



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691

Predefinert informasjon

Startdato:	26-05-2023 00:00 CEST	Termin:	2023 VÅR
Sluttdato:	09-06-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MR691 1 MA 2023 VÅR		

Deltaker

Kandidatnr.:	268
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	30455
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	11
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Erfarne grunnskolelærere og deres
rektorers utbytte av Skolevandring

Primary and lower secondary teachers and their
principals outcome of “Three-minute Classroom
Walk-through”

Melody Kolnes

Masterstudium i organisasjon og ledelse, helse- og
velferdsledelse og utdanningsledelse

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Institutt for samfunnsvitenskap – vår 2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Da er tiden kommet for å sette siste punktum i masteroppgaven i Organisasjon og - utdanningsledelse ved Høgskolen på Vestlandet våren 2023. Fire år med deltidsstudier ved siden av jobb er til ende. Det føles uvirkelig, men godt å skulle levere.

Jeg har lært at arbeid over tid gir rom for lange tanker, og at et nitid arbeid både kan være interessant og givende. Skrivningen ville jeg likevel ikke klart uten god hjelp. En stor takk til Hilde Sætre, veileder fra Universitetet i Bergen, som har vært nøyaktig og tydelig i tilbakemeldingene, dette har styrket oppgaven og hjulpet meg frem. En takk til Kjersti Halvorsen ved Høgskolen på Vestlandet som har vært programansvarlig gjennom årene. Dine ord har betydd mye. En betydelig takk rettes til informantene, lærere og rektorer som villig har delt av sine erfaringer, uten dem hadde det ikke blitt en studie.

Takk til mamma, tante og mine nære venner og kollegaer som har heiet meg frem. Dere har alle hatt en tro på at jeg vil komme i mål en dag. En varm takk går til pappa. Din språkkunnskap og positivitet har vært uvurderlig. Og sist, men ikke minst, takk til Lavrans - min sønn på fire år. En dag skal du få vite at oppgaven er dedikert til deg, for du er min store inspirasjon og sanne glede. Alle livets oppgaver, små eller store, blir mer meningsfylte med deg.

Melody Kolnes,

Haugesund 08.06.2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvilket utbytte erfarne grunnskolelærere og deres rektorer har av skoleledelsesmetodikken Skolevandring.

Skolevandring er inspirert av den amerikanske modellen «Three-Minute Classroom Walk-Through» (Downey, Steffy, English, Frase & Poston jr., 2004) og består av tre deler: avklaring av mål, rektors observasjon av undervisningen og veiledningssamtalen til slutt. Hensikten er utvikling, både for lærer og rektor, og av undervisningens innhold. Det overordnede målet er læring og didaktisk/pedagogisk utvikling.

Studien omfatter fire skoler på Vestlandet, representert ved fire lærere og rektorer. Lærerne har lang fartstid. Teorier om skoleledelse og veiledning, relasjonelle perspektiver og ulike etablerte ledelsesperspektiver (distribuert ledelse, instructional leadership og transformasjonsledelse) danner grunnlaget for arbeidet. Metodedelen er basert på kvalitativ forskningsteknikk og har en hermeneutisk, fenomenologisk tilnærming. Selve designet er en case-studie hvor både observasjon og intervju ble brukt som metodiske verktøy.

Funnene i studien tyder på at det relasjonelle mellom lærer og rektor spiller en vesentlig rolle for utbyttet av Skolevandring. Spesielt lærerne peker på at tillit, trygghet, tydelighet samt faglig integritet fra rektors side gir dem økt motivasjon og endringslyst for deres pedagogiske arbeid. Et annet funn kommer til uttrykk gjennom veiledningssamtalen, hvor det å «bli sett», at det er nok tid for drøfting av lærerens hverdagslige utfordringer, og at det å ha en sparringspartner når man ellers opplever å stå alene, gir et positivt utbytte av Skolevandring. Et negativt utbytte av Skolevandring oppsto når kontroll og resultatorientering ble viktigere enn god samhandling. Derimot oppleves det overveiende positivt når erfarne lærere får drøftet sin undervisningshverdag med sin overordnede og de får diskutert utenomliggende hensyn som sosiale utfordringer. Det meldes om økt selvtillit etter å ha fått konstruktiv tilbakemelding fra rektor. I tillegg melder rektorene at de får en dypere innsikt og forståelse for sine ansattes utfordringer og at Skolevandring bidrar til gransking av intern praksis. Rektorene opplever at det gir innsikt og oppleves positivt å bidra med veiledning for de erfarne lærerne, basert på at «jo mer kunnskap man har», jo større valgmuligheter er det.

