

# «På vandring i ukjent landskap»

Om veiledning og refleksjon i skolevandring.

*Masteroppgave i Utdanningsledelse*

Vibeke Haugen



UTLED 4090

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2014





*«At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der.»*

*Søren Kierkegaard, 1859*



## Forord

En lang og lærerik læringsreise er ved veis ende. Det siste halvannet året har jeg lest, analysert, skrevet, lest mer, analysert videre og skrevet enda mer. I perioder har det kun vært arbeidet med denne studien som har hatt mitt fokus, spesielt nå i innspurten. Sakte, men sikkert skal dette nå snu. Jeg skal tilbake til mitt vanlige skolelederliv, samtidig som familien igjen skal få sitt velfortjente fokus.

Arbeidet med studien har vært en spennende prosess, og jeg har lært mye underveis. Ting jeg tar med meg inn i egen skolelederrolle i et forsøk på å bli en bedre leder. Veien frem til endelig problemstilling har vært ganske kronglete, og jeg har måttet justere kursen underveis flere ganger etter hvert som fenomener og nye spørsmål har dukket opp. En stor takk til veilederen min Mette Bunting som har hjulpet meg å holde fokus og styre etter kompasskursen. Du har ikke hatt noen enkelt jobb. Tusen takk også til dere informanter som frivillig har stilt opp og brukt av deres tid til å hjelpe meg i arbeidet. Det har vært til stor nytte! Uten dere, ingen data til denne studien. Takk også til dere tre i heimen som hele tiden har støttet meg i arbeidet mitt. Nå skal vi tilbringe mer tid sammen igjen!

Lier, mai 2014

Vibeke Haugen



## Sammendrag

### Oppgavens tema og hensikt

I løpet av det siste tiåret har fokuset på rektor som pedagogisk leder vært stadig økende og utvikling av kvalitet i skolen har hatt høy politisk prioritet. I kjølvannet av dette har skolevandring som pedagogisk utviklings- og ledelsesverktøy bredt om seg. Formålet denne studien er å forstå og beskrive hvordan lærere og skoleledere opplever skolevandring og veiledningssamtalene som er en naturlig del av metoden. I tillegg drøftes hvordan praksis kan endres gjennom veiledning og refleksjon. Studien har både et skolelederperspektiv og et lærerperspektiv.

### Problemstilling

Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling: «*Hvordan kan veiledning som del av skolevandring bidra til refleksjon rundt læreres læringsledelse?*»

### Metode

Studien er gjennomført som en kvalitativ studie med fenomenologisk innfallsvinkel. Data er innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer. Rektor er intervjuet individuelt, mens lærerne er intervjuet i gruppe.

### Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien bygger på teorier om veiledning, læring og ledelse. Veiledning og læring forankres i et sosiokulturelt perspektiv, der utvikling og læring som del av en samhandlingsprosess mellom flere aktører står sentralt. Ledelsesperspektivet bygger på ledelse i et relasjonelt og dialogisk perspektiv. Dette med bakgrunn i de relasjonelle og dialogiske prosessene som naturlig inngår som del av skolevandring.

### Funn og slutninger

Gjennom presentasjon av empiri, analyse og drøfting redegjøres det for sentrale funn i studien. Hovedelementet i skolevandring er de individuelle utviklings- og refleksjons-samtalene som gjennomføres i etterkant av skoleleders observasjoner. Disse samtalene skal ha et tydelig veiledningspreg. Funn i denne studien antyder at skoleledere må tørre å ta veilederoppdraget på alvor og fremstå som tydelige veiledere for at lærere skal ha godt utbytte av metoden, samtidig som lærere må være bevisste på egen rolle og eget bidrag inn i utviklings- og refleksjonssamtalen. Det antydes også at avklaring av forventninger til hverandre, oppfølging i etterkant og aktørenes tillit til hverandre er sentrale elementer for å lykkes med metoden.





## Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>6</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>11</b>
1.1 Hensikten med studien og studiens problemstilling .....	14
1.2 Valg av metode.....	15
1.3 Avgrensning .....	15
1.4 Roller.....	16
1.5 Oppbygging av oppgaven .....	17
<b>2. Skolevandring</b> .....	<b>18</b>
2.1 Skolevandring i Norge.....	18
<b>3. Teori</b> .....	<b>22</b>
3.1 Veiledning.....	22
3.1.1 Veiledningsbegrepet – en begrepsflora .....	23
3.1.2 Veilederrollen .....	24
3.1.3 Veiledning og makt .....	26
3.1.4 Å lede veiledningsprosesser.....	26
3.2 Læring.....	29
3.2.1 Læringens prosesser og dimensjoner .....	30
3.2.2 Læring gjennom erfaring.....	31
3.2.3 Læring i praksisfellesskap .....	33
3.2.4 Læring i organisasjoner .....	34
3.3 Refleksjon .....	36
3.4 Ledelse.....	38
3.4.1 Pedagogisk ledelse.....	39
3.4.2 Ledelse i et relasjonelt perspektiv .....	40
3.4.3 Ledelse i et dialogperspektiv.....	40
3.4.4 Ledelse og makt .....	42
3.5 Oppsummering.....	44

<b>4. Metode</b> .....	<b>46</b>
4.1 Kvalitativ metode.....	46
4.2 Design.....	47
4.3 Utvalg.....	47
4.4 Datainnsamling.....	48
4.4.1 Intervju.....	48
4.5 Kvalitetskrav.....	50
4.5.1 Reliabilitet.....	50
4.5.2 Validitet.....	51
4.5.3 Etske refleksjoner.....	53
4.6 Analyse og teoriutvikling.....	54
<b>5. Skolevandring på Mulighetenes skole</b> .....	<b>57</b>
<b>6. Presentasjon av funn</b> .....	<b>59</b>
6.1 Beskrivelse av funn.....	60
6.1.1 Hvilke betraktninger gjør rektor og lærere seg om skolevandring?.....	60
6.1.2 Hva vektlegger rektor og lærere i før- og ettersamtalene?.....	64
6.1.3 Hvordan opplever rektor det å være veileder for sine lærere og hvordan opplever lærerne det å bli veiledet av rektor?.....	70
6.1.4 Hvilke læringsperspektiv legger rektor og lærere til grunn for ettersamtalene?.....	76
6.2 Oppsummering og analyse.....	80
6.2.1 Utbytte av skolevandringen, forutsetninger for å lykkes og rektors tilnærming.....	80
6.2.2 Rektor og lærernes læring.....	82
6.2.3 Makt og tillit i skolevandring.....	83
6.2.4 Ledelse og veiledning.....	84
<b>7. Drøftinger</b> .....	<b>87</b>
7.1 Skolevandring og veiledning.....	87
7.2 Skolevandring og læring.....	94
7.3 Skolevandring og ledelse.....	97
<b>8. Oppsummering og konklusjon</b> .....	<b>103</b>

<b>Epilog</b> .....	<b>106</b>
Skolevandringens utnyttede potensial – en avsluttende kommentar .....	106
<b>9. Kildeliste</b> .....	<b>108</b>
<b>10. Vedlegg</b> .....	<b>114</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide for rektor .....	114
Vedlegg 2: Intervjuguide for lærere .....	116

## 1. Innledning

Skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Den både påvirker og påvirkes av samfunnsutviklingen og endringer i samfunnet. Det siste tiåret har utvikling av kvalitet i skolen hatt høy politisk prioritet, noe som blant annet har ført til økt oppmerksomhet rundt betydningen av og viktigheten av kompetent og kunnskapsrik ledelse i skolen. I Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* finner vi argumentasjon for skoleledelsens betydning i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen:

*«I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten» (St.meld.nr.30, 2003-2004, s.26-27).*

I dette utdraget ser vi at myndighetene legger vekt på betydningen av at skoleledelsen er tydelig når det gjelder forventninger og tilbakemeldinger til lærerne. Utdraget innebærer også en forventning om at rektor viser interesse for og holder seg orientert om lærernes arbeid med elevene. Rektor har med andre ord et ansvar for å bidra aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer praksisen sin gjennom å stimulere til læring og utvikling av kvalitet og kompetanse.

I den samme stortingsmeldingen utdypes det at dialogen mellom aktørene i skolen bidrar til å fremme kultur for læring:

*« (...) både lærere, rektorer og kommuner mener at skolens tilbud blir bedre når kompetanseutviklingen er basert på dialog mellom lærerne, mellom lærere og ledelse og mellom skolen og kommunen» (ibid., s.28).*

Dette innebærer at dersom skolen skal utvikle seg som lærende organisasjoner må rektor, og andre skoleledere, ta seg tid til å snakke med lærerne og elevene. Stortingsmeldingen fremhever også at et sentralt bidrag i skoleutviklingen på både skolenivå og kommunalt nivå er det planmessige og systematiserte arbeidet basert på dialog. Det å skape gode arenaer for dialog og refleksjon kan bidra til en mer målrettet utvikling ute på den enkelte skole, hevdes det.

Samfunnsutviklingen har også ført til et økt fokus på skolens resultater. I Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* fremgår det at rektor har ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene, samtidig er det også rektors ansvar å vurdere om målene er nådd. I skolen har det ikke vært noen tradisjon for at skoleledelsen påvirker

lærernes arbeid direkte. Det har vært en stilltiende enighet om at skoleledelsen og lærerne ikke trækker i hverandres bed, men jobber selvstendig på hver sine områder (Berg, 1999). Dette er i ferd med å endre seg:

*«Endring av lederrollen i skolen krever at rektor har kompetanse og vilje til å lede, men også at det skapes aksept blant de ansatte for at det utøves lederskap» (St.meld.nr.31, 2007-2008, s.44).*

Videre i den samme meldingen påpekes det at rektorene/skolelederne er forpliktet til å holde seg fortrolig med skolens daglige virksomhet, samt at det arbeides kontinuerlig for å utvikle den. Det stilles med andre ord mange krav til dagens skoleledere når det gjelder arbeidet med og det å skulle kunne svare for skolens resultater og utvikling. De stilles i mye større grad enn før til ansvar for skolens resultater og utvikling.

I 2010 kom Stortingsmelding nr.19 (2009-2010) *Tid til læring*. Denne stortingsmeldingen hadde hovedfokus på tidsbruk i skolen. Her ble det påpekt at skoleledelsen måtte ha et bevisst forhold til utvikling av lærernes kompetanse, samt at den skulle sørge for at lærerne fikk tilstrekkelig med tid til skolens kjerneoppgaver; planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning/opplæring. Stortingsmeldingen satt også fokus på veiledning og pedagogisk ledelse.

*«Veiledning av lærere, utvikling og endring er sentralt for enhver leder. God skoleledelse kjennetegnes også ved god kommunikasjon, vektlegging av relasjonsbygging i kollegiet og en meget bevisst holdning til hvordan det legges til rette for lærernes undervisning (ibid., s.13).*

OECD-undersøkelsen TALIS (2009) satt også arbeidet med å utvikle og forbedre lærernes praksis gjennom tilbakemelding i fokus når den kom. I denne rapporten ble det hevdet at norske skoleledere i liten grad er inne i klassen hos elevene og at de i mindre grad enn sine kolleger fra andre land gir tilbakemeldinger til lærerne på deres undervisning. Tilbakemeldingskulturen hevdes med andre ord å være svak. Lærerne som deltok i undersøkelsen svarte også at de i liten grad opplevde at vurderingene de fikk fra skoleledelsen inneholdt konkrete forslag til forbedringer. De opplevde dermed denne formen for vurdering som lite relevant og konkret.

Samtidig viser undersøkelser at lærere i større grad ønsker at rektor skal ha større innsikt i det arbeidet de gjør (Møller og Ottesen, 2011). Dette stemmer også overens med egne erfaringer som lærer. Samtidig tilsier de samme erfaringene at skoleledere har et ønske om i større grad å være gode pedagogiske ledere og ha større innsikt i hva som skjer ute i klasserommene, for som rektor i min studie poengterte:

*«For å være rektor og kunne bidra til økt læring for elevene, så må jeg jo være der læringen skjer».*

Gjennom forskning på hva som kjennetegner skoler som lykkes i arbeidet sitt med å utvikle skolen og skolens pedagogiske praksis, f.eks. det anerkjente internasjonale forskningsprosjektet *Successful School Leadership*, som det norske SOL-prosjektet var en del av, vet man nå at skoleledere har størst innflytelse på læringsprosessene der skolelederne er rollemodeller for lærerne, der de følger med på hva som kommer ut av undervisningen, og der de går i dialog med lærerne og tilrettelegger skolens arbeid slik at det gir mulighet for utvikling og felles refleksjon (Skrøvset, 2013, s.22). I dette landskapet har skolevandring slått seg ned og begynt å bre om seg de senere årene.

Det er gjennomført forholdsvis få norske studier på feltet skolevandring. Siw Skrøvset gjennomførte en aksjonsforskningsstudie i 2006-2007, der forskningsspørsmålet som ble lagt til grunn var «På hvilke måter bidrar skolevandring som pedagogisk verktøy til å øke lærernes læring?» Studien resulterte i boka «Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring» (2008). Hun «oversatte» og bearbeidet den amerikanske modellen «The Three Minute Classroom Walk-Through» til norske forhold. Anders Lehns masterstudie fra 2009 omhandler implementering av skolevandring som metode i Melhus kommune. Hans problemstilling var «Er det samsvar mellom lærernes og skoleledernes opplevelse av hvordan skolevandring bør skje?», mens Yngvar Næss Høie stilte spørsmålet «Fører praktisering av skolevandring til endring i læringstrykk og synliggjøres dette på resultatene på nasjonale prøver?» i sin masterstudie fra 2011. Alle studiene konkluderer med at skolevandring er et godt verktøy for direkte, pedagogisk ledelse, men at det er visse elementer som må ligge til grunn for at skolevandringen skal fungere. Hvorvidt skolevandring fører til bedre resultater på nasjonale prøver er noe uvisst, men i følge rektorer og informanter i Næss' studie øker læringstrykket gjennom skolevandring. I Mette Buntings (2007) masteroppgave var skolevandring en del av et prosjekt om læringsstrategier, der skolevandringen ble brukt som et redskap til å observere lærerens bruk av læringsstrategier i klasserommet. Min studie tar for seg noen av de samme, men også litt andre vinklinger på skolevandring enn de foreliggende studiene, gjennom at jeg blant annet tar ut veiledningsdelen i samtalene og legger den under lupen.

## 1.1 Hensikten med studien og studiens problemstilling

Å finne en god problemstilling dekkende for det jeg har ønsket å undersøke har vært en utfordrende prosess, og veien frem mot den endelige problemstillingen har vært lang og tidvis krevende. Ønsket om å se på veiledningen i skolevandring med et kritisk blikk har hele tiden ligget til grunn. Ikke fordi jeg ikke har tro på det som metode, men fordi jeg er opptatt av at veiledningssamtalene i skolevandring skal oppleves som nyttige og utviklende for både lærere og skoleledere.

Formålet med mitt masterprosjekt er å forstå og beskrive hvordan lærere og rektorer opplever skolevandring og veiledningssamtalene i skolevandring, og hvordan praksis kan utvikles gjennom bruk av veiledning og refleksjon. Jeg vil også drøfte hvordan bruk av læringsperspektiv i veiledning av lærere kan bidra til økt refleksjon om ledelsespraksis i klasserommet. Ut i fra dette, lyder problemstillingen:

*Hvordan kan veiledning som del av skolevandring bidra til refleksjon rundt lærerens læringsledelse i klasserommet?*

I et forsøk på å tydeliggjøre problemstillingen har jeg utarbeidet noen forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene danner også bakteppe for drøftingene senere i oppgaven. Spørsmålene lyder:

- Hvilke betraktninger gjør rektor og lærere seg om skolevandring?
- Hva vektlegger rektor og lærere i før- og ettersamtalene?
- Hvordan opplever rektor det å være veileder for sine lærere og hvordan opplever lærerne det å bli veiledet av rektor?
- Hvilke læringsperspektiv legger rektor og lærere til grunn for ettersamtalene?

Skolevandring er blitt et utviklingsområde for mange skoler, med den begrunnelse at dette er et sentralt område i forbindelse med utviklingen av lærende organisasjoner og rektor som pedagogisk leder. Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen» er tydelig på at pedagogisk ledelse har betydning for elevenes læring, og at lærere og ledere må stå sammen om og ta ansvar i fellesskap for dette arbeidet.

Målet mitt med forskningsspørsmålene har vært å belyse hva som finner sted i skolevandring og i samtalene, og aktørenes opplevelser av det. Jeg forsøker å vise dette gjennom bearbeiding og drøfting av intervjuene jeg gjennomførte med rektor og tre lærere. Det har vært viktig for meg å få frem de ulike stemmene i prosjektet, stemmene til de som er ansvarlig for at læring

skjer. Sammen med disse har jeg forsøkt gjennom bruk av forskning å danne meningssammenhenger som flere innen skoleutviklingsfeltet kanskje kan ha glede av.

## 1.2 Valg av metode

Metoden som ligger til grunn for min studie er en kvalitativ intervjustudie med fenomenologisk innfallsvinkel. Jeg ønsker å utforske hvordan lærere og skoleledere opplever skolevandring og hvordan bruk av veiledning kan føre til økt refleksjon rundt læreres læringsledelse. Dette ved å se på en skole der skolevandring er igangsatt og gjennom å forsøke å forstå prosessene slik de blir fortalt meg gjennom intervju.

Med bakgrunn i dette har jeg valgt Mulighetenes skole som utgangspunkt for studien. Analysen har en fenomenologisk tilnærming, der det teoretiske rammeverket trekkes inn for å kaste lys på eller utdype det empirien peker på. På denne måten kan forståelsen utvikles for hvordan rektor og lærere opplever skolevandring og skolevandringens samtaler. Deretter drøftes hvordan bruk av læringsperspektiver i samtalene kan være med på å utvikle dem. Funn og konklusjoner vil ikke kunne anses som gyldige for et større univers, men det er heller ikke målet mitt.

## 1.3 Avgrensning

Skolevandring er et ganske omfattende felt. Oppgaven min begrenser seg i hovedsak til å se på skolevandringens samtaler, med hovedvekt på ettersamtalene, sett fra ledelses- og lærerperspektiv.

Ønsket om å bruke få informanter og å gå i dybden krever tydelig og bevisst avgrensning (Ragin & Amoroso, 2011). Skolen i min studie er en middels stor skole i en middels stor kommune på det sentrale Østlandsområdet. Som jeg tidligere nevnte, er skolen valgt fordi den har igangsatt arbeidet med skolevandring og har arbeidet med det over et par år. Det er en skole som utad omtales som utviklingsorientert, og som det med jevne mellomrom vises interesse for av andre skoler og kommuner.

Det har vært viktig for meg at skolen har vært lett tilgjengelig rent geografisk, i tillegg har det vært praktisk siden jeg har valgt å skrive oppgaven alene.



## 1.4 Roller

Kommunikasjon og veiledning er et emne som har interessert meg, enten jeg har hatt rollen som lærer, verneombud, tillitsvalgt eller skoleleder. I perioder har jeg hatt rollen som veileder/mentor for nyutdannede lærere, og ønsket om å gjøre en best mulig veilederjobb har alltid ligget der. Jeg har alltid prøvd å være bevisst på at min veiledning skal føre til utvikling i positiv retning, både for de jeg veileder og for meg selv. Gjennom rollen som tillitsvalgt har jeg fått opplæring i og vært med på innføringen av skolevandring i kommunen jeg arbeider for, men jeg har ikke vært «utsatt for» skolevandring selv. Det ser jeg på som en fordel for meg, da jeg ikke har hatt mulighet for å trekke inn egne opplevelser for å styre prosjektet i en spesiell retning.

Forskerens forforståelse og tidligere erfaringer vil være med på både å prege det forskeren gjør og det vedkommende kommer frem til. Det at jeg selv har fått opplæring i og vært med på innføringen av skolevandring i kommunen har gjort at det periodevis har vært en utfordring ikke å være forutinntatt, men jeg har bevisst vært åpen for nye innfallsvinkler underveis i prosessen. Distansen har kommet frem når jeg har tatt på meg forskerbrillene, spesielt under arbeidet med teorien, innhenting av datamaterialet og gjennom analysearbeidet. Problemstillingen har forandret seg underveis og jeg har gjort meg mange refleksjoner. En del av disse refleksjonene har også utfordret og delvis tilbakevist antakelser og oppfatninger jeg hadde i forkant av prosjektet. Det burde tilsi at jeg har klart å ha den nødvendige distansen til egen forforståelse underveis i arbeidet og ikke styrt resultatene mot forforståelsen jeg hadde ved inngang i prosjektet.

Gjennom å intervjuere lærere og en rektor på en skole hvor arbeidet med skolevandring er igangsatt, håper jeg at jeg vil utvikle refleksjon over hva som er viktig å fokusere på for meg som skoleleder i gjennomføringen av skolevandring og i veiledningen i ettersamtalene spesielt. Konklusjonene jeg kommer frem til vil kanskje andre som driver med eller skal i gang med skolevandring også kunne dra nytte av. Selv om en studie som denne har begrenset generaliseringsverdi, vil et dypdykk i en skole kunne gi være med på å gi oss noen begreper på hvordan vi kan se og lete etter mulige svar, sier Bunting (2007). Det håper jeg denne studien også kan være med på å bidra til.

## 1.5 Oppbygging av oppgaven

Oppgavens første kapittel er en introduksjon der studiens problemstilling og overordnede temaer presenteres. I kapittel to gis en kort innføring i fenomenet skolevandring. Det er den amerikanske modellen som er utgangspunktet, men hovedtyngden vil ligge på de(n) norske modellen(e). I kapittel tre presenteres en analytisk ramme og teori for det som vil være bærende for oppgaven.

I det fjerde kapittelet beskrives metodisk tilnærming. Dette danner bakteppe for de neste kapitlene med hensyn til innfallsvinkler og oppbygging. I kapittel fem gis en kort beskrivelse av skolevandring på Mulighetenes skole. Dette gjøres for å gi leseren bedre bakgrunn for å forstå intervjuene.

Kapitlene seks og sju er analyse- og drøftingskapitler. På grunn av den fenomenologiske innfallsvinkelen vil beskrivelsene av rektor og lærernes betraktninger rundt skolevandring være ganske detaljert. Disse igjen danner utgangspunkt for den videre analysen. I kapittel seks presenteres og analyseres empirien. Her fokuseres det først på rektor og lærernes generelle betraktninger rundt skolevandring, før hva som skjer i skolevandringens samtaler går inn i. Videre ses rektors rolle som leder og veileder på, og ulike utfordringer knyttet til dette, før empiripresentasjonen rundes av med å fokusere på rektors bruk av læringsperspektiv i skolevandringens veiledningssamtaler. I kapittel sju drøftes sentrale funn i empirien.

I kapittel åtte oppsummeres studien. Der forsøker jeg å trekke noen linjer ved å drøfte mulige konklusjoner og se hvordan dette eventuelt kan belyse temaet generelt. Forhåpentligvis kan funn og slutninger bidra til å utvikle forståelse for skolevandring som fenomen, samt at de kan bidra med faglige perspektiv som kan være til nytte for andre skoleledere som gjennomfører samtaler i forbindelse med skolevandring eller andre former for veilednings- og refleksjons-samtaler.

## 2. Skolevandring

Skolevandring, slik Høie (2011), Lehn (2009) og Skrøvset (2008) bruker begrepet og slik begrepet brukes i denne oppgaven, er en bearbeidet versjon av *The Three Minute Classroom Walk-Through* (Downey et. al., 2004), også kalt *The Downey Walk-Through* eller bare Walk-Through. Downeys modell er sterkt inspirert av *Management by Wandering Around* (Trueman, 1991). I korte trekk handler skolevandring om at rektor eller andre skoleledere oppsøker lærings situasjoner i korte sekvenser, observerer og noterer hva som skjer og samtaler med lærerne om dette i etterkant (Skrøvset, 2008).

The Downey Walk-Through bygger på fem grunnleggende hovedprinsipper:

1. kort, fokusert, men samtidig uformell observasjon
2. mulige arenaer for refleksjon mellom leder og lærer
3. fokus på undervisning, eventuelt også fag
4. oppfølgingsamtale til slutt, ikke etter hvert besøk og
5. uformell og samarbeidsorientert form

(Downey et. al., 2004, s.2-4, Skrøvset, 2008, s.16-17)

Disse punktene kommer jeg tilbake til underveis i den videre presentasjonen av skolevandringsmodellen.

### 2.1 Skolevandring i Norge

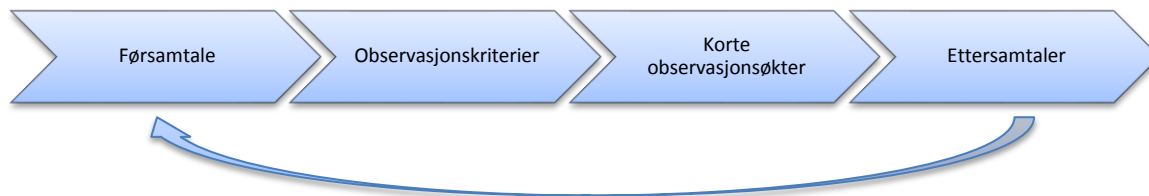
Skolevandringskonseptet ble hentet til Norge av Lund og Espeland, ansatte ved Pedagogisk forskningssenter i Skien, i forbindelse med utviklingsprosjektet MILL i perioden 2003-2007 (Skrøvset, 2013). Det var disse to som ga konseptet navnet *Skolevandring*. Deres og Skien kommunes form for skolevandring ligger tett opp til den amerikanske modellen (Høie, 2011).

De senere årene har Skrøvset med flere hatt flere forskningsprosjekter knyttet til skolevandring, samtidig som de har forsøkt å følge med på andre norske skolevandringsprosjekter (Skrøvset, 2013). Fellestrekkene de finner for disse prosjektene er de samme som finnes i det amerikanske konseptet, med korte observasjonsøkter der skoleledere samtaler med lærerne i etterkant. Ulikhetene mellom de norske variantene og den amerikanske modellen begrunnes med ulike skolekulturer (Skrøvset, 2008). Den amerikanske skolen har i mye større grad vært vant til skoleinspektører og skoleledere som vurderer det som skjer i klasserommene enn det har vært i den norske skolen. I følge Berg (1999) har det vært en mer

eller mindre stilltiende kontrakt mellom skoleledere og lærere om at skolelederne ikke skal trække i lærernes bed. Dette er i ferd med å endre seg.

Skrøvset (2008) omtaler skolevandring som et konsept som er utviklet i én kontekst og som tas i bruk i en annen. Videre er det den norske konteksten som omtales.

I de norske skolevandringsmodellene inngår følgende elementer:



Figur 1: Elementer i skolevandring på norsk (Skrøvset, 2008).

Disse elementene kan også sies å være de bærende prinsippene for skolevandring: 1) før samtaler mellom den som skal observere og de som skal observeres, 2) observasjonsområdene og kriteriene er kjent for begge parter på forhånd, 3) et visst antall korte observasjonsøkter over en forholdsvis kort periode og 4) ettersamtaler i etterkant av de gjennomførte observasjonene, ikke etter hver observasjon (Skrøvset, 2008). De ulike elementene omtales nærmere i det videre.

### ***Før samtale***

I den amerikanske modellen er ikke før samtaler en del av opplegget, men det er tatt inn i de norske med bakgrunn i erfaringer fra lærere som sier at skolevandring ville vært veldig skummelt uten før samtaler (Skrøvset, 2008). Dette handler blant annet om tillitsforholdet mellom leder og lærer.

Før skolevandringen settes i gang skal både lærere og elever være informert om at skolevandring skal gjennomføres, og lærerne skal være godt kjent med hvilke områder rektor skal observere i læringssituasjonene (Skrøvset, 2008). Ideelt sett skal også tidspunkt for når oppsummeringssamtalen skal finne sted fastsettes i før samtalen mellom rektor og lærer.

### ***Observasjonskriterier***

I den amerikanske modellen er det fastsatte observasjonsområder og kriterier. Disse er de samme, uansett kontekst. I Skrøvsets (2008) modell er ikke observasjonsområdene eller observasjonskriteriene gitt på forhånd. De utarbeides sammen med lærerne, og er gjerne

knyttet opp mot temaene klasse- eller læringsledelse, tilpasset opplæring eller skolens utviklingsmål. I noen kommuner, blant annet Skien og Melhus har skoleeier fastsatt noen faste observasjonspunkter. I kommunen som skolen jeg har hentet data fra tilhører, er det opp til rektor og lærere selv å fastsette observasjonsområdene og kriteriene. Det varierer med andre ord om lærerne er med i utformingen av observasjonskriteriene i de norske skolevandringmodellene. Felles er likevel at skoleledere og lærere i forkant av observasjonene er kjent med hva som skal observere.

### **Observasjonsøkter**

Observasjonene foregår i korte sekvenser, der rektor er inne i klasserommet noen få minutter av gangen, som oftest et sted rundt fem minutter. Dette anses å være tilstrekkelig med tid når rektor vet hva hun skal fokusere observasjonene på (Downey, 2004). Det samme hevder Skrøvset (2008). Hun sier videre at observasjonsøktene kan sammenliknes med øyeblikksbilder av læringssituasjonen der man er i læringssituasjonen lenger enn et øyeblikk, men ikke lenge nok til å få med seg alt som skjer.

*«Og nettopp her ligger kjernen i dette, som gjør samtalen i etterkant så fruktbar. Det at lederen ikke vet hva som skjedde før hun kom inn i rommet, og heller ikke etter at hun gikk ut, åpner for den gode samtalen uten at det har preg av evaluering eller kontroll» (Skrøvset, 2013, s.12).*

Downey (2004) påpeker også at hensikten med observasjonene ikke er å evaluere læreren, men heller å samle informasjon om lærerens praksis i klasserommet (Downey et.al., 2004).

Antall observasjoner pr. runde er ca. fem, og de gjennomføres i ulike undervisningsfaser. Etter hvert besøk noterer rektor seg inntrykk, situasjoner, spørsmål m.m. og gjør seg noen refleksjoner. Totalinntrykket av observasjonene, samt refleksjonene rektor har gjort seg, danner grunnlaget for oppfølgings samtalen i etterkant (Skrøvset, 2008).

Tidsrommet for observasjonen varierer i praksis, men Skrøvset (2008, 2013) anbefaler at de gjennomføres innenfor en tidsbegrenset periode, gjerne to uker.

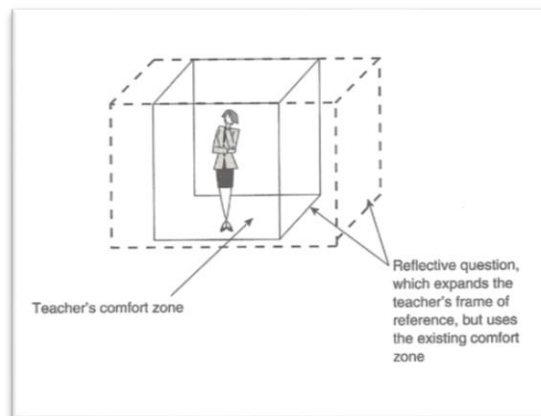
### **Ettersamtaler**

Ettersamtalen bør finne sted kort tid etter at alle observasjonene er gjennomført. Det er særlig hensynet til at partene skal være mest mulig likeverdige som trekkes frem i forhold til dette. Dersom det går for lang tid mellom observasjonene og ettersamtalen vil det være vanskelig for læreren som er observert å huske hva som skjedde i observasjonsøktene, mens rektor vil kunne sitte med sine notater og refleksjoner og sin opplevelse av situasjonen. Likeverdigheten mellom de to vil da ikke lenger være til stede (Skrøvset, 2008).

Ettersamtalen skal dreie seg om det som ble observert i de ulike læringssituasjonene og hva læreren selv tenker om det som er observert. Den skal ha et tydelig veiledningspreg (Skrøvset, 2008), samtidig som det skal være en samtale mellom to kollegaer som ønsker å reflektere rundt og videreutvikle undervisningspraksis. Downey (2004) sier:

*«It is all about colleagues working together to help each other think about practice. It is not about judging a teacher's effective use of a given teaching practice. (...) There is no checklist of things to look for or judgements to be made» (Downey et.al., 2004, s.4).*

I følge Skrøvset (2008) er det viktig at oppfølgingssamtalen ikke bare blir en samtale om praksis, men en god veiledningssamtale. For at det skal skje må rektor tørre å utfordre lærerens praksis og holdninger. Det innebærer blant annet at hun må stille reflekterende spørsmål forankret i lærerens praksis. Gjennom de reflekterende spørsmålene «inviteres» læreren ut av sin komfortsone, med et mål om at samtalen og veiledningen skal utvide lærerens komfortsone. Utvidelsen av komfortsonen skjer gjennom *kognitiv dissonans* (Downey et.al., 2004). Når læreren opplever kognitiv dissonans må vedkommende se på egen praksis og holdninger og ta stilling til motstridende kognisjoner. I følge Downey (2004) gjenoprettes lærerens balanse ved endring av atferd eller utvikling av ny kunnskap. Rektors rolle i denne prosessen blir å legge til rette for at læreren skal kunne se ulike innfallsvinkler og løsninger gjennom å stille gode, reflekterende spørsmål.



Figur 2: Modell for utvikling av reflekterende spørsmål og opprettelsen av kognitiv dissonans (Downey et.al., 2004, s.84).

