arbejde i professionelle læringsfællesskaber, og ledelsens vurdering var da også, at netop etableringen af grupperne var noget, de fremover skulle gøre sig flere overvejelser i forhold til. Sådanne overvejelser har flere forskere på området allerede gjort sig. Eksempelvis konkluderer Huberman, at det fremmer den professionelle udvikling og elevers læring, at professionelle læringsfællesskaber organiseres sådan, at det pædagogiske personale har konkrete fælles berøringsflader, eksempelvis i form af at undervise på samme klassetrin eller i samme fag (Huberman 1993). Men undersøgelserne på området peger i lidt forskellige retninger, for en anden nyere undersøgelse indikerer, at den bedste tilgang til konstruktionen af professionelle læringsfællesskaber er at danne dem på flere niveauer med forskellige forventninger til, hvad udbyttet skal være på hvert niveau (desværre uden at det præciseres, hvad niveauer betyder i denne sammenhæng, hvilket gør det svært at tage praktisk bestik af

undersøgelsen) (Little 2016: 81). Denne undersøgelse peger jævnfør kapitel 9 og i tråd med andre studier (eksempelvis Belbin 1993; Katzenbach & Smith 1993) på, at lærerne må være fælles om et engagement i at udforske praksis sammen og herunder kere sig om at tænke med på de udfordringer, de hver især står i og med. Og uanset hvordan grupperne konstrueres, indikerer nærværende projekt betydningen af, at eksplicite overvejelser og begrundelser må ligge til grund for sammensætningen, og disse begrundelser må knytte sig til det specifikke forandringsønske.

Ledelse af professionelle læringsfællesskaber gennem deltagelse

Som nævnt indledningsvis deltog de to ledere hver især i en enkelt seance i anden runde på baggrund af en invitation fra de lærere, der skulle observeres den pågældende dag. Når ledelsen ønskede at deltage, skyldtes det, at de oplevede det som en ulempe, at de ikke forstod eller havde kendskab til projektet inde fra. Dette perspektiv gav dem det indblik i projektet, de efterlyste. Skolelederen sagde: *”For det første ved jeg nu, hvad der foregår, og hvad de bliver udsat for, så jeg meget nemmere kan tale med. Jeg bliver meget mere autentisk i, at jeg godt ved, hvad der foregår. Omvendt håber jeg også, at de kan se, at der er vigtighed i det her, fordi de kan se, at der bliver lagt vægt på det. Og souschefen supplerede: Det er lærernes talerum og lærernes læring. Hvad er det, de står i? Hvad er det, de synes, er spændende? Ad den vej kan jeg handle – også i forhold til de krav, jeg møder”*. Udover at benytte invitationen til at signalere, at projektet var vægtet, gjorde ledelsens indblik det også lettere for dem at gøre sig til relevante samtalepartnere og ikke mindst betød ledelsens deltagelse, at de fik et indblik i, hvordan de professionelle læringsfællesskaber ville kunne videreføres.

Efterfølgende åbnede der sig en del vigtige ledelsesrefleksioner blandt andet over, hvad der sker, når en leder deltager:

”For mig har det været vigtigt ikke at gå ind og vurdere det, der foregik. Jeg kunne være meget i tvivl om, om man som ledelse egentlig kan komme uden om den rolle, og derfor har vi også snakket meget om, hvordan vores læringsvejledere kan bruges i den her sammenhæng. Man kan jo ikke være ikke-leder. Og der kan komme nogle ting, som jeg er nødt til at reagere på. Det kan være en meget, meget svær balance. [...] Der vil jo være situationer, hvor der kan være en forælder, der ringer og siger, ”jamen du sad der jo”. Og det kan man jo ikke sidde overhørig. Men hvis man gætter lidt, kunne man undgå det ved bare at være med i feedback situationen. Man kan hurtigt komme til at save den gren over, man sidder på.”