Summary

This master's thesis sheds light on experienced primary and lower secondary school teachers and their principals. The study asks what effect the two professions derive from the methodology «School Walk». School Walking in the Norwegian context is inspired by the American model «Three-Minute Classroom Walk-Through» (Downes, Steffy, English, Frase & Poston jr., 2004). School Walking consist of clarification of goals, observation from principal to teacher in teaching a guidance conversation at the end. The purpose is development, both for the teacher and the principal as well for the content of the teaching. The overall goal is learning and didactic/pedagogical development. The study includes 4 schools in Western Norway, represented by 4 teachers and 4 principals. The teachers have long experience in school. The theory is found based on School Leadership, Guidance, Relational perspective and various established leadership perspectives such as distributed leadership, instructional leadership and transformational leadership. The methodology part is based on qualitative research techniques and has a hermeneutic, phenomenological approach. The design itself is a case study where both observation and interview were used as methodological tools.

The findings of the study indicate that the relationship between teacher and principal plays a significant role in the experience of a positive outcome with School Walk. The teachers in particular point out that trust, security, clarity, and professional integrity of the principal give them increased motivation and desire to change for their pedagogical work. Another finding was expresses in the supervision interview where `being seen`, that there is enough time for discussing the teacher's everyday challenges, and that having a sparring partner when one otherwise experience standing alone provides a positive benefit from the School Walk. Negative tendencies of School Walk are about a management practice where control and result orientation become more important than good interaction.

The principals find it insightful to provide guidance for the experienced teachers, based om the premise that «the more knowledge you have», the greater choice. The central finding is that it is predominantly positive that experienced teachers can discuss their everyday teaching with their superior, they are able to discuss external considerations such as social challenges and reports of increased self-confidence after receiving constructive feedback. The principals report that they gain deeper insight and understanding of their employees 'challenges and that School Walk contributes to the investigation of internal practice.

Vedlegg

Vedlegg 1 Masteroppgavens godkjenning fra NSD

Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse i Mastergradsprosjektet

Vedlegg 3 Samtykke til deltakelse i Mastergradsprosjektet

Vedlegg 4 Intervjuguide

Vedlegg 5 Observasjonsguide

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1 Læringsprosessen mellom gammel og ny kunnskap s. 19

Figur 2 Instructional Management Framework s. 20

Tabell 1 Oversikt over informanter s. 29

Tabell 2 Skole A sine overordnende mål for Skolevandring s. 30

Tabell 3 Skole B sine overordnende mål for Skolevandringen s. 30/31

Tabell 4 Skole C sine overordnende mål for Skolevandring s. 31

Tabell 5 Skole D sine overordnende mål for Skolevandring s. 32

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Hva er Skolevandring?	3
1.2 Problemstilling	4
1.3 Begrepsavklaring	4
1.4 Metodevalg	5
1.5 Oppbygging av oppgaven	5
2.0 Kunnskapsstatus	6
3.0 Teorigrunnlag	8
3.1 Skoleledelse	9
3.2 Veiledningsteori	12
3.3 Ledelse i et relasjonelt perspektiv	14
3.4 Læring og refleksjon	16
3.5 Distribuert ledelse	17
3.6 Instructional leadership og transformasjonsledelse	18
4.0 Metode	21
4.1 Samfunnsvitenskapelig metode.....	21
4.2 Vitenskapsteori	21
5.0 Forskningsdesign	23
5.1 Kvalitativ metode	23
5.2 Fenomenologisk tilnærming	24
5.3 Hermeneutikk.....	24
5.4 Kvalitativt casestudium.....	25
5.5 Utvelgelsesstrategi	26
5.6 Oversikt over informanter	27
6.0 Innsamling av data	31
6.1 Kvalitativ observasjonsforskning.....	32
6.2 Semistrukturert intervju	33
6.3 Intervjuguide	33
6.4 Observasjonsguide	34
6.5 Innsamling av datamateriale	35
6.6 Etske refleksjoner	35

6.7 Transkripsjon	35
6.8 Analysen	36
6.9 Reliabilitet og validitet.....	37
7.0 Presentasjon av funn.....	39
7.2 Erfaringer med veiledningssamtalen.....	39
7.1 Relasjonen mellom lærer og rektor	45
7.3 Hvilket utbytte har erfarne lærere og deres rektorer av Skolevandring?	51
8.0 Drøfting: Møte mellom empiri og teori	55
8.1 Hva har relasjonen mellom lærer og rektor å si for utbyttet av Skolevandring?.....	55
8.1.2 Oppsummering	62
8.2 Hvilke erfaringer har lærerne og rektor med veiledningssamtalen?	63
8.2.1 Oppsummering	68
8.3 Hvilket utbytte har erfarne lærere og deres rektorer av Skolevandring?	69
8.3.1 Oppsummering.....	73
9.0 Konklusjon.....	74
10.0 Noen betraktninger omkring mitt forskningsbidrag	77
11.0 Kilder	78
Vedlegg	84

«Grensene mellom å leve og lære er uklare, og på alle livets områder gjelder det at vi lærer av hverandre» John Dewey

1.0 Innledning¹

Tema for denne masteroppgaven er «Skolevandring». I kapittel 1 og 2 setter jeg temaet inn i en samfunnsmessig sammenheng og gir et innblikk i tidligere forskning for å vise problemstillingens aktualitet og hvorfor den er verd å studere.