I ettersamtalen bør det også avtales et videre utviklingsløp for det man har reflektert rundt og snakket om i samtalen. Målet med denne prosessen er at læreren skal utvide sitt profesjonelle repertoar og at det skapes en større komfortsone (Downey, 2004). Etter å ha redegjort for hva skolevandring innebærer, går jeg nå over til å presentere studiens teoretiske rammeverk.

### 3. Teori

I denne delen redegjør jeg for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien. For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene er pedagogisk ledelse (Møller 2007, Fuglestad og Lillejord 1997), ledelse i et relasjonelt perspektiv (Wadel, 2002) og veiledning i et dialektisk relasjons- og refleksjonsperspektiv (Stålsett, 2009) vektlagt. Læring og veiledning forankres i et sosiokulturelle perspektiv (Illeris, 2012, Stålsett, 2009, Helle, 2006, Ulleberg, 2004, Dysthe, 2001).

Jeg starter med noen betraktninger rundt veiledning. Her vil jeg komme inn på hva som ligger i veiledningsbegrepet, hvordan en veiledningsprosess kan gjennomføres, samt at jeg ser på ulike sider ved veilederrollen. Dette med bakgrunn i problemstillingen som ligger til grunn for studien, der veiledning som del av skolevandring er et sentralt element. I tillegg tar jeg for meg ledelse av læringsprosesser i veiledning. Læring og læringsteorier må også nevnes i denne delen, da veiledning i stor grad bygger sitt fundament på perspektiver på læring. Her vil læringens prosesser og dimensjoner stå sentralt, i tillegg til læring i organisasjoner. Et sentralt element i veiledning og læring er refleksjon. Dette omtales derfor også. Avslutningsvis i kapittelet tar jeg for meg ledelse. Fokuset vil da ligge på pedagogisk ledelse i et relasjonelt og dialogisk perspektiv.

#### 3.1 Veiledning

Innledningsvis påpekte jeg at læring og veiledning i denne studien var forankret i et sosiokulturelt perspektiv. I det videre vil jeg kort begrunne dette. Veiledning har kompetanseutvikling som overordnet mål. Det innebærer at forståelse for hvordan læring skjer må være utgangspunktet dersom veiledningen skal støtte veisøker i hennes læringsprosesser. Jeg har derfor som teoretisk premiss at læring konstrueres i spenningsfeltet mellom tanker, følelser og samspill (Illeris, 2012). Jeg ser læring gjennom veiledning i sammenheng med den sosiale og kulturelle konteksten den er innvevd i, noe som naturlig knytter veiledning og læring til det sosiokulturelle perspektivet på læring.

Handal og Lauvås (2000) omtaler veiledning som en pedagogisk arbeidsform. Denne arbeidsformen innebærer samhandling i et møte mellom to eller flere personer. Det er både et møte mellom veileder og veisøker som personer, og et møte mellom disse personene og innholdet som er i fokus i veiledningen. Ut i fra dette kan man si at veiledningen har to hoveddimensjoner; innholdsdimensjonen og relasjonsdimensjonen (Helle 2006, Ulleberg

2004). I *relasjonsdimensjonen* er det samspillet mellom veileder og veisøker som er det vesentlige, mens det i *innholdsdimensjonen* rettes oppmerksomhet mot saksforholdet som tas opp i veiledningen (Helle, 2006). Hvordan forholdet mellom veileder og veisøker er, hva de snakker om og måten de snakker om det på, er viktige premissleverandører i forhold til hvordan veiledningssamtalen blir (Stålsett 2009, Ulleberg 2004). Men hva ligger i begrepet veiledning?

### 3.1.1 Veiledningsbegrepet – en begrepsflora

I litteraturen treffer vi på flere begreper for veiledning som helt eller delvis overlapper hverandre. Eksempler på ord som brukes er *supervisjon*, *mentoring*, *coaching*, *rådgivning* og *konsultasjon* (Stålsett 2009, Ulleberg 2004, Handal og Lauvås 2000). Hvilket begrep man velger å legge hovedtyngden på avspeiler gjerne en referanse eller angrepsvinkel til ulike faglige eller yrkesmessige ståsteder (Mathisen & Høigaard, 2004). Definisjonene kan med andre ord sies delvis å ha tatt utgangspunkt i veileder eller veisøkers tradisjon, eller de har blitt definert ut i fra den funksjonen veiledningen har.

I følge Handal og Lauvås (2000) er veiledningsterminologien vanskelig av flere grunner. For det første har utviklingen foregått innenfor forskjellige yrkesgrupper og profesjoner, for det andre er impulsene fra utlandet sterke, for det tredje er veiledning bare unntaksvis en virksomhet som forutsetter spesiell status eller kompetanse og for det fjerde er terminologien influert av revirer og profesjonskamp (Handal og Lauvås, 2000). Samtidig brukes veiledningsbegrepet både om en formell funksjon og om en type virksomhet, noe som også bidrar ytterligere til begrepsforvirringen.

Ulleberg (2004) omtaler veiledning som en lang rekke ulike, profesjonelle samtaler, som ikke er definert eller avgrenset en gang for alle. Helle (2006) beskriver det som en løpende og systematisk virksomhet der hensikten er å skape læring gjennom kritisk refleksjon over sine handlinger. Helle legger i hovedsak kollegaveiledning til grunn for sin definisjon, men hans måte å ramme inn begrepet på kan også brukes til å definere veiledningsbegrepet da kollegaveiledning er tuftet på de samme prinsippene som ordinær veiledning.

Stålsett (2009) trekker frem begrepet *coaching* som et begrep som synes å ha ambisjoner om å dekke det meste av det som nå ligger i veiledningsbegrepet. Det er også dette begrepet som brukes i den amerikanske skolevandringmodellen. Stålsett refererer til Gjerde (2003, i Stålsett, 2009), som definerer coaching som «en kommunikasjonsform som fremmer handling og læring – på personlig og faglig plan – gjennom bevisstgjøring, utfordring og motivasjon»



(ibid., s.25). Et ankepunkt mot å bruke coachingbegrepet er at det ikke skjernes mellom ledelse og veiledning. Det er en svakhet ved begrepet siden ledelse og veiledning ikke er to sider av samme sak. Mathisen og Høigaard (2004) omtaler veiledning som: «en utviklingsorientert samtale der formålet er å bidra til refleksjon og ettertanke og gi hjelp til å gjøre kvalifiserte valg som vil kunne føre til endring og forbedring» (ibid., s.14).

Til tross for noe ulike måter å definere veiledning på trekker Ulleberg, Stålsett, Helle og Mathisen og Høigaard frem refleksjonen og bevisstgjøringen i veiledningssamtalen som et sentralt element for å fremme læring, endring og utvikling i egen praksis. Felles for dem er også at veisøker støttes av veileder i sitt forsøk på å finne svar på utfordringene sine, og at det foregår et dialektiske relasjons- og refleksjonsarbeid mellom veileder og veisøker i veiledningssamtalen. Både veileder og veisøker er med andre ord aktive deltakere i prosessen.

Uavhengig av hvilke teoretiske perspektiver som legges til grunn for veiledning er det viktigste å forsøke å få frem kjennetegn ved veiledning som virksomhet, ikke som funksjon. Det legger også Handal og Lauvås (2000) vekt på. De trekker frem at det ikke er hvilket begrep man velger å sette på fenomenet som er viktig, men at man forstår konteksten for veiledningen. Konteksten er med på å formidle hvordan kommunikasjonen innen den angitte sammenhengen skal forstås (Handal og Lauvås, 2000, s.55). I denne studien brukes veiledning som et overordnet begrep.

### 3.1.2 Veilederrollen

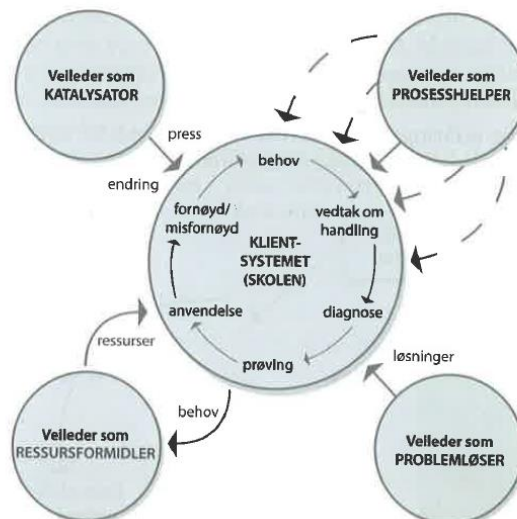
For å bli en god veileder trenger veilederen kompetanse innen områder som planlegging, gjennomføring og evaluering av veiledning. Hun bør med andre ord ha god kompetanse på hvordan en veiledningssekvens foregår. Mathisen og Høigaard (2004) spesifiserer dette ytterligere gjennom å hevde at en veileder også trenger metodekompetanse, analytisk kompetanse og sakskompetanse. Med *metodekompetanse* menes kunnskaper og ferdigheter om hvordan det håndverksmessige veiledningsarbeidet kan utføres. *Analytisk kompetanse* innebærer at veileder har et blikk og en varhet for saker og situasjoner, samt relevante begreper og modeller å bruke når en skal forstå og tolke disse. Når det gjelder *sakskompetanse* betyr det at veileder er fortrolig med eller er spesialist på saksforholdet det skal veiledes på (ibid., s.18).

Veilederrollen hos Helle (2006) omtales som *kritisk venn*. Begrepet har han hentet fra Møller (1992). En kritisk venn er en person som veisøker stoler på, men som ikke godtar alle argumentene i innholdsdimensjonen ukritisk. Han stiller krav til veisøker om begrunnelser,

fremstår som spørrende samtidig som han problematiserer veisøkers teoretiske forankring for å fremme refleksjon. I tillegg holder han balansen mellom dimensjonene ved å støtte, oppmuntre og bruke kommunikasjonsferdighetene sine til å skape entusiasme i relasjonsdimensjonen (Helle, 2006, s.220).

Et av de viktigste redskapene en veileder har er kunnskap om læring. En overordnet forventning til veileder er dermed at hun forstår hvordan læringsprosesser forløper. Ut i fra dette blir det veileders oppgave å legge opp til et veiledningsforløp som ivaretar en god læringsprosess for den som veiledes (Stålsett, 2009). Sentralt for veileder her vil være å reflektere rundt hvordan hun kan utløse tenkning hos veisøker, en tenkning som leder til gjennomføring av oppgaver som igjen løser veisøkers utfordringer eller problemer.

Havelock (i Stålsett, 2009) presenterer veilederroller som firefasetter:



Figur 3: Fire sider ved veilederrollen, etter Havelock (Stålsett, 2009, s.63).

Denne modellen kan stå som et eksempel på de ulike rollene en veileder går inn og ut av gjennom en veiledningsprosess, og den kan brukes både i veiledning av enkeltpersoner og organisasjoner (Stålsett, 2009). De fire sidene ved veilederrollen omtales som *katalysator*, *prosesshjelper*, *ressursformidler* og *problemløser*. Veilederens oppgave er å tilrettelegge erfaringer som fremmer læring, peke på de mulighetene som foreligger, og til slutt å komme med eventuelle råd. Den overordnede forventningen til veilederen er at hun skal forstå læringsprosessenes forløp og følge den tett på livet, sier Stålsett (2009). Hvilke roller veilederen inntar vil være et resultat av forståelsen for læringsprosesser og det å være tett på.

### 3.1.3 Veiledning og makt

Innledningsvis under veilederrollen nevnte jeg at en veileder i utgangspunktet ikke har makt til å gjøre endringer eller gjennomføre programmer, men selv om ikke veilederen nødvendigvis har makt til å gjøre endringer eller gjennomføre programmer, vil det være en asymmetri i maktforholdet mellom veileder og veisøker. Mathisen og Kristiansen (2005) hevder at asymmetrien her er knyttet til veileders kompetanse, og at denne kompetansen setter veilederen i stand til å gjøre vurderinger som den som veiledes ikke har tilgang til.

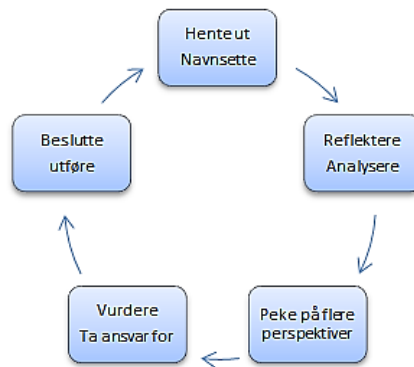
Veiledning er en type virksomhet der veileder arbeider i og med mellommenneskelige forhold som er svært sårbare. I følge Stålsett (2009) bør veileder og veisøker i utgangspunktet ha en tilnærmet nøytral posisjon i forhold til hverandre, og forholdet dem i mellom bør være basert på tillit og anerkjennelse. Hun hevder at tillit er en avgjørende faktor for at veisøker skal kunne/tørre utlevere seg selv og sine ”svakheter” i veiledningssituasjonen. Hvis det er en ubalanse i maktforholdet mellom partene eller tillitsforholdet ikke er til stede, kan dette bidra til at veisøker ikke klarer å være ærlig i sine tanker og refleksjoner, og at veileder kan gå inn i rådgivende væremåte heller enn å være en døråpner eller samtalepartner.

Stålsett, Sandal og Tveten (1991) påpeker viktigheten av at veiledningssituasjonen bærer preg av et subjekt-subjekt-forhold. Det vil si at veileder og veisøker møtes som to tilnærmet likeverdige parter, og der møtet mellom dem er preget av likeverd og gjensidig respekt. Det vil si et møte mellom mennesker som opplever hverandre som medmennesker med samme verdighet, frihet og valg (ibid., s.26), der den ene ikke styrer den andre som et objekt.

### 3.1.4 Å lede veiledningsprosesser

Å veilede et annet menneske innebærer at veileder må ta utgangspunkt i veisøkers indre bilder av virkeligheten, det vil si veisøkers mentale kart, sier Handal og Lauvås (2000). Handal og Lauvås (ibid.) poengterer med andre ord at veiledning må foregå på veisøkers egne vilkår og ta utgangspunkt i veisøkers ståsted, interesser, motiv og behov. Fra dette utgangspunktet skal veileder forsøke å *gjøre det fremmede kjent og det kjente fremmed* gjennom å problematisere veisøkers perspektiver, bringe inn alternative synspunkter og synliggjøre det som ikke er synlig umiddelbart (Handal og Lauvås, 2000). Målet er at veisøker i denne prosessen skal utvikle og endre sin praksisteori. *Praksisteori* brukes om den enkeltes tanker bak sine handlinger. I første rekke handler det om hva vedkommende tenker at hun vil gjøre, hvordan hun vil gjøre det og begrunnelsene for dette, og ikke minst vedkommendes refleksjon om det hun tenker å gjøre er det rette (ibid.).

Stålsett har utarbeidet en modell for ledelse av veiledningsprosesser under hovedinnfalls-vinklene i veiledningsprosessen. Denne modellen bygger på Kolbs erfaringslærings sirkel.



Figur 4: Ledelse av veiledningsprosesser (Stålsett, 2009, s.64).

En veiledningsprosess ikke kan planlegges fullt ut på forhånd, men Stålsetts modell kan være et godt redskap for veileder å planlegge sin veiledning rundt. Modellen omtales nærmere gjennom de ulike fasene i veiledningssituasjonene; startfasen, arbeidsfasen og avslutningsfasen.

### *Startfasen*

I startfasen, der veileder gjerne har rollen som katalysator, er det veileders oppgave å prøve å «hente ut» veisøkers oppfatning av virkeligheten ut i fra for eksempel en gitt situasjon, en erfaring, et dilemma, et problem eller en utfordring. Dette kan gjøres gjennom å gå flere runder med veisøker for å få vedkommende til å beskrive og å klargjøre hva den konkrete erfaringen handler om, slik at veileder og veisøker kommer frem til et omforent virkelighetsbilde. Denne fasen har mye til felles med P1-nivået i praksistrekanten hos Handal og Lauvås (2000). På P1-nivået i praksistrekanten handler det om handlinger som kan observeres eller beskrivelsene av disse. Dale (2008) kaller dette refleksjonsnivået for K1. Her er veisøkers praksis tett koblet til handlingstvang i situasjonen.

I startfasen er et av målene at veileder skal klare å arbeide seg frem til og være på veisøkers banehalvdel, slik at hun blir i stand til å se virkeligheten ut i fra veisøker perspektiv (Stålsett, 2009). Det er avgjørende for at veileder skal kunne komme med råd og formidling som veisøker finner relevant. Veileders arbeid i denne fasen kan ses i sammenheng med Vygotskys perspektiv på «den nærmeste utviklingszone» (Helle, 2006), der veileder har rollen som «støttende stillas» for å avdekke hva veisøker har forstått av sin erfaring, og ikke bare

avdekke hvilke erfaringer veisøker har gjort seg. I følge Stålsett (2009) krever begge disse oppgavene kunnskap om og ferdigheter i kommunikasjon, slik at veileder klarer å lytte seg frem til og sjekke ut hvor veisøker befinner seg. Veileders mottakelighet og sensitivitet er sentrale elementer her. Når veileder har fått godt tak på veisøkers oppfatning av virkeligheten, kan neste fase begynne; arbeidsfasen.

### *Arbeidsfasen*

I arbeidsfasen, der veileder gjerne har rollen som ressursformidler og prosesshjelper, forsøker veileder å komme med ulike perspektiver på utfordringene og erfaringene gjennom analyse og refleksjon. I analysen deles erfaringen opp i enkelte deler for så å settes sammen igjen, før ulike perspektiver der man forsøker å få klarhet i hva erfaringene betyr, trekkes inn. Å trekke inn ulike perspektiver vil kunne hjelpe veisøker til å få en viss distanse til temaet. Arbeidet her har mye til felles med P2-nivået i praksistrekanten hos Handal og Lauvås (2000), dvs. at praksis begrunnes både ut i fra praksis og teori, og K2-nivået hos Dale (2008), dvs. at praksis er delvis frikoblet fra handlingstvangen.

I rollen som prosesshjelper er det veileders oppgave å hjelpe veisøker i refleksjonsarbeidet, slik at vedkommende får større innsikt i hva utfordringen og erfaringen kan innebære, og hva de betyr (Stålsett, 2009). I rollen som ressursformidler, eventuelt også som problemløser, er det veileders rolle å forsøke å klargjøre problemet, forsøke å se konsekvenser og komme med forslag eller råd til løsning, gjennom å trekke inn ulike perspektiver. Veiledning som prosess innebærer at veiledningen ses på som et dialektisk relasjons- og refleksjonsarbeid, der det arbeides med dialog i alle relasjoner, samtidig som det utfordres til refleksjon. I denne fasen innebærer det at veileder forsøker å hjelpe veisøker til å se et annet eller andres perspektiv (Stålsett, 2009).

### *Avslutningsfasen*

Den siste fasen i veiledning er avslutningsfasen. I denne fasen har veileder ofte rollen som prosesshjelper og problemløser, og hovedfokuset ligger på at man vurderer og tar ansvar for det som er bestemt at skal utføres. Her kan veileder komme med råd, forslag og idéer gjennom formidling av kunnskap. I rollen som prosesshjelper vil veileder kunne gi støtte til veisøker ved å ta opp mulige løsningsforslag og idéer til vurdering og nærmere ettertanke. Målet med bearbeidingen er å komme frem til forståelse av hva erfaringene betyr, det vil si at erfaringene omgjøres til erkjennelse, for deretter å kunne sette det inn i et større perspektiv og aktivisere og forbedre handlingsberedskapen (Stålsett, 2009). Målet i denne fasen må kunne sies å være å nå P3-nivået i praksistrekanten hos Handal og Lauvås (2000), dvs. at veisøker

klarer å sette ord på egne verdier og begrunner sine valg etisk, og K3-nivået hos Dale (2008), dvs. at veisøker klarer å frigjøre seg helt fra undervisningens handlingstvang i arbeidet sitt. Veisøkers handlinger og valg begrunnes i blant annet forskning på dette nivået.

I avslutningsfasen må veileder gi veisøker rom til ettertanke i forhold til hvilke tips, råd og forslag hun vil ta med seg og prøve ut videre, samtidig som veisøker selv må ta ansvar for de konklusjonene hun trekker. Helt avslutningsvis i denne fasen bør veileder og veisøker ta et metaperspektiv på veiledningssituasjonen og avklare hva som skal skje fremover, det vil si om veiledningsforholdet skal videreføres eller om det skal avsluttes.

### **Oppsummering**

Veiledning av lærere inngår som et sentralt element i skolevandringens samtaler, noe både Skrøvset (2008) og Downey (2004, 2010) også trekker frem. Med bakgrunn i dette har jeg funnet det nødvendig å redegjøre for hva som menes med veiledning, ulike aspekter ved veilederrollen og hvordan ledelse av en veiledningsprosess kan gjøres. Fremstillingen i dette kapittelet er på ingen måte dekkende for hele spekteret av veiledning og områdene denne oppgaven fokuserer på. Det er én måte å se det på.

Veiledning er tuftet på teorier om læring. Det medfører at det er nødvendig å ta en nærmere titt på hva læring innebærer. Det gjøres i neste kapittel.

## **3.2 Læring**

Læring og læringsteorier danner grunnlaget for veiledning. Men hva er læring og hvordan skjer læring? Svarene på disse to spørsmålene avhenger av hvilken synsvinkel man har for å se på læring, sier Dysthe (2001).

Denne studien bygger på et sosiokulturelt perspektiv. Det sosiokulturelle perspektivet bygger på et konstruktivistisk syn på læring (Dysthe, 2001), der aktørene fremstår som aktivt tenkende og handlende med egne kunnskaper, men det legger avgjørende vekt på at kunnskap, forståelse og mening utvikles i interaksjon med bakgrunn i den sosiale rammen aktørene befinner seg i (Illeris, 2012), ikke på de individuelle prosessene. Fokuset rettes med andre ord mot å utvikle praksis i samspill med de ulike aktørene ved hjelp av dialog, der refleksjon og veiledning skjer innenfor rammene av en forståelse for at det ikke finnes noen korrekte svar (Stålsett, 2009).

I det sosiokulturelle perspektivet på læring står seks aspekter sentralt (Dysthe, 2001): 1) læring er situert, 2) læring er grunnleggende sosial, 3) læring er distribuert, 4) læring er mediert, 5) språket er sentralt i læringsprosesser og 6) læring er deltakelse i praksisfellesskap. (ibid., s.43).

Læring har med andre ord både en individuell og en sosial side, det vil si at læring ikke kan sees på som *enten-eller*, men må sees på som *både-og* (Illeris, 2012). Illeris (ibid.) omtaler læring som: «...enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring» (ibid, s.16). Denne definisjonen er både åpen og bred, noe Illeris begrunner med et ønske om ikke å innføre noen unødvendige begrensninger. Han hevder at det avgjørende i læring er den varige endringen som i en eller annen grad skjer. Når man snakker om varig endring, kan den bestå i at tidligere læring erstattes av ny læring eller at den gradvis går tapt ved glemsel fordi den ikke anvendes eller gjøres bruk av (Illeris, 2012.).

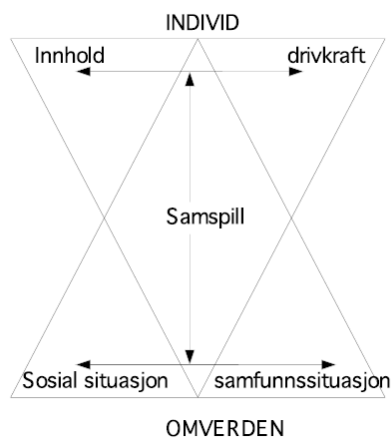
I følge Illeris (2012) kan læringsbegrepet kan ha fire forskjellige hovedbetydninger: 1) læring kan henvise til resultatene av læringsprosessene som skjer i den enkelte, dvs. det som blir lært eller endringen som har funnet sted, 2) læring kan henvise til de psykiske prosessene som skjer i det enkelte individ, dvs. læreprosessene hos den enkelte, 3) læring og læringsprosesser kan henvise til samspillsprosessene mellom individet og de sosiale og materielle omgivelsene som direkte eller indirekte er forutsetninger for de indre læreprosessene, og 4) læring og læreprosesser brukes ofte mer eller mindre sammenfallende med begrepet undervisning (ibid., s.15).

Dyste (2001) mener at læring i et sosiokulturelt perspektiv bør forstås i et kommunikativt perspektiv. Det innebærer at kunnskap oppstår i samspill med andre mennesker for deretter å bli en del av individet. Sett på denne måten kan vi si at læring er en dialektisk prosess (ibid.).

### **3.2.1 Læringens prosesser og dimensjoner**

All læring omfatter to svært forskjellige prosesser, som begge må være aktive for at vi skal kunne lære noe; et samspill mellom individet og dets omgivelser og en indre mental tilegnelse og bearbeidelse. Impulsene fra samspillet integreres med resultatene fra tidligere læring (Illeris, 2012). Tilegnelsen omfatter både et innhold og en drivkraft, og dermed fremkommer tre dimensjoner i læringen; den innholdsmessige, den drivkraftsmessige og den samspillsmessige.

*Den innholdsmessige dimensjonen* dreier seg i hovedsak om kunnskap, ferdigheter og forståelse. I denne dimensjonen forsøker vi å skape mening og mestring for å kunne fungere hensiktsmessig i de omgivelsene vi befinner oss i. *Drivkraftdimensjonen* handler om motivasjon, vilje og følelser. I denne dimensjonen forsøker vi å opprettholde mental og kroppslig balanse, samtidig som vi utvikler følsomhet og sensitivitet. I *samspillsdimensjonen* dreier det seg om handling, samarbeid og kommunikasjon. Vi prøver i denne dimensjonen generelt å oppnå en sosial og samfunnsmessig integrasjon vi finner akseptabel, samtidig som vi utvikler sosialiteten (Illeris, 2012, s.48) vår. Når vi kobler de to prosessene og de tre dimensjonene utvikles følgende modell:



Figur 5: Den kompliserte læringsmodellen (Illeris 2012, s.125).

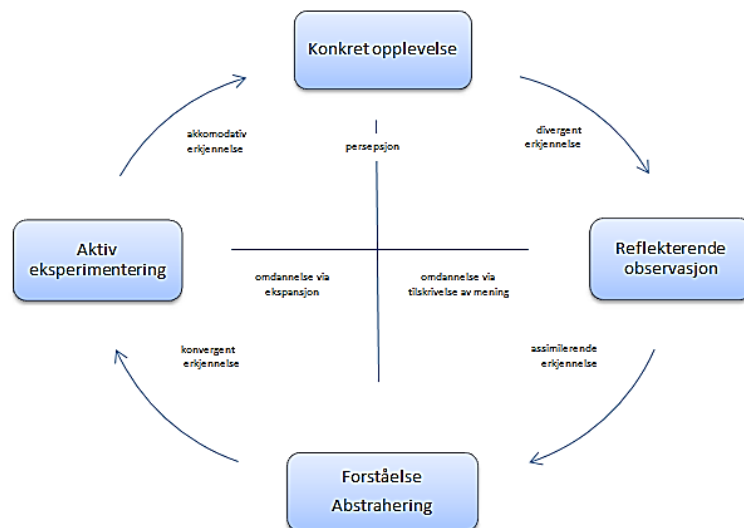
Denne modellen fanger inn læringens mange prosesser og dimensjoner, som for eksempel rektor og læreres refleksjoner rundt egen læringsledelse i skolevandringens samtaler.

### 3.2.2 Læring gjennom erfaring

Erfaringslæring er en metode med en systematisk fremgangsmåte for å fremme læring. Kolb (1984) beskriver læring som den prosessen der erfaringer omdannes til erkjennelse. Forutsetningene for læring handler da om en dialektisk prosess som omfatter både erfaring, observasjon og handling (Stålsett, 2009, s.60). Læring som har sitt utspring i konkrete erfaringer, antas å være mer effektiv enn tilegnelse av kunnskap som bare består i å lese tekster eller lytte til forelesninger. Vi har på en måte oppfattet den konkrete opplevelsen uten ennå å ha forstått hva den innebar.

Kolb (1984) har utarbeidet en tankemodell for læring og utvikling gjennom erfaring:





Figur 6: «Experiential Learning Cycle»/Kolbs lærings sirkel (Kolb 1984, Stålsett 2009, s.62).

I denne modellen forstås læring som en prosess bestående av fire stadier; konkret opplevelse, reflekterende observasjon, forståelse og abstrahering og aktiv eksperimentering. Av modellen fremgår det videre at den har to sentrale dimensjoner. Den vertikale, som går fra det konkrete til det konseptuelle, og den horisontale, som går fra den aktive eksperimenteringen til reflekterende observasjon.

Kolbs modell starter på toppen og går mot høyre. For å bearbeide erfaringer underveis i de ulike fasene kan spørsmål som «Hva skjer?» (konkret opplevelse), «Hvorfor hendte det?», «Hva betyr det?» (reflekterende observasjon), «Hva lærte jeg?», «Hva var det godt for?», «Hvilke konsekvenser?» (abstrahering av begrep) og «Hva nå?», «Hvordan anvender vi det vi har lært?» (aktiv eksperimentering) være naturlige å stille seg. Gjennom erfaringslæring utvikles ny kunnskap og individene får økt kompetanse gjennom refleksjon og analysering av de erfaringene de gjør seg. Inntrykk bearbeides og tolkes gjennom vekselvirkningen mellom inntrykk og refleksjoner. Man regner med at læring kommer som et resultat av en prosess der man først handler og gjør noen erfaringer, deretter reflekterer man over handlingsforløpet og til slutt vurderes det og trekkes slutninger av det som skjedde. Deretter prøves det nye handlinger igjen, som er i samsvar med de slutninger som ble trukket (Stålsett, 2009).

I følge Handal og Lauvås (2000) viser Kolb hvordan læring består i vekslingen mellom å være deltaker i praksis og å teorifeste utenfor praksis, mellom å observere og reflektere på avstand og å eksperimentere aktivt (ibid., s.109). I følge Kolb (1984) foregår læringen i sløyfer med stadige vekslinger mellom posisjoner.

Illeris (2012) kritiserer Kolbs erfaringslærings sirkel. Han karakteriserer den som en grov forenkling av læringsprosessen og mener at den kun kan brukes som en analytisk modell. I tillegg mener han at den sosiale dimensjonen er fraværende og at læring kun ses som et individuelt fenomen. Stjernstrøm (2006) trekker også frem den manglende samhandlingen og diskursen i Kolbs modell. Stålsett (2009) derimot mener at Kolbs erfaringslærings sirkel kan være et redskap til hjelp i veiledningsprosessen ved at veileder og veisøker systematisk tar konsekvensen av at det å lære blant annet handler om å bearbeide erfaringer.

### 3.2.3 Læring i praksisfellesskap

Læring i praksisfellesskap bygger på et sosiokulturelt lærings syn, som har sine røtter tilbake til Dewey, Mead og Vygotsky (Dysthe, 2001). Begrepet praksisfellesskap består av ordene *praksis* og *fellesskap*. I følge Wenger (2004) bidrar sammensetningene av disse to ordene til at sammensetningen gir en mer håndterlig karakteristikk av praksisbegrepet, særlig ved å skille det fra mindre medgjørlige uttrykk som kultur, virksomhet eller struktur, samt at det definerer et særlig slags fellesskap – et praksisfellesskap (Wenger, 2004, s.89). Ser vi på hva som kjennetegner et praksisfellesskap i en organisasjon handler det om en gruppe mennesker som deler en bekymring, et sett av problemer eller en pasjon for et emne, og som utvikler dypere kunnskap og mer ekspertise på dette området gjennom interaksjon med hverandre over tid (Skrøvset, 2008). Dette kan også omtales som situert læring i praksisfellesskapet.

Wengers (2004) teori om praksisfellesskap bygger på fire premisser: 1) erkjennelsen av at vi er sosiale vesener, noe som er sentralt for vår læring, 2) at kunnskap handler om kompetanse som er knyttet til verdsatte handlinger, 3) at innsikt er et spørsmål om deltakelse i disse formene for virksomheter og 4) mening og vår evne til å skape mening gjennom deltakelsen i noe vi opplever som meningsfullt (ibid., s.14). Ut i fra disse fire premissene utleder han så fire komponenter som er nødvendige for at sosial deltakelse kan karakteriseres som en lærings- og erkjennelsesprosess. Disse fire komponentene er:

1. mening: en betegnelse for vår (skiftende) evne til, individuelt og kollektivt, å oppleve livene våre og verden som meningsfull
2. praksis: en betegnelse for de felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiv som kan støtte et gjensidig engasjement i handling
3. fellesskap: en betegnelse for de sosiale konfigurasjonene der handlingene våre defineres som verdt å utføre, og deltakelsen kan gjenkjennes som kompetanse

4. identitet: en betegnelse for hvordan læring endrer hvem vi er, og skaper personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med fellesskapene våre (Wenger, 2004, s.15).

Ut i fra dette er vi alle deltakere i praksisfellesskaper i en eller annen form, enten som sentrale deltakere eller som mer perifere deltakere. I denne studien handler det om praksisfellesskaper mellom rektor og lærere.