Der kan altså opstå ubekvem viden i forbindelse med, at en ledelse deltager i observationer af klasseledelsespraksis, og denne ubekvemme viden kan besværliggøre ledelsesarbejdet både i forhold til det pædagogiske personale og i forhold til forældresamarbejdet. Ubekvemheden drejer sig både om den viden, lederen får – og måske må overveje handlinger i forhold til – men den handler også om, hvilket må forstås i citatet oven for, at elever, der har oplevet situationer som uretfærdige, voldsomme eller andet, kan fortælle deres forældre, at ledelsen var til stede ved begivenheden, hvorved forældrene kan holde ledelsen ansvarlige eller kræve handlinger af ledelsen. Disse problematikker er velkendte (Staubæs og Juelskjær 2016) og kan være svære at løse. For en skoleledelse kan have behov for at deltage og en fornemmelse af, at deltagelse kan løfte samtalekvaliteterne det pædagogiske personale imellem, men samtidig kan deltagelse ikke bare være en nær-værelse forstået som at være nær, at være til stede i et nu. Der er også en årvågenhed på spil i ledelse og en kompleks forvaltning af ansvar, og det kan stå i vejen for nærværet i tilstedeværet (Staubæs og Juelskjær 2016; Stiberg-Jamt et.al. 2017) og for tilliden mellem det pædagogiske personale og ledelsen, hvilket igen ville kunne stå i vejen for ledelsens fremtidige muligheder for at blive inviteret ind i samtalerne. Omvendt kan et fravær på årvågenhed også risikere at virke negativt ind på tilliden mellem ledelse og forældre.

Projektets videreførelse – videreudvikling og vedligeholdelse

Undervejs i projektet gjorde ledelsen sig nogle overvejelser over, hvordan projektet kunne videreføres. I første omgang gik overvejelserne på, om de selv eller skolens læringsvejledere kunne overtage Helle Plauborgs arbejdsopgaver. De sagde: *”Kunne vores faglige vejledere stå for det? Skulle det være en udefra? Så det ikke bliver, ”nå det er mig, der har kaffe med og dejlig kage”. [...] Hvis ikke vi signalerer vigtigheden af mødeledelsen af det møde, kan det blive udvandet. Det kan også være vores læringsvejledere. [...] Tror vi på, at det er nok, at man som læringsvejleder får en samtale [med én, der ville kunne rådgive dem i forhold til, hvordan man kan gribe det an] i efteråret og foråret, og er man så der gearret til at køre det? Eller skal der noget andet til?”*

Mod projektets afslutning var det uklart, hvem der skulle træde i Helle Plauborgs sted. Til gengæld stod andre dele af projektets videreførelse mere klart for ledelsen. De vurderede, at der var behov for klare rammer og en køreplan for, hvordan arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber skulle forløbe: *”Vi sørger for, at der kommer*

fuldstændig klare rammer for, hvordan vi skal gøre det.” De imødeså imidlertid også nogle videreførelsesproblematikker, som gik på, at nogle lærere ikke var så engagerede i udviklingen af de professionelle læringsfællesskaber, som det var ønsket: *”Vi kan jo ikke lave om på folk, så dem som ikke involverer sig eller ikke brænder for det, dem kan vi jo ikke, uanset hvor meget vi tvinger det ned over hovedet på dem. Så vores opgave er at sætte rammerne for det og insistere på det.”* Til trods for, at ledelsen således erfarede, at graden af lærernes involvering og engagement varierede, må det naturligvis være en ledelsesopgave at arbejde for at fremme alle læreres engagement heri. I hvert fald peger blandt andre Judith Warren Littles undersøgelser i retning af, at det har enorme omkostninger, hvis ikke man på skolen får skabt et arbejdsmiljø, der fremelsker professionel udvikling (Little 2016).

En anden relevant videreførelsesproblematik er, at nye lærere kommer til, som ikke har været del af opstarten på forløbet, og det vil derfor være vigtigt, at ledelsen sammen med den gruppe, som en ny medarbejder skal indgå i, finder ud af, hvordan man bedst inddrager den nytilkomne i projektet. Derved bliver samtidig en mulighed for at markere – og handle på – vigtigheden af at arbejde i professionelle læringsfællesskaber. Ved ikke-handlen vil effekten givetvis være modsat.

Næste skridt

Ledelsens viden om den læring, der har fundet sted, og de konturer for det professionelle læringsfællesskab, som er i gang med at etablere sig, er naturligvis begrænset, da forskningsprojektet afsluttes i marts måned 2017, men adspurgt om, hvilke forandringer de fik øje på, at projektet havde medført, svarede de: *”Der er lærere, der inviterer hinanden ind, hvis der er noget, de ikke kan finde ud af. Så det er helt sikkert, at der er kommet masser af spor, som er gode.”*

”Vi har haft hele udskolingen, som synes, at det var svært at få en ny syvende klasse op. De inviterer af sig selv hinanden med ind. Både for at få fif af hinanden, men også for at signalere til eleverne at vi er en samlet personalegruppe her. Det har jeg ikke set før på skolen på den måde.”