Skolevandring er en ledelsesmetode som har til hensikt å utvikle lærere og rektorer i deres pedagogiske utøvende praksis (Skrøvset, 2008, s. 13). Metoden består av tre deler: avklaring av mål, rektors observasjon av lærerens undervisning i klasserommet og gjennomføring av rektors veiledningsamtale med lærer i etterkant.

I 2017 ba Utdanningskomitéen på Stortinget regjeringen om å sikre nasjonale rammer og en veiledningsordning som omfattet nye grunnskolelærere. Derimot fikk ikke erfarne lærere med lang fartstid i skolen tilbud om veiledning (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette vakte min interesse: Hvordan kan Skolevandring som metode være til hjelp for erfarne lærere og deres rektorer? Hvordan opplever erfarne lærere å få veiledning på sin praksis? Er Skolevandring hensiktsmessig og fungerer den som pedagogisk utviklingsmetode? Hvilken læring oppnås?

Mitt skoleslag er grunnskolen, og derfor har det vært naturlig å ta utgangspunkt i Skolevandring i denne delen av undervisningssektoren. Det er interessant å studere de lærerne som har arbeidet i skolen en god stund og deres overordnede, fordi det finnes få eller ingen systematiske veiledningsordninger for denne gruppen med lærere. Det overordnede målet med Skolevandring er at metoden skal føre til økt didaktisk kvalitet og pedagogisk bevissthet (Skrøvset, 2008). Om lærere og rektorene anser lederverktøyet Skolevandring som effektivt og formålstjenlig, mener jeg er verd å undersøke.

Skolevandring som konsept ble oppfunnet i USA og kalt «Three-Minute Classroom Walk-Through» (Downey, Steffy, English, Frase & Poston jr., 2004). I Norge har Skrøvset forklart Skolevandring i boken *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring* (2008). Hun hevder at flere norske grunnskoler bruker Skolevandring og at dette bedrer samarbeidet mellom lærer og rektor og fører til mer refleksjon omkring utvikling og undervisning (Skrøvset, 2008).

¹ Noen avsnitt i 1.0, 2.0 og 3.0 er hentet og omarbeidet fra eksamensoppgaven min i kurs ME6-501- Forskningsdesign og metode, vår 2022, som var et forberedende arbeid til teoridelen av masteroppgaven i organisasjon og ledelse

Det er antageligvis ulike varianter av Skolevandring i norsk skole, men felles er at det gjennomføres en samtale mellom partene før rektor observerer i klasserommet for å avklare observasjonskriteriene (Skrøvset, 2008). Skrøvset beskriver noen føringer for avklaringen: Hva skal rektor se etter? Har lærer noen ønsker for veiledningen? Hvilke bestemte mål skal fastsettes? Er strukturen i undervisningen god? Og så videre.

I Kunnskapsløftet 2020 er det en klar forventning om at grunnskolen skal være et profesjonsfaglig felleskap, der lærere og rektorer sammen reflekterer, vurderer og videreutvikler egen praksis. I tillegg skal rektor ha kjennskap til lærerens undervisning og hverdagens innhold. En fordel ved Skolevandring er at metoden gir nyttig innsikt i lærerens pedagogisk sterke og svake sider og vil kunne øke den profesjonsfaglige utviklingen (Skrøvset, 2008). Dette samsvarer med Kunnskapsløftets intensjon om videreutvikling og vurdering av skolens praksis (LK 20, s. 20).

Jeg valgte å arbeide i skolen, fordi jeg ønsket å utgjøre en forskjell for elever. Når elever opplever mestring og faglig utvikling, skapes en meningsfull opplevelse av arbeidet vårt. Dette tror jeg er en hovedgrunn til læreres motivasjon. Imidlertid har man innsett at lærere sannsynligvis lykkes bedre ved å få innspill på sine valg enn når de står alene om sitt oppdrag. Dette er utgangspunktet for Andy Hargreaves og Michael Fullan (Hargreaves & Fullan, 2012), som understreker at lærere må investeres i for å vokse. Dette innebærer at læreren er avhengig av kvalitet i samhandlingen mellom seg selv og sin rektor. Viktige momenter er tillit, god relasjon, forventninger og fremovermeldinger. Det handler om systematikk og å skape rom for motivasjon for den enkelte lærer. Det som har vært mitt mål med masterstudiet i Organisasjon og utdanningsledelse, er å tilegne meg kunnskap om hva som lager en god skole for de profesjonelle utøverne. Gjennom å studere Skolevandring håpet jeg å få innsikt og kunnskap om dette.