### 3.2.4 Læring i organisasjoner

Begrepet *lærende organisasjoner* ble for alvor satt på kartet via Kompetanseberetningen 2003 (UFD, 2003) og Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) «Kultur for læring». I Kompetanseberetningen ble det hevdet at skolene var lærende organisasjoner i mindre grad enn andre virksomheter, noe den nevnte stortingsmeldingen tok tak i. Men hva menes egentlig med en lærende organisasjon og hvorfor er det å fokusere på skolen som lærende organisasjon viktig?

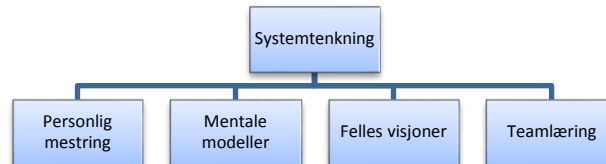
Lærende organisasjoner er et innholdsrikt begrep med minst to innfallsvinkler, sier Roald (2009); læring og organisasjon. I alle typer organisasjoner foregår det læring, vi derfor kan betegne alle organisasjoner som lærende organisasjoner (Wadel, 2008).

I denne studien er det Peter Senge (1990) og hans perspektiver på lærende organisasjoner som legges til grunn. Senges teorier skiller seg fra andre tradisjonelle organisasjonslæringsteorier gjennom å peke på individet og individets disipliner i et samhandlingsperspektiv. Med disipliner menes kunnskaper og ferdigheter individet har, og som det vet å bruke innenfor sitt fagfelt for å utvikle organisasjonen videre (Senge 1990, Roald 2006).

Et viktig teoretisk fundament hos Senge er at det er en klar sammenheng mellom den individuelle og den kollektive læringen i organisasjonen. Han hevder at organisasjonen ikke kan lære mer enn den de enkelte medlemmene makter å lære. I tillegg legger han stor vekt på den systemiske, dvs. helhetlige tilnærmingen i organisasjonens utviklingsarbeid. I skolen innebærer dette blant annet at skolen må ha evnen til å se de interne og eksterne sammenhengene som innvirker på det samlede arbeidet, ikke bare enkeltpørsmål knyttet til fag eller personer, hevder Roald (2006). Vi må med andre ord forsøke å få overblikk over både helhet og deler på samme tid, både i og utenfor skolen.

Senge (1990) har utviklet fem disipliner for utvikling av lærende organisasjoner: 1) *systemisk tenkning* – den grunnleggende disiplinen, som fungerer som bindeledd for de fire andre, 2) *personlig mestring* – hva aktørene kan og utfører med bakgrunn i egne ferdigheter og kunnskaper, 3) *mentale modeller* – personlige/subjektive antakelser av hvordan man ser på og

oppfatter verdenen rundt seg og hvordan man handler ut i fra dette, 4) *felles visjon* – skape et felles bilde av hvordan man ønsker fremtiden, fokus er på *vi*, ikke jeg og dem, og til slutt 5) *teamlæring* – læring i team fører til raskere personlig vekst enn dersom individet lærer alene (Senge,1990, s.12) . En enkel grafisk fremstilling av Senges disipliner kan se slik ut:



Figur 8: Senges fem disipliner.

Når det gjelder hva som ligger i begrepet lærende organisasjoner, sier Senge (1990):

*«Organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive pattern of thinking are nurtured, where collective aspirations is set free, and where people are continually learning how to learn together» (Senge, 1990/2006, s.3).*

Senge er med andre ord opptatt av et fremtidsrettet og dynamisk teamarbeid i organisasjonslæringen. I tillegg hevder Senge at en lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet, og hvordan de kan forandre den (Roald, 2006). Senge går med andre ord inn på spesifikke felter i den lærende organisasjonen.

I følge Roald (2006) ser Senge den lærende organisasjonen som en arena for bevisst omforming og kontinuerlig læring, både individuelt og kollektivt (ibid., s.153). Roald hevder videre at Senge er opptatt av å flytte fokuset fra erfaringsbasert læring til forskningsbasert læring. Han ønsker med andre ord å gå fra erfaringer i fortida til fremtidsrettede visjoner. I følge Senge (1990) kan dette målet nås gjennom å stimulere medarbeidernes kreativitet. Det igjen fordrer dynamikk og frihet i organisasjonen.

Kan så skoler og pedagoger lære av hverandre, og hvordan kan i så fall skoleledere delta i dette arbeidet? I følge Møller (2007) har skoleledere et særskilt ansvar for å utvikle en læringskultur der elevenes læringsprosesser, målsettinger og resultater står i fokus (ibid.). I dagens skolesystem er det en skolelederoppgave å legge til rette for systematiske, kollegiale læringsprosesser og refleksjon. Her kommer skolevandring inn som et verktøy som kan hjelpe skoleledere i dette arbeidet.

### Oppsummering

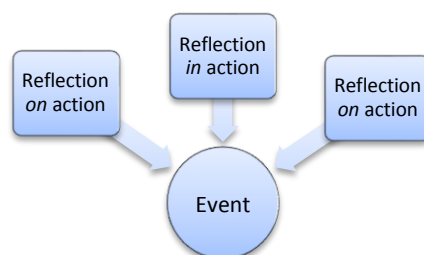
Et av målene med skolevandring er at det skal føre til læring og utvikling blant lærere og skoleledere gjennom dialog og refleksjon. I denne studien forankres læring i et sosiokulturelt perspektiv da læring ikke skjer i et vakuum, men gjennom samhandling med andre. Det argumenteres derfor for at læring både har en individuell side og en sosial side i dette kapitlet. I skolevandring er det læreres erfaringer og skolelederes observasjoner som danner grunnlaget for den individuelle utviklings- og refleksjonssamtalen i etterkant. Det vil da være relevant å snakke om læring gjennom erfaring. Denne oppgaven legger Kolbs tankemodell for læring og utvikling til grunn. Modellen er valgt med bakgrunn i de gode mulighetene for å se prosessene i veiledning og prosessene i læring i sammenheng, da den kan sies å underbygge de ulike fasene veiledningen slik de er beskrevet i forrige kapittel.

### 3.3 Refleksjon

Helt sentralt både i læring og i veiledning er refleksjon. Vi kommer derfor ikke utenom dette begrepet fordi *refleksjon* forbindes med det å tenke. Ordet refleksjon henspiller på ordet refleks, som betyr å kaste tilbake eller kaste lys over. Refleksjon kan da med andre ord bety at man snur seg, ser tilbake, kaster lys over det som har skjedd, dveler ved det og så videre (Stålsett, 2009).

I følge Tiller (2006) henger erfaringer og refleksjon nært sammen, og evnen til å reflektere over de erfaringene man gjør seg er med på å skape mening og gi relevans. Videre sier han at refleksjon handler om å tenke over og tenke igjennom de erfaringene vi gjør oss. Refleksjonen blir da den bærende kraften der erfaringer omformes til læring.

Analytisk sett kan refleksjon foregå i ulike faser og på flere nivåer; refleksjon i planlegging, refleksjon i handling og retrospektiv refleksjon, noe modellen under illustrerer. Schön (1983) utviklet begrepene *reflection on action* og *reflection in action*.



Figur 7: Tre typer refleksjon (Schön 1983, i Ghaye 2008).

Reflection *on* action brukes både om refleksjon i forkant og etterkant av en hendelse, mens reflection *in* action handler om den umiddelbare refleksjonen personen gjør seg mens hun står midt i handlingen. Reflection *in* action samsvarer med Dales (2008) K1-nivå *profesjonell kompetanse i undervisningens handlingstvang*. På dette nivået er individets handlinger og refleksjoner knyttet til øyeblikket og situasjonen individet står i og blir påvirket av (Dale, 2008). I klasseromskonteksten handler dette om den umiddelbare organiseringen av opplæringen. Handlinger og refleksjoner på dette nivået er med andre ord preget av sterk handlingstvang. Denne typen situasjoner stiller høye krav til lærerens kunnskap (ibid.).

Reflection *on* action samsvarer i stor grad med Dales (2008) K2-nivå; *profesjonell kompetanse under svekket handlingstvang*. På dette nivået er handlinger og refleksjoner distansert fra den umiddelbare situasjonen (Dale, 2008). Her reflekterer individet i etterkant av situasjonen, enten alene eller sammen med andre. I skolekonteksten handler det blant annet om planlegging og vurdering av undervisning og opplæring på dette nivået.

Ghaye (2008) har utvidet Schöns refleksjonsstadier med reflection *for* action og reflection *with* action. Reflection *for* action innebærer at man planlegger en aksjon for å endre noe, f.eks. kan man se for seg noe man ønsker å endre, men det å gjøre det i praksis er kanskje ikke like enkelt. Det er med andre ord forskjell på planleggingen og aksjonen i seg selv. Reflection *with* action derimot handler om bevissthet i forhold til det man skal gjøre. I denne refleksjonsfasen avveies ulike muligheter, hvorpå personen bestemmer seg for hvordan hun vil handle og deretter gjennomfører det.

Reflection *for* action og reflection *with* action samsvarer i stor grad med det Dale (2008) kaller K3-nivå; *profesjonell kompetanse i frihet fra handlingstvang*. På dette nivået snakker vi om handlinger og refleksjoner i frihet fra handlingstvangen. Det innebærer at individet kommuniserer og bygger opp teorier om f.eks. tilpasset opplæring og differensiering som en del av yrkeskunnskapen sin (Dale, 2008). Tenkning i begreper er med andre ord et sentralt element på dette nivået. De ulike begrepene brukes til å fortolke og analysere og skape mening med de utførte handlingene. Et annet sentralt element på K3-nivået er individets evne til systematisk å stille spørsmål ved eget yrke. I følge Dale (2008) krever dette at individet har evnen til å undre seg, og at vedkommende blir tiltrukket av det hun ennå ikke forstår eller kan forklare, men som vedkommende skjønner at er viktig (ibid., s.283).

I forbindelse med en studie som denne er det retrospektiv refleksjon som er mest aktuelt. I retrospektiv refleksjon kobles det som har vært med det som kommer. I denne fasen ser man

tilbake og går igjennom handlingen. Man prøver med andre ord å få fatt på det signifikante i situasjonen eller handlingen gjennom å ta et metaperspektiv på handlingen. Tiller (2006) omtaler dette som å klatre opp på glasstaket og se på situasjonene eller handlingen i et fugleperspektiv. Men for å kunne gjennomføre det i praksis må man både ha tid til å tenke og redskap for bearbeiding og refleksjon.

Handal og Lauvås (2000) snakker om å frigjøre veisøkers tause kunnskap gjennom refleksjon. Begrepet *taus kunnskap* refererer til forestillinger om virkeligheten, til verdier, holdninger, følelser, fornemmelser og ferdigheter, og ikke bare til kunnskap i tradisjonell mening (ibid., s.90). Taus kunnskap kan være vanskelig å sette ord på, men gjennom å frigjøre den vil veisøker *måtte* sette ord på, argumentere og reflektere rundt egen yrkespraksis.

### **Oppsummering**

Refleksjon er den bærende kraften når erfaringer omgjøres til læring, samtidig som refleksjonen også er et av de bærende elementene i veiledning, sammen med dialogen. I skolevandring fremheves skoleledernes evne til å stille gode spørsmål som inviterer lærerne til refleksjon på ulike nivåer. I dette kapittelet argumenteres det for å fokusere på Ghayes (2008) ulike former for refleksjon, sett i kombinasjon med Dales (2008) tre refleksjonsnivåer, for i større grad å lykkes i arbeidet med læring og utvikling i skolevandring. Når læreren evner å reflektere på Dales K3-nivå; dvs. i frihet fra undervisningens handlingstvang, trekkes begreper og forskning inn som del av begrunnelsene for de ulike valgene læreren tar. Kombineres dette med reflection with action fører med andre ord lærerens refleksjoner til endring og utvikling av pedagogisk praksis begrunnet i forskning. Dette krever trening, erfaring og en god veileder.

## **3.4 Ledelse**

Ledelse er et mangefasettert begrep, og et dypdykk i litteraturen viser at begrepet omtales og blir forsøkt definert på mange forskjellige måter. Noen legger vekt på egenskaper ved lederen, andre ser på ledelse som en funksjon (Møller, 2006). Når ledelse i skolen studeres, må man ha blikk både for relasjoner mellom de ulike aktørene, de mellommenneskelige prosessene og strukturene i skolen (ibid.).

Fokus i denne studien er på pedagogisk ledelse og ledelse i et relasjonelt perspektiv, fordi relasjonell ledelse innebærer at aktørene i organisasjonen deltar i en samhandlingsprosess. Det vil si at både formelle ledere og de som ledes deltar i disse prosessene (Lillejord, 1997). I

tillegg legges det vekt på dialogen mellom skoleledere og lærere fordi pedagogisk ledelse er knyttet til å få i gang prosjekter hvor organisasjonens medlemmer reflekterer over egen praksis og lærer av selvinnsikten slike refleksjoner gir (Wadel, 2008; Wadel, 2002). I følge Møller (1996) er kjernen i pedagogisk ledelse tilrettelegging for læring for andre og seg selv.

### 3.4.1 Pedagogisk ledelse

Fuglestad og Lillejord (1997) omtaler ledelse som en samhandlings- og forhandlingsprosess der de ulike aktørene påvirker hverandre gjensidig gjennom det de gjør og det de sier. På denne måten bidrar de til utvikling av organisasjonens kultur. I arbeidet med disse prosessene må ledere evne å initiere og lede lærings- og refleksjonsprosesser i organisasjonen. Vi snakker da om pedagogisk ledelse. Møller (2007) definerer pedagogisk ledelse som:

*«den type arbeid som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktivitetene som ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis. En slik avgrensning fanger inn at pedagogisk ledelse ikke nødvendigvis må føre til endring» (Møller, 2007, s.169).*

Wadel (2002) trekker frem begrep *produktiv ledelse* i forbindelse med pedagogiske ledelse. Produktiv ledelse innebærer at lederen ser det som viktig å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser som fører til utvikling av ny kunnskap, i motsetning til *reproduktiv ledelse*, der fokuset ligger på å lære bestemte kunnskaper eller ferdigheter. Produktiv ledelse bygger på et humanistisk menneskesyn der hovedfilosofien er at individer i en organisasjon både kan og vil bidra til læring og endring, dersom forholdene legges til rette for det.

Dysthe (2001) legger et utvidet ledelsesbegrep til grunn for sitt syn på pedagogisk ledelse. I et utvidet ledelsesbegrep legges det vekt på samspill og kommunikasjon. I arbeid med kompetanseutvikling i et personale er det behov for god dialog mellom ledere og lærere, og en dialogisk grunnholdning er nødvendig for å utvikle en læringskultur preget av åpne spørsmål og refleksjon (Dysthe, 2001). Samtidig bygges relasjoner og mellommenneskelig samhold gjennom dialog.

Dysthes (ibid.) utvidete ledelsesbegrep kan i stor grad sies å samsvare med Wadels (2002) begrep produktive ledelse. De legger de samme aspektene til grunn for sine syn, det vil si tilrettelegging for kunnskapsutvikling og læring gjennom samhandling, dialog og felles refleksjon i organisasjonen.



### 3.4.2 Ledelse i et relasjonelt perspektiv

Et relasjonelt perspektiv på ledelse har sitt utspring i en demokratisk, ideologisk forståelse av ledelse (Eggen, 2006). Relasjonell ledelse bygger på måter å se på utøvelse av ledelse på gjennom kommunikasjon, herunder dialog, likeverd i beslutninger, kompetanseutvikling, refleksjon og læring i organisasjoner (ibid.).

Fuglestad og Lillejord (1997) omtaler relasjonell ledelse som en form for ledelse som utøves gjennom relasjoner i en kulturell kontekst som både skaper muligheter og setter grenser (ibid., s.7). Ledelse i et relasjonelt perspektiv blir da, som tidligere nevnt forstått som en prosess der både formelle ledere og de som ledes deltar. Fuglestad og Lillejord anfører videre at det er: «samhandlingen mellom aktørene i organisasjonen som står i fokus, kulturen de samhandler i, dialogen mellom dem, og hvordan de velger å handle når de må forholde seg til hverdagens mange dilemmaer» (ibid., s.3). Deres relasjonelle og prosessuelle perspektiv på ledelse blir sett på som en utfordring til den individorienterte og managementpregede oppfatningen av ledelse. Fuglestad og Lillejord fokuserer spesielt på dialogens betydning i det relasjonelle perspektivet, på dialogen som grunnleggende element i den menneskelige eksistensen og som kommunikasjonsform mennesker i mellom (Fuglestad og Lillejord, 1997). Fuglestad (1997) påpeker videre at i et relasjonelt syn på ledelse er det samhandlingen mellom aktørene i organisasjonen som står i fokus, ikke de formelle strukturene, hierarkiet eller de formelle vedtakene. Fokuset er på prosessen:

*«...dette at folk kontakter kvarandre, snakkar saman, tek initiativ, prøver ut tankar og idear, let seg influere av kva andre meiner, forhandlar, arbeider seg fram til semje eller vert klare over at det er usamde» (Fuglestad, 1997, s.58).*

I det relasjonelle perspektivet blir da det viktige hva aktørene gjør i forhold til hverandre, hvordan de handler og hva slags reaksjoner den andre parten har på handlingen (ibid.).

Et relasjonelt perspektiv på ledelse har mange fellestrekk med det distribuerte ledelsesperspektivet (Møller, 2006). Her rettes også søkelyset mot samhandling og interaksjon, men den aktivitetsteoretiske forankringen er ikke like eksplisitt i dette perspektivet. Ei heller rettes oppmerksomheten bare mot aktører som står i en relasjon til hverandre. I tillegg trekkes også ledelsesverktøy som tas i bruk og etablerte strukturer i skolen som organisasjon og institusjon inn (ibid., s.31).

### 3.4.3 Ledelse i et dialogperspektiv

Språket er et viktig redskap for ledelse i skolen (Ottesen, 2011), og noe av det skoleledere bruker aller mest tid og energi på i hverdagen er samtaler. Samtalene utgjør på mange måter

store deler av skoleledernes arbeid. I en del av disse samtaler er tilbakemeldinger et sentralt element. Tilbakemeldinger kan forstås som språklige samhandlinger og medskaping av mening. Dialogen har en sentral plass i tilbakemeldingene og blir derfor en sentral del i skoleledelse. Kjernen i dialogen er respekten for andres meninger. I et dialogisk perspektiv er en spørrende holdning og evnen til å sette i gang refleksjon viktig (Dysthe, 2001).

I den Sokratiske dialogen er kjernen en veiing av argumenter og motargumenter, der det ligger implisitt at de gode argumentene vinner over de dårlige. Dialogen ses med andre ord på som en løpende meningsutveksling, der målet er å skape forståelse og å jevne ut motsetninger mellom samtalepartene (Dysthe, 2001). I følge Dysthe (ibid.) blir denne typen dialog ofte fremhevet som pedagogisk ideal. I den klassiske dialogen understrekes ofte verdier som klarhet, symmetri, likeverd, gjensidighet, harmoni, konsensus og enighet. Bakhtins forståelse av dialog legger i motsetning til den klassiske dialogen vekt på det vage, heterogene, det flertydige og flerstemmige, på motstand og spenninger. Han er med andre ord opptatt av at kreativ forståelse og kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling om mening og i møte mellom divergerende stemmer (ibid., s.14). Dysthe understreker videre at kjernen i den bakhtinske dialogen er respekten for den andres ord, vilje til å lytte og forstå på den andres premisser. Den andres ord brukes som tenkeredskap, samtidig som man beholder respekten for sitt eget ord. Bakhtins dialog søker dermed verken enighet eller overskridelse av forskjeller, men heller en artikulering av forskjeller og vilje til å leve med motsetningene, avslutter hun (ibid.).

I følge Ottesen (2011) kan det være av stor betydning at skoleledere er oppmerksomme på språklig samhandling i organisasjonen og hvordan de selv bidrar til å skape sammenheng og utvikle lærernes og skolens praksis gjennom språket. Hun påpeker videre at rektor må være oppmerksom på hvordan hun selv er medskaper av mening og løsninger. Med bakgrunn i dette kan vi si at rektor og andre skoleledere har et ansvar for å skape arenaer der det er rom for refleksjon, initiativ og forhandling. Det er med andre ord viktig at rektor og andre skoleledere legger til rette for medskapende møteplasser der skolens aktører får mulighet til å være med på å påvirke og ha innvirkning på prosesser og beslutninger. I dette perspektivet omtaler Ottesen (2011) ledelse som:

*«(...) hvordan mange aktører samhandler om å løse problemer eller utforme strategier. Ledelse blir til i mangfoldet av sosiale praksiser som er gjensidig avhengig og påvirker hverandre. Det er gjennom språklige handlinger disse bindes sammen og skolen konstitueres som et arbeidsfellesskap» (Ottesen, 2011, s.268).*

Språk kan brukes både til å påvirke og til å kontrollere. Den språklige samhandlingen har derfor stor betydning for hvordan skolens praksis ledes, utformes og endres, og den bidrar til å skape relasjoner mellom medlemmene i organisasjonen. I hvilken grad det dialogiske aspektet ivaretas og blir realisert mellom skoleledere og lærere vil derfor i stor grad avhenge av hvilken grunnholdning partene har til hverandre og hvilket forhold det er mellom dem.

Som et redskap for å skape refleksjon kan skoleledere bruke meningsytringer. Som jeg tidligere har nevnt, handler språklig samhandling i et dialogisk perspektiv om forhandling av mening og å ta felles ansvar. For skolens arbeid kan det ha betydning at ulike kunnskaper og oppfatninger synliggjøres. Ottesen (2011) sier: «Rektor må balansere mellom forventninger om framdrift og resultater og den moralske fordringen om å gi «alle» en stemme» (ibid., s.281). Rektor har et moralsk ansvar når det gjelder å respondere på lærernes bidrag og knytte lærernes perspektiver og ny innsikt til utvikling i praksis, sier Ravn og Eikenes (2013).

For en skoleleder er det med andre ord helt grunnleggende å kunne kommunisere og samhandle med andre mennesker, samtidig som vedkommende har ansvar for at alle stemmer blir respektert og debattert. Det er i spenningsfeltet mellom de ulike stemmene og i dialogen at endrings- og utviklingspotensialet i organisasjonen finnes, og det er i det samme spenningsfeltet at endrings- og utviklingspotensialet ligger i veiledningsperspektivet. For å lykkes med veiledning må ledelse av veiledningsprosessen være tuftet på en dialogisk grunnholdning, der leder og veileder samhandler og deres stemmer blir hørt, respektert og debattert.

#### **3.4.4 Ledelse og makt**

Ledelse som fenomen er uløselig knyttet til utfoldelse og forvaltning av makt og autoritet (Møller, 2006).

*«Det er den nære forankringen til makt og autoritet som gjør at begreper om ledelse har en tendens til å være interaktive eller relasjonelle. Å oppnå andres tillit er helt grunnleggende for en skoleleders maktposisjon. I tillegg til å ha et formelt mandat som leder, må man med andre ord som skoleleder bli godkjent, få oppslutning og tiltro fra dem man skal lede, for å lykkes» (Møller, 2006, s.31).*

For å kunne utøve innflytelse i organisasjonen må en skoleleder med andre ord kunne legitimere maktgrunnlaget sitt. Da er vedkommende avhengig av hva andre aktører på arbeidsplassen gjør, hva som gjøres på kommunalt og på statlig nivå, og hvordan den enkelte selv tar i bruk og utvikler talentene sine i samspill med andre (ibid.).

Ord som *likhet*, *likeverd* og *gjensidighet* karakteriserer i stor grad symmetriske relasjoner mellom mennesker (Dysthe, 1997, s.90). I denne kategorien av ord finner vi også *dialog*. Samtidig er det utvilsomt en asymmetrisk relasjon mellom en leder og en ansatt. Denne asymmetrien ikke vil bli borte selv om lederen inviterer til dialog, men det trenger ikke bety at asymmetri står i motsetning til dialog. På den ene siden er asymmetri innebygd i dialogiske relasjon, samtidig som det på den andre siden kan være former for asymmetri som hindrer god dialog. Asymmetrien berører dialogen både på makronivå og mikronivå. På makronivå innebærer det for eksempel hvem som har initiativ eller makt til å bestemme hva som skal være tema for dialogen, mens det på mikronivå handler om selve utvekslingen av ytringer (ibid.).

Dysthe (2001) hevder at en av de grunnleggende forutsetningene for dialog er asymmetri eller ulikhet i kunnskapsnivå. Dersom alle visste det samme, ville det ikke være noen vits i å kommunisere, sier hun (ibid.). Dysthe (1997) anfører at når lederen har en dialogisk grunnholdning og respekt for andres kunnskaper kan dette gi grobunn for kreativitet, læring og kunnskapsutvikling. Å ha en dialogisk grunnholdning innebærer at asymmetrien når det gjelder kunnskap erkjennes, samtidig ses kreativitet og initiativ på som en styrke, ikke en trussel.

Den kunnskapsmessige asymmetrien kan gå begge veier for skoleledere, men dersom lederen er trygg på seg selv og sine egne kunnskaper og samtidig erkjenner at andre kan ha større kunnskaper enn seg selv på enkelte områder, vil vedkommende sannsynligvis tørre å legge til rette for å skape en dialogisk kultur gjennom å skape gode vekstvilkår for pedagogiske ideer/pedagogisk nytenkning og rom der hun oppfordrer andre til å ta initiativ og ta opp ting til debatt, i større grad enn en mer utrygg leder (Stålsett, 2009, Dysthe, 2001).

Det knytter seg makt til alle typer lederstillinger. Når skoleledere bruker makt og status til å gi rom for utvikling av gode pedagogiske ideer, kan asymmetri fungere positivt, men asymmetri i kunnskap og status kan hindre reell kommunikasjon. Lederen kan for eksempel bruke statusen sin til kontroll, dominering og manipulering. Det samme kan også skje dersom det er lederen som definerer hva som er relevant og ikke relevant kunnskap, eller hva som anses som viktig kontra ikke viktig. Å bestemme hvilke tema som er verdt å ta opp i organisasjonen, kan være en effektiv måte å hindre samspill på. Dersom det er lederen som alltid bestemmer dagsordenen, kan det bli et problem i organisasjonen. Det er mye som tyder på at det er desto

viktigere å arbeide med å etablere likeverd, respekt og gjensidig tillit på det menneskelige planet, dersom det er stor asymmetri i kunnskap og/eller status (Dysthe, 2001).

På den ene siden er tillit og likeverd en forutsetning for dialog, mens det på den andre siden er asymmetrien i kunnskap som gjør dialogen kreativ (Dysthe, 1997). Overfører vi dette til skolekonteksten vil en dialog mellom skoleleder og lærere kunne innebære asymmetri i makt når det gjelder kunnskap. Faglærere vil gjerne ha en fagdidaktisk kompetanse og større kunnskap om elevenes faglige og sosiale kompetanse enn det skoleledere har. Et viktig aspekt ved pedagogisk ledelse er å vise respekt for andres kunnskap og kompetanse, samtidig som læring skjer gjennom samspill og meningskaping i fellesskap.

Makt og autoritet er nært knyttet til hvordan språk og kommunikasjon benyttes og aksepteres (Ravn og Eikenes, 2013). Skoleledere må være bevisste den makten de har i kraft av sin formelle posisjon og de må begrunne beslutningene sine. I tillegg må det foreligge tillit mellom ledere og andre ansatte i organisasjonen. Etablering av tillit og legitimitet er helt avgjørende for å kunne utøve makt som leder (Møller, 2006).

### **Oppsummering**

Hovedfokus i dette kapitlet har vært pedagogisk ledelse og ledelse i et relasjonelt perspektiv, fordi relasjonell ledelse innebærer at både formelle ledere og de som ledes deltar i en samhandlingsprosess. I tillegg er det lagt vekt på dialogen mellom skoleledere og lærere fordi pedagogisk ledelse er knyttet til å få i gang prosjekter der organisasjonens medlemmer reflekterer over egen praksis og lærer av selvinnsikten slike refleksjoner gir.

## **3.5 Oppsummering**

Et teoretisk perspektiv både inkluderer og ekskluderer, sier Fuglestad (2006). Det innebærer at når søkelyset rettes mot visse prosesser og fenomener, vil det være andre sider som kommer i skyggen. I dette kapitlet har det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien blitt presentert. Med bakgrunn i tema, formål og problemstillingen som ligger til grunn for studien har teorier om veiledning, læring og ledelse blitt vektlagt. Disse teoriene danner bakteppet for analysen i kapittel seks.

Veiledning er et begrep det er vanskelig å definere helt konkret. I denne oppgaven er det argumentert for å bruke begrepet på en overordnet måte, der hovedvekten legges på veiledning som virksomhet, ikke som fenomen. Veiledning innebærer et møte mellom minst

to personer, der det i utgangspunktet er et asymmetrisk forhold mellom den som er veileder og den som er veisøker. Asymmetrien i dette forholdet handler ofte om ulikhet når det gjelder kunnskap og kompetanse. Hvilken rolle veileder velger å ta i veiledningssituasjonen vil ha innvirkning på hvordan asymmetrien gjenspeiler seg i samtalen, samtidig som veileders valg av rolle vil ha innvirkning på selve veiledningsforløpet og veisøkers utvikling og potensielle læring. I gjennomføringen av veiledning er det mange modeller som kan legges til grunn. I denne studien er Stålsetts (2009) modell vektlagt, da prosessene og fasene i denne modellen samsvarer godt med Kolbs tankemodell for utvikling og læring gjennom erfaring.

Veiledning er tuftet på teorier om læring. I denne studien er det argumentert for å legge et sosiokulturelt perspektiv på læring til grunn. I det sosiokulturelle perspektivet står læring gjennom sosial samhandling i et fellesskap sterkt. Skolevandring innebærer at rektor og lærere forsøker å utvikle seg og lære i fellesskap. Det har derfor vært naturlig å trekke frem læring i praksisfellesskap og i organisasjoner også. Wenger (1998) hevder at vi alle er del av ett eller flere praksisfellesskap, med ulik grad av involvering i de ulike praksisfellesskapene. I denne studien består praksisfellesskapene i hovedsak av rektor og den enkelte lærer siden lærerne skolevandres enkeltvis på Mulighetenes skole. Senge (1990) trekker frem viktigheten av at organisasjoner lærer og utvikler seg sammen, gjerne igjennom team. Senge anfører videre at organisasjonens læring er avhengig både av at enkeltindividet lærer, av individenes mentale modeller og personlige mestring og at organisasjonen jobber mot felles mål og visjoner. Den systemiske tankegangen er med andre ord sentral hos Senge. Læring og utvikling må gjennomsyre hele organisasjonen og alle i organisasjonen må involvere seg for å utvikle organisasjonen videre som en lærende organisasjon.

Ledelse er et mangefasettert begrep. I denne studien ligger hovedvekten på pedagogisk ledelse i et relasjonelt og i et dialogisk perspektiv. Pedagogisk ledelse handler om å legge til rette for læring og utvikling for seg selv og andre, samtidig som det innebærer en samhandling mellom både formelle og uformelle ledere i organisasjonen. Med bakgrunn i samhandlingen blir både relasjoner mellom organisasjonens aktører, samt dialogen sentrale elementer å fokusere på. Vi kommer heller ikke unna fokusering på makt, da ledelse er uløselig knyttet til dette. Makt kan både ha et positivt og et negativt fokus. Det er hvordan ledere velger å bruke makten som avgjør hvilken legitimitet og tillit de oppnår i organisasjonen. I denne studien er det argumentert for å bruke makten ledere besitter i form av sin rolle klokt.

Oppsummeringen av studiens teoriramme leder oss videre til studiens metodiske overveielser.

## 4. Metode

Denne studien står i den samfunnsvitenskapelige tradisjonen, og metode velges med bakgrunn i et ønske om å belyse problemstillingen på best mulig måte. Ønsket om å undersøke hvordan lærere og skoleledere oppfatter skolevandring og ønsket om å gå dypere inn i veiledningen som ligger i skolevandringens samtaler har ledet meg til et kvalitativt design. Studien har en fenomenologisk innfallsvinkel og intervju brukes som datainnsamlingsmetode. Intervjuene er gjennomført som semistrukturerte intervju. Intervjuet med rektor ble gjennomført som et individuelt intervju, mens intervjuet med lærerne ble gjennomført som et gruppeintervju. Intervjuene er blitt kategorisert i forhold til tema og analysert som tekster.

### 4.1 Kvalitativ metode

I forskning er det vanlig å skille mellom to hovedformer for tilnærming; kvalitativ og kvantitativ forskning. Dette forskningsprosjekt sorterer under kvalitativ metode. I kvalitativ forskning er nærhet til det som forskes på viktig, og det er vanlig å operere med et lite utvalg. Nærheten sammen med fleksibiliteten som følger av at datainnsamlings situasjonen ikke er like fast strukturert på forhånd, kan gi forskeren tilgang til kunnskap man ellers ville hatt større vansker med å kunne få tak i (Kleven, 2011). Man kan også gå dypere inn i datamaterialet og undersøke enkeltkomponenter grundigere enn ved bruk av kvantitative undersøkelsesmetoder. Kvalitativ forskning er spesielt godt egnet til å nærme seg tenkende og reflekterende personer som studieobjekter, der man ønsker å få tilgang til deres forståelse og intensjoner (Kalleberg, 1996). I dette prosjekt er målet å få en dypere forståelse av hvordan lærere og rektor opplever skolevandring og skolevandringens samtaler i særdeleshett.