Nærværende rapport bidrager forhåbentlig til at give ledelsen og andre med interesse for feltet et indblik i de forandringer, projektet kastede af sig. Næste vigtige skridt for ledelsen på X-skolen bliver da at holde momentum for det professionelle læringsfællesskab og for

den støttende og udviklende adfærd, der mod projektets slutning fandt sted kollegaer imellem, og som gjorde, at de fleste af lærerne i forhold til egen og andres klasseledelse forholdt sig systematisk, undersøgende og evaluerende.

Referencer

- Albrechtsen, T.R.S. (2013): *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*, Frederikshavn: Dafolo
- Albrechtsen, T.R.S. (2016): Introduktion i Albrechtsen, T.R.S. (red.): *Professionelle læringskaber og fagdidaktisk viden*, Frederikshavn: Dafolo
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*, San Francisco: Jossey-Bass
- Belbin, M. (1993): *Team roles at work*, Oxford: Butterworth-Heinemann
- Brophy, J.E. (2006): History of Research on Classroom Management, i Evertson, C.M. & Weinstein, C.S.: *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues*, USA: Lawrence Earlbaum Associates, Taylor and Francis Group
- Bryk, A.; Camburn, E. & Louis, K.S. (1999): Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 35 (5), 751-781
- Cordingly, P.; Bell, M.; Rundell, B.; & Evans, D. (2003): The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning, i *Research evidence in education library*, London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education
- Dewey, J. (1938): *Experience and education*, New York: Collier
- Dufour, R. & Marzano, R.J. (2015): *Ledere af læring – hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevers læring*, Frederikshavn: Dafolo
- Emmer, E.T.; Evertson, C.M. & Anderson, C.W. (1980): Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year, *The Elementary School Journal*, Vol. 80 (5), 219-231
- Evertson, C.M. & Weinstein, C. (2006): Classroom Management as a Field of Inquiry, i Evertson, C.M. & Weinstein, C. (red.): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Taylor and Francis Group

- Granström, K. (2006): Group Phenomena and Classroom Management in Sweden. I Evertson, C. & Weinstein, C., *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor and Francis Group
- Grossman, P.; Schoenfeld, A. & Lee, C. (2005): Teaching subject matter, i Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (red.): *Preparing Teachers for a Changing World*, San Francisco: Jossey-Bass
- Grove, K. & Fisher, D. (2006): Doing Collaboration: the Process of Constructing an Educational Community in an Urban Elementary School, *Ethnography and Education*, 1(1), 53-66
- Grøterud, M. & Nilsen, B.S. (1997): *Effektive skoler – effektiv undervisning? Et spørsmål om verdier*, Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hargreaves, A. (1995): Development and Desire: A Postmodern Perspective, i Guskey, T.R. & Huberman, M. (red.): *Professional Development in Education*, New York: Teachers College Press
- Hargreaves, A. (2002): *Nye lærere, nye tider – lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*, Århus: Forlaget Klim
- Hargreaves, A. (2004): *Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of decades of secondary school change and continuity*, conferenceoplæg: the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Rotterdam
- Holmes, D.H.; Futrell, M.H.; Christie, J.L. & Cushman, E.J. (1995): *School Restructuring: Meeting Teachers' Professional Development Needs*, oplæg ved American Educational Research Associations årsmøde i San Francisco.
- Huberman, M. (1993): The model of the independent artisan in teachers' professional relations, i Little, J.W. & McLaughlin, M.W. (red.): *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*, New York: Teachers College Press
- Hustler, D.; McNamara, O.; Jarvis, J.; Londra, M.; Campbell, A. & Howson, J. (2003): *Teachers' perceptions of continuing professional development*, London: DfES