Skolevandring er interessant fordi rektorer kommer nær lærerne og deres undervisning. Jeg er opptatt av de *erfarne* lærerne og hvordan de opplever og håndterer tilbakemelding på sin praksis. Lærere som har mange års erfaring kan kanskje oppleve det unødvendig med veiledning og innspill, og tiden kunne kanskje vært brukt annerledes. Kanskje noen opplever Skolevandring som mer testende enn retningsgivende?

Å være rektor er mangefasettert. Gjøremål som må håndteres, er av administrativ og forefallende art og består gjerne av en strøm av uforutsette oppgaver og interessekonflikter

hos lærerne. Det er dermed viktig å ha oversikt og mot til å lede (Sørhaug, 2019). Sørhaug definerer skolens ledelsesbegrep slik: «Å være skoleleder er først og sist en relasjon som baserer seg på et mandat, mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit, hvor lederen må både gi og ta i tillegg til å lede fremover» (Sørhaug, 2019, s. 45). Kjernen i skoleledelse er å påvirke så vel lærernes læring som elevenes læring og sørge for at dette skjer gjennom utforming av verdier og skaping av visjoner og mål. Skolelederen må ha en autoritet som er legitim, som gir medarbeiderne tro på og en aksept av å bli ledet. Ut fra lederrollen må det skapes en oppslutning om målet. Skoleledelse rommer sentrale momenter som å være en god rollemodell for ansatte og å initiere til endring når det er nødvendig (Riss & Ehrstedt, 2013).

Skolevandring har en intensjon om å skape nettopp dette solide samarbeidet mellom lærer og rektor med fokus på nye løsninger for bedre undervisning (Downey et al., 2004; Skrøvset, 2008). Som ledelsesverktøy kan metoden utvikle lærernes kompetanse gjennom å legge til rette for refleksjon etter at læreren har blitt observert i undervisningssituasjonen.

Kunnskapsløftet (LK 20) og andre styringsdokumenter fra Kunnskapsdepartementet forventer at rektorer skal lede, initiere og være ansvarlig for kunnskapsutviklingen og utviklingsprosessene på skoler. Dette er trolig en bakgrunn for at skoler tar i bruk Skolevandring. Lærerne på sin side har tradisjonelt sett hatt stor autonomi, de er vant til å arbeide på egenhånd, og mange står alene i klasserommet gjennom dagene (Røvik & Pettersen, 2014). I tillegg består mye av arbeidet av planlegging og etterarbeid. Rektorer søker gjennom Skolevandring innblikk i utfordringene, dilemmaene og de samtidige behovene som læreren må håndtere i løpet av undervisningen i klasserommet.

1.1 Hva er Skolevandring?

I USA finner vi modellen som norsk Skolevandring er inspirert av og har sitt utspring i. Den heter «Three-Minute Classroom Walk-Through» og er utviklet bl.a. av Carolyn J. Downey ved San Diego State University (Downey, Steffy, English, Frase & Poston jr., 2004). I Norge er Skolevandring tatt i bruk som et ledelsesverktøy på bakgrunn av at rektor har plikt til å ha innsyn i undervisningspraksis på egen skole (LK 20). Lærerne på sin side skal gjennomføre undervisning med tanke på elevers læringsutbytte og stå til ansvar for egne pedagogiske valg overfor rektor (Skrøvset, 2008). Skolevandring kan være effektiv som metode for å følge opp lærere systematisk. Vandringen gjennomføres ved at rektor «kommer innom» læreres undervisning, men har i forkant avtalt gitte kriterier for hva det skal fokuseres på i

observasjonen (Skrøvset, 2008). Kriteriene kan f.eks være læreplanmål for elevenes arbeid, om læreren har laget egnede mål for timen, og hvilke metoder som brukes for å oppnå målet: Hvordan har læreren valgt å legge opp arbeidet med tanke på tilpasset opplæring? Er de mest hensiktsmessige strategiene tatt i bruk? Hvor konsentrerte er elevene om arbeidet? Kan læreren strukturere undervisningen bedre for å skape enda mer konsentrasjon? Kriterier som skal være med, vil variere og må avklares på forhånd mellom rektor og den enkelte lærer. Likt for Skolevandring alle steder er at etter rektor har observert lærer, rettes fokuset mot veiledning, å gi og å ta imot, i den hensikt å fremme pedagogisk utvikling og endring (Lehn, 2009).