Det legges en fenomenologisk innfallsvinkel til grunn for undersøkelsen av dataene, samt at resultatene drøftes i en samfunnsvitenskapelig teoriramme der både likheter og forskjeller i informantenes betraktninger kommer til syne. Hovedvekten vil likevel ligge på å finne likhetstrekk, dvs. *commonalities* som Ragin og Amoroso (2011) kaller det. Kjernepunktet i fenomenologien er å se på fenomenene som fremkommer ut i fra aktørenes egen forståelse og intensjoner i dagliglivet. Det vil si at fokuset vendes mot subjektet heller enn objektive fakta, samt at man forsøker å være mest mulig åpen i betraktningene (Bengtsson, 1999).

## 4.2 Design

I følge Ringdal (2007) er en design eller et forskningsopplegg forskerens plan og skisse for en undersøkelse. I denne studien har jeg ønsket å få innblikk i og større forståelse for skolevandring og samtalene som er knyttet til dette. For å få det har jeg intervjuet en rektor og en gruppe lærere som arbeider med skolevandring. Utgangspunktet er med andre ord en kvalitativ intervjustudie, der formålet er å innhente kvalitative beskrivelser av intervjuobjektens livsverden (Kvale, 2005) med tanke på å bruke dette til å tolke meningen i deres beskrivelser. Gjennom intervjuene har jeg til hensikt å vise frem et fenomen, der målet er å få større innblikk i informantenes forståelse, samtidig som jeg ønsker å utforske fenomenet i dybden (Myklebust, 2002). Temaer vil komme frem gjennom bearbeiding av empirien. Dette vil igjen danne grunnlag for utvikling av nye meningsbærende enheter som kan føre til videre tolkning. I et forsøk på å skape en forståelsesramme rundt fenomenet, drøftes empirien opp mot relevant teori og forskning. Ved å gjøre det på den måten vil dataene gi mening til teori og bidra til å utvikle det teorien og forskningen allerede sier om temaet som blir undersøkt. I tillegg kan den utforskende prosessen bidra til å utvikle nye forståelsesrammer rundt temaet som blir undersøkt (Bunting, 2007).

En begrensning i denne studien er utfordringen med å generalisere ut over konteksten som ligger til grunn for undersøkelsen. Men, gjennom å drøfte data og resonnementer opp mot eksisterende teorier og forskning kan begreper og kunnskaper gyldig for flere utvikles og øke overføringsverdien til andre sammenhenger (Myklebust, 2002).

## 4.3 Utvalg

Kvalitative metoder åpner for ulike måter å finne utvalg på, og i følge Grønmo (2004) er det formålet med studien som her veier tyngst når type utvalg skal avgjøres. Formålet med denne studien er å få en bedre og dypere forståelse av skolevandring som fenomen, og da særlig samtalene som gjennomføres i forbindelse med skolevandringen. Kvale (1997) påpeker at informantene godt kan utpekes etter den innsikten de besitter, og i følge Larsen (2007) er det mulig å benytte ikke-sannsynlighetsutvelging i kvalitative studier, men heller strategisk utvelging.

*Skjønnsmessig utvelging* er en form for strategisk utvelging, der forskeren har mulighet til bevisst å velge hvem som skal delta i undersøkelsen (Larsen, 2007). Jeg tok kontakt med den aktuelle skolen fordi jeg visste at skolevandring var igangsatt og gjennomført i et par runder,



så jeg antok dermed at jeg ville få relevante data i forhold til å belyse problemstillingen som ligger til grunn. I tillegg var denne skolen lett tilgjengelig for meg, noe som er en fordel når man gjennomfører en studie alene.

Når skolen var plukket ut, forhørte jeg meg med rektor for å høre om hun og noen av skolens lærere var villige til å bidra i studien. Rektor var positiv til dette, og etter samtykke fra rektor sendte jeg ut en forespørsel til lærerne om deltakelse i studien, samtidig som jeg informerte om studien i en fellesøkt for skolens pedagogiske personale. Der ble det presisert at deltakelse var helt frivillig. Jeg stilte derimot ett krav for at de kunne delta, at de hadde blitt skolevandret. Respondentene var få da det viste seg at flere av skolens lærere ikke var blitt skolevandret, eller bare hadde gjennomført deler av skolevandringens komponenter, noe som var ukjent for meg, men tre lærere meldte seg frivillig til intervju. Disse hadde god spredning i alder og undervisningserfaring, noe som anses som positivt for å dekke et litt større spekter av lærererfaring. Begge kjønn var representert.

Målet med studien er som sagt ikke generalisering ut over konteksten og subjektene i studien, noe kvalitative undersøkelser sjelden kan bidra til. Jeg har hatt et ønske om å gå i dybden og få mest mulig kunnskap innenfor feltet skolevandring, uten nødvendigvis å si at dette gjelder for et større univers.

#### **4.4 Datainnsamling**

Datainnsamlingen ble gjennomført medio juni 2013. På grunn av prosjektets begrensede omfang, ble dataomfanget avgrenset til individuelt intervju med rektor og gruppeintervju med tre av skolens lærere. Lærerne meldte seg frivillig. De to intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert i etterkant. Studien er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

##### **4.4.1 Intervju**

I følge Kvale (2005) har intervjuet generelt sett den fordelen at det gir mulighet til å få øye på detaljer som ellers kunne blitt oversett, og til å forstå den intervjuedes perspektiv på en bedre måte. Samtalen er kanskje den beste måten å ta del i en annen persons tanker på og i å ta den andres perspektiv. Intervjuet gir i større eller mindre grad mulighet for fleksibilitet, for å prøve ut forståelse og å oppklare misforståelser. Ulempen er på den annen side at intervjuer kan kreve mye tid til forberedelser, gjennomføring og bearbeiding. I tillegg kan det være at man risikerer å påvirke den som blir intervjuet, slik at den informasjonen som samles inn, blir

farget av intervjueren og dennes oppfatninger. Ved å være oppmerksom på denne faren kan denne effekten begrenses (Kvale, 2005).

I denne studien har jeg brukt både individuelt intervju og gruppeintervju. Rektor ble intervjuet individuelt. Når det gjelder lærerne gjorde jeg noen avveininger i forhold til om jeg skulle intervju dem én og én eller om jeg skulle intervju dem i gruppe. Jeg falt ned på gruppeintervju av flere årsaker. Gruppeintervju er godt egnet når målsettingen er å utvikle forklaringer, og hvis en skal belyse *hva-* og *hvorfor-*spørsmål, samt utdype i stedet for å generalisere (Brandt, 1996, s.146), som i mine forskningsspørsmål. Gruppedynamikken gir også en synergieffekt. Den spontane samhandlingen som oppstår blant gruppedeltakerne, produserer innsikt som sjelden eller aldri kan oppnås gjennom andre metoder. Forskerens spørsmål utløser samhandling i gruppen, og samhandlingen mellom deltakerne stimulerer ideer, tanker og minner. Gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tenke og å huske erfaringer og hendelser. De sjekker sine egne erfaringer mot andres, retter på og supplerer hverandres historier. Når de hører andre snakke, kan de få klargjort sine egne meninger (Brandt, 1996, s.155).

På den annen side skal man som forsker også være bevisst ulempene ved å velge gruppeintervju. Muligheten for at deltakerne svarer ut fra det de tror er den gjengse meningen, at de ikke tør å utfordre denne meningen, og at relasjonene mellom medlemmene i gruppen kan fungere negativt og redusere kvaliteten på samtalen og dermed på de dataene som produseres, må tas med i betraktningen underveis. Jeg antar at ulempene ved å velge gruppeintervju i denne studien ikke er så store. Informantene kjenner hverandre godt og fremstår som trygge på hverandre. De er lærere som ikke er redde for å uttrykke egne meninger, uavhengig av hva de andre i gruppa måtte mene. Dette kommer også frem i analysedelen.

Kvale (2005) peker på noen standardargumenter som kan brukes mot resultater fremkommet gjennom intervjuer. For det første kan få intervjupersoner gjøre det vanskelig å generalisere til større grupper, da grunnlaget for en vitenskapelig undersøkelse anses som for spinkelt. For det andre kan intervjueren påvirke intervjupersonenes svar ved bruk av ledende spørsmål. Det er ikke deres egne meninger som kommer frem. For det tredje kan tolkningene forkastes da de anses som subjektive og vilkårlige. Dette vil avhenge av hvem som analyserer intervjuene. Forskeren finner fasiten han på forhånd hadde bestemt seg for, mens en annen forsker kanskje

ville kommet frem til andre tolkninger (Kvale, 2005, s.5). Dette må selvfølgelig tas på alvor, men det finnes gode motargumenter også.

Ved å analysere få individers relasjoner til omgivelsene blir det mulig å få frem allmenne sammenhenger, og ved at det eksplisitt redegjøres for fremgangsmåten blir resultatene etterprøvbare. Et forskningsintervju er i utgangspunktet ledende i sin form i formell forstand siden intervjueren leder intervjuobjektene til å svare på bestemte temaer i en bestemt rekkefølge. Ved å analysere spørsmål-svar-sekvensene i utskriften av intervjuene vil man kunne gå inn og vurdere i hvilken utstrekning intervjuobjektene lar seg lede av intervjuerens spørsmålsstillinger. En hermeneutisk forståelse av tolkning gir en legitim pluralitet av tolkninger. Når forskjellige lesere kan komme frem til forskjellige tolkninger av samme tekst, skyldes ikke det nødvendigvis en subjektiv vilkårlighet i meningsfortolkningen, men det kan være et resultat av at leserne stiller forskjellige spørsmål til teksten og dermed får forskjellige svar. Det avgjørende ved tolkningen av intervjuer, sier Kvale (2005) er presiseringen av hvilke spørsmål som stilles til intervjuteksten, som ligger til grunn for det perspektivet som anlegges over en tekst (ibid., s.7). Kvales betraktninger og perspektiver, samt forholdet til annen forskning er forsøkt ivaretatt og etterkommet så godt som mulig i tolkningen av intervjuene i denne studien.

## 4.5 Kvalitetskrav

Studien bygger på en kvalitativ undersøkelse med fenomenologisk innfallsvinkel. For å vurdere kvaliteten på den gjennomførte forskningen er det viktig å legge *reliabilitet* og *validitet* til grunn for vurderingene. Kort sagt handler reliabilitet om pålitelighet rundt hvordan empiri oppstår, mens validitet handler om troverdighet i forhold til innhenting og fremstilling av empiri. I dette delkapittelet vurderer jeg hvordan undersøkelsen står seg i forhold til disse to begrepene, i tillegg gjør jeg meg noen betraktninger rundt studiens empiriske forankring og den etiske ivaretakelsen i studien.

### 4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet, men sikring av høy reliabilitet er ikke like enkelt i kvalitative undersøkelser (Larsen, 2007). Grønmo (2004) sier:

*«I kvalitative studier innebærer både reliabilitet og troverdighet at de empiriske funn som presenteres, er basert på data som faktiske forhold, og at disse data ikke bygger på forskerens rent subjektive skjønn eller skyldes tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen, men er innsamlet på en systematisk måte og i samsvar med etablerte forutsetninger og framgangsmåter i det undersøkelsesopplegget som er benyttet» (Grønmo, 2004, s.229).*

I intervjuer er det stor mulighet for at informantene påvirkes av situasjonen og intervjueren. Denne typen påvirkning omtales gjerne som *observatøreffekten*. Observatøreffekten kan ha betydning for det som sies akkurat der og da. Mulighetene for at informantene ville sagt noe annet dagen etter, eller om intervjueren var en annen, må derfor tas i betraktning. Informantene og jeg hadde en god relasjon i intervjusituasjonen, noe tonen oss i mellom understreket. Jeg kan derfor ikke se bort fra sannsynligheten for at informantene i denne studien muligens ville formulert seg annerledes dersom det var en annen forsker som intervjuet dem. I intervjusettingen opplevde jeg, så langt jeg kan tolke at informantene var opptatt av å svare så ærlig som mulig og at de ikke var opptatt av hva jeg som forsker var ute etter å høre. Jeg opplevde at de var direkte i sin tale og at de ikke var redde for å uttrykke uenighet med hverandre. Hvorvidt de var det, er det bare informantene selv som kan svare på.

Reliabilitet handler også om at informasjonen behandles på en nøyaktig måte. En måte å sikre høy reliabilitet på er å holde orden på intervjudataene, for eksempel gjennom ikke å blande sammen hvem som har sagt hva. I denne studien har jeg forsøkt å forebygge dette gjennom å være nøyaktig i behandlingen av dataene. I transkriberingen av intervjuene var jeg nøye med å knytte hvert enkelt utsagn til riktig respondent, samt at jeg var nøye med å få med pauser, småord m.m. underveis. I presentasjonen av utsagn i analysedelen er utsagnene i stor grad beholdt i sin opprinnelige form, med de mulige språklige utfordringene det måtte innebære med tanke på flyt i språket og fremkomning av mening. Denne presentasjonsformen er valgt for å øke reliabiliteten og troverdigheten i studien. Så langt jeg kan se kan reliabiliteten i datamaterialet når det gjelder behandling av informasjon, sies å være ivaretatt. Når det gjelder forskerens mulige påvirkning på informantenes svar, kan den ikke ses bort fra. Det kan være med på å svekke reliabiliteten.

#### 4.5.2 Validitet

Validitet handler om datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingene som belyses (Grønmo, 2004). Dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen, kan validiteten sies å være høy. I følge Grønmo (2004, s.221) forutsetter høy validitet at både universet av enheter og de ulike begrepene i studien blir definert på en systematisk måte, både teoretisk og operasjonelt, og at det er samsvar mellom de teoretiske og de operasjonelle definisjonene. Dette er forsøkt etterkommet i denne studien.

Valg av metoder for utvelgelse av enheter og innsamling av data må være godt tilpasset definisjonene. Mulighetene for at mindre heldige valg gjøres, kan ikke ses bort i fra, ei heller i denne studien. Men ved å velge intervju som metode åpner muligheten for å foreta korreksjoner underveis seg, dersom andre momenter enn de som i utgangspunktet var tenkt viktige for problemstillingen oppdages. Flere mulige forklaringsmåter kan også fremkomme ved at informantene får snakke fritt og ta opp ting de selv ser på som viktige i forhold til temaet. I følge Larsen (2007) bidrar en fleksibel prosess hvor en kan endre spørsmål underveis til mer valid informasjon. I denne studien er dette forsøkt tilrettelagt gjennom bruk av semistrukturert intervju. Et element som kan svekke validiteten i denne studien er studiens få informanter og det at de er ansatt på samme skole, dvs. at de er del av samme kultur.

### *Begrepsvaliditet*

I følge Kleven (2011) er begrepsvaliditeten mest interessant i kvalitative studier. Han definerer begrepsvaliditet som «grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven, 2011, s.86). Det er to hovedtyper trusler mot begrepsvaliditeten; tilfeldige målefeil og systematiske målefeil. I et kvalitativt prosjekt som dette kan tilfeldige målefeil ikke utelukkes. Jeg har prøvd å være nøye med å stille de «riktige» spørsmålene slik at det i størst mulig grad er samsvar mellom min forståelse og det intervjuobjektene forstår for å få svar på problemstillingen. Siden jeg har vært med på den samme opplæringen, lest igjennom de samme kriteriene og vært en del av de samme diskusjonene, har jeg hatt muligheten for å sjekke ut og drøfte min forståelse mot forståelsen informantene mine har. Med bakgrunn i dette, antar jeg at systematiske målefeil i liten grad foreligger i mitt prosjekt. Tilfeldige målefeil kan som tidligere nevnt ikke utelukkes.

### *Ytre validitet*

Ytre validitet handler om i hvilke situasjoner og for hvilke personer resultatene er gyldige for (Kleven, 2011). Det handler med andre ord om hvor langt vi kan strekke gyldighetsområdet for de resultatene vi har funnet. Hvis resultater og funn i undersøkelsen kan gjøres gjeldende for personer og situasjoner som relevant ut i fra undersøkelsens problemstilling, kan vi si at undersøkelsen har god ytre validitet (Kleven, 2011). For å øke den ytre validiteten i denne studien ser jeg funnene i lys av informasjon fra erfaringene Skrøvset (2008), Lehn (2009) og Høie (2011) gjorde i forbindelse med sine studier. Jeg kan i den forbindelse ikke snakke om generalisering, men det vil kunne sies å være en form for overførbarhet av funnene. Det vil si at forståelsen som utvikles innen for rammene av ett prosjekt kan være relevante i andre

situasjoner. Skrøvset og Lehns studier er rent kvalitative studier, på lik linje med denne, mens Høies (2011) studie kombinerer kvalitative og kvantitative metoder.

Med Klevens definisjonen på ytre validitet som vurderingsgrunnlag, oppfatter jeg at denne studien stiller noe svakt. Intervjuene er foretatt på bare én skole og med få informanter. Det innebærer at jeg må ta høyde for at informantene er mer like enn forskjellige siden de jobber på samme skole og innenfor samme system.

#### **Kommunikativ validitet**

Kommunikativ validitet bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre i forhold til om materialet er godt og treffende hva angår studiens problemstilling (Grønmo, 2004). Grønmo (ibid.) trekker frem viktigheten av intersubjektivitet i studier der forskeren er nær på informantenes situasjon. Han hevder at situasjonen må behandles med varsomhet slik at man sikrer at det er informantenes selvforståelse som presenteres og ikke forskerens. I denne studien er både rektor og lærere intervjuet i et forsøk på å få et bedre belegg for beskrivelser og analyse. For å styrke den kommunikative validiteten er analyse, funn og slutninger diskutert med informantene og veileder. I diskusjonen med informantene fremkom det at en av informantenes syn på rektor som veileder og refleksjonspartner var noe snevert oppfattet fra min side. Gjennom at vi fikk diskutert dette ble informantens syn bedre og bredere fremstilt i studien, noe som er med på å øke studiens kommunikative validitet.

#### **4.5.3 Etiske refleksjoner**

All forskning har forskningsetiske normer den må følge (Kleven, 2011, s.25). De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006) trekker i punkt 19 frem forskerens ansvar for å fremtre med klarhet, herunder forskerens ansvar for å forklare begrensninger, forventninger og krav som følger med rollen som forsker (2006, s.20-21). Denne studien henter empiri fra en kultur jeg har god kjennskap til, samt at jeg har vært tett på praksisfeltet. Det innebærer også at jeg har vært tett på personer, noe som krever respekt for den enkeltes integritet. Bruk av dialog og samtale i et forskningsprosjekt vil i tillegg til å gi et vitenskapelig produkt også avdekke mellommenneskelige forhold. Her dukker med andre ord et moralsk forhold som stiller krav til personvern og respekt for aktørene opp (Stenshorne, 2008).

Brinkmann og Kvale (2009) skisserer reglene for informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser i forbindelse med behandling av deltakere og innsamlet materiale. Det informerte samtykket er ivaretatt igjennom at deltakerne frivillig har sagt seg villige til å være

med. Jeg har i tillegg vært nøye med å informere om hensikten med studien og datainnsamlingen, samtidig som jeg har presisert at deltakelse i studien er frivillig og at de når som helst, og uten begrunnelse kunne trekke seg fra det. Deltakernes identitet er forsøkt ivarettatt gjennom anonymisering av skolen, samt at intervjuobjektene i transkriberingen av intervjuene er gitt et nummer. Hvem som hører til de ulike numrene er det bare jeg som forsker som har hatt tilgang til. I studien omtales alle informantene som «hun», selv om begge kjønn er representert i intervjuene. Ved endt studie er alle bakgrunnsdokumenter, lydfiler, m.m. destruert.

Når det gjelder konsekvenser kan det i en studie fremkomme opplysninger av sensitiv art, og forskeren kan få kjennskap til opplysninger som vil være med å ramme den enkelte dersom de ble kjent (Fog, 1996). Dette innebærer at ikke alt som kommer frem nødvendigvis kan brukes i forskningen, selv om informasjonen kan være interessant. Møller (1996) anfører at forskeren kan oppleve å komme i en dilemmasituasjon der deltakernes rett til å kontrollere hva som offentliggjøres må veies opp mot forskerens rett til å publisere funn som er med på å belyse problemstillingen. Jeg har ikke støtt på dilemmaer i forbindelse med dette underveis i arbeidet med studien.

I en studie der data er innhentet fra en kultur man kjenner godt kan materialet være sårbart. I denne studien er materialet gjort kjent i møter med rektor og lærere. Skoleeier er også informert om studien, men ikke forelagt materiale underveis. Underveis i prosjektet er det ingen som har trukket seg. Dersom man har kjennskap til studien, samt kjenner informantene godt fra før, vil en muligens kunne gjette seg til hvem de er, men ikke til hvilken lærer som har hvilket nummer og hvem som gir uttrykk for hva. I den faglige sammenhengen er dette mindre interessant, da studiens formål ikke har vært å vurdere den enkelte deltaker. Målet har vært å få tak i informantenes egne synspunkter, tanker og refleksjoner rundt temaet skolevandring, og derigjennom konstruere ny kunnskap og forståelse for feltet.

#### **4.6 Analyse og teoriutvikling**

For å kunne analysere det innsamlede datamaterialet må det abstraheres og generaliseres. Deretter fortolker man den innsamlede empirien, før man igjen diskuterer hvordan studiens problemstilling kan besvares, og man prøver å forstå hva empirien betyr i forhold til forskningsspørsmålene som er stilt (Lehn, 2009). I analysen av kvalitative data handler det om

å finne mønstre, se tendenser og finne eksempler (Larsen, 2007). Jeg har, som tidligere beskrevet valgt en fenomenologisk innfallsvinkel i analysen av intervjuene.

I forkant av studien hadde jeg forsøkt å lese meg opp noe på teorier om veiledning, ledelse og skolevandring. Larsson (2005) anfører at det er viktig å være tilbakeholden med å legge føringer gjennom teori eller kategorisering i det første møte med empirien. Teorien skal ikke stå i veien for muligheten til å imøtekomme virkeligheten på en mest mulig åpen måte, sier Bunting (2007, s.25).

Hovedintensjonen i analysen og drøftingen er å trekke frem viktige elementer i skolevandring og skolevandringens samtaler sett fra både et lærerperspektiv og et skolelederperspektiv. Ved hjelp av de empiriske funnene ønsker jeg også å finne ut hvordan disse samtalene kan utvikles, herunder hvilke suksessfaktorer rektor og lærere trekker frem som avgjørende.

I analysearbeidet har jeg i hovedsak benyttet meg av induktiv logikk. Om dette sier Kleven (2011):

*«Induksjon setter oss på sporet av mulig gyldige konklusjoner, men induksjon sikrer ikke sanne konklusjoner. Induksjonsproblemet består i at vi aldri har observert alle aktuelle tilfeller, og derfor vil det alltid kunne tenkes tilfeller som ville komme til å motbevise vår konklusjon. Induksjon er altså også en nødvendig logikk i forskningen, men ikke tilstrekkelig» (Kleven, 2011, s.21).*

Målet med prosjektet har ikke vært å prøve ut teori gjennom hypotesetesting, men heller få en mer helhetlig forståelse av temaet. I slike tilfeller er en induktiv tilnæringsmåte best egnet fremfor en hypotetisk-deduktiv tilnæringsmåte.

Analyse av kvalitative data innebærer å jobbe med en stor mengde tekst. I analysefasen reduseres datamaterialet gjennom å fjerne informasjon som ikke er relevant for problemstillingen. I denne studien startet jeg med å transkribere lydfilene fra intervjuene. I transkriberingen valgte jeg å være så tro mot den muntlige teksten som mulig, gjennom å skrive ned alt intervjuobjektene sa, i den rekkefølgen det kom. Jeg tok med pauser og småord, samt at jeg markerte tonefall og stemningen i gruppa med piler i dokumentet. Deretter kodet jeg teksten, der kodene videre ble klassifisert etter tema og kategori. Kategoriene ble så brukt til å sortere datamaterialet i, for å identifisere meningsfulle mønstre. Deretter vurderte jeg mønstrene jeg hadde identifisert opp mot eksisterende forskning og teorier på feltet, før jeg til slutt trakk noen slutninger der overførbar kunnskap ble etablert.

Det kan tilsynelatende se ut som det var en enkel prosess, men det var det ikke. Etter innsamlingen av empirien skulle som sagt dataene bearbeides og kategoriseres. Jeg startet



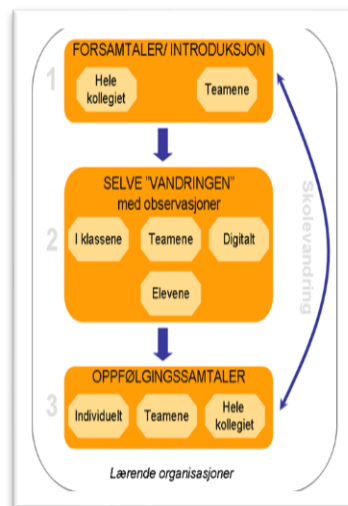
med å se på hvilke begreper lærerne og rektor brukte når de snakket om skolevandring. Det ble raskt klart for meg at jeg måtte gå nærmere inn i noen av begrepene for å få en tydelig forståelse av hva som mentes. Jeg måtte også gå tilbake til teorien for å utvide studiens teoretiske ståsted. I møte med virkeligheten utvidet forståelsen seg og nye innfallsvinkler oppstod, dermed måtte problemstillingen omformes flere ganger. Forskningsspørsmålene derimot har vært relativt stabile.

Kapitlene som følger er et resultat av det gjennomførte analysearbeidet. Jeg starter med en kort beskrivelse av skolevandring på Mulighetenes skole.

## 5. Skolevandring på Mulighetenes skole

Før funnene i studien presenteres, gir jeg en liten redegjørelse for hvordan skolevandring er gjennomført på Mulighetenes skole så langt. Dette for å gi litt mer bakgrunnskunnskap.

Skolevandring som system ble igangsatt på Mulighetenes skole høsten 2011. Det var bestemt at skolevandring skulle gjennomføres på alle skolene i kommunene etter følgende modell:



Figur 9: Skolevandringsmodell presentert av Laila Lerum på fellesskoleringen av skoleledere og tillitsvalgte høsten 2011.

Skolevandring ble igangsatt etter ønske fra skoleledere om å være tettere på hva som skjedde ute i klasserommene, og etter ønske fra lærere om at skoleledere skulle ha større innsikt i skolens pedagogiske praksis. Da rektor kom til Mulighetenes skole i 2012 kastet hun seg ut i det, uten de store forberedelsene. For å få satt i gang spurte hun hvem som kunne tenke seg å starte. Det var flere lærere som meldte seg, men hun skulle ønske at det var enda flere som hadde kastet seg frempå. Hun prioriterte å skolevandre hele trinn samtidig, men gjorde også rom for timelærere som ikke var knyttet til spesielle trinn.

I samtaler spurte jeg rektor omtrent hvor mange ganger hun har skolevandret siden oppstarten av skolevandringen. Da kom det frem at hun ikke har fått skolevandret så mye som hun hadde satt opp på planen. Bakgrunnen for dette var langtidssykdom i skoleledelsen, noe som hadde medført at hun hadde vært alene som skoleleder over en periode og da ble det som hun sa «litt mye». Hun hadde derfor ikke fått skolevandret alle dette skoleåret. Alt i alt hadde hun siden oppstarten gjennomført omtrent to runder med skolevandring.

Skolevandringsmodellen Mulighetenes skole arbeider etter samsvarer i stor grad med Skrøvsets (2008) modell, bortsett fra at skolevandringen ikke gjennomføres med utgangspunkt i team, men med enkeltlærere. Rektor gjennomfører førsamtale og ca. tre observasjoner av 5 – 10 minutter, før hun gjennomfører den individuelle refleksjons- og utviklingssamtalen i etterkant.

Jeg går nå over til å presentere funnene i denne studien.

## 6. Presentasjon av funn

Skolevandring som metode ble hentet til Norge gjennom MILL-prosjektet i 2006. Siden den gang har metoden skutt fart og bredt om seg i et stort omfang i norske skoler og kommuner. I arbeidet med denne studien har jeg hatt et ønske om å få større innblikk i hva skolevandring går ut på, samtidig som jeg har vært nysgjerrig på ledere og læreres oppfatninger av metoden. I tillegg har jeg hatt et ønske om å se nærmere på samtalene i skolevandring, spesielt ettersamtalen, som i følge teorien skal være en veilednings- og refleksjonssamtale mellom rektor/skoleleder og lærer. For å få et større innblikk i og en dypere forståelse av skolevandring har jeg gjennomført to intervjuer, et med en rektor og et med tre lærere på Mulighetenes skole, i tillegg til at jeg har gjennomført noen besøk på skolen for å bli bedre kjent med den. På disse besøkene har jeg samtalt med både rektor og lærere. Gjennom samtalene og intervjuene håper jeg til slutt å kunne svare på problemstillingen som ligger til grunn for studien: *Hvordan kan veiledning som del av skolevandring bidra til refleksjon rundt lærerens læringsledelse i klasserommet?*

Forskningsspørsmålene rammer inn presentasjonen av funnene i denne studien. De er:

- Hvilke betraktninger gjør rektor og lærere seg om skolevandring?
- Hva vektlegger rektor og lærere i før- og ettersamtalene?
- Hvordan opplever rektor det å være veileder for sine lærere og hvordan opplever lærerne det å bli veiledet av rektor?
- Hvilke læringsperspektiv legger rektor og lærere til grunn for ettersamtalene?

Jeg har valgt å presentere rektor og lærernes synspunkter og betraktninger rundt de ulike spørsmålene hver for seg i dette kapittelet, da det gir en god og ryddig struktur. Jeg innleder med å se på hvordan rektor og lærere opplever skolevandring, før jeg tar for meg deres syn på skolevandringens samtalers form og innhold. Deretter kommer jeg inn på problematikken rundt det å være leder og veileder, før jeg runder av med hvilke læringsperspektiver rektor og lærere legger til grunn for ettersamtalene. For å beskytte lærernes identitet presenteres de som I1, I2 og I3 i dialogene som gjengis underveis. Gjengivelse av dialog er gjort både for å vise hvordan dialogen fløt, og for å vise hvordan forskerens spørsmål påvirket dialogen. Drøfting av fenomenene som utpeker seg gjennom presentasjon og analyse gjennomføres i kapittel sju.

## 6.1 Beskrivelse av funn

### 6.1.1 Hvilke betraktninger gjør rektor og lærere seg om skolevandring?

Det første forskningsspørsmålet i denne studien omhandler hvilke betraktninger rektor og lærere gjør seg om skolevandring. For å danne meg et inntrykk av dette spurte jeg i intervjuene hvilke umiddelbare tanker de gjorde seg om skolevandring. Rektor ga uttrykk for at hun opplever at skolevandring er en god metode for pedagogisk ledelse, men hun trakk også frem at det ikke er den eneste saliggjørende metoden å gjøre det på. Det gjelder også når det gjelder å utvikle lærernes læringsledelse i klasserommet. *«Det er bare én av flere mulige måter å gjøre det på»*, sa hun. Her trakk hun frem kollegavandring som et konkret alternativ, i tillegg til at hun ønsket at også den andre skolelederen skulle skolevandre.

I intervjuet ga rektor uttrykk for at hun er veldig opptatt av å være en pedagogisk leder for skolens personale og elever. Samtidig var hun klar på at det er i klasserommet i møtet mellom lærer og elev at det viktige skjer, nemlig læring. Som pedagogisk leder er hun opptatt av at hun som rektor skal kjenne til praksisen ute i klasserommet. Hun påpekte: *«For å være rektor og kunne bidra til økt læring for elevene, så må jeg jo være der læringen skjer»*. Hun var også klar på at hun får veldig god innsikt i hva som skjer i praksisfeltet. *«Jeg har sett veldig mye bra, da. Det må jeg si. Jeg har sett veldig mye bra. Jeg har lært mye som jeg tenker at dette burde flere ha fått sett.»* Hun er med andre ord godt fornøyd med det hun ser skjer i klasserommene gjennom skolevandring.

I tillegg til å kunne bidra til elevenes læring, hadde hun også noen tanker rundt det å være læringsleder for sine medarbeidere. I samtaler ga hun uttrykk for at hun ser på det pedagogiske personalet som sin egen «klasse», og at hun på mange måter jobber på samme måte med det pedagogiske personalet som hun gjorde med klassen når hun stod i klasserommet. Hun trakk blant annet frem at gjennom å kjenne praksisen til hver enkelt lærer ville hun lettere kunne legge til rette for utvikling hos den enkelte. Hun var med andre ord opptatt av å tilpasse opplæringen til hver enkelt, på samme måte som lærerne var opptatt av å gjøre det i klasserommet.

Jeg var også interessert i hvilket utbytte rektor hadde av skolevandring. Rektor antok at det mest sannsynlig var hun som satt igjen med det største utbyttet. Hun sa:

*«Jeg tror nok at, jo mer jeg tenker på det, er skolevandring når rektor skal inn vel så mye noe som gir meg noe, som lærerne noe. De opplever jo da kanskje at man blir*

*sett, og man ser at rektor bryr seg om det, men jeg tror kanskje at jeg sitter igjen med mest».*

Rektor peker her på muligheten for at lærerne ikke har like stort utbytte av metoden som det hun selv har, men at de nok opplever at hun som rektor ser dem og bryr seg om hva som skjer i klasserommene gjennom skolevandring. Lærene ble også spurt om hvilke oppfatninger de hadde av skolevandring så langt, og de ga uttrykk for at de hadde hatt noe ulikt utbytte.