- Imants, J.; Slegers, P. & Witziers, B. (2001): The Tension Between Organisational Sub-structures in Secondary Schools and Educational Reform, *School Leadership and Management*, 21(3), 289-308
- Katzenbach, J. & Smith, D. (1993): *The wisdom of teams: Creating the high performing organization*, Boston: Harvard Business School Press
- Kensing, F. (1981): Handlingsorienteret partsforskning med fagbevægelsen, i Sandberg, Å. (red.): *Forskning for forandring*, Stockholm: Arbetslivcentrum
- Kounin, J. (1970): *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Laursen, H. P. (red.) (2013). *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press
- Lewin, K. (1946): Actionresearch and Minority Problems”, *Journal of Social Issues*, 2 (4).
- Lewin, K. (1947): Group decision and social change, i Newcomb, T.M. & Hartley, E.L. (red.): *Reading in Social Psychology*, New York: Henry Holt and Company
- Lieberman, A. & Miller, L. (1999): *Teachers – transforming their world and their work*, New York: Teachers College Press
- Little, J.W. (1990): The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers’ professional relations, *Teachers college record*, 91 (4), 509-536
- Little, J.W. (2016): Professionelle fællesskaber og professionel udvikling i den læringscentrerede skole, i Albrechtsen, T.R.S. (red.) *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden*, Frederikshavn: Dafolo
- McCaslin, M. & Good, T. (1998): Moving beyond Management as Sheer Compliance: Helping Students to Develop Goal Coordination Strategies, *Educational Horizons*, 76, 169-176
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2001): *Professional Communities and the Work of High School Teaching*, Chicago: University of Chicago Press

- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2006): *Building School-Based Teacher Learning Communities*, New York: Teachers College Press
- Minnett, A.M. (2003): Collaboration and Shared Reflections in the Classroom, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (3), 279-285
- Muijs, R.D. & Renolds, D. (2001): *Effective teaching – evidence and practice*. London, England: Paul Chapman Publishing.
- Mulford, B. & Silins, H. (2003): Leadership for organizational learning and improved student outcomes – what do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33 (2), 175-195
- Nielsen, L.T. (2012): *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet. En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*, ph.d-afhandling, Århus Universitet og Professionshøjskolen UCC
- Pianta, R. C. (2006): Classroom Management and Relationships between Children and Teachers. I Evertson, C.M. & Weinstein, C., *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor and Francis Group
- Plauborg, H. (2009): Opportunities and limitations for learning within teachers' collaboration in teams: perspectives from action learning, *Action Learning: Research and Practice*, vol. 6 (1), 25-34
- Plauborg, H.; Andersen, J.V.; Ingerslev, G.H. & Laursen, P.F. (2010): *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*, København: Hans Reitzels Forlag
- Plauborg, H. (2014): Klasseledelse via intra-aktivitet af didaktik, faglighed og socialitet – eksempler fra et casestudie, i Krejsler, J. & Moos, L. (red.): *Klasseledelsens dilemmaer – fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*, Frederikshavn: Dafolo
- Plauborg, H. (2016): *Klasseledelse gentænkt*, København: Hans Reitzels Forlag
- Qvortrup, L. (2016): *Det ved vi om professionelle læringsfællesskaber*, Frederikshavn: Dafolo
- Robinson, V. M. Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Out-comes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types, *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

Sleegers, P.; Brok, P.D.; Verbiest, E.; Moolenaar, N.M. & Daly, A.J. (2013): Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools, *The Elementary School Journal*, 114 (1), 118-137

Staunæs, D. & Juelskjær, M. (2016). The principal is present: producing psy-ontologies through post/psychology-informed leadership practices II, i Petersen, E.B. & Millei, Z. (red.): *Interrupting the psy-disciplines in education*, London: Palgrave Macmillan.

Stiberg-Jamt, R.; Staunæs, D.; Juelskjær, M.; Meltevik, S og Ervik, M. (2017): *Med fokus på lille Fatimas og Oles læring. En modell for skoleutvikling*. Sluttrapport for følgeevalueringen av Flerårig skoleutviklingsprosjekt i utsatte områder. SKU 2012-2017. Sluttrapport. Kristianssand, Oxford Research og AU.

Stoll, L.; Bolam, R.; McMahon, A.; Wallace, M. & Thomas, S. (2006): Professional Learning Communities: A Review of the Literature, *Journal of Educational Change*, 7, 221-258

Toole; J.C. & Louis, K.S. (2002): The role of professional learning communities in international education, i Leithwood, K. & Hallinger, P. (red.): *Second international handbook of educational leadership and administration*, Dordrecht: Kluwer

Tonsberg, S. (2016). *Styrk sproget: en guide til at løfte fagligheden for tosprogede børn og unge i skole og fritidstilbud* Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.