Forskning på skoledelse viser verdien av å bruke metodiske lederverktøy, og at disse vil føre til bedre elevresultater (Robinson, 2011). I den siste internasjonale TALIS-undersøkelsen vises det til en høy grad av samarbeidskultur i norsk skole sammenlignet med andre land, og spesielt står lærer og rektors samtaler om elevs utvikling sentralt (Carlsten, Thronsen & Bjönsson, 2018). Effektive ledelsesverktøyer har betydning for tilhørighet, kultur og motivasjon, som i sin tur kan skape dyktigere medarbeidere (Robinson, 2011). Om Skolevandring oppleves nyttig for lærerne og rektorene, kan det ha påvirkning på elevenes mestring og deres prestasjoner (Lehn, 2009).

1.2 Problemstilling

Hensikten med denne masteroppgaven er å få innblikk i erfarne læreres og deres rektors utbytte av Skolevandring. Underordnet søker oppgaven også å gi en bredere forståelse av rektors veiledning av erfarne grunnskolelærere. Med dette som bakgrunn er følgende problemstilling reist:

«Hvilket utbytte har erfarne lærere og deres rektorer av Skolevandring?»

1.3 Begrepsavklaring

Begrepet utbytte er sentralt i denne studien. I oppgaven forstås *utbytte* som *hva får aktørene ut av å bruke Skolevandring som metode*. Hva er fordelene og ulempene med metodikken? Opplevs Skolevandring som meningsfylt og nyttig eller som bortkastet og lite egnet som verktøy for utviklingen av lærerens didaktikk² og pedagogikk? Ønsker de erfarne lærerne å ta

² Didaktikk er læren om undervisning og læring i skolen. Snl.no

imot veiledning og hvilken nytte eller unytte sitter de igjen med? Og har lærerne som har jobbet i mange år, et behov for å reflektere og ta med seg innspill fra sin rektor?

«Utbytte» er et individuelt begrep og kan forstås ulikt. Dette innebærer at det ikke er én enkelt definisjon av begrepet, men jeg velger å bruke Utdanningsdirektoratets definisjon. Ifølge Direktoratet dreier utbytte seg om «å få oppfylt forventninger, krav og ønsker [...], det dreier seg om gagn, vinning og fortjeneste» (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 6). Nå handler dette om elevers utbytte av undervisningen, men jeg velger den samme forståelsen og definisjonen for læreres utbytte av Skolevandring.

Utdanningsdirektoratet kritiserer Opplæringsloven (§ 5-1 første ledd) for at innholdet i begrepet «utbytte» er vagt og ullent, men understreker at oppfylte forventninger og ønsker er med på å fylle begrepets innhold. Slik er det også med lærere og rektorers forståelse av begrepet. Lærere og skoleledere avklarer forventninger i forkant. At det er noe å hente ut av de avklarede forventningene, mener jeg er essensen i forståelsen av «utbytte» som begrep.

1.4 Metodevalg

Studien tar utgangspunkt i Skolevandring ved fire ulike skoler. Med erfarne lærere mener jeg lærere som har jobbet i skolen 10 – 20 år. Ifølge Utdanningsforbundet og deres ansiennitetsstige regner man lærere som erfarne i skoleverket etter ti år. Studien er en kvalitativ, hermeneutisk, fenomenologisk casestudie med både observasjon og intervju som metode.

1.5 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 presenteres kunnskapsstatus på feltet, og i kapittel 3 skriver jeg om teori som er valgt i studien. I kapittel 4 avklares mine metodevalg og i kapittel 5 blir forskningsdesign, utvelgelsesstrategi og oversikt over informanter presentert. I kapittel 6 presenteres data, etiske refleksjoner, transkripsjon, samt analysen. I kapittel 7 skrives det om mine funn. I kapittel 8 vil jeg analysere og diskutere funn mot teori. Deretter presenteres studiens konklusjon i kapittel 9, og kapittel 10 avrunder oppgaven med noen betraktninger rundt mitt prosjekt.

2.0 Kunnskapsstatus³

Tro på pedagogisk ledelse dominerer skolesektoren, og dette er relativt ny tenkning. Tradisjonelt har rektorers gjøremål bestått av å organisere og å administrere, men i de siste tiårene har fokuset og vektleggingen på pedagogisk ledelse blitt mer fremtredende (Røvik & Pettersen, 2014). Ledelse som masteridé har gjennomsyret skolefeltet samtidig med at styringslogikken New Public Management gjorde sitt inntog i skolen. Sentrale myndigheter ønsket helhetlig styring gjennom fastsatte kompetansemål. Kompetansemålene ble brutt ned til enklere mål som skulle operasjonaliseres i klasserommene. Disse målene skulle så følges opp med kontroll og vurdering av resultater. Et poeng ved ledelse som masteridé er at den har lagt premiss for skoleforskningen og også for hva som fremheves som «den gode skole» og for politisk fokus på skolene (Røvik & Pettersen, 2014).