*I2: Jeg føler ikke at det har gitt meg så mye, faktisk, for å være helt ærlig. Hvis jeg kan si det.*

*I3: Hvis det hadde vært mer sånn kollegavandring, så hadde det gitt meg mer.*

*I2: Ja.*

*I3: For jeg synes at den form for vandring er mer relevant.*

*I2: Ja, den form for skolevandring kunne vært fint.*

*I3: Mm. Ja.*

*I2: Men den form for skolevandring som har vært her, nja.*

Som det fremgår av utdraget uttrykker disse to lærerne at de opplever at de ikke har hatt så godt utbytte av skolevandring så langt. Jeg ønsket å grave litt dypere i hva som lå til grunn for deres oppfatning, og spurte videre hva det var som gjorde at de tenkte som de gjorde.

*I2: Fordi det ble med det. Det ble med inn og kikke, og så...*

*I3: ...og så har det ikke vært noe mer snakk om det.*

*I2: Så har det på en måte liksom dødd litt ut.*

Her endret samtalen seg:

*I1: Jeg har nok litt annen opplevelse. Hun var jo inne hos meg og jeg hadde samtale etterpå og', og jeg følte at jeg fikk stadfestet at det jeg gjorde, gjør, er rett. At jeg ikke er på ville veier i hvert fall og det gir meg en selvtillit til å gå videre. På den måten, samtidig ble jeg litt bevisst også på måten, jeg ble litt sånn skjerpet, hvordan jeg skulle starte opp timen min. Så har jeg kanskje ikke vært like bevisst på før, så det synes jeg var bra.*

*I3: Mm.*

*I2: Jeg er på én måte litt enig. Altså, i forhold til at jeg ble nok bevisstgjort på ting som jeg gjør som kanskje jeg ikke trengte å gjøre, men jeg føler ikke at det har gitt meg så mye mer enn akkurat det, egentlig.*

*I3: Nei.*

*I1: Kanskje hvis det var mer oppfølging etterpå?*

*I2: Mm, rett og slett.*

*I1: Og neste gang, hva ser vi på da?*

*Forsker: Hva slags type oppfølging tenker du på da?*

*I1: Nei, da tenker jeg på at sist så hun på oppstarten av timen, og en annen gang kunne det vært noe annet hun skulle sett på.*

Vi ser at lærerne har noe ulik oppfatning av utbyttet av skolevandring slik den er gjennomført så langt. I2 og I3 opplever utbyttet som ganske lite, mens I1 opplever et ganske godt utbytte. Hun trekker spesielt frem viktigheten av det å bli sett og få en bekreftelse på at det som gjøres i klasserommet er riktig, noe også rektor var innom. I tillegg trekker hun frem bevisstgjøringen hun har opplevd for egen del. Det er interessant å se at I2 reflekterer videre og nyanserer utsagnet sitt noe etter at I1 har brakt sin økte bevisstgjøring på bane. I2 peker også på opplevelsen av økt bevissthet som et positivt utbytte, men hun gir likevel uttrykk for at skolevandring ikke har gitt henne så mye. Dette relateres senere i samtalen når I1 har kommet til det som oppleves som manglende oppfølging i etterkant av skolevandringsrunden.

Samtalen med lærerne viste også at de hadde forskjellig oppfølging i etterkant av observasjonene. En hadde samtale samme dag som den siste observasjonen var gjennomført, mens en annen opplevde at samtalen ble utsatt flere ganger før den ble gjennomført. Den tredje læreren hadde samtale noen dager etter siste observasjon. I tillegg ga lærerne uttrykk for at utbyttet sannsynligvis ville vært bedre dersom det hadde vært en annen og tettere type oppfølging i etterkant.

Lærerne nevner viktigheten av at skolevandring er noe som skjer hyppig og kontinuerlig, slik at det ikke bare blir et engangstilfelle eller at det går et halvt til ett år til neste gang. Som I3 uttrykte det:

*«For meg har det nok vært mer en begivenhet der og da. Kanskje en liten skjerping i dagene etter, men så sklir man tilbake. Ja, det er jo sånn veldig ofte når det har hendt noe på skolen, når det har vært noen nye fancy opplegg, så er det vel en liten stund hatten er på, så er hatten av igjen med en gang».*

Denne læreren uttrykker en viss skepsis til skolevandring og andre utviklingsprosjekter skolen arbeider med eller har gjennomført. Prosjektene er i fokus en liten stund, før de renner ut i sanden, sies det. Det kommer frem at dette har med manglende oppfølging over tid å gjøre, og at nye prosjekter kommer inn. De blir med andre ord ikke holdt tak i og må vike når andre prosjekter løftes frem.

Enkelte av lærerne stilte spørsmål ved lengden på observasjonsøktene, og hva som kommer ut av de korte øktene:

*I3: Jeg hadde hatt mye mer utbytte av at noen kom inn og så en hel time kanskje. Sett på en måte gangen i en time i stedet for bare en isolert liten sak.*

*II: Ja, det blir litt, fem minutter og diskutere bare de fem minuttene. Det blir litt lite, så en burde se litt mer av den undervisningen vi gjør og få det i litt fastere form. Både når du underviser og i friere aktiviteter, tenker jeg. For det er jo vidt forskjellig hvordan du kan, du kan takle det på vidt forskjellige måter*

Av dette utsnittet kan det se ut som om rektor har vært inne og observert II bare én gang, men senere i intervjuet kommer det frem at rektor gjennomførte tre observasjoner à ca. fem til ti minutter hver gang. Til tross for den korte lengden på observasjonsøktene sier lærerne at rektor har oppfattet ganske mye på den tiden hun har vært inne, og at de setter pris på tilbakemeldingen de får av henne, men de skulle likevel ønske at observasjonsøktene var noe lengre for at hun skulle få et dypere innblikk og en mer helhetlig forståelse av de enkelte situasjonene.

Tidligere nevnte jeg rektors synspunkt på hvem som skulle skolevandre og hennes utsagn om at skolevandring bare var én av flere metoder å styrke lærernes læringsledelse på. Lærerne kom også inn på dette i intervjuet. En av dem trakk kollegaveiledning inn som et alternativ til skolevandring. Hun sa:

*«Jeg tror jeg hadde vært mer skjerpet hvis det var andre lærere som hadde vært inne. For da vet jeg at, kanskje det er noe de ville ha tips om eller de kan gjøre som jeg gjør*



*eller de sitter inne med ting som jeg kunne gjort litt annerledes, i stedet for at det hadde vært en ledelsesfigur. Jeg tror det hadde vært litt mer givende for meg iallfall».*

Den aktuelle læreren gir her uttrykk for at hun synes det er mer givende for henne å bli observert og få tilbakemelding av andre lærere på skolen. Hun sier også at hun mest sannsynlig hadde vært mer skjerpert dersom det var settingen rundt skolevandring. Denne læreren gir med andre ord uttrykk for at hun ikke er tilfreds med skolevandring slik den gjennomføres med rektor som observatør og veileder.

### **Oppsummering**

Kort oppsummert kan vi si at både rektor og lærer antar at skolevandring kan være en god metode for pedagogisk ledelse, når den gjennomføres etter visse prinsipper. Rektor opplever et godt utbytte av skolevandring, mens lærerne gir uttrykk for at utbyttet varierer. Lærerne kobler sine opplevelser til manglende oppfølging fra rektor i etterkant av observasjonen. Lærerne trekker også frem viktigheten av systematikk og oppfølging fra rektors side for at skolevandring skal fungere godt. Det kommer også frem at det ikke vært en felles «mal» for rektors oppfølgingsarbeid når det gjelder hvor lenge etter observasjonene at den individuelle utviklings- og refleksjonssamtalen skal gjennomføres. I tillegg trekker både rektor og lærere frem muligheten for andre måter å gjennomføre skolevandring på. Begge nevner kollegaveiledning og kollegavandring som konkrete alternativ.

### **6.1.2 Hva vektlegger rektor og lærere i før- og ettersamtalene?**

Som tidligere omtalt, legges det stor vekt på ettersamtalene og refleksjonene i disse i både den amerikanske og de norske skolevandringmodellene. For å få et nærmere innblikk i hva som foregår i samtalene mellom rektor og lærere og hvor fokuset deres ligger i samtalene, ba jeg både rektor og lærere beskrive hvordan de opplevde samtalene, hva de selv var opptatt av i samtalene og hva de opplevde at den andre parten var opptatt av. Jeg ba dem også reflektere litt rundt hva de mente var viktig for at samtalene skulle fungere etter intensjonen. Jeg starter med betraktningene de gjorde seg rundt førsamtalen.

#### **6.1.2.1 Førsamtalene**

Rektor påpekte at hennes utgangspunkt er at skolevandringen og samtalene ikke skal være noe lærerne gruer seg til. Motivasjonen hennes var det å kunne være ute og diskutere praksis med lærerne på bakgrunn av reelle situasjoner som var observert. Hun var også opptatt av at lærerne ikke skulle føle det som noen form for kontroll. På bakgrunn av dette hadde hun valgt å la observasjonsområdene være åpne og opp til lærerne å bestemme. Hun hadde bevisst stilt spørsmålet «*Hva ønsker du at jeg skal se på?*» i førsamtalen.

*«Da er egentlig læreren veldig fri til å si «Dette føler jeg at jeg er flink på, så jeg vil du skal se på det», og da har jeg sett på det, og så har vi snakket om det i etterkant. Så læreren har jo en mer konkret bestilling enn at jeg har en bestilling».*

Lærere og rektor ble med andre ord enige om hva og hvilke områder rektor skulle observere når hun var ute og skolevandret, ut i fra hvilke ønsker lærerne hadde. Når jeg spurte henne hva hun opplevde at lærerne hadde vært opptatt av i førsamtalen sa hun: *«Det har egentlig forbauset meg, for det har vært veldig likt. De har vært veldig opptatt av om de når alle elevene. Dette med tilpasset opplæring, altså».* Tilpasset opplæring er et tema også rektor er opptatt av i skolehverdagen. Det kommer jeg tilbake til.

Tidspunktene for observasjonene hadde også vært et tema i førsamtalen. Rektor sa: *«Jeg har alltid presentert for lærerne «Hva ønsker du? Ønsker du at vi skal avtale helt fast at jeg kommer eller vil du at jeg bare skal?»», så det har vært helt opp til lærerne».* Rektor hadde med andre ord latt det være opp til lærerne å bestemme tidspunkt for observasjonene. Det hadde vært viktig for henne: *«Det har vært veldig viktig for meg at det skal lærerne selv få bestemme. Hvis det er greit for deg å vite når jeg kommer, så skal du få vite når jeg kommer».* Rektor utdypet at dette hadde med trygghet og respekt for lærerne å gjøre. Hun ønsket med andre ord å skape gode rammer rundt observasjonene. En del av lærere hadde sagt at hun bare kunne komme når det passet henne, men enkelte hadde ønsket å gjøre avtaler. Det var blant annet gjort konkrete avtaler med enkelte når det var områder som oppstarten av en time som skulle være i fokus, men de aller fleste hadde sagt *«Kom når du føler for det».*

På spørsmål om hva de opplevde at rektor var opptatt av i førsamtalen, nevnte en av lærerne rektors presisering av at hun ikke var noen ekspert som satt på fasiten for hva som var riktig å gjøre i de ulike situasjonene:

*«Hun var veldig klar på det at hun ikke satt med fasiten på noe. I hvert fall i det møtet, i førsamtalen. Til meg var hun veldig klar på at «Jeg sitter ikke her med fasiten, det gjør jeg ikke, så jeg kommer ikke inn for å fortelle deg at sånn og sånn skal du gjøre det».*

De andre lærerne bekreftet dette i sine utsagn videre i samtalen. Rektor har med andre ord vært åpen om hvilken rolle hun har valgt å ta i observasjonene og ettersamtalen. Andre ting lærerne nevnte de oppfattet at rektor har vært opptatt av i førsamtalen, var det at lærerne skulle få velge observasjonsområde selv. Det opplevde de som positivt, for som en av lærerne

sa: «Vi vet jo hvor skoen trykker selv da, hva en trenger å bevisstgjøres på». Selv om lærerne var positive til å få være med på å bestemme observasjonsområdene selv, var de samtidig positive til at rektor også kunne være med på å bestemme hva som skulle observeres og danne utgangspunkt for ettersamtalen. Lærerne foreslo også muligheten for at hele skolen kunne ha samme observasjonsområder på sikt.

Når det gjelder hva lærerne selv var opptatt av i førsamtalen med rektor, var de ganske samstemte i svarene sine:

*I1: Jeg ønsket at hun skulle se på samspillet mellom meg og elevene. Hvordan hun oppfattet det, om jeg så alle, for det er ikke bestandig like lett å få med seg alle, se om de følger med når du underviser.*

*I3: Det var fokuset mitt også.*

*I2: Det var egentlig mitt også.*

*I1: ...og hvorfor detter de av.*

Lærerne har med andre ord vært opptatt av å avklare hvilke observasjonsområder rektor skulle se på i skolevandringen, og de har i stor grad vært opptatt av de samme områdene som vi ser. I tillegg ønsket en av lærerne at rektor skulle observere oppstarten av timen, se på hvordan vedkommende åpnet opp for læring i timene sine. Ellers ga lærerne uttrykk for at de synes samtalen med rektor hadde fungert greit. Ingen av dem opplevde samtalen som ubehagelig. «Det var en enkel samtale der vi ble enige om hva rektor skulle observere meg på og når hun skulle komme», som en av lærerne uttrykte det. Lærernes hovedfokus i førsamtalen lå med andre ord på avklaringen av hvilke områder som skulle observeres.

### **6.1.2.2 Ettersamtalene**

Rektor ga uttrykk for at hennes fokus i ettersamtalen bunnet i en genuin interesse for og opptatthet av klasse- og læringsledelse. Hun sa:

*«Jeg er jo egentlig opptatt av det samme, da, om man gjennom sin undervisning klarer å drive en god klasseledelse sånn at elevene er koblet på. Jeg er veldig opptatt av om elevene lærer det de skal, at de får tilstrekkelig med læring og har utvikling ut i fra sitt eget ståsted, og da er jo tilpasset opplæring kjempeviktig».*

Rektor viser gjennom dette utsagnet at hun har stort fokus på elevenes læringsutbytte og utvikling i skolehverdagen. Hun trekker frem tilpasset opplæring som et sentralt element her. Videre trakk hun frem at elevenes opplevelse av mestring og et positivt elev- og menneskesyn

som viktige områder for henne. Samtidig var hun klar på at hun nesten uten unntak hadde tatt utgangspunkt i hva læreren har bedt henne observere på. Hun sa: *«Jeg har tatt ut noe som jeg har likt veldig godt, og så har samtalen dreid seg ut derfra»*. Rektor har med andre ord valgt å trekke frem positive elementer fra observasjonene i den individuelle utviklings- og refleksjonssamtalen, og hun har latt det positive fokuset styre samtalen videre. Det har vært en bevisst strategi for henne. Hun har ønsket å bygge opp lærerne i denne samtalen, som hun sa.

Når jeg ba henne reflektere litt rundt veiledningsdelen i ettersamtalen, sa hun:

*«Jeg prøver å være veldig forsiktig med råd og vink. Jeg prøver heller å snakke om det som skjedde, hva tenker du rundt det som skjedde nå».*

(...)

*«Det litt farlig synes jeg å komme til andre fagpersoner å si jeg synes du skal gjøre det på den og den og den måten».*

(...)

*«Det er jo noen som har spurt «Kunne jeg gjort noe annerledes?». Det er jo sånne ting som det er litt vanskelig å svare på».*

(...)

*«Jeg opplever ikke at jeg kommer inn i ditt klasserom for å veilede deg, for når man skal veilede så opplever jeg kanskje at, da gjør, det du gjør er ikke bra nok. Da skal jeg veilede deg på det du skal gjøre. Mens jeg opplever når jeg går inn i ditt klasserom så skal du og jeg snakke sammen på hvordan skal vi få det til enda bedre, da. Hva trenger du av meg?»*

Gjennom disse utdragene kommer det frem at rektor er tilbakeholden med å fortelle lærerne hva de kan gjøre annerledes. Hun er veldig forsiktig med å gi dyktige fagpersoner råd, som hun sier. Det kommer også frem at veiledning i hennes øyne har en noe negativ klang. Når hun snakker om veiledning relaterer hun det til at lærerens praksis ikke er god nok og må forbedres. Hun gir uttrykk for at hun heller ønsker å fokusere på det som har vært bra i observasjonene. Det begrunner hun i en pedagogisk tankegang om positiv forsterkning og at man må ta utgangspunkt i det som personen mestrer og bygge videre på dette for å skape læring. Samtidig som hun opplevde den positive vinklingen på samtalen som et godt

utgangspunkt hun ønsket å ivareta, var hun klar over at hun og lærerne også måtte snakke om områder som ikke fungerer optimalt:

*«Så må man jo klare å flytte seg, man må utvikle seg. Jeg kan ikke komme til deg gang på gang og rose og bare prate og prate, for det vil jo gi oss veldig lite. Hvis vi skal utvikle oss som fagmennesker og være lærende hele tiden, så må vi jo på en måte ta tak i noe. Da må man utfordre seg selv litt, da».*

Rektor gir med andre ord uttrykk for at hun ønsker utvikling i skolevandringen. For å lykkes med det må hun og lærerne også snakke om og reflektere rundt mindre vellykket praksis, og de må utfordre seg selv. I forbindelse med dette pekte rektor på følgende: *«Jeg tror nok at det er veldig viktig at både du som lærer og jeg som rektor vet hva vi vil med den samtalen».* Rektor er med andre ord opptatt av at både hun og lærerne må tenke igjennom formål, hensikt og ønsket utbytte av samtalen i forkant av at ettersamtalen gjennomføres. Hun sier videre at dette krever åpenhet. Så langt har hennes ønske vært å bli kjent med lærernes praksis og hjelpe dem med det de tenker at hun kan hjelpe dem med for at de skal lykkes i klasserommet. Rektors tanker og utsagn stemmer godt overens med det lærerne opplevde at rektor hadde lagt opp til og vært opptatt av i ettersamtalen. Følgende ordveksling mellom lærerne viser dette:

*I2: Hun var veldig opptatt av hva jeg synes selv. Veldig opptatt av å spørre: Hva synes du? Hvordan synes du det gikk? Hva tenker du? Det var det som var fokus først, og så var det inn på å få kommentarer etterpå, når jeg hadde kommet med mine tanker.*

*I1: Ja, hun var på en måte veldig åpen til å begynne med. Jeg skulle si hva jeg følte ut fra den observasjonen som hun hadde gjort, hvordan jeg følte at det gikk.*

*I3: Mm. Jeg tror hun var veldig opptatt av hva som gikk bra. Ikke så mye av hva som ikke gikk så bra, kanskje.*

*I1: Ja, men det er det, det tror jeg hun har fokus på.*

*I3: Ja, det er jo det som er poenget også.*

*I1: Hun sa jo på forhånd at hun ville se på det som var bra.*

*I2 og I3: Ja.*

Lærerne gir uttrykk for at rektor hadde vært opptatt av at de selv skulle få fortelle hvordan de opplevde øktene hun var inne og observerte, før rektor la frem sine opplevelser og tanker, og

at rektor poengterte at hun ville fokusere på det positive. I3 peker på at det ikke var så mye fokus på hva som ikke gikk så bra i samtalen. Jeg spurte lærerne om de synes det var greit at rektor bare fokuserte på det som var bra. På dette spørsmålet var lærernes oppfatninger litt ulike. I3 svarte:

*«Nei, jeg vil se på begge deler. Skulle ønske det var litt mer fokus på hva jeg kunne gjort annerledes. Det hadde jeg følt var mer nyttig, for min del. Jeg vet stort sett selv hva som funker og ikke funker, og det merker du på elever og det merker du i timer selv, så litt begge deler».*

I3s utsagn viser at hun savner en mer nyansert tilbakemelding enn det hun har fått og at fokuset i større grad kunne ligget på ting hun kunne gjort annerledes. Hun trekker frem at det hadde vært mer givende for hennes del. I2 og I1 synes derimot det var bra at fokuset lå på det som var positivt. Som I1 sa: *«Jeg som er så fersk synes det var veldig greit, sånn som du sa i stad, få bekreftet at du gjør det som er riktig. Få en bekreftelse på det du gjør».* Det å få tilbakemelding på at man gjør de riktige tingene og tar de riktige valgene, er med andre ord viktig for I2. Jeg undret meg over om dette var viktigere når man var relativt fersk som lærer enn når man hadde vært i rollen en stund. Det svarte I1 benektende på. Hun synes det var godt med et positivt fokus i samtalen. I forbindelse med dette pekte hun også på det hun oppfattet som fraværende tilbakemeldingspraksis lærerne i mellom: *«Det er ingen som har sagt noe om min undervisning, til og med ikke han som jeg har samarbeidet med gjennom mange år».* Det er noe hun har etterlyst gjennom flere år, men ikke fått.

Når det gjelder hva lærerne selv var opptatt av i ettersamtalen med rektor, nevnte de tilbakemelding fra rektor på hva hun hadde observert, ut i fra områdene de hadde satt opp på forhånd. I tillegg nevnte de om de så, nådde og klarte å holde elevenes fokus i læringssituasjonen som områder de hadde vært opptatt av å diskutere og reflektere rundt. I ettersamtalene hadde lærerne med andre ord i stor grad vært opptatt av det samme som rektor. De hadde vært opptatt av pedagogisk ledelse og læringsledelse i klasserommet.

### **Oppsummering**

Rektors ønske er at lærerne skal oppleve skolevandring som noe positiv. Hun har derfor valgt å ha et positivt fokus i både før- og ettersamtalene med lærerne. I tillegg har hun latt lærerne få bestemme observasjonsområder og ytre ønsker om når de ønsker at hun skal komme å observere dem. Dette har hun gjort for å skape trygge og forutsigbare rammer. Lærerne setter pris på rektors positive fokus i samtalen, men de etterlyser at det også rettes fokus mot det

som ikke fungerer så bra. De er heller ikke negative til at rektor kan være med på å bestemme observasjonsområdene eller at hele skolen har de samme områdene i fokus. Rektor trekker frem viktigheten av at hun og lærerne vet hva de ønsker å få ut av samtalene i skolevandring, og at de må kommunisere åpent om dette. De må også kunne snakke om situasjoner der lærerne ikke helt lykkes, og at begge parter må utfordre seg selv dersom de ønsker å utvikle seg videre. Når det gjelder innholdet i samtalene har både rektor og lærere vært opptatt av lærerens læringsledelse og elevenes læring i klasserommet.

Rektor antyder at hun har et noe ambivalent forhold til veiledningsoppdraget i ettersamtalen. Hun er svært forsiktig med å komme med råd og tips til lærerne, og hun er svært tilbakeholden med å fortelle lærerne hva de kunne gjort annerledes. Det fremgår også av intervjuet med rektor at veiledning slik hun oppfatter det innebærer at praksisen læreren har ikke er god nok. Det at rektor synes det er vanskelig å veilede lærerne konkret har med hennes rolle som leder å gjøre. Hun trekker frem maktperspektivet som et element som påvirker her. Samtidig er hun mer opptatt av å være en god refleksjonspartner for lærerne i ettersamtalene. Hun ønsker å være en likeverdig kollega som de kan diskutere praksis med. Lærerne trekker frem at rektor må tørre å fremstå som en tydelig veileder som tør å utfordre dem på mindre vellykkede sider ved praksisen deres.

### **6.1.3 Hvordan opplever rektor det å være veileder for sine lærere og hvordan opplever lærerne det å bli veiledet av rektor?**

I skolevandring er det skoleledere, dvs. som oftest rektor som har rollen som veileder for sine medarbeidere. Rektor har med andre ord en dobbeltrolle i skolevandring; hun er både veileder og leder. Med bakgrunn i dette lurte jeg på hvilke betraktninger informantene hadde gjort seg rundt rektors dobbeltrolle i skolevandring.

Under delkapittelet om samtalene i skolevandring fikk vi et innblikk i rektors refleksjoner rundt det å legge til rette for gode opplevelser for lærerne i skolevandringen. Rektor hadde et ønske om at skolevandring i stor grad skulle foregå på lærernes premisser, særlig når det gjaldt observasjonspunkter og tidspunkt for gjennomføring. Rektor i denne studien er i tillegg svært bevisst dobbeltheten i rollen hun har som leder og veileder i skolevandring. Det viser utdraget som følger:

*Forsker: Opplever du at det er noen spesielle utfordringer i forhold til det å være skoleleder og å skulle ut og skolevandre?*

*Rektor: Jeg tror at, jeg sitter ikke og kjenner så veldig på utfordringen, men jeg er veldig bevisst på, som vi snakket om, dette med makt, maktforholdet. Jeg skulle nok ønske, når jeg går ut til noen vil jeg veldig gjerne være en likeverdig kollega som diskuterer fag fordi jeg brenner for pedagogikk og alt mulig sånt noe, men jeg vet at i kraft av rollen min så vet jeg at det jeg sier kan få, eller det får så mye større makt da. Derfor så tror jeg også at jeg er så veldig forsiktig med det jeg sier, og igjen tilbake til når ønsker man å være veldig tydelig å si «dette liker jeg ikke», opp mot det å ta tak i det man liker for å bygge videre. Da tror jeg nok at jeg opplever, for de lærerne jeg har skolevandret for, det er dyktige fagpersoner og da tenker jeg at jeg ønsker, det er ingen av de jeg ønsker jeg skal kvitte meg med.*

*(...)*

*Så jeg ønsker egentlig at dette er mennesker jeg ønsker å bygge opp. Hadde jeg kommet inn i et klasserom hvor jeg tenkte at «dette er skadelig for elevene», så hadde jeg jo absolutt vært det, men da går man inn i en helt annen type veiledning. Da går man inn i en veiledningssituasjon. Jeg opplever ikke at jeg kommer inn i ditt klasserom for å veilede deg, for når man skal veilede så opplever jeg kanskje at, da gjør, det du gjør er ikke bra nok. Da skal jeg veilede deg på det du skal gjøre. Mens jeg opplever når jeg går inn i ditt klasserom så skal du og jeg snakke sammen på hvordan skal vi få det til enda bedre, da. Hva trenger du av meg?*

Disse utdragene gjenspeiler flere av dilemmaene rektor opplever med det å skulle være veileder og refleksjonspartner i ettersamtalene samtidig som hun er skoleleder. Hun trekker særlig frem maktperspektivet som en utfordring, samt at hun gir uttrykk for at veiledning er et negativt ladet begrep slik hun oppfatter det. Hun knytter veiledning opp mot at da er ikke lærerens praksis i klasserommet god nok. Til tross for dobbeltheten og maktperspektivet som ligger i dette, trekker hun frem at hun ønsker å være en likeverdig kollega som lærerne kan diskutere pedagogikk med. Jeg spurte henne videre om dette med å være en likeverdig kollega:

*Forsker: Tror du lærerne oppfatter deg som en likeverdig part?*

*Rektor: Nei, det tror jeg ikke. Det er sånn, jeg opplever at jeg har en god dialog med de, men nei, det tror jeg ligger litt i rollene. Så det er derfor, det prøver jeg å være veldig bevisst, at ja, mitt kroppsspråk, hvordan jeg sier det kan bli veldig, og så er jo*



*folk forskjellig. Noen er jo litt mer hardhudet enn andre og sånt noe, men nei, jeg tror ikke de opplever meg som en likeverdig part, jeg gjør ikke det. Jeg tror ikke det, dessverre, men samtidig så skjønner jeg jo at sånn er det, og det var vel også sånn jeg også tenkte veldig når jeg var lærer at jeg har ganske mye makt over disse menneskene. Bruk den fornuftig.*

Rektor antar at lærerne ikke opplever henne som en likeverdig part, med bakgrunn i rollen hennes. Hun uttrykker forståelse for at det er sånn, og hun trekker paralleller til den tiden hun selv var lærer og opplevelsen hun hadde av at hun hadde mye makt over elevene. Hun påpeker at denne makten må brukes på en fornuftig måte. Rektor nevnte videre at hun var klar over hvordan hennes nærvær i undervisningssituasjonen påvirket både elever og lærere: «*Det er jo litt med at når man kommer inn så er jo både elever og lærere forberedt på at man blir observert og det gjør jo noe med situasjonen*». Det at hun kommer inn og observerer påvirker med andre ord både lærere og elever. Videre gjorde hun seg noen betraktninger rundt hvem som kunne være best egnet som veileder og refleksjonspartner for lærerne:

*«Jeg tror nok at du som fagperson har behov for å diskutere med andre fagpersoner. Jeg vet ikke om jeg som rektor alltid er den personen lærerne vil ha mest behov, altså mest utvikling av å diskutere med, fordi at jeg skal se litt på alt, og jeg er tross alt leder».*

Rektor antar at lærerne har behov for å diskutere faget sitt med andre fagpersoner, ikke bare med henne for å utvikle seg videre. Samtidig som hun nok en gang trekker frem maktperspektivet som en mulig «hemmer» i lærernes utviklingsprosess. Rektor opplever med andre ord at det er noe ved rollen hennes som begrenser det å være en god veileder og refleksjonspartner for lærerne.

Med bakgrunn i at skoleledere skal veilede lærere i skolevandring, og i hverdagen generelt, spurte jeg rektor hva hun tenkte rundt dette med veiledningskompetanse, om hun opplevde at hun hadde god nok bakgrunn for å kunne løse veiledningsoppdraget i skolevandring på en god måte. På dette svarte hun:

*«Teorien har jeg nok. Jeg har nok god nok teoribakgrunn i dette her sånn, men jeg må jo ut og øve mye mer, og dette her blir man jo aldri utlært i, tenker jeg. Jeg tror den eneste veien jeg kan bli en god veileder og refleksjonspartner er faktisk å gjøre det mye».*

(...)

*«Jeg tror at jeg også som rektor må tørre å ikke være kjempegod til dette, fordi jeg kan ikke lese meg til det. Dette er en ferdighet jeg er nødt til å trene på».*

Rektor gir uttrykk for at hun har god nok teoribakgrunn for å drive veiledning av lærere i skolehverdagen, men at hun må ut i felten å øve for å bli bedre. Hun innrømmer at hun ikke er noen ekspert på området. Hun visste også at utfallet av samtalene kanskje ikke alltid var optimalt: *«Det er ikke alltid at det gir så mye som man skulle ønske, det tror jeg nok. Men igjen tror jeg det handler om øvelse altså».* Hun fastholder her behovet for å måtte ut i feltet og prøve seg for at hun skal kunne utvikle seg og bli bedre.

Lærerne ble også bedt om å reflektere rundt at rektor var både leder og veileder i skolevandringen:

*Forsker: Hvordan opplever dere det at det er rektor som er veilederen deres? Hva er positivt og hva er eventuelt ikke så positivt?*

*I3: Det er vel egentlig det vi har snakket om litte grann her tidligere også. Jeg vet ikke hva slags bakgrunn hun har for hvordan hun kan se hvordan man best kan gjøre det. Er det en rektor som har jobbet på gulvet selv eller hva det er for noe? Jeg vet ikke.*

*I1: Hun har jo det.*

*I3: Ja, men hun er fortsatt bare én person. Så hadde man fått veiledning av flere personer så hadde det jo vært litt større grunnlag for å trekke slutninger. Hun er jo bare, selv om hun er rektor så er hun jo bare én person.*

Vi ser at særlig én av lærerne uttrykker skepsis til rektor som veileder i skolevandringen. Hun er ikke negativ til rektor som person, men hun stiller blant annet spørsmål ved om rektor har vært lærer selv, underforstått om rektor vet hva det innebærer å stå i klasserommet. Samtidig gir hun uttrykk for at hun kunne ønske at det var flere veiledere, slik at slutningene som ble trukket ikke bare var basert på ett enkelt menneskes oppfatninger. I dette antydes det at denne læreren ser på skolevandring som en vurdering av praksis.

Jeg spurte lærerne om de opplevde at de hadde en god dialog med rektor i samtalen. Noe de bekreftet at de hadde hatt. De ga videre uttrykk for at de ikke opplevde at rektor satt «over dem» i samtalen, men at de i stor grad opplevde henne som en likeverdig part. En av lærerne

sa: «Vi føler kanskje at vi kjenner henne såpass godt nå». Det kan med andre ord se ut som om lærerne ikke reflekterte over maktperspektivet i ettersamtalen på samme måte som rektor gjør. Når de snakket om observasjonene, endret bildet seg noe:

*I2: Jeg tror nok mine timer ble farget av at jeg visste at det skulle komme noen og visste hva som skulle ses på. Jeg tror timene ble veldig farget av det.*

*I1: Det ble jo litt sånn at jeg prøvde å lage litt bedre opplegg enn jeg kanskje ellers ville gjort, da. Jeg la mye inn i den tiden hun skulle være der, for at hun skulle se mest mulig. Så det blir på en måte litt kunstig også.*

*I2: Det er akkurat det jeg mener med at det farget nok timene litt, sånn at jeg på en måte passet på å ha alt på der og alt på der, passet på å legge inn, altså alt i de ti minuttene jeg visste at hun skulle være der.*

Dette utdraget viser tydelig at to av lærerne la seg litt ekstra i selen fordi de visste at rektor skulle inn å observere dem, og at de ønsket å fremstå som gode pedagoger med kontroll på klasseromssituasjonen gjennom å være ekstra godt forberedt. Den siste læreren ga derimot uttrykk for at det ikke spilte noen rolle om rektor kom inn. Hun var trygg nok i seg selv til å la ting gå som det gjorde, så hun la opp til det samme opplegget hun ellers ville ha gjort, som hun uttrykte det.

Rektors faglige tyngde og kompetanse koblet opp mot å drive veiledning ble trukket frem som et område av en av lærerne: Hun sa:

*I3: Jeg ville likt at en litt mer sånn, hvis jeg hadde følt litt mer at her kommer ekspertise inn og kunne veilede eller observere og fortelle litt og kanskje ikke ha fasiten, for det er så individuelt hvordan man er, men jeg følte meg mye mer sånn, at det var mye mer nyttig det som vi holdt på med når X kom inn. For da visste du at det var litt mer faglig tyngde på at det er akkurat det hun holder på med. Jeg aner ikke helt hvor mange timer man har brukt på det på rektorskolen.*

*Forsker: Tolker jeg deg riktig hvis jeg sier at du mener at rektor sånn sett ikke har faglig nok tyngde til veiledningsbiten, da?*

*I3: Det kan godt hende at noen rektorer har det, men jeg tror ikke at du i kraft av den stillingen er kanskje mest skikket til å ha den rollen, da. Altså, med bare at du er rektor. Litt mer sånn ekspertise, det føler jeg. Eventuelt flere da, i et lite team.*

*Forsker: Tenker du deg da at, hvis det da er rektor som skal inn og veilede deg at hun bør ha veiledningskompetanse?*

*I3: Ja, det mener jeg. At det burde være et krav til det. For da hadde jeg kanskje følt det litt mer nyttig selv. Jeg følte det jo nyttig nok altså. Jeg var ikke noe negativ til dette her.*

*Forsker: Men helt greit?*

*I3: Ja. Helt greit på en måte. Jeg var mye mer skjerpert i fjor, men da visste jeg at det var litt mer ekspertise på det. Kom ikke med noen løsninger på det da heller, men hun, hun trakk litt i tråder og stilte de riktige spørsmålene og fikk oss til å tenke veldig. Jeg føler det var nyttig. Det her føler jeg ble, greit.*

Lærerne på Mulighetenes skole har tydelige forventninger til rektor som veileder, slik det kommer frem i utdraget fra samtalen. Læreren som kommer med utsagnene over er helt tydelig på at rektor bør ha veiledning i fagkretsen sin og veiledningskompetanse for at skolevandring og ettersamtalene skal føre med seg noe mer enn bare prat. Denne læreren har opplevd eksterne veiledning tidligere, og gir tydelig uttrykk for at den eksterne veilederen hadde større legitimitet som veileder. Hun hadde utdannelsen som skulle til, og det var jobben hennes å være veileder for andre. I samtale trakk denne læreren også frem veilederens evne til å stille gode, reflekterende spørsmål som noe som var med på å utvikle henne videre.

### **Oppsummering**

Rektor på Mulighetenes skole er opptatt av å være en pedagogisk leder med gode relasjoner til sitt personale. Hun ønsker å være en god refleksjonspartner for lærerne, men hun gir uttrykk for at veilederrollen er utfordrende med tanke på hennes formelle rolle som rektor. Hun er tilbakeholden med å veilede lærerne konkret, da hun ser på veiledning som om at praksisen ikke er god nok. Rektor ønsker heller å diskutere og reflektere rundt pedagogiske problemstillinger med dem. Hun har tro på at denne måten å løse oppdraget på er den beste for å få lærerne til å bli bedre læringsledere på sikt. Lærerne derimot har en forventning om at rektor skal komme med konkrete råd og tips som en del av veiledningen i ettersamtalen, men rektor er veldig forsiktig med dette med tanke på rollen hun har og hvilken makt som ligger i den. Lærerne har med andre ord noen forventninger som rektor så langt ikke oppfyller.

Rektor trekker inn maktperspektivet som en utfordring i forbindelse med skolevandring. Hun er veldig bevisst rollen sin og hvilken innvirkning dette kan ha på lærerne. Hun er klar over at

det gjør noe med både elevene og lærerne at hun i form av sin rolle som rektor kommer inn i klasserommet for å se på hva som foregår. Hun er også klar over maktperspektivet i ettersamtalene. Hun er veldig bevisst på eget kroppsspråk og hva hun sier i disse samtalene. Rektor forsøker i stor grad å legge til rette for at hun og lærerne skal ha en god dialog. Det opplever hun også at de har. Når det gjelder veiledningskompetanse mener rektor at hun har et godt nok teoretisk fundament, men hun opplever at hun trenger å øve jevnlig for å bli bedre i den praktiske gjennomføringen.

Lærerne gir uttrykk for at det å ha rektor som veileder i stor grad går bra. De opplever eller tenker ikke i særlig grad på maktperspektivet i samtalene. De gir uttrykk for at de begynner å kjenne rektor godt, så hun er på mange måter «ufarliggjort», selv om hun er leder. De opplever henne ikke som en autoritetsperson i samtalene, men mer som en likeverdig part. Maktperspektivet oppleves i noe større grad i observasjonsøktene. To av lærerne ga uttrykk for at det gjorde noe med undervisningsoppleggene de planla og fokuseringen deres i klasserommet når de visste at rektor skulle komme inn og se dem i kortene. Den siste læreren lot seg derimot ikke affisere av at rektor skulle inn og observere. Dette var den samme læreren som hadde fått ekstern veiledning tidligere, så vedkommende ga uttrykk for at det var helt greit at rektor kom inn.

Samtidig som lærerne gir uttrykk for at det å ha rektor som veileder er ok, kommer det også frem at enkelte av lærerne var noe skeptiske til rektor som veileder. Dette gikk ikke på rektor i form av å være rektor, men i forhold til hvilken veiledningskompetanse rektor besatt. Det ble antydnet at formell veiledningskompetanse var et fortrinn, da det ga et mer profesjonelt inntrykk og veileder mer tyngde i veiledningssituasjonen. Den formelle veiledningskompetansen var med andre ord med på å legitimere veilederen.

#### **6.1.4 Hvilke læringsperspektiv legger rektor og lærere til grunn for ettersamtalene?**

Et av målene med skolevandring er at det skal føre til læring og utvikling både blant lærere og skoleledere. Det var derfor naturlig å stille spørsmål om dette i intervjuene.

*Forsker: Legger du inn noe læringsperspektiv for deg selv og lærerne i samtalene dine? I så fall hvilke?*

*Rektor: Ja, jeg prøver vel egentlig på en måte å tenke hvordan kan vi snakke sammen og reflektere rundt hva er det som faktisk skjer. Jeg tror nok kanskje at jeg er veldig opptatt av hvorfor gjør jeg som jeg gjør? Det tror jeg egentlig, og man kan på en måte kanskje, hvis jeg går i en eller annen setting da, og tenker at «nå har jeg lyst til å ha*

*den utviklingen og da vil jeg gjøre sånn», så har jeg en formening om hvorfor jeg gjør sånn, og så må jeg jo reflektere i ettertid; førte det til det jeg hadde som mål? Så jeg ønsker kanskje at det er den læringsbiten jeg og lærerne sammen skal ha. Tenke igjennom, for det vi gjør er jo ikke tilfeldig. Det bør, altså, jeg tror kanskje at ved å snakke om det blir vi bevisst på hvor lite tilfeldig det er, og faktisk, men egentlig sette ord på det, sette ord på praksis.*

Rektor gir uttrykk for at hun ønsker at hun og lærerne skal ha en læringsreise sammen gjennom skolevandring. Denne læringsreisen går igjennom refleksjon rundt praksis og det å sette ord på de ulike valgene som tas i undervisningssituasjonen, sette ord på hvorfor man velger å gjøre som man gjør, da hun har en formening om at de valgene som tas ikke er tilfeldige. Som et ledd i å lykkes med dette påpekte rektor: *«Jeg tror nok at det er veldig viktig at både du som lærer og jeg som rektor vet hva vi vil med den samtalen»*. Deretter fortsatte hun: *«Det er jo absolutt ting som bør være på plass, og så synes jeg jo sånn, så derfor bør jeg være åpen med hva jeg ønsker å få ut av det, samtidig så er det viktig at lærerne er åpne med hva de ønsker å få ut av det»*. Rektor trekker frem åpenhet som et suksesskriterium for å lykkes med skolevandringens samtaler. Både hun og lærerne må være åpne om hva de ønsker å få ut av samtalene, herunder også hvilket læringsutbytte de ønsker. Rektor toucher med andre ord innom både sin egen og lærernes læring her. Hvordan de skal komme dit ble ikke utdypet i intervjuet. Ellers ga rektor uttrykk for at hun var opptatt av at de reflekterte rundt elevenes læring i ettersamtalen.

Lærerne ble også spurt om hvordan de opplevde læring i skolevandring.

*Forsker: Med bakgrunn i det dere har opplevd av skolevandring, føler dere at det ligger læring i det for dere, brukes det noe læringsperspektiv?*

*II: Jo, det er, det blir det, for at jeg ble skjerpet litt på min undervisning, og det har gjort noe med meg i etterkant, at jeg starter litt mer sånn, jeg har ikke vært så flink på å skrive dagsplan og oppstart og mål for timen og sånt noe. Jeg føler at det som skjer, det skjer, men jeg ser jo det at viktigheten av det at jeg skjerpet meg den gangen, at det er viktig for meg, at målet lå der, at det var viktig for elevene, da.*

*Forsker: Du må gjerne utdype litt. Jeg tenker på det du sier at det var viktig for elevene også.*

*I1: Ja, jeg tror iallfall det, at det var viktig for dem å vite hva som skjer i løpet av timen. Hva vi skal lære den timen her. Jeg kan ha skrevet hva vi skal gjøre denne timen her, men ikke hva vi skal lære.*

*Forsker: Vil det si at du er blitt litt mer bevisst på skillet mellom det å gjøre og det å lære?*

*I1: Ja.*

*Forsker: Hva med dere andre?*

*I2: Jeg tror nok at jeg ble litt mer bevisstgjort på å, på hvordan jeg skal se elevene, tror jeg, rett og slett. I forhold til at, for jeg hadde litt det med å rekke opp hånda, og sånne ting. Det med å holde styr på klassen egentlig, og da det å bli bevisstgjort på det kanskje ikke å ledes til den som ikke rekker opp hånda. Det er mye lettere det, i og med at den bare buser ut med svaret. Du lytter til dem i stedet for å, altså sånne ting da.*

*I1 og I3: Mm.*

*I2: Sånne ting ble jeg mer bevisstgjort på. «Hvorfor svarte du den, når den på andre siden av klasserommet rakk opp hånda?», altså «Ja, det er sant, ja», egentlig sånne småting, men sånne ting ble jeg bevisstgjort på.*

Lærerne gir uttrykk for at de opplever noe læring og læringsutbytte for egen del igjennom bevisstgjøring i ettersamtalene de hadde med rektor. Noe de ser på som positivt. En av lærerne trekker også inn elevenes læring i samtalen. Hun peker på at hennes skifte av perspektiv fra å *gjøre* til å *lære* har vært positivt for elevene. Et perspektiv hun ikke har vært like oppmerksom på tidligere.

Som forsker undret jeg meg også over hvorvidt lærerne opplevde at de hadde utviklet seg som lærere som en følge av skolevandringen og den økte bevisstgjøringen.

*I3: Jeg ville sagt nei. Jeg ville sagt ja i forhold til i fjor. Vi gjorde noe lignende med X, men da hadde vi det regelmessig og du hadde konstant bevissthet for det. Når det blir så isolert som det er, så føler ikke jeg at det er noe læring. Det er en bevisstgjøring der og da, ja.*

*II: Det er jo en bevisstgjøring, sånn at du har det på en måte i bakhodet. Om du bestandig bruker det er en annen sak. For meg så føler jeg at det har gitt meg litt iallfall.*

*Forsker: Så du føler at du har utviklet deg?*

*II: Jeg vet ikke om jeg har utviklet meg, men jeg er litt mer, kanskje litt mer skjerpet og mer bevisst.*

*I2: Jeg må egentlig være litt enig med II. Si det at jeg vet ikke om jeg har utviklet meg så mye, men jeg ble bevisstgjort på sånne småting som, om jeg har fulgt alt, det har jeg nok ikke, men sånne ting som det å rekke opp hånda, det vi snakket om i stad. Det er sånne ting jeg drar med meg, ja.*

Lærerne opplever med andre ord at de har utviklet seg som lærere som en følge av skolevandringen i ulik grad. En av lærerne opplever at hun utviklet seg mer som lærer når hun fikk veiledning utenfra, mens de to andre lærerne antar at den økte bevisstheten har ført noe positivt med seg med tanke på egen utvikling som lærer.

### **Oppsummering**

Rektors måte å legge til rette for læring for lærerne og seg selv i ettersamtalene er igjennom felles refleksjon rundt observert praksis. Hun har en tanke om at lærernes handlinger ikke er tilfeldige, men at det bunner i en grunnleggende bevissthet som de henter frem i øyeblikkets handlingstvang. Rektor er også opptatt av at både hun og lærerne skal sette seg mål med det de gjør, som en del av læringen. Disse målene må det reflekteres rundt i ettertid. I følge rektor er de ikke der helt ennå, men de er på vei. Rektor er også opptatt av det positive i vinklingen på læring, men hun vet at for å komme seg videre så må snakke om de områdene som ikke fungerte så bra også. Noen av lærerne har vært opptatt av dette læringsperspektivet i ettersamtalen i følge rektor, men ikke alle.

Lærerne opplever at det til en viss grad finnes et læringsperspektiv i ettersamtalene med rektor. De opplever særlig bevisstgjøring i forhold til hvorfor de tar de ulike valgene de gjør i undervisningssituasjonen. Hvorvidt de opplever læring i samtalene ut over dette er lærerne noe uenige om. En av lærerne trekker frem at det kommer elevene til gode når hun selv lærer, siden hun tar med seg bevisstgjøringen og det hun og rektor har drøftet inn i klasserommet i møtet med elevene. Hun har blant annet endret perspektiv fra hva elevene skal gjøre til å ha



fokus på hva de skal lære. Det opplever hun som veldig positivt og som en trygghet for elevene. Lærerne reflekterer ellers i liten grad rundt egen læring og eget bidrag inn i samtalen.

## 6.2 Oppsummering og analyse

Ut i fra det som er kommet frem underveis i dette kapittelet, har følgende fenomener og innholdskategorier vist seg som sentrale i denne studien:

- rektor og læreres utbytte av skolevandring
- forutsetninger rektor og lærere mener må være til stede for at skolevandring skal fungere
- rektors tilnærming i samtale
- rektors og læreres læring
- makt og tillit
- veiledning og ledelse

I det videre arbeidet analyseres disse funnene. Jeg starter med å analysere rektor og læreres opplevde utbytte av skolevandringen. Dette ses i sammenheng med forutsetninger rektor og lærere mener må ligge til grunn for å lykkes i arbeidet og å øke utbyttet og rektors tilnærming til skolevandringen samtaler. Deretter analyseres elementer fremkommet om rektor og læreres læring, samt perspektiv på makt og tillit, veiledning og ledelse.

### 6.2.1 Utbytte av skolevandringen, forutsetninger for å lykkes og rektors tilnærming

I intervjusituasjonen spurte jeg både rektor og lærere hvilket utbytte de hadde hatt av skolevandringen så langt. Nedenfor i tabell 1 presenteres svarene deres stikkordsmessig, der deres syn på hvilke forutsetninger som må være til stede for at skolevandringen skal lykkes, og rektors tilnærming i samtale med lærerne også fremkommer. Dette vil være en del av drøftingsgrunnlaget i kapittel sju. Denne kombinasjonen velges fordi koblingen er aktuell i drøftingsdelen.

	Lærerne	Rektor
Utbytte av skolevandringen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Varierende</li> <li>- Så nye ting etter observasjonene</li> <li>- Bevisstgjøring</li> <li>- Ble sett</li> <li>- Positive tilbakemeldinger</li> <li>- Fint å få muligheten til å diskutere praksis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Godt</li> <li>- God innsikt i klasseromspraksisen</li> <li>- Sett mye god praksis</li> <li>- Stolt av lærerne sine</li> <li>- Tid til å reflektere sammen</li> <li>- Bygge opp under og bidra til utvikling</li> </ul>

<b>Forutsetninger for å lykkes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Førsamtalen</li> <li>- Ettersamtalen</li> <li>- Hyppighet</li> <li>- Oppfølging</li> <li>- Rektor veiledningskompetanse</li> <li>- Trygghet</li> <li>- Tillit</li> <li>- Utvikling</li> <li>- Stoppe opp og reflektere underveis; metaperspektiv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Øve mye</li> <li>- Tid til å reflektere sammen</li> <li>- Hyppighet</li> <li>- Vite hva man vil ha ut av skolevandringen og samtalene</li> <li>- Åpenhet</li> <li>- Positivt fokus</li> <li>- Reflektere rundt videre utvikling</li> </ul>
<b>Rektors tilnærming</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Positiv</li> <li>- Skape tillit og trygghet</li> <li>- Utgangspunkt i lærerens opplevelser og synspunkter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Positiv</li> <li>- Skape tillit, trygghet og legitimitet</li> <li>- Bygge opp under</li> <li>- Utgangspunkt i lærerens opplevelser og synspunkter</li> <li>- Likeverdig diskusjons- og refleksjons-partner</li> </ul>

Tabell 1: Oversikt over utbytte, forutsetninger og tilærming.

Som det fremgår av tabellen opplevde lærerne et noe varierende utbytte av skolevandring slik det var gjennomført på Mulighetenes skole så langt. Lærerne trekker frem som positivt at de ser ting med nye øyne. De opplever en økt bevisstgjøring rundt egen praksis, samtidig som de trekker frem muligheten for å få tid til å diskutere og reflektere. Rektor opplevde utbyttet av skolevandringen som positivt. Hun trakk frem all den gode praksisen hun hadde sett, at hun i større grad fikk kjennskap til hva som skjedde ute i felten og det at hun fikk muligheten til å bygge opp under og bidra til lærernes utvikling. Hun var tydelig stolt av lærerne sine og ønsket å reflektere sammen med dem. For at Mulighetenes skole skal lykkes i skolevandringsprosjektet ser vi at hyppighet og oppfølging står sentralt, i tillegg til tillit og trygghet, samt samtalene og innholdet i disse.

Lærerne trekker også frem viktigheten av at rektor har veiledningskompetanse og at de stopper opp og tar et metaperspektiv underveis, mens rektor trekker frem at både hun og lærerne må vite hva de ønsker å få ut av skolevandringen. Når det gjelder rektors tilnærming i samtalene er rektors uttalte tilnærming og lærernes opplevde tilnærming sammenfallende på noen områder. Rektor ønsker å fokusere på det positive hun har sett i observasjonene og at lærerne får komme til ordet med sine opplevelser først når hun og lærerne reflekterer rundt undervisningspraksis, noe lærerne opplever at rektor gjør og legger til rette for i samtalene.

Lærerne etterlyser at også mindre vellykket praksis blir trukket frem og reflektert rundt, noe rektor påpeker at de må gjøre for å klare å utvikle seg videre. For å lykkes med dette kreves åpenhet og at man snakker sammen om hva man ønsker å få ut av samtalene, sier rektor. Rektors påpekning her må kunne sies å være et sentralt element i skolevandring, et element det er viktig å ta med seg videre.

Rektor og lærere på Mulighetenes skole har en del sammenfallende synspunkter når det gjelder skolevandring generelt, før- og ettersamtalene og hva som skal til for å lykkes med skolevandring, men ut i fra intervjuene kan det se ut som om rektor og lærere ikke har snakket sammen og reflektert rundt dette i særlig grad i fellesskap. De har med andre ord ikke tatt metaperspektiv på metoden eller samtalene eller snakket om hva de ønsker å få ut av det. Det kan tyde på at forberedelsene i forkant av oppstarten av skolevandring ikke har vært gode nok. Ut i fra dataene kan det se ut som om partene ikke avklarte hvilke forventninger de hadde til hverandre godt nok, og at de heller ikke drøftet rektors rolle og veiledningsoppdraget som ligger i metoden godt nok før de startet opp skolevandringen.

### 6.2.2 Rektor og lærernes læring

Sentralt i et skolevandringsprosjekt står læring, ikke bare elevenes, men også lærernes og rektors egen læring. Lærerne og rektor på Mulighetenes skole hadde her litt forskjellige perspektiv. Lærerne ga uttrykk for at de opplevde at det var gode muligheter for læring gjennom skolevandring, dersom prosessene ble tilrettelagt og de fikk veiledning som fungerte. Enkelte ga også uttrykk for at de selv opplevde at de hadde lært noe og at de hadde endret læringsledelsen sin i klasserommet som en konsekvens av dette. En interessant observasjon for meg som forsker var at lærerne i liten grad nevnte egne læringsperspektiv eller målsettinger for egen læring som en del av deres bidrag inn i skolevandringen. De var med andre ord mer opptatt av elevenes læring enn sin egen. I samtaler med lærerne kom det også frem at de i liten grad diskuterte sin egen læring med rektor. Det anser jeg som et utviklingspotensial ved Mulighetenes skole. I hvilken grad lærerne reflekterer rundt egen læring i hverdagen kan det også stilles spørsmål ved.

Som et alternativ til den individuelt gjennomførte skolevandringen, trakk lærerne frem det å kunne lære sammen i team eller sammen med andre kolleger. En av lærerne hadde vært med på dette tidligere, noe hun opplevde som svært positivt og utviklende for egen læring. Hun trakk frem det å kunne reflektere sammen som den største fordelen, samtidig som dialogen stod sentralt i denne læringen. Det var ingen gitte svar på forhånd, men gjennom åpen dialog

og refleksjon kom de frem til felles forståelse og samstemthet rundt utøvelse av god læringsledelse. Lærerne hadde med andre ord dette som felles virksomhet i praksisfellesskapet de var en del av. Empirien i denne studien antyder at det ikke er lagt til rette for felles refleksjon og læring igjennom team eller andre typer praksisfellesskap i forbindelse med skolevandring på Mulighetenes skole.

Hva så med rektors læring igjennom skolevandring? Rektor i denne studien snakket lite om egen læring i prosjektet. Hun ga uttrykk for at hun ønsket at hun og lærerne skulle ha en læringsreise sammen, men gikk ikke i dybden på dette ut over å si at det handlet om at de kunne reflektere sammen rundt god undervisningspraksis for å få til en utvikling. Denne typen læring ble med andre ord ikke spesielt tydelig kommunisert i studien, og rektor kan synes å ha vært mer opptatt av elevenes læring enn lærernes og sin egen.

### **6.2.3 Makt og tillit i skolevandring**

I kraft av sin rolle må skoleledere, og kanskje rektorer spesielt, være bevisste den makten de besitter i kraft av sin formelle posisjon. Tilliten må også være til stede dersom rektor skal ha den nødvendige legitimiteten i personalet. Rektor i denne studien er veldig oppmerksom på dobbeltheten i rollen sin i skolevandring. Hun er klar over hvilken makt hun besitter i form av sin formelle rektorrolle. Denne makten forsøker hun å utøve så varsomt som mulig. Med bakgrunn i dette er hun særlig oppmerksom på blant annet kroppsspråk og hvordan hun uttrykker seg overfor lærerne når hun skolevandrer. Lærerne ga derimot i liten grad uttrykk for at kontroll- eller maktaspektet ved å ha rektor som veileder og refleksjonspartner var noe de reflekterte rundt, men det kom frem i intervjuet at enkelte av lærerne ble farget av at de visste at det var rektor som skulle komme inn og observere dem. Dette hadde med rektors formelle posisjon å gjøre. I samtalen med rektor derimot, opplevde lærerne i denne studien rektor mer som en likeverdige part. Hun fremstod som en kollega de kunne drøfte og reflektere sammen med. Hvorfor kontroll- og maktperspektivet opplevdes ulikt i de to situasjonene kan det stilles spørsmål ved. Personen er den samme, men kontekstene er ulike. Kanskje er det her forskjellen ligger. Kanskje har det noe med nærheten til klasseromskonteksten å gjøre. I denne konteksten blir alt som skjer synlig når det ses på med øyne utenfra, mens det i samtalekonteksten er større distanse til hverdagens praksis og man kan velge å filtrere ut og fokusere på det man ønsker. Mulighetene for å mislykkes er også større i klasseromskonteksten, da man aldri vil kunne ha full kontroll over denne situasjonen, noe som er enklere i en samtalesituasjon der færre individer er involvert.

Rektor i denne studien poengterer at hun ønsker at lærerne ikke skal grue seg til skolevandringen. Hun er opptatt av å skape en naturlig og ufarlig ramme rundt skolevandring. I førsamtalen prøver hun derfor å være veldig tydelig på at hun ønsker å ha et positivt fokus i både før- og ettersamtalene. Hun har også latt det være opp til lærerne å bestemme observasjonsområder og tidspunkt for observasjonene i skolevandringen. Hun har lagt til rette for at lærerne kan få lov å velge områder som de vet de mestrer, samtidig som hun ikke har hatt noe ønske om å kontrollere lærerne gjennom skolevandring. Sett fra hennes ståsted handler dette om å tilrettelegge situasjonen for lærerne på best mulig måte.

#### **6.2.4 Ledelse og veiledning**

Innledningsvis pekte jeg på at veiledning inngår som en del av rektors pedagogiske ledelse, så også som del av skolevandring. I denne studien hadde rektor i utgangspunktet satt opp en plan for når hun skulle skolevandre lærerne og de ulike trinnene, men denne planen ble skrinlagt når det ble langtidssykdom i ledelsen. Rektor valgte da å nedprioritere skolevandringen til fordel for andre ledelsesoppgaver. Dermed ble bare noen lærere og trinn skolevandret sist skoleår. Gjennom intervjuet fremkom det at lærerne hadde en forventning om at skolevandring skulle fungere på en litt annen måte enn det de opplevde at den hadde gjort så langt. De ga klart uttrykk for at de var skuffet over at skolevandring hadde blitt nedprioritert, samtidig som de viste forståelse for rektors situasjon. Med bakgrunn i det som er skrevet over og rektors presisering om skolevandring som bare én av flere metoder, finner jeg grunn til å stille så spørsmål ved i hvilken grad rektor har tro på skolevandring som lærings-, utviklings- og ledelsesverktøy. Jeg undrer meg også over hva som gjør at hun velger å nedprioritere skolevandring når det er et verktøy skolelederne i kommunen etterspørres på.

Når det gjelder veiledningsoppdraget rektor har i skolevandring, er rektor i denne studien noe ambivalent. Hun sier selv at hun er svært forsiktig med å komme med råd og tips så lenge hun har med dyktige fagmennsker å gjøre. Hun ønsker ikke å fortelle lærerne hva de kunne gjort annerledes. Det synes hun er vanskelig. Det fremgår også at veiledning slik rektor oppfatter begrepet innebærer at praksisen læreren har ikke er god nok. Lærerne i denne studien satt pris på rektors positive utgangspunkt og fokusering på det som var bra, men de ønsket også utvikling. De ønsket å diskutere det som ikke fungerte så bra og ga uttrykk for at de ville ha konkrete tips og råd til ting de kunne gjort annerledes. Lærerne ønsket med andre ord en noe tydeligere veileder i disse samtalene.

Rektor i denne studien kan synes å være mer opptatt av å være en god refleksjonspartner for lærerne i ettersamtalene, enn å fungere som veileder og kritisk venn. Hun trekker frem ønsket om å være en likeverdig kollega som de kan diskutere praksis med. Samtidig fremhever hun at både hun og lærerne må vite hva de vil med samtalene i skolevandring. Dette perspektivet kan kobles inn mot forventningsavklaringer veiledere og veisøkere må gjøre i forkant av en veiledningsprosess. Dette er det veileder, her rektor som har ansvar for.

En av lærerne i studien hadde fått veiledning gjennom ekstern veileder tidligere. Denne læreren trakk frem veileders måte å stille spørsmål på og trekke i trådene på som veldig positiv. Veilederen i denne settingen satt i følge læreren heller ikke med alle svarene, men hun maktet å stille de riktige spørsmål som fikk læreren til å reflektere og se andre perspektiver. Den aktuelle læreren trekker med andre ord frem at for å få til en god utvikling og for at ettersamtalene i skolevandringen skal fungere bra, må rektor tørre å utfordre lærerne på samme måte som den eksterne veilederen gjorde, samtidig som hun må stille gode spørsmål som får lærerne til å reflektere på et høyere nivå.

I denne studien fremkom det at enkelte av lærerne var noe skeptiske til rektor som veileder. Dette gikk ikke på rektors rolle som rektor, men i forhold til hvilken veiledningskompetanse rektor besatt. Enkelte av lærerne antydte at det burde stilles krav om at rektor og skoleledere som skulle skolevandre skulle ha formell veiledningskompetanse. Det ble pekt på at det ga et mer profesjonelt inntrykk og at det ga rektor mer tyngde i veiledningssituasjonen. Den formelle veiledningskompetansen var med andre ord med på å legitimere veilederen, og veilederen ble i større grad sett på som en ekspert med god kunnskap om feltet. Kanskje ligger noe av skepsisen til rektor som veileder her.

Det kan se ut som om rektor mangler legitimitet som veileder blant enkelte av lærerne. Rektor i studien antok at hun hadde et godt nok teoretisk fundament, men hun pekte på viktigheten av «å øve jevnlig», som hun sa, for å bli bedre i den praktiske gjennomføringen. Rektor og enkelte av lærerne kan med andre ord sies å ha en utfordring i forhold til spørsmålet om legitimitet. Dette kan kanskje være med på å forklare en del når det gjelder enkelte av lærernes uttrykte skepsis og opplevelse av manglende utbytte, læring og utvikling.

### *Kort oppsummering av funn i analysen*

For å trekke sammen trådene fra analysen oppsummeres funnene kort, før de drøftes i neste kapittel.

- rektor og lærere har hatt varierende utbytte av skolevandring
- forutsetningene for vellykket skolevandring er avklaring av forventinger, hyppighet og systematikk
- rektor i større grad må gå inn i en veilederrolle
- rektors legitimitet som veileder varierer blant lærerne
- lærerne opplevde læring i varierende grad
- rektor og lærere snakket i liten grad om egen læring
- læringsperspektivet var lite synlig i samtalene
- lærerne opplevde det som trygt, godt og positivt at de fikk bestemme observasjonsområdene selv
- emosjonelle sider ved læring og ledelse må tas i betraktning ved gjennomføring av skolevandring

## 7. Drøftinger

I dette kapittelet drøfter jeg studiens funn i lys av de teoretiske perspektivene fra kapittel tre og i lys av tidligere forskning på feltet opp mot problemstillingen. Utgangspunktet for drøftingene er fenomenene som trådet frem i analysen. Fenomenene er forsøkt kategorisert og sammenstilt under tre hovedkategorier; veiledning, læring og ledelse. Alle disse ses i lys av skolevandringskonteksten. De tre hovedkategoriene drøftes i hvert sitt kapittel. Drøftingene avgrenses naturlig av problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for studien.

### 7.1 Skolevandring og veiledning

Skolevandring er et element i pedagogisk ledelse. Pedagogisk ledelse innebærer at skoleledere skal veilede lærere i hverdagen, jfr. blant annet Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) «*Kvalitet i skolen*». Downey (2004) og Skrøvset (2008) peker også på at rektor skal veilede lærerne som en del av skolevandringsprosessen. I hvilken grad det har foregått reell veiledning i denne studien er det vanskelig å trekke noen slutninger om. Datagrunnlaget er ikke tilstrekkelig for å kunne konkludere på dette området. Én av lærerne kommenterte at rektor hadde spurt henne om hun var klar over at hun i større grad henvendte seg til de elevene som snakket uten å rekke opp hånda enn til de som rakk opp hånda. Ut over dette kom det ikke frem at rektor hadde kommet med noen konkrete tips eller råd til lærerne i samtalen. Hva er det så som gjør at lærerne gir uttrykk for at de i liten grad har opplevd å bli veiledet i samtalen?

Muligens kan det ha sammenheng med at rektor ikke opplever at lærerne trenger å veiledes, da hun gir uttrykk for at hun er svært fornøyd med lærerne sine og den praksisen som har kommet henne for øye gjennom skolevandring. Kan dette i så fall være et uttrykk for veiledningsmotstand (Helle, 2006; Handal og Lauvås, 2000) fra rektors side? Tidligere forskning og teorier om veiledning har fokusert på farene for at veiledningsmotstand kan oppstå blant de som får eller skal få veiledning i tilfeller der de selv ikke er interessert i å bli veiledet. Hvorvidt det kan oppstå veiledningsmotstand også hos de som skal veilede har det vært lite fokusert på. Kanskje er dette et fenomen det kan forskes videre på. Det kan iallfall være legitimt å stille spørsmål ved hvor store sjanser det er for å lykkes med veiledning i de tilfellene der den som skal veilede er fornøyd med tingenes tilstand og samtidig gir uttrykk for at veiledningsoppdraget er utfordrende. Når det gjelder skolevandring kan det med bakgrunn i



dette stilles spørsmål ved hvilke skoleleder som skal skolevandre, om alle skoleledere bør «pålegges» å gjøre det, eller om det skal være skoleledere som føler seg komfortable med veiledningsoppdraget som skal skolevandre. Kanskje kan det også være opp til den enkelte skole å avgjøre hvem i ledergruppa som skal gjennomføre skolevandring.