Signaler fra OECD⁴ er at lærere i norsk skole får liten eller ingen systematisk veiledning, og at skoleeier står fritt til å etablere eget rammeverk for vurdering av lærerarbeidet (Nushe, Earl, Maxwell & Shewbridge 2012, s. 72). De fleste norske skoler holder sine medarbeidersamtaler, men ut over dette er lærerne begrenset i sin mulighet for å få faglige tilbakemeldinger. I Norge er det ingen lov som regulerer veiledning av lærere, og skolene velger ut, lokalt, egen praksis for hvordan lærerveiledning skal gjennomføres (Skrøvset, 2008).

I norsk sammenheng har Siw Skrøvset (2008) forsket på Skolevandring, og det eksisterer masteroppgaver som er skrevet av studenter ved NTNU og Universitetet i Oslo. Lehn (2009) og Myrnes (2013) har i sine masteroppgaver studert hvordan rektorer best mulig kan gjennomføre Skolevandring, og Markestad (2017) har undersøkt læreres erfaringer med veiledningssamtalen i Skolevandring. Imidlertid har masteroppgavene studert rektorperspektivet og lærerperspektivet hver for seg. Denne studien prøver å se skolen under ett.

I boken *Skolevandring – et verktøy for ledelse og læring* forklarer Skrøvset (2008) hvordan Skolevandring som metode brukes, og hvordan det foregår i norsk sammenheng. I 2008

³ Noen avsnitt i 1.0, 2.0 og 3.0 er hentet og omarbeidet fra eksamensoppgaven min i kurs ME6-501- Forskningsdesign og metode, vår 2022, som var et forberedende arbeid til teoridelen av masteroppgaven i Organisasjon og utdanningsledelse.

⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development.

gjennomførte forfatteren et større forskningsprosjekt, *Lære og lede i praksisfelleskapet*, finansiert av Norges forskningsråd. Her undersøkte hun nærmere hvilke muligheter rektor har gjennom Skolevandring. Hovedhensikten var å finne ut hvordan Skolevandring kunne øke lærernes læring. Det viste seg at Skolevandring først og fremst fungerte godt dersom relasjonen mellom leder og medarbeider var god. I motsatt tilfelle kunne Skolevandring virke hemmende for den pedagogiske utøver (Skrøvset, 2008). I Anders Lehns masteroppgave om Skolevandring fra 2009 studerte han Skolevandring som en systematisk metode for ledelse hos rektorer. Funnene viste at Skolevandring som metode hadde god støtte i teori, og han viste til Skrøvset (2008) i sin studie. Lehn rettet sitt fokus på den som veileder og understreket at faktorer som tillit og å gjøre seg disponibel for veiledning må være til stede for at Skolevandring skal fungere optimalt (Lehn, 2009). Både Lehn (2009) og Skrøvset (2008) har forsket på Skolevandring og analysert de faktorene som gjør Skolevandring best mulig. Jeg skriver om Skolevandring sett både fra lærerens og rektors ståsted, og håpet er at oppgaven kan ha en relevans for studiet av metodens nytte for begge gruppene.

3.0 Teorigrunnlag⁵

Masteroppgavens problemstilling er: *Hvilket utbytte har erfarne lærere og deres rektorer av Skolevandring?*

I min analyse tas det i bruk teori som skal kaste lys over det empiriske materialet i Skolevandring. Den anvendte teorien drøftes mot lærere og lederes opplevelse av utbytte. Først presenteres teori om skoleledelse, deretter teori om veiledning som setter fokus på samtalen mellom lærer og rektor. Den relasjonelle biten mellom rektor og lærere blir så satt i søkelys i teori om relasjonell ledelse. Til slutt presenteres ledelsesteoriene distribuert ledelse, instructional leadership og translasjonsledelse.

«Skoleledelsesteori» er valgt, da ulike ledelsesutøvelse vil ha innvirkning på læreres opplevelse av Skolevandring. Forskingen på skoleledelse i Norge har hovedsakelig konsentrert seg om utviklingen av lederidentiteter, lederatferd og effektivitetsvariabler, men i senere tid har begrep som visjoner, kultur og kognisjon blitt tatt inn (Røvik, 2014). Videre, som en reaksjon er endringsledelse, faglig kunnskap og læring trukket inn som vesentlig i ledelse. Læring for den som leder og den som blir ledet. Samhandling mellom parter sees på som vesentlig i et ledelsesperspektiv og samhandlingen må føre til utvikling og læring (Møller, 2006). For denne studien er lederatferden og læring for informantene viktig i sammenheng med om informantene får et positivt eller negativt utbytte av Skolevandring.

«Veiledningsteorien» går tett på veiledningens enkeltfaktorer og nyanser som påvirker veiledningen og også om den vil oppleves meningsfylt. Veiledningsteorien søker å kaste lys over metakommunikasjonen om informantenes pedagogiske praksis og gi klarhet i hvilke momenter som bør være til stede for både og å ha effektiv og en faglig godt forankret veiledning. I tillegg vil veiledningsteorien si noe om hva som fremmer og hemmer motivasjon hos de som veiledes, dette har i sin tur påvirkning for informantenes opplevelse av utbytte med Skolevandringen.

Videre om «ledelse i det relasjonelle perspektivet», understrekes betydningen av det personlige mellom lærer og rektor (Robinson, 2011). Denne teorien er valgt for å si noe om

⁵ Noen avsnitt i 1.0, 2.0 og 3.0 er hentet og omarbeidet fra eksamensoppgaven min i kurs ME6-501- Forskningsdesign og metode, vår 2022, som var et forberedende arbeid til teoridelen av masteroppgaven i organisasjon og ledelse

betydningen av ledelse som en ikke-individualistisk aktivitet i skolen. Fokuset er rektors rolle som en pedagogisk leder og en pådriver for lærernes læring, men han/hennes handlingsrom kan innskrenkes eller åpnes, avhengig av en god eller dårlig relasjon til sin lærer. Teori om det relasjonelle er valgt for å se hvilke momenter som inngår og påvirker rektor-lærer relasjonen i en eller annen retning.

Til slutt fremholdes ledelsesteorier som «distribuert ledelse, instructional leadership og translasjonsledelse». Ledelse er situasjonsbestemt og strategiene må tilpasses situasjonen (Sprukland, 2017). Teoriene er valgt for å si noe om ledelsestyper og former for utøvelse av ledelse. I denne studien vil overnevnte teorier si noe om kjennetegn for ulike ledelse og hvordan ledelse har påvirkning for informantenes opplevde utbytte av Skolevandring.

3.1 Skoleledelse

Skoleledelsesbegrepet inneholder sentrale stikkord som pedagogisk ledelse, veiledning og relasjonskvalitet. Forskning på skoleledelse viser at skoler som har lærere og rektorer som aktivt jobber mot felles mål og utvikling av kunnskap, får også bedre elevresultater (Robinson, 2014). Når rektorer «blir med inn» i klasserommet, får han eller hun innsikt og bevissthet i hva som rører seg og hvor skoen trykker, dermed kan han/hun legge til rette for å fremme pedagogisk utvikling gjennom å utøve ledelse umiddelbart (Robinson, 2011). Gjennom å velge teori om skoleledelse er målet å gi en forståelse for rektors utgangspunkt som veileder for erfarne lærere, og hva som er viktig innen ledelse for at både lederne og lærerne skal ha utbytte i vandringen.

Skoleledelse er et bredt tema som er vanskelig å beskrive lettfattelig (Spillane, Halvorsen & Diamon, 2001). I skoler opererer rektor som den øverste lederen og hvor rektor skal legge inn trykket, vil alltid være en prioriteringssak. Rektorer sier at ledelse av det pedagogiske arbeidet er deres viktigste oppgave, og administrative, forefallende oppgaver må komme i annen rekke (Robinson, 2011). Hvordan skoleledelse arter seg vil være ulikt fra sted til sted og må tilpasses den enkelte situasjonen, dette knytter skoleledelse til en utøvende praksis (Seland, 2012). Spillane, Halvorsen og Diamond (2001) definerer skoleledelsesbegrepet til det å identifisere, skaffe, allokere, koordinere og bruke de sosiale, materielle og kulturelle ressursene som gjør undervisning og læring mulig (Halvorsen, referert til i Postholm, 2012 s. 85). Det viktige er at læreren må lære av eget arbeid og han/hun må evne å se egne handlinger i metaperspektiv, og identifisere og analysere det som har skjedd. I tillegg må man ikke se

isolert på de enkelte handlinger, men knytte dem inn i konteksten og drøfte med veileder for å se om det finnes handlingsalternativer (Møller, 2006). I neste omgang må de ulike alternativene prøves ut. Det er dette Dysthe (2008 s. 19) beskriver som håndtering av egen praksis, hvor skolars læring først og fremst handler om ansattes vurdering av egen praksis. Grøterud & Nilsen (2001) støtter dette og knytter pedagogisk skoleledelse til det å legge til rette for egenutvikling, slik at *best practice* oppnås.

Robinson lager bro mellom skoleledelsesbegrepet og erfaringslæring og understreker at skoleledersbegrepet rommer å drøfte erfaringer med sine ansatte og la læreren oppleve å ha en sparringspartner som legger til rette og skaper grobunn for utvikling. I tillegg fremholder hun at lederatferden kan være støttende, motiverende, positiv, forståelsesfull og undrende, men også kritisk, kontrollerende, ovenfra og ned holdning og dømmende (Robinson, 2011). Et slikt holdningsståsted vil ha påvirkning på situasjonen og videre utbytte av Skolevandring for lærere.