Muligens kan også lærernes opplevelse ha sammenheng med rektors syn på veiledning som noe litt mer negativt. I det øyeblikket lærerens praksis ikke er god nok, da skal hun inn å veilede, sier rektor. Et annet alternativ kan være at rektor og lærere har ulik oppfatning av hva veiledning generelt og veiledning som del av skolevandring innebærer. Stålsett (2009), Helle (2006), Ulleberg (2004), samt Handal og Lauvås (2000) presiserer alle viktigheten av å sikre felles forståelse av begreper, situasjoner og kontekster mellom veileder og veisøker i oppstarten av veiledningsfasen. En anbefaling her vil være at rektor og lærere drøfter hva de legger i veiledningsbegrepet slik at de sikrer en felles forståelse, og at de avklarer hva veiledning i skolevandring innebærer for deres del.

Ulike sider ved veilederrollen ble omtalt i kapittel tre, herunder rollen som *kritisk venn* (Helle, 2006; Møller, 1992). I denne studien kan det se ut som om rektor i større grad har valgt å ta rollen som «positiv og støttende venn», enn kritisk venn. Rektor i denne studien gir uttrykk for at hun bevisst har valgt å fokusere på det positive både i observasjonene og i samtalen i etterkant. Stålsett (2009), Skrøvset (2008) og Downey (2004) trekker alle frem viktigheten av at veileder/rektor har et positivt grunnsyn i veiledningsprosessen, men det kan også argumenteres for å holde tak i veilederrollen som kritisk venn. Når veileder inntar rollen som kritisk venn, godtar hun ikke alle veisøkers argumenter og synspunkter, men hun utfordrer disse gjennom å stille reflekterende spørsmål som blant annet tvinger veisøker til å sette ord på den tause kunnskapen (Handal og Lauvås, 2000). Lærerne i denne studien etterlyser rektor i større grad som kritisk venn. De setter pris på rektors positive fokus, men de ønsker også noe mer. De ønsker å bli utfordret på praksisen sin for å utvikle seg videre som lærere. Det kan se ut som om rektor ikke har imøtekommet dette ønsket fra lærerne så langt.

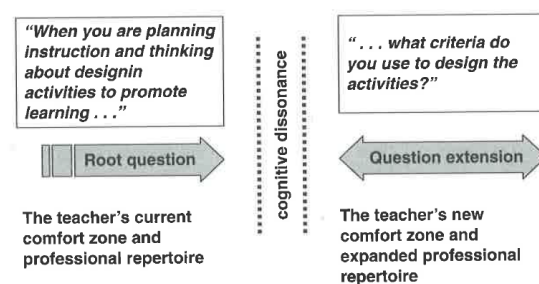
Hvilke mulige scenarier kan i så fall utvikle seg videre i de tilfellene der veisøker ikke opplever å bli møtt på ønsker og forventninger? Jeg finner det høyst relevant å peke på muligheten for utvikling av veiledningsmotstand som en konsekvens i dette bildet. Både Stålsett (2009), Helle (2006), Ulleberg (2004) og Handal og Lauvås (2000) trekker frem dette som en mulig konsekvens i tilfeller der veisøker ikke blir møtt på sin banehalvdel eller der

veisøker ikke opplever utbytte eller ser nytten av veiledningen. En annen konsekvens kan være at veiledningen ikke fører til læring og utvikling, men kun blir en prat om praksis.

Noen av områdene som må avklares i oppstarten av et veiledningsforhold er hvilke forventninger partene har til hverandre, hva de ønsker at veiledningen skal føre til og hvordan veiledningsprosessen skal gjennomføres (Stålsett, 2009; Helle, 2006; Ulleberg, 2004; Handal og Lauvås, 2000). I denne studien fremgår det at rektor ved oppstarten av skolevandring på Mulighetenes skole bare kastet seg ut i det uten de store forberedelsene. Hun har med andre ord i liten grad reflektert sammen med lærerne i fellesskap rundt områdene over i forkant av oppstarten. Det samme kan sies når det gjelder observasjonskriteriene. Skrøvset (2008) trekker frem refleksjon rundt observasjonskriterier som et viktig element i førsamtalen. I denne studien ga lærerne uttrykk for at de ikke diskuterte og reflekterte rundt kriterier i førsamtalen. Det kan med andre ord seg ut som om dette elementet er utelatt i skolevandringsmodellen på Mulighetenes skole. Det er et tankekor.

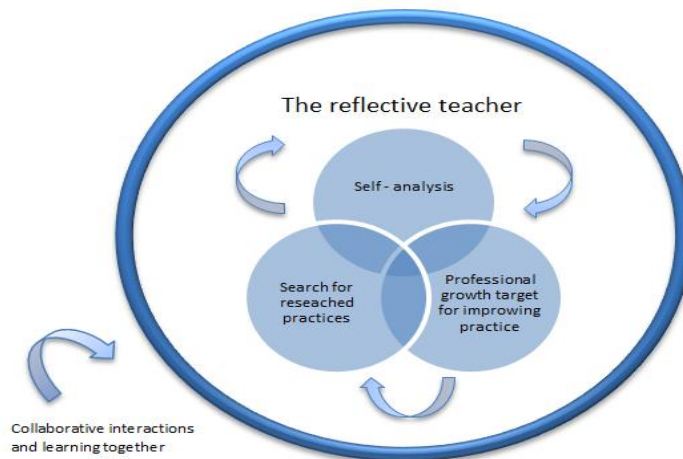
I førsamtalen som er gjennomført med lærerne kommer det frem at rektor har gitt uttrykk for at hun ikke sitter med noen fasit på hvordan ting skal eller kan gjøres og at hun vil være forsiktig med å fortelle dem hvordan de kan gjøre ting annerledes. Hun har gitt uttrykk for hvilken rolle hun velger å innta, men denne rollen er ikke drøftet med lærerne. Det kan også se ut som om partene ikke har avklart hvilke forventninger de har til hverandre i skolevandringen på generelt grunnlag, ei heller hva de ønsker å få ut av skolevandringen. Dette er det rektors ansvar å legge til rette for, på samme måte som det er for veileder i andre former for veiledning. *«En god veileder er seg bevisst hvilken kontrakt som gjelder for samtalen og balanserer mellom utfordring og støtte på bakgrunn av denne kunnskapen»*, sier Helle (2006, s.225). Muligens kunne en del av lærernes negative opplevelser som kommer til uttrykk i denne studien vært unngått dersom rektor hadde hatt Helles utsagn med seg inn i samtalene, og ved at de i fellesskap hadde drøftet de ulike områdene og kommet frem til en felles forståelse for hva de forventer og ønsker. Dersom veisøker ikke blir møtt på forventningene sine er, som tidligere nevnt muligheten for stillstand, eventuelt motstand i veiledningen en reell fare. Den som ikke opplever å bli møtt på forventningene sine vil mest sannsynlig oppleve lite utbytte av veiledningen, det vil si det motsatte av det som egentlig ønskes i situasjonen. I3s utsagn om «hatten på og hatten av» kan muligens sies å være et eksempel på nettopp dette.

Veiledning handler om å legge til rette for læringsprosesser, sier Stålsett (2009). Kunnskap om hvordan læring kan foregå er dermed et viktig redskap for en som skal veilede andre, og med god bevissthet rundt selve veiledningen og hva hun ønsker å oppnå med den, kan rektor styre veiledningsprosessen. Rektor i denne studien har et godt utgangspunkt for å forstå hvordan læring skjer, med bakgrunn i pedagogisk utdanning og fartstid som lærer i grunnskolen. Tilrettelegging for læring kan gå igjennom dialogiske prosesser. Dialogiske prosesser og dialog generelt står sentralt i veiledning (Skagen, 2001). Tidligere i oppgaven ble den sokratiske dialogen, der samtalepartnerne kommer frem til en felles forståelse, trukket frem som pedagogisk ideal. Samtidig ble det argumentert for Bakhtins forståelse av dialog. Sentralt i den bakhtinske dialogen står kreativ forståelse og at kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling om mening og i møte mellom divergerende stemmer (Dysthe, 2001). Dette innebærer at veileder har ansvar for at veiledningssamtalene stimulerer til kritisk granskning og refleksjon omkring undervisningen (Handal og Lauvås, 2000). I skolevandring innebærer dette at rektor gjennom den individuelle utviklings- og refleksjonssamtalen må evne å avdekke hva som er lærernes komfortsone og profesjonelle repertoar, i tillegg til at spørsmålene og refleksjonene bør ha som mål å bevege læreren ut av den eksisterende komfortsonen og å utvide lærerens referanserammer ved hjelp av eksisterende holdepunkter (Downey et. al., 2004). Veileder bør med andre ord i størst mulig grad legge til rette for og fokusere på at refleksjonsprosessene inneholder elementer av kognitiv dissonans (Downey et. al., 2004). Som et eksempel på kognitiv dissonans kan tilfeller der læreren for eksempel må velge mellom likeverdige alternativer nevnes. En parallell til dette perspektivet er Vygotskys nærmeste utviklingssone (Helle, 2006; Dysthe, 2001). Veileder har med andre ord et ansvar for å legge til rette for at veisøker beveger seg i den nærmeste utviklingssonen gjennom å skape kognitiv dissonans hos veisøker. En måte å skape kognitiv dissonans på og herunder utvide lærerens komfortsone og referanserammer kan illustreres med følgende modell fra Downey (2010).



Figur 10: Rotspørsmålet og utvidelsen av spørsmålet via det reflekterende elementet (Downey et. al., 2010, s.65).

Utvidelsen av lærerens komfortsone og referanserammer ligger med andre ord i måten refleksjonsspørsmålene stilles på. I Sentralt i dette arbeidet står derfor rektors evne til å stille lærerne gode spørsmål som medfører refleksjon på ulike nivåer. Her kan Dales (2008) refleksjonsnivåer K1; *refleksjonskompetanse i undervisningens handlingstvang*, K2; *refleksjonskompetanse under svekket handlingstvang* og K3; *refleksjonskompetanse i frihet fra undervisningens handlingstvang* trekkes inn. Bevisst bruk av disse refleksjonsnivåene i samspill med Ghayes (2008) ulike former for refleksjon; *reflection on/in/for/with action*, kan være en måte å utvikle læreres refleksjonsnivåer på. Målet på sikt vil være at lærerne i enda større grad utvikler seg til å bli reflekterende lærere. I Downeys modell (2004) fremstilles utviklingen av den reflekterende læreren på følgende måte:



Figur 11: "The reflective teacher" (Downey et. al., 2004, s.13).

Som det fremgår av modellen skjer utviklingen av den reflekterende lærer i samspill med omgivelsene, herunder også i spillet mellom rektor og lærer. På skoler der skolevandring gjennomføres i team vil teamet være praksisfellesskapet (Wenger, 1998) som danner utgangspunkt for refleksjonene i samspill med rektor. I denne studien er det som sagt i hovedsak rektor og den enkelte lærer som danner små praksisfellesskap. I noen tilfeller vil det også være snakk om praksisfellesskap på trinn, da enkelte av lærerne diskuterte elementer fra skolevandring sammen med resten av lærerne på trinnet. I samtale med lærerne kom det frem at de i liten grad diskuterte skolevandring på tvers av trinn eller team, eller på skolen som helhet. På dette området kan Mulighetenes skole sies å ha et utviklingspotensial.

I hvilken grad dialogen og refleksjonene mellom rektor og lærere i denne studien er på linje med det som tidligere er skissert som ideal, kan det ikke trekkes noen klare slutninger om, da studien ikke inneholder tekst- eller observasjonsdata fra autentiske utviklings- og refleksjonssamtaler. De forsiktige slutningene som her trekkes bygger kun på utsagn fra rektor og lærere i intervjusituasjonene og må derfor behandles med forsiktighet.

I følge Skrøvset (2008) er det viktig at den individuelle utviklings- og refleksjonssamtalen ikke bare blir en samtale om praksis, men en god veiledningssamtale. Dette stiller krav til hvordan legger opp samtalen. Gode veiledere reagerer ikke bare med ryggmargen, men de analyserer situasjonen og finner frem til hva slags veiledning situasjonen krever, sier Handal og Lauvås (2000). Overført til denne studien innebærer det at rektor må tørre å utfordre lærerens praksis og holdninger for å drive god og utviklende veiledning. Lærerne i denne studien hadde en forventning om at rektor skulle veilede dem i ettersamtalen. De ønsket å reflektere rundt både god og mindre god praksis, og de ønsket at rektor skulle komme med konkrete tips og råd til hva som kunne vært gjort annerledes. Rektor derimot ga uttrykk for at hun var veldig forsiktig med å komme med råd og vink i ettersamtalene. Ut i fra dette kan det se ut som om rektor og lærere har noe ulik oppfatning og forventning til hva den individuelle utviklings- og refleksjonssamtalen skal innehold og rektors rolle i samtalen. Handal og Lauvås (2000) poengterer det strenge kravet om ryddighet i ansvarsforhold, kontrakter og veiledningsmønster i veiledningsforhold. Selv om konteksten er noe annerledes i skolevandring enn i «alminnelige» veiledningsforhold kan Handal og Lauvås' poengtering være et godt utgangspunkt for alle former for veiledning, herunder også skolevandring. Det kan kanskje sies å være vel så viktig at man er ryddig på disse punktene i skolevandringskonteksten med tanke på de relasjonelle og dialogiske aspektene og dobbeltheten i modellen, og med tanke på at aktørene er en del av samme organisasjon og kultur.

Lærerne i denne studien ga klart uttrykk for at de hadde visse forventninger til skolevandring og til oppfølgingen i etterkant. Det samme hadde lærerne i Lehns (2009) studie. Sentrale elementer som systematikk, tidsperspektiv og viktigheten av å sette av god tid til å følge opp den enkelte ansatte ble fremhevet. Lærerne i denne studien påpekte at den individuelle utviklings- og refleksjonssamtalen måtte komme raskt etter selve observasjonene for å ha noen verdi. De ga uttrykk for at det var vanskelig å huske hva som skjedde i de ulike observasjonsøktene etter en viss tid. Det samme fant Skrøvset (2008) i sin studie. Når det går for lang tid mellom observasjoner og ettersamtale vil ikke rektor og lærer lenger være likeverdige parter i samtalen. Det blir vanskelig å snakke om felles opplever. I tillegg vil

rektor kunne sitte med sine notater og forhåndsrefleksjoner og kunne komme med sin versjon av situasjonen, mens læreren ikke vil kunne bidra inn i samtalen på tilsvarende måte. Det kan lett føre til frustrasjon hos læreren og en forskyvning av maktperspektivet mellom rektor og lærer, noe som også fremheves hos Skrøvset (2013). Ser vi dette opp mot Downeys (2004) intensjoner med skolevandring, er det grunn til å stille spørsmål ved om prinsippet om at rektor og lærere skal være likeverdige kollegaer som reflekterer rundt praksis oppfylles når det går lang tid mellom siste observasjon og den individuelle utviklings- og refleksjonssamtalen. For i større grad å sikre at dette ikke skjer, er det viktig at rektor ikke gaper over for høyt, det vil si legger opp til et for tett skolevandringsprogram. Det vil alltid være andre oppgaver, møter og liknende som kan komme i veien for det oppsatte programmet. Det er det viktig å ta hensyn til i planleggingen, påpeker både Lehn (2009) og Skrøvset (2008).

Tidligere ble det pekt på systematikk og oppfølging i skolevandring som to suksessfaktorer for å lykkes i arbeidet med skolevandring. I forbindelse med systematikk kan det stilles spørsmål ved om rektor bør anbefales å følge en fast modell for skolevandringen, både når det gjelder førsamtalen og den individuelle utviklings- og refleksjonssamtalen i etterkant. Kanskje kan det være en fordel om rektor følger en fast modell som et element i å sikre et kontinuerlig fokus, og for å sikre at veiledningsarbeidet og samtalene går fremover og fører til læring. I så fall dukker spørsmålet *hvilken modell* opp. I følge Pajak (2001, i Stålsett, 2009) finnes det ikke noen enkel modell som vil være riktig til enhver tid og for enhver person. Hva som er riktig vil være avhengig av tidligere erfaringer, verdiene våre og sammenhengen vi står i, hevdes det (ibid., s.161). Det mest profesjonelle vil derfor være å involvere den man skal veilede i hvordan man tenker når man veileder. Da samarbeider man med den man veileder om hensikten med og det forventede resultatet av veiledningen, om hvordan veiledningen skal forløpe og selve forholdet mellom partene i veiledningen. På denne måten anerkjennes den veilededes kompetanse og selvstendighet så vel som ansvaret for deres egen vekst, hevder Stålsett (2009.). Ut i fra dette vil det være et åpent spørsmål hvilken modell rektor ved Mulighetenes skole bør bruke, dersom hun faller ned på at hun ønsker å bruke en fast modell i det videre arbeidet med skolevandring. En forsiktig anbefaling vil uansett være at rektor reflekterer rundt positive og negative sider ved å bruke en fast modell i skolevandring på Mulighetenes skole.

I denne studien ble det stilt spørsmål ved i hvilken grad rektor var kvalifisert til å veilede i kraft av rollen sin. Enkelte av lærerne mente at det burde stilles krav til at rektorer og

skoleledere som skulle drive skolevandring hadde formell veilederutdanning og formell veilederkompetanse. Hvorvidt det bør stilles krav om formell veilederutdanning til skoleledere som skal gjennomføre skolevandring, er et toegget sverd. På den ene siden er det en fordel at de som skal veilede andre har veiledning som en del av fagkretsen. De vil ha større kunnskap om og kjennskap til feltet, noe som igjen kan være med på å øke legitimiteten deres i veilederrollen. På den andre kan det ikke ses bort i fra at man kan være en god veileder selv om man ikke har formell veilederutdanning. Mest sannsynlig vil man kunne lese seg til en del av veiledningsteorien på egenhånd, men for at man skal bli en god veileder må man ut å praktisere i feltet. Veiledning er ikke et område man blir ferdig utlært i, noe også rektor i denne studien påpeker. Høie (2011) hevdet i sin studie at det i bunnen av skolevandring må ligge en respekt for at den som skolevandrer kan sin pedagogikk og at de sammen kan tilføye noe til lærerens praksis (ibid., s.59). I forlengelsen av dette kan muligheten for at skoleledere i større grad kan og bør følges opp av skoleeier når skolevandring igangsettes i en kommune trekkes frem. Rektor i denne studien ga uttrykk for at det ville være en støtte for henne dersom noen fra skoleeier kom inn og tittet henne i kortene, det vil si så på hvordan hun gjennomførte skolevandringens samtaler og at hun også kunne veiledes på dette. Hun så dette i sammenheng med å kvalitetssikre utviklingsarbeidet skolevandring. Kvalitetssikring av skolens utviklingsarbeid er også skoleeiers ansvar (Roald, 2013) i tillegg til ansvaret den enkelte skole har.

## 7.2 Skolevandring og læring

En av målsettingene med skolevandring er at det skal føre til læring og utvikling, både på individnivå og kollektivt nivå i organisasjonen. I intervjuene kom det frem at både rektor og lærere mente at de hadde hatt utbytte av skolevandringen, men størrelsen på utbyttet varierte. Rektor ga uttrykk for at hun opplevde sitt utbytte som stort. Hun trakk frem at det handlet om at hun hadde fått god oversikt over skolens pedagogiske praksis, og at hun gjennom skolevandringen hadde fått et godt grunnlag for å følge opp lærerne. Lærerne hadde noe varierende oppfatning av hvor stort utbyttet var. Enkelte var godt fornøyd og fremhevet den økte bevisstgjøringen de opplevde de hadde fått, mens andre ikke synes utbyttet var så stort så lenge oppfølgingen og innholdet i samtalene var som det var. De samme spørsmålene som Skrøvset (2008) stiller i sin studie kan også stilles i denne studien; hvordan kan vi forstå rektor og lærernes utsagn om utbytte og læring? Kan vi si at det har skjedd læring fordi enkelte av lærerne er fornøyd med at de har fått hjelp til å utvikle bevisstheten sin og fordi

rektor har fått bedre innsyn i skolens pedagogiske praksis? Kan vi da si at vi har høye nok forventninger til læringen i skolevandring?

I følge Illeris (2012) har læring alltid et innhold, man lærer med andre ord alltid *noe*. Lærerne i denne studien ga også uttrykk for at de hadde lært *noe*, men de hadde et ønske og en forventning om at skolevandringen skulle føre til læring og utvikling i større grad enn det de hadde opplevd til nå. Til tross for dette noe nedslående funnet, kan to eksempler på læring og utvikling hos lærerne trekkes frem. I denne studien fortalte en av lærerne at hun var blitt mye mer bevisst på enkelte elever og sin egen rolle samtalen hun hadde hatt med rektor. Samtidig hadde hun i større grad begynt å diskutere elever med lærerne hun arbeidet sammen med enn tidligere. Samtalen med rektor hadde med andre ord ført til at hun hadde brukt erfaringene fra samtalen til å endre praksisen og atferden sin. En annen lærer fortalte at hun var blitt mye mer bevisst på hvordan hun åpnet opp for elevenes læring på starten av timene og at hun i større grad reflekterte rundt dette i planlegging av undervisning. Denne læreren fremhevet også et godt personlig utbytte av skolevandringen. Hun fortalte at de positive tilbakemeldingene fra rektor hadde løftet henne og gitt henne større tro på og tillit til at hun gjorde de riktige valgene i undervisningssituasjonen. Det å ta tak i slike enkelthendelser for å belyse et mer generelt fenomen er i tråd med *det eksemplariske prinsipp*, hevder Skrøvset (2008). Det vil si at gjennom å gå grundig inn i et eksempel, kan man gå fra å ha spesifikk kunnskap til å utvikle mer allmenne kvalifikasjoner, noe de aktuelle lærerne gjorde i de nevnte tilfellene.

Skrøvset (2008) bruker begrepet «kunnskaping» for å understreke at det skapes noe nytt, ny kunnskap eller nye løsninger som ikke var der fra starten av (ibid., s.101). I følge Skrøvset er det ikke tilstrekkelig at lærerne tilegner seg kunnskap dersom skolevandring skal bidra til utvikling og læring. Hun henviser til Wenger (2004) som skiller mellom tilegnelse av erfart kunnskap og danning av ny kunnskap. En av lærerne fortalte at hun slet noe mer med klasseledelse i den ene gruppa på et av trinnene hun underviste på enn hun gjorde i den andre. Hun var usikker på hvorfor det var slik, så hun ønsket at rektor skulle observere blant annet dette. I ettersamtalen med rektor hadde læreren først lagt frem hvordan hun opplevde det, deretter hadde rektor lagt frem sine observasjoner. Videre hadde de diskutert hva læreren kunne gjøre og de hadde blitt enige om noen tiltak læreren skulle prøve ut, noe hun også hadde gjort, med hell. I samtale med meg presiserte hun at disse tiltakene nok ikke hadde blitt iverksatt eller prøvd ut uten skolevandring. Hun trakk også frem at hun opplevde det som både viktig og godt at det ikke var rektor som var ekspert og som satt med fasiten på



problemet, men at de sammen hadde kommet frem til tiltakene. Dannelsen av kunnskap var med andre ord noe de hadde gjort i fellesskap.

Stålsett (2009) peker på at en veileder har et spesielt ansvar for å ramme inn, strukturere og stimulere til læring i veiledning. Veilederen må med andre ord ta ansvar for å lede læringsprosessen. Det samme må kunne sies å gjelde for skoleledere i skolevandring, at de må ta dette ansvaret på alvor og jobbe bevisst med det for å skape læring både for læreren og seg selv, slik et av målene med skolevandring må kunne sies å være. Hvorvidt rektor i denne studien er klar for å ta dette ansvaret er noe usikkert. Hun gir uttrykk for at hun er mest opptatt av elevenes læring og om de får den læringen de skal. Det kan dermed seg ut som om hun er mindre opptatt av lærernes og sin egen læring. Det er et tankekors, men det samsvarer til en viss grad med både det Skrøvset (2008) og Møller (2004) fant i sine studier. Begge trekker frem at læring ofte skjer som et biprodukt av det å utføre handlinger og arbeidsoppgaver (ibid.). Rektor i denne studien trakk frem at hun hadde fått god oversikt over lærernes læringsledelse på skolens ulike arenaer for læring, og at hun hadde fått en annen oversikt enn hun hadde hatt før. Hun ga også uttrykk for at det var viktig for henne å være der læring skjedde. I intervju situasjonen gikk hun raskt over fra å si noe om egen og lærernes læring; hun ønsket at de skulle ha en læringsreise sammen, til elevenes læring. Det er derfor usikkert hvilke slutninger som kan trekkes rundt rektors læring i denne studien. Når det gjelder lærernes læring svarte lærerne noe ulikt på om de opplevde at de hadde lært noe og utviklet seg gjennom skolevandringen. To av lærerne opplevde en viss form for læring, slik de to tidligere nevnte eksemplene kan sies å understøtte, men ikke den tredje. På grunn av det begrensede antall informanter og at disse gir uttrykk for noe ulike syn, kan det ikke trekkes noen entydige slutninger om lærernes læring i denne studien. Det kan kun antydes at muligheter for læring og utvikling er til stede gjennom bruk av skolevandring som metode, men det krever bevissthet og innsats både fra rektor og lærernes side.

Som et innspill i forbindelse med lærernes og rektors læring i skolevandring på Mulighetenes skole kan det pekes på det felles ansvaret rektor og lærere har for å bringe læringsperspektivet til torgs i skolevandringens samtaler. Det er på mange måter dette læring i praksisfellesskap og organisasjoner handler om. Det å skape felles referanserammer og visjoner og det å lære og utvikle seg sammen, slik Wenger (1998) og Senge (1990) fremhever viktigheten av at organisasjonen og fellesskapet gjør. Det krever som sagt at noen bringer læringsperspektivet til torgs og at det settes på agendaen. Lærerne og rektor har et felles ansvar, selv om det i hovedsak er rektor/skolelederne som har ansvar for å drive prosessene i organisasjonen. Dette

innebærer at både rektor og lærere må ta ansvar for at prosjektet skal fungere. De må ta initiativ, sammen bidra til at det legges fornuftige faglige rammer rundt prosjektet og støtte hverandre der det er nødvendig, samtidig som de selv må ta ansvaret for sin egen utvikling og læring. I løpet av intervjuet reflekterte lærerne seg frem til at de selv kunne vært større bidragsytere inn i samtalene med rektor, og at de selv kunne tatt større ansvar for å reflektere rundt hva de selv ønsket å få ut av skolevandringen. De ser at de i større grad må ta ansvar for at det skal skje en endring. Rektor ser også dette elementet. Dersom rektor og lærere på Mulighetenes skole sammen tar ansvar for det som er pekt på her, kan mulighetene for utvikling på dette området antas å være gode. Læringsperspektivet vil da i større grad ha mulighet for å komme til syne, enn det gjør i denne studien.

Læring i organisasjoner (Senge, 1990) vil kunne være et sentralt element å drøfte i forbindelse med skolevandring når det gjennomføres i en skole, særlig når hele skolen i fellesskap er involvert. I denne studien er hele skolen i utgangspunktet involvert i skolevandringsprosjektet, men som det fremkommer av bakgrunnsinformasjonene er ikke alle lærerne blitt skolevandret inneværende skoleår, ei heller har alle gjennomført alle skolevandringens elementer. Det kommer også frem under intervjuene at rektor og lærere ikke har drøftet skolevandringens positive og mindre positive sider i fellesskap underveis i arbeidet. Når disse elementene mangler, blir det vanskelig å drøfte hvordan læring i Mulighetenes skoles organisasjon foregår. Det kan derfor ikke trekkes noen slutninger om dette i denne studien, utover å påpeke at organisasjonen har et utviklingspotensial.

### **7.3 Skolevandring og ledelse**

For bare et par tiår siden var rektor og andre skolelederens rolle ganske annerledes enn den er i dagens samfunn. Skolelederne var ikke like tett på praksis som det forventes at de er i dag. Det var ikke tradisjon for det (Berg, 1999). Fokuset på pedagogisk ledelse var heller ikke like sterkt. Dette har i stor grad endret seg de siste årene. I 2006 ble Skolevandring hentet til Norge. I skolevandring er rektor både veileder og leder for lærerne sine. Downey (2004) trekker frem et perspektivskifte der rektor og andre skolelederens rolle går fra å være inspiserende og kontrollerende til å være en coachende kollega i skolevandringsystemet. Deler av denne tilnærmingen handler om å redusere den hierarkiske naturen over forholdet mellom skoleledere og lærere så mye som mulig.

I kapittel tre ble pedagogisk ledelse definert som «*de aktivitetene som ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis*» (Møller, 2007, s.169). Å drive pedagogisk ledelse er et kontinuerlig arbeid der skoleledere og lærere sammen reflekterer over praksis og lærer av denne, hevder Skrøvset (2008). Dagens skoleledere har med andre ord et spesielt ansvar for å drive utviklingsprosjekter fremover og å sette lærerne i stand til å diskutere og reflektere over pedagogisk praksis, og muligens endre praksis til det bedre som en konsekvens av dette (ibid.). En mulig måte å løse dette oppdraget på er å arbeide systematisk med skolevandring. Hensikten med skolevandring er ikke kontroll eller leting etter feil, men å bygge og videreutvikle god læringsledelse, hevder Skrøvset (2008), noe Downey (2004) også poengterer. For å lykkes med skolevandring er dette områder som behøver avklaring. Det er med andre ord et poeng at hensikt, involvering, organisering og gjennomføring drøftes grundig (Skrøvset, 2013), noe som også er trukket frem og drøftet tidligere.

Ved å fokusere på et relasjonelt perspektiv på ledelse blir tilknytningen til dialogen nær (Dysthe, 2001). I dette perspektivet blir mening skapt i samspill og forståelse knyttet til respons. Motsetningene må gjøres tydelig gjennom en spørrende holdning, og i hvilken grad det dialogiske aspektet blir realisert avhenger av hvilken holdning partene har til hverandre, hevder Dysthe (ibid.). Funn i denne studien antyder at rektor og lærere på Mulighetenes skole har en vei å gå når det gjelder de dialogiske prosessene i skolevandringens samtaler.

Tidligere i denne studien er det stilt spørsmål ved enkelte av lærernes holdninger til rektor som veileder, da det kan se ut som om rektor ikke har den tilstrekkelige legitimiteten som skal til for å få skolevandring til å fungere og gi resultater i form av utvikling og læring. Handal og Lauvås (2000) poengterer at ledere må ha legitimitet for å kunne veilede skolens pedagogiske personale. For å oppnå den nødvendige legitimiteten må lærerne ha tiltro til lederens kompetanse til det det veiledes i (ibid., s.296). Ut i fra funnene i denne studien kan det se ut som om rektor ikke har den tilstrekkelige legitimiteten blant alle lærerne. Samtidig hevder Dysthe (1997) at pedagogisk lederskap lett kan bli komplekst i dialogiske læringsprosesser. Hun anfører videre at det i første omgang handler om forhold som omfatter symmetri og asymmetri i relasjoner der læring og utvikling er formålet, slik det kan sies å være i skolevandring. Kanskje er det også spor av denne kompleksiteten som gjenspeiler seg på Mulighetenes skole.

Empirien i denne studien viser at det er flere utfordrende aspekter ved det å være leder samtidig som man skal fungere som veileder. Det er viktig å skille mellom veilederrollen og lederrollen, sier Stålsett (2009). Som veileder skal man ikke gjøre lederens jobb, veilederen skal utføre sin egen oppgave. I skolevandring krysser leder og veileders roller i og med at det er skoleledere eller rektor som skal være veiledere for lærere. Høie (2011) omtaler denne dobbeltheten i skolevandring som *skolevandringens Janus-ansikt*. Han bruker dette uttrykket fordi metoden har to fokusområder; både veiledning for utvikling og kontroll. Veilednings-elementet ble drøftet under forrige kapittel. I denne delen drøftes kontrollelementet gjennom begreper som makt, tillit og legitimitet.

Grunnlaget for å kunne utøve makt er tillit fra de man er satt til å lede, hevder Ottesen (2011). Funn i denne studien antyder at rektor i hovedsak har tillit blant lærerne som ble intervjuet. Tillit inngår også som et sentralt element i veiledning (Ulleberg, 2004). Ulleberg (ibid.) peker på farene som kan oppstå ved at veileder fremstår som mest opptatt av å skape et godt forhold til dem hun skal veilede, og at dette lett kan overskygge den gode faglige samtalen der refleksjoner og faglig utvikling skal være i fokus. Rektor i denne studien har et uttrykt ønske om å ha et godt forhold til sine medarbeidere, noe det også kan se ut som om hun i stor grad har. Men, det kan også se ut som at rektors noen ensidige fokusering på gode relasjoner og positivitet har ført til at det faglige fokuset og refleksjonene ikke har kommet til sin fulle rett i samtalen mellom rektor og lærerne. I det videre arbeidet med skolevandring kan det derfor anbefales at rektor jobber med å dreie fokuset sitt noe mer over på faglig utvikling og refleksjon i samtalen.

Den største utfordringen rektor i denne studien trakk frem med skolevandring var maktperspektivet. Hun var veldig bevisst på makten hun i kraft av rollen sin hadde, og hun var opptatt av å forvalte den på en så god måte som mulig. Hun ga uttrykk for at maktperspektivet hadde innvirkning på rollen hun valgte å ta i skolevandringens samtaler. Som leder i skolevandring kommer rektor i en posisjon der hun på et aller annet tidspunkt kommuniserer noe om lærerens kompetanse, i følge Skrøvset (2013). Her er det lett å trå feil, så kanskje er det ikke uten grunn at norske rektorer i liten grad etterspør og veileder lærere i deres arbeid. I følge Skrøvset (ibid.) har det ikke vært kultur for det på mange skoler, og en slik kultur tar det tid å utvikle (ibid., s.17). Rektor i denne studien kom til Mulighetenes skole høsten 2011, noe som innebærer at hun ikke har vært rektor der i mer enn knappe to år når intervjuene gjennomføres. Kanskje kan det at rektor har vært der i såpass kort tid ha innvirkning på resultatene som fremkommer om skolevandring i denne studien. Det må

iallfall tas med i betraktningen. Sannsynligvis trenger rektor og lærere bedre tid for å skape den nødvendige åpenheten i kulturen som skolevandring fordrer. En åpenhet som kan skapes igjennom dialogiske prosesser og utvikling av gode relasjoner. Åpenhet ble også trukket frem i Lehns (2009) og Skrøvsets (2008) studier. Da som sentralt i forhold til utvikling av tillit og trygghet. Denne studien antyder at rektor og lærere er på vei i dette arbeidet, i og med at lærerne oppfatter rektor som en likeverdig part i skolevandringens samtaler, men det kan synes som om de fortsatt har en vei å gå.

I et forsøk på å redusere maktperspektivet har rektor i denne studien valgt å fokusere på det Skrøvset (2013) omtaler som verdsettende tilnærming. I skolevandring handler dette om et positivt og konstruktivt grunnsyn, det vil si at man løfter frem og fokuserer på det man ønsker mer av. Dette innebærer at man må klare å analysere situasjonen og se hva konkret det er i denne situasjonen som ikke bare er bra, men som også egner seg til å bygge videre på (ibid., s.18). Man må rose konkret, relevant og fortjent, sier Skrøvset (ibid.). Det er ingen enkel oppgave. Det er en oppgave som krever trening for at den skal få den effekten som ønskes oppnådd. I denne studien setter lærerne pris på rektors positive fokus, men de etterspør mer enn bare det positive fokuset for å kunne utvikle seg videre. Med bakgrunn i dette kan det stilles spørsmål ved om rektor evner å trekke ut det positive som egner seg til å bygge videre på, eller om hun så langt bare evner å trekke ut noe hun synes er bra ut i fra den enkelte lærers avtalte fokusområder.

Et annet element som kan være med på å redusere maktperspektivet er gjennomføring av førsamtale. Både Lehn (2009) og Skrøvset (2008) fant i sin forskning at lærerne var opptatt av viktigheten av at denne samtalen ble gjennomført. Da ble det mye mindre «skummelt» å få besøk av rektor i undervisningssituasjonen. Lærerne i denne studien ga uttrykk for det samme. De opplevde det som godt å sette seg ned og snakke med rektor i forkant av at hun kom inn og observerte dem. Det ga også en trygghet at lærerne visste hvilke områder rektor skulle observere. Rektor trakk også frem at lærerne ikke skulle oppleve skolevandring som noe de gruet seg til, derfor var det viktig for henne å klargjøre hvilke motiver hun hadde i forkant av observasjonsøktene.

Et tredje element som kan trekkes frem i et forsøk på å redusere maktperspektivet i skolevandring er muligheten rektor i denne studien har gitt lærerne til å få bestemme observasjonsområdene selv. I den amerikanske skolevandringensmodellen er det fastsatte observasjonsområder, mens det i de norske skolevandringensmodellene varierer hvem som

bestemmer observasjonsområdene. Med bakgrunn i funn i denne studien, samt Skrøvsets (2008) og Lehns (2009) studier kan viktigheten av at lærerne får anledning til å være med å drøfte observasjonsområder og kriterier i skolevandring trekkes frem. Dette har med trygghet og tillit å gjøre. Dersom skolevandring skal fungere som et pedagogisk ledelses- og utviklingsverktøy slik det er tenkt er det nødvendig at skoleledere og lærere spiller på lag. I tilfeller der alle observasjonsområder og kriterier er fastlagt på forhånd kan skolevandring lett utnyttes som et kontrollverktøy. Det er ikke hensikten med skolevandring, i følge Downey (2004) og Skrøvset (2008).

Synspunktet her innebærer ikke at ikke enkelte observasjonsområder kan fastsettes på forhånd, men det bør da drøftes i hele kollegiet, der man i fellesskap kommer frem til observasjonsområdene og kriteriene. I Skrøvsets (2008) studie ble lærerne på teamene enige om hva som skulle observeres og kriteriene i fellesskap. De ga uttrykk for at dette var positivt. Det medførte at de hadde fokus på de samme områdene, samtidig som de ga uttrykk for at de drøftet og reflekterte rundt praksis i større grad enn tidligere, sammen. De utviklet seg og lærte i det vi kan kalle et praksisfellesskap (Wenger, 1998). Lærerne i Lehns (2009) studie uttrykte også ønske om å få være med å bestemme hvilke områder de skulle observeres på. I likhet med lærerne i Skrøvsets (2008) studie og i denne studien oppga de trygghet og tillit som bakgrunn for sitt syn. Ut i fra dette kan det argumenteres for at det er viktig at lærere og skoleledere blir enige om observasjonsområder og kriterier i fellesskap for at skolevandring i mindre grad skal signalisere og brukes som kontroll, enn som et pedagogisk utviklings-, lærings- og ledelsesverktøy.

Så langt har drøftingen av maktperspektivet i skolevandring vært knyttet til negativitet, men maktperspektivet kan også utnyttes positivt. Men, da må det være et handlingsrom for å lykkes, sier Høie (2011). Rektors mandat som leder innebærer blant annet å ha kontroll med at skolens arbeid er i tråd med samfunnsoppdraget. Men det betyr ikke nødvendigvis at ledelse utøves på en slik måte at rektor har full kontroll med det som skjer i klasserommet. Kontrollen kan også utøves gjennom at rektor har og får innsyn gjennom refleksjoner hun gjør sammen med sine medarbeidere. Dette kan være med på å skape et gjensidig tillitsforhold. Rektor på Mulighetenes skole har valgt å fokusere på bygging av tillit og gode relasjoner i forbindelse med gjennomføringen av skolevandring. Samtidig har hun vært opptatt av å ta tak i det positive i lærernes læringsledelse, og hun har lagt opp til at lærerne selv kan få bestemme hva de ønsker at hun skal observere dem på. Hun har med andre ord gitt de handlingsrom for å lykkes. Skolevandring oppfattes dermed ikke brukt som kontrollfunksjon på Mulighetenes

skole. Det kan se ut som om teoriens andre ansikt har fått dominere. Noe som kan sies å være positivt.

På samme måte som i denne studien, ble makt, tillit og legitimitet trukket frem som sentrale elementer i Skrøvsets (2008) studie. Lærere i hennes studie påpekte viktigheten av at styrkeforholdet mellom den som skulle observeres og de som skulle observere måtte være likt, det måtte være en ydmykhet mellom partene, samtidig som de måtte oppleve trygghet og tillit. Hvis dette manglet kom følelsen av kontroll (ibid., s.103). Dette er i tråd med det Downey (2004) trekker frem som en sentral del i skolevandring; det tilnærmet, likeverdige forholdet mellom rektor og lærere. I dette perspektivet reduseres det i utgangspunktet hierarkiske forholdet mellom rektor og lærer, og asymmetrien får en mindre fremtredende rolle. Når rektor og lærere evner å justere seg inn mot hverandre på dette mer symmetriske nivået, øker mulighetene for gode dialogiske prosesser og refleksjoner, noe som mest sannsynlig vil ha positiv effekt på både lærere og rektors utvikling og læring. Samtidig vil det kunne være med på å berede grunnen for godt pedagogiske lederskap for rektor.

Etter å ha drøftet de ulike funnene i studien, er det nå klart for å runde av og oppsummere studien. Det gjør jeg i neste kapittel.

## 8. Oppsummering og konklusjon

Utgangspunktet mitt for denne studien var at jeg ønsket å få et større innblikk i skolevandring som metode og hvordan de som arbeider i skolen opplever ulike sider ved metoden. Jeg har fokusert på den individuelle utviklings- og refleksjonssamtalen og veiledningselementet i denne samtalen, samt at jeg har hatt et ønske om å forsøke å identifisere noen faktorer som kan være med på å utvikle skolevandring og skolevandringens samtaler videre. Jeg har også søkt å finne svar på problemstillingen som ligger til grunn for studien:

*Hvordan kan veiledning som del av skolevandring bidra til refleksjon rundt lærerens læringsledelse i klasserommet?*

Funnene i denne studien antyder at skolevandring under visse forutsetninger kan være et hensiktsmessig verktøy for læring og utvikling, både for lærere og skoleledere. Suksessfaktorer som ble trukket frem av både rektor og lærere var:

- systematikk i arbeidet
- oppfølging underveis og i etterkant
- positive og konstruktive tilbakemeldinger
- rektors valg av rolle og fokus i samtalene
- lærernes valg av rolle og fokus i samtalene
- åpenhet

Avklaring av forventninger til hverandre har også trådt frem som en sentral suksessfaktor gjennom arbeidet med denne studien.

Funnene i denne studien kan i hovedsak hevdes å støtte opp om tilsvarende funn hos Høie (2011), Lehn (2009) og Skrøvset (2008). Det er i stor grad samsvar mellom funn i denne studien og deres studier på områder som omhandler fastsetting av observasjonsområder, gjennomføring av skolevandring, elementer ved makt, tillit og legitimitet og lærernes forventninger til rektor i skolevandring. Når det gjelder avklaring av forventninger til hverandre i forkant av skolevandringen, kom viktigheten av dette enda tydeligere frem i denne studien. Det samme gjorde rektors og lærernes rolle og bidrag inn i skolevandringens samtaler. Disse funnene kan sies å være med på å bidra til å utvide kunnskapen om hva som skal til for å lykkes med læring og utvikling i skolevandring, noe som er viktig å ta med seg på veien videre for de som holder på med eller skal i gang med skolevandring. Sammenfall av funn med tidligere forskning på feltet kan være med på å øke validiteten i denne studien.



Funnene fra denne studien påpeker viktigheten av at skoleledere følger nøye med på skolens pedagogiske praksis, samtidig som det kontinuerlig må arbeides med å utvikle og forbedre praksis. Skolevandring kan være en god måte å gjøre dette på, men det fordrer at rektor, og eventuelt andre som skal gjennomføre skolevandring, prioriterer å bruke tid på å gjennomføre gode førsamtaler, flere korte observasjoner og gode utviklings- og refleksjonssamtaler i etterkant. Disse samtalene bør gjennomføres kort tid i etterkant av siste observasjon, samtidig som både rektor og lærere bør være godt forberedt til denne samtalen. De må vite hva de vil med den for i større grad å lykkes i utviklings- og læringsarbeidet.

Funn fra studien antyder også at skoleledere må tørre å være tydelige veiledere i skolevandringens samtaler, samtidig som de må evne å utvikle lærernes refleksjonsnivå og –kompetanse i disse samtalene. Dette innebærer bevisst jobbing og fokusering. Viktigheten av å ha satt seg godt inn i skolevandringsmodellen og å jobbe systematisk med den kan også trekkes frem.

Innledningsvis gjentok jeg problemstillingen som ligger til grunn for denne studien. Hvorvidt det har fremkommet entydige svar på den kan diskuteres, da det kan se ut som om rektor hadde «valgt bort» veilederrollen i skolevandring på Mulighetenes skole. Det kan være med på å svekke studiens indre validitet. Rektor ønsket i større grad å være en positiv refleksjonspartner enn å være veileder for lærerne, da hun så på veiledning som at praksis var for dårlig og måtte forbedres. Veiledning defineres på en noe annen måte en slik rektor oppfatter veiledning i denne studien. Ulikheten i oppfatning av begreper slik det fremkommer her, kan være et godt eksempel på hvor viktig det er å avklare og snakke om begrepene når man skal arbeide sammen om noe. Den felles forståelsen må sikres, noe som burde vært gjort ved oppstarten av studien.

Til tross for at denne studien ikke ga noen entydige svar på problemstillingen, kan likevel styrkene og kvalitetene veiledning og skolevandring har, trekkes frem. Når disse holdes opp mot funn i denne studien og funn gjort i tidligere studier, samt mot teorier om veiledning, læring og ledelse, er det grunn til å anta at veiledning som del av skolevandring kan bidra til refleksjon rundt lærerens læringsledelse i klasserommet. Lærerne i denne studien påpekte også dette, til tross for at de ga uttrykk for at de i liten grad opplevde å ha blitt veiledet i skolevandring selv. Hvorvidt man lykkes med veiledning vil med andre ord være avhengig av de personene som veiledningen og skolevandringen innbefatter, og deres bidrag inn i samtalene, slik denne studien gir signaler om.

Uavhengig av overføringsverdi til andre som arbeider med skolevandring og veiledning og feltet generelt, tar jeg med meg god lærdom fra denne studien inn i egen skolelederrolle. Denne våren starter jeg med skolevandring selv, og erfaringene fra denne studien er nyttig å ta med inn i egen jobb, slik jeg ser det. Gjennom arbeidet med denne studien har jeg fått en økt bevissthet rundt metoden i sin helhet, samtidig som jeg har gjort meg mange betraktninger underveis, særlig rundt bruk av modeller for refleksjon og læring. Noe av utfordringen i hverdagen er kanskje nettopp det å få tid til, eller retttere sagt sette av tid til refleksjon rundt læring og læringsledelse sammen med lærerne. Men, det handler også om å gjøre prioriteringer i en hektisk hverdag, prioritere tid til produktiv, pedagogisk ledelse (Wadel, 2002) fremfor f.eks. reproduktiv eller administrativ ledelse.

God utvikling har ofte sammenheng med god ledelse, og skolevandring kan være et godt verktøy for skoleledere til å være gode ledere i utviklingsarbeid på egen skole. Selvsagt vil ikke alle like skolevandringens form, men oppfølging og utviklingen i etterkant av observasjonene håper jeg lærere og skoleledere ser nytten av. Forhåpentligvis vil skolevandring fortsette å være et nyttig utviklings-, lærings og ledelsesverktøy i skolen i mange år fremover.

## Epilog

### Skolevandringens uutnyttede potensial – en avsluttende kommentar

Gjennom arbeidet med denne studien har det slått meg hvilket uutnyttet potensial skolevandring på Mulighetenes skole må kunne sies å ha. Jeg har sett det både når jeg har hatt på meg skolelederbrillene, når jeg har hatt på meg lærerbrillene og når jeg har tatt på meg forskerbrillene. Hva kan det så komme av at Mulighetenes skole ikke har klart å utnytte potensialet for læring og utvikling som ligger i skolevandring? Jeg vil argumentere for at det til syvende og sist handler om tre ting; avklaring av forventninger til hverandre, systematikk og oppfølging.

Sett med mine øyne kan det stilles spørsmål ved om prosessene i forkant av skolevandringens oppstart har vært gode nok på Mulighetenes skole. Rektor kastet seg ut i det, uten de store forberedelsene. Hun ønsket bare å komme i gang, og hoppet dermed mest sannsynlig over en av de aller viktigste suksessfaktorene for å lykkes med arbeidet. Lærerne har nok heller ikke vært tydelige nok når det gjelder hvilke forventninger de har til rektor, både i forhold til hvilke rolle de ønsker hun skal ha i den individuelle utviklings- og refleksjonssamtalen og hvilke perspektiv de ønsker at samtalene skal inneholde. Samtidig har nok ikke rektor i tilstrekkelig grad kommunisert hva hun forventer av lærerne i skolevandringen. Hun har muligens vært mer opptatt av den relasjonelle siden ved lederrollen i skolevandring, noe som ikke nødvendigvis er negativt, men det kan se ut som den dialogiske siden har kommet litt mer i bakgrunnen, slik jeg ser det.

Lærerne trekker frem systematikken som en viktig suksessfaktor i skolevandring. Den gir de uttrykk for at mangler på Mulighetenes skole. Uforutsette hendelser i ledergruppa har medført at rektor ikke har fått skolevandret alle lærerne dette skoleåret, noe lærerne har forståelse for, men de ønsker seg noe mer enn det rektor har klart å tilby dem. Lærerne gir også uttrykk for manglende systematikk underveis i hver skolevandringrunde også. Det ser de på som uheldig for læringsutbyttet deres. De klarer ikke i like stor grad å huske tilbake til og hente frem opplevelsene og tankene fra de ulike observasjonssituasjonene når det går for lang tid i mellom observasjoner og den individuelle utviklings- og refleksjonssamtalen. Det kan med andre ord være muligheter for at lærerne har rett i sine påpekninger her.

Det siste elementet jeg trakk frem innledningsvis var oppfølging. Oppfølging henger nært sammen med systematikk. Det er med andre ord to elementer som er tett knyttet sammen for å

lykkes i arbeidet med skolevandring. Hva det er som gjør at oppfølgingen tilsynelatende mangler på Mulighetenes skole, er det vanskelig å si noe konkret om ut over det rektor selv trekker frem. Kanskje handler det om at tid til pedagogisk ledelse blir «spist opp» av administrative oppgaver, kanskje handler det om manglende tro på metoden og kanskje handler det om andre ting som ikke er fremkommet her. Skulle jeg forsket videre på skolevandring hadde jeg hatt et ønske om å gjennomføre et aksjonslæringsprosjekt i samarbeid med Mulighetenes skole, dersom det hadde vært mulig, da det hadde vært utrolig spennende å se hva vi sammen kunne klart å få til med skolevandring. Om muligheten noen gang vil by seg, vil fremtiden vise. Jeg ønsker uansett Mulighetenes skole lykke til videre på reisen og takker for all god lærdom den har vært med på å gi meg.

## 9. Kildeliste

- Bengtsson, J. (1999). «En livsvärldsansats för pedagogisk forskning». I: Kopisamling UTLED 4061/4070/4081 Utdanningsledelse. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, 11.01.12
- Berg, G. (2000). «Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling». Oslo: Gyldendal Akademisk forlag, 1.utgave 1999, 2.opplag 2007.
- Bjørndal, C. R. P. (2002). «Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning». Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag, 2.utgave 2012.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R. & Ødegaard, E.E. (2009). «Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper». Bergen: Fagbokforlaget, 2.utgave., 2.opplag, 2011.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (2009). «Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler». Oslo: Gyldendal Akademisk forlag, 4.utgave.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). «Det kvalitative forskningsintervju». Oslo: Gyldendal Akademisk forlag, 2.utgave
- Bunting, M. (2007). «Læringsstrategier, privat praksis eller felles sak? En etnografisk case-studie av en skole, en leder og en kommune». Masteroppgave i Utdanningsledelse, Universitetet i Oslo, 1.november 2007.
- Dale, E.L. (2006). «Pedagogiske handlinger, pedagogikk og utdanningsvitenskap». I: Sivesind, K., Langfeldt, G., & Skedsmo, G. (red.). (2006). «Utdanningsledelse». Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Dale, E.L. (2008). «Felleskolen – skolefaglig læring for alle». Oslo: Cappelen Akademisk forlag, 1.utgave, 1.opplag.
- Dale, E.L. (2008). «Felleskolen – reproduksjon av sosial ulikhet». Oslo: Cappelen Akademisk forlag, 1.utgave, 1.opplag.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). «Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen». Nasjonalt læremiddelsenter.
- Downey, C. J., Steffy, B. E., English, F. W., Frase, L.E., Poston jr., W. K. (2004). «The Three-Minute Classroom Walk-Through. Changing school supervisory practice one teacher at a time». Corwin Press.
- Downey, C. J., Steffy, B. E., Poston jr., W. K., English, F. W. (2010). «Advancing the three-minute walk-through. Mastering reflective practice». Corwin Press.
- Dysthe, O. (red.) (2001). «Dialog, samspel og læring». Oslo: Abstrakt forlag.
- Eggen, A.B. (2006). «Verdsetting gjennom vurderingspraksis». I: Møller, J. & Fuglestad,

- O.L. (red.). (2006). «*Ledelse i anerkjente skoler*». Universitetsforlaget.
- Fog, J. (1996). «Begrundelsernes koreografi. Om kvalitativ ikke-statistisk representativitet». I: Holter, H. & Kalleberg, R. (red.) (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglestad, O.L. (2006). «Leiing som kulturutvikling». I: Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red.). (2006). «*Ledelse i anerkjente skoler*». Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O.L. & Lillejord, S. (red.) (1997). «*Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*». Bergen: Fagbokforlaget.
- Ghaye, T. (2008). «*Building the reflective healthcare organization*». Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Gøytil, A. & Strupstad, A.B. (2006). «*Ledelse i et relasjonelt perspektiv. Aspekter av makt og tillit*». Masteroppgave i utdanningsledelse, Universitetet i Oslo, våren 2006.
- Hagen, L.M., Haugen, V., Kristiansen, E. & Muse, F.A. (2010). «*På vandring i ukjent terreng. Om bruk av veiledning som ledelsesstrategi*». Arbeidskrav 3 UTLED 4111, UiO oktober 2010.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). «*Veiledning og praktisk yrkesteori*». Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hatch, J.A. (2002). «*Doing qualitative research in educating settings*». State University of New York Press.
- Hattie, J.A.C. (2013). «*Synlig læring*». (1.utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Helle, L. (2006). *Rom for handling*. Oslo: Universitetsforlaget, 3.utgave.
- Holter, H. & Kalleberg, R. (red.). (1996). «*Kvalitative metoder i samfunnsforskning*». Oslo: Universitetsforlaget, 2.utgave.
- Høie, Y.N. (2011). «*Skolevandring i en kommune*». Masteroppgave i Utdanningsledelse, Universitetet i Oslo, høsten 2011.
- Illeris, K. (2012). «*Læring*». Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Jøsendal, J.S., Langfeldt, G. & Roald, K. (red.). (2012) «*Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*». Kommuneforlaget.
- Kleven, T. A. (red.). (2011). «*Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*». Unipub, 2.utgave.
- Kolb, D.A. (1984). «*Experiential learning. Experience as the source of learning and development*». Prentice Hall Inc.

- Kvale, S. (2005). «*Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews*». Nordisk pedagogik, 2005, Nr.01, s.3 – 15.
- Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. (red). (2008). «*Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*». Oslo: Cappelen Akademisk forlag, 1.utgave, 1.opplag.
- Langfeldt, G. (2008). «*Ansvar og kvalitet. Strategier for styring av skolen*». Oslo: Cappelen Akademisk forlag, 1.utgave, 1.opplag
- Larsson, S. (2005). «*Part 1 Om kvalitet i kvalitative studier*». Nordisk pedagogik, 2005, Nr.01, s.16 – 35.
- Lehn, A. (2009). «*Skolevandring – en systematisk metode for direkte, pedagogisk ledelse hos rektor*». Masteroppgave i skoleledelse, NTNU høsten 2009.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). «*A phenomenological hermenutical method for researching lived experience*”. Nordic College of Caring Science, Scand J Caring Sci; 2004, 18, s.145 – 153.
- Lindvik, Y., Wærness, J.I. & Dale, E.L. (2005). «*Utvikling av skolen som lærende organisasjon*». Rapport 12/2005. LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS, 2005.
- Mathisen, P. & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk. En håndbok i praktisk veiledning*. Høyskoleforlaget.
- Mathisen, P. & Kristiansen, A. (2005). «*Etiske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold*». Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr.3. Oslo: Universitetsforlaget.
- Melding til Stortinget nr.30 (2003-2004). «*Kultur for læring*». Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Melding til Stortinget nr.19 (2009-2010) «*Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*». Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Melding til Stortinget nr.20 (2012-2013) «*På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*». Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Myklebust, J.O. (2002). «*Utveljing og generalisering i kasusstudiar*». Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr.5/2002, s.423 – 438.
- Møller, J. (1996). «*Lære å/og lede*». Oslo: Cappelen forlag
- Møller, J. (2004). «*Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*». Oslo: Universitetsforlaget, 2.opplag, 2009.
- Møller, J. (2006). «*Nye utfordringer og nye kompetansekrav til utdanning av skoleledere*». I: Sivesind, K., Langfeldt, G., & Skedsmo, G. (red.). (2006) *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

- Møller, J. (2011). «Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen». I: «*Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*». Møller, J. & Ottesen, E. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red.). (2006). «*Ledelse i anerkjente skoler*». Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (red.) (2011). «*Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*». Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Sundli, L. (red.). (2007). «*Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*». Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- NESH (2006). «*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, Juss og teologi*». Den nasjonale forskningsetiske komité for Samfunnsvitenskap og humaniora.
- Ottesen, E. (2011). *Ledelse gjennom samtaler. I: Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Møller, J. & Ottesen, E. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Qvortrup, L. (2012). «*Dette vet vi om skoleledelse*». Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Ragin, C. C. & Amoroso, L. M. (2011). «*Constructing social research*». Pine Forge Press, 2nd edition.
- Roald, K. (2006). «Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing?». I Sivesind, K., Langfeldt, G., & Skedsmo, G. (red.). (2006) *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Roald, K. (2012). «*Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*». Bergen: Fagbokforlaget.
- Rognaldsen, S. (2008). «*Skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*». Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K.A. (2007). «*Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. årshundrets organisasjon*». Oslo: Universitetsforlaget, 2.opplag, 2009.
- Senge, P. (1990/2006). «*The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*». London: Random House Business Books.
- Sivesind, K., Langfeldt, G., & Skedsmo, G. (red.). (2006) *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Skivik, H.M. (2004). «*Relasjonell ledelse. Å lære lederskap i praksis*». Oslo: Gyldendal Akademisk forlag, 1.utgave, 6.opplag, 2012.
- Skrøvset, S. (2008). «*Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*». Eureka



- forskningsserie nr.2 2008. Eureka forlag.
- Skrøvset, S. & Stjernstrøm, E. (2006). «Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: Praksisfelleskap og delkulturer». I: Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red.). (2006). «*Ledelse i anerkjente skoler*». Oslo: Universitetsforlaget.
- Stjernstrøm, E. (2006). «Aksjonsforskning og aksjonslæring – skolelederens nye muligheter». I: Sivesind, K., Langfeldt, G., & Skedsmo, G. (red.). (2006) *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Stålsett, U. (2009). «*Veiledning i en lærende organisasjon*». Bergen: Fagbokforlaget.
- Stålsett, U.E, Sandal, R. & Tveten, W. (1991). «*Veiledningsmetodikk. Om skoleutvikling i praksis*». Tano forlag.
- Sunnevåg, A.-K. & Andersen, P.G. (2012). «*Dette vet vi om utviklingsarbeid og endringsprosesser*». Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Tiller, T. (2006). «*Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*». Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2008). «*En lærende skole. Læring fra lærende virksomheter. Erfaringer fra lærende virksomheter og utviklingsarbeid i norske bedrifter. Artikkelstafett. Artikkel 4*». Utdanningsdirektoratet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (årstall). «*En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?*» Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ulleberg, I. (2004). «*Kommunikasjon og veiledning*». Oslo: Universitetsforlaget, 2012, 5.opplag.
- Wadel, C. (2002). «*Læring i lærende organisasjoner*». Flekkefjord: SEEK a/s.
- Wadel, C. (2002). «*Den mellommenneskelige forankring av læring. Praksisfelleskap og læringsforhold*». Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 5/2002, s.416 – 422.
- Wadel, C. (2008). «*En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*». Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wenger, E. (1998). «*Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*». København: Hans Reitzels forlag, 1.utgave, 3.opplag.
- Wittek, L. (2012). «*Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2.utgave
- Østrem, S. (2011). «*Veiledning på egne eller andres vilkår?*» Universitetet i Stavanger.



## 10. Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide for rektor

- Informasjon om hensikten med studiet
- Bakgrunnsinformasjon om informanten
  - utdanning/utdanningsbakgrunn
  - antall år som rektor/skoleleder i grunnsopplæringen
  - antall år som rektor på denne skolen
  - skolefaglig yrkeserfaring
- Skolens arbeidsmiljø
  - Kan du kort beskrive skolens arbeidsmiljø, slik du oppfatter det?
  - Opplever du at det er åpenhet for å ta opp ting?
  - Hvordan vil du beskrive ditt lærerideal/ideallæreren?
- Utviklingsledelse på skolen
  - Kan du beskrive skolen utviklingsarbeidet ganske kort (hvilke organer, fora, personer, ressurser, områder...)?
  - Er ansvaret for utviklingsarbeidet ved skolen delegert på noen måte?
  - Hvilken støtte får du fra skoleeier når det gjelder skolens utviklingsarbeid?
  - Hvilke krav stiller skoleeier til skolens utviklingsarbeid?
  - Hvilke utfordringer opplever du som rektor i forbindelse med ledelse av skolens ulike utviklingsarbeider?
- Skolevandring som verktøy for økt/bedre pedagogisk ledelse
  - Omtrent hvor mange ganger har du skolevandret forrige og inneværende skoleår?
  - Omtrent hvor mange lærere i snitt blir skolevandret hvert år?
  - Blir alle lærerne skolevandret?
  - Har du noen umiddelbare tanker om skolevandring?
  - Kan du beskrive utviklingen av skolevandring som system siden det ble igangsatt i kommunen/på skole?
  - Hvordan fastsettes observasjonspunktene?
  - Hvilke mål og ambisjoner har du med skolevandring og før – og ettersamtalene spesielt?
  - Hva er du som rektor spesielt opptatt av i før- og ettersamtalene?
  - Hva opplever du at lærerne er spesielt opptatt av i før- og ettersamtalene?
  - Hva slags læringsperspektiv legger du til grunn i før- og ettersamtalene?
  - Hvordan følger du opp lærerne og det dere har snakket om/reflektert rundt i forbindelse med skolevandringen/refleksjonssamtalene?

- Hvordan oppfatter du som rektor at lærerne oppfatter/ser på skolevandring med tanke på skole- og egenutvikling?
  - Opplever du at lærerne blir bedre læringsledere på bakgrunn av før- og ettersamtalene? Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Opplever du at du selv blir en bedre læringsleder på bakgrunn av før- og ettersamtalene med lærerne? Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Hvordan opplever du skolevandring med tanke på det som et nytteverktøy og styringsredskap i egen skoleutviklingsledelse?
  - Opplever du noen spesielle utfordringer i forbindelse med skolevandring?
  - Hvordan ser du på din egen rolle som veileder/refleksjonspartner?
  - Er det noe du er spesielt opptatt av eller synes er spesielt viktig når det gjelder din rolle som veileder/refleksjonspartner?
  - Har du noen tanker om hva som må være på plass for at før- og ettersamtalene skal oppleves som gode og hvilke perspektiver de bør inneholde for å utvikle lærerne og deg som læringsledere?
- 
- Eventuelt
    - Er det noe du ønsker å legge til?

## Vedlegg 2: Intervjuguide for lærere

- Informasjon om hensikten med studien
  
- Bakgrunnsinformasjon om informantene
  - Hva slags utdanning/utdanningsbakgrunn har du?
  - Hvor mange år har du arbeidet som lærer i grunnsopplæringen?
  - Hvor mange år har du arbeidet som lærer på denne skolen?
  - Hvilken skolefaglig yrkeserfaring har du?
  
- Skolens arbeidsmiljø
  - Kan du kort beskrive skolens arbeidsmiljø, slik du oppfatter det?
  - Opplever du at det er åpenhet for å ta opp ting?
  - Hvordan vil du beskrive ditt kollegaideal/din idealkollega?
  - Hvordan vil du beskrive din idealrektor?
  
- Utviklingsledelse på skolen
  - Kan du kort beskrive utviklingsarbeidet på skolen (hvilke organer, fora, personer, ressurser, områder...)?
  - Opplever du at ansvaret for skolens utviklingsarbeid er delegert på noen måte?
  - Hvilken støtte opplever du at skolens ledere gir deg i forbindelse med utviklingsarbeidet?
  - Hvilke krav stiller skolens ledere til deg som lærer i utviklingsarbeidet?
  - Hvilke utfordringer opplever du i forbindelse med skolens utviklingsarbeid?
  
- Skolevandring som verktøy for økt/bedre pedagogisk ledelse
  - Hvor mange ganger er du blitt skolevandret forrige og inneværende skoleår?
  - Hvilke umiddelbare tanker gjør du deg om skolevandring som metode?
  - Kan du beskrive utviklingen av skolevandring som system siden igangsettelsen?
  - Hvordan fastsettes observasjonspunktene du skal skolevandre på?
  - Hva de opplever du at rektor er opptatt av i før- og ettersamtalene?
  - Hva er du selv opptatt av i før- og ettersamtalene?
  - Hvilke læringsperspektiv opplever du at brukes i før- og ettersamtalene?
  - Hvilken oppfølging av det dere har blitt enige om i refleksjonssamtalene opplever du at du får over tid?
  - Opplever du at du blir en bedre læringsleder på bakgrunn av før- og ettersamtalene? Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Opplever du skolevandring som et nyttig verktøy i forbindelse med egen utvikling og undervisning?
  - Hvilke utfordringer opplever du i forbindelse med skolevandringen?
  - Hvordan opplever du å ha rektor som veileder/din refleksjonspartner?

- Har du noen tanker om hva som må være på plass for at før- og ettersamtalene skal oppleves som gode og hvilke perspektiver de bør inneholde for å utvikle deg som lærer og rektor som læringsledere?
  
- Eventuelt
  - Er det noe du ønsker å legge til?