I analysen av datamaterialet i denne studien, blir innholdet i skoleledelsesbegrepet drøftet mot hvordan rektor legger til rette for og analyserer veien videre sammen med læreren. Det ses også på hvordan skolelærer drøfter sin opplevelse av Skolevandring i et metaperspektiv med sin leder. Deres opplevelser vil ha noe å si for opplevelsen av Skolevandring og opplevelsen kan fortone seg ulik for partene.

En forståelse av skoleledelsesbegrepet er slik Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) har definert det: «... *skoleledelse forutsetter ledelsesfaglig legetimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer ansatte står overfor*» (s. 21). Å finne ut hva som er lærerens sterke side og samtidig ivareta den svake, må bygge på en god relasjon og at rektor vet hva som skal til for å få bedre undervisning, i tillegg må rektor legge til rette for at læreren blir selvstendig og er bevisst på sine ulike valg i den gitte situasjon (Imsen, 2006).

Tidligere har det vært søkelys på at lærere og rektorer har arbeidet uavhengig av hverandre. Lærerne har stor autonomi hvor rektorer ikke legger seg for mye borti hva som skjer i klasserommet. Nyere forskning går imot dette, og sier at skoler med tette bånd mellom ledelse og lærere med felles mål oppnår de beste elevresultatene (Robinson, 2014). Dette kommer også tydelig til uttrykk i Stortingsmelding nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) *Kultur for læring* med lærerplan for kunnskapsløftet. Daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet påpekte at rektorer uten tvil var avgjørende for elevenes

resultater. Skolelederne var ansvarlige for undervisningens kvalitet og elevenes utbytte i skolen.

Skoleledere må ha evner og innsikt i egne resonnementer om pedagogikk ved samarbeid og veiledning av lærere. Det er i tillegg en stor fordel om han/henne selv har vært lærer.

Gjennom å involvere seg i lærerens undervisning, oppnås innsikt i lærerens dilemmaer og har rektor mulighet til å bidra positivt slik at alle vil yte sitt beste. Involveringen bør skje gjennom spørresetninger: Hvorfor tas dette pedagogiske valget? Hva skjer om du velger å gjøre det annerledes neste gang? Har du tatt riktig verdivalg? Hva forsterker det du ønsker å oppnå? Hva svekker? Maktbalansen mellom rektor og lærer vil ha påvirkning på utøvelse av ledelse og i alle relasjoner mellom rektor og lærer vil den ikke være jevnbyrdig eller symmetrisk. Dette vil påvirke interaksjonen og samspillet mellom dem (Møller, 2006).

For at endring av undervisningspraksis skal skje, må lærere være disponible for pedagogisk fornyelse og aktivt kunne drøfte holdninger og verdier som ligger til grunn for etablert praksis. Lærernes valg og handlinger befinner seg ofte i et spenningsfelt hvor konkurrerende behov melder seg. Dette innebærer at lærerens samspill med elevene og evnen til læringsformidling påvirker kvaliteten på undervisningen. Når konkurrerende behov oppstår, kan dette innskrenke læreres handlingsrom i undervisning, og læreren kan ikke imøtekomme alle hensyn og behov. Slike samtidige dilemmaer kan få negative utfall, uansett hva man velger. Bør læreren prioritere hva som har skjedd i friminuttet, og bruke tid på den spontant uheldige situasjonen? Eller gå rett i gang med undervisning for å fremme faget? Rette sitt fokus på den faglig svake eller sterke eleven? Skoleledelsesbegrepet rommer et søkelys over spenningsfeltet som lærerne ofte befinner seg i og at skoleleder må bistå med tydelig og erfaringsbaserte råd. Rektors veiledning av lærere må fremme vekst ut fra en allerede krevende og komplisert undervisningssituasjon. Sjansen for å lykkes øker om veileder (rektor) viser en ekte følelse av empati, vennlighet og tålmodighet for lærerens dilemmaer. I tillegg til å ha en ydmyk holdning overfor lærere med lang erfaring og fartstid, kan man lage gode rammer i en veiledningssituasjon (Robinson 2011).

Kritikk mot skoleledelsesbegrepet rettes mot at skolens kjernevirksomhet ikke er sammenlignbar med organisasjoner som entydig kan styres ut fra årsak og virkning (Irgens, 2017). Innholdet i lederbegrepet må i større grad romme mangfoldet av ledertyper og gjenspeile en adaptiv størrelse som matcher den heterogene skolekonteksten. Den enkelte

leder må ha inngående kunnskap om det særegne ved sine medarbeidere og skole. Medbestemmelse, egalitær og kollektivistisk kultur er sterke faktorer og følgelig rammebetingelser for rektorens ledelse i praksis (Irgens, 2017). I Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring -Muligheter, settes begrepet «lærende skole» i fokus. En lærende skole innebærer at alle er ansvarlige for kunnskapstilegnelsen, både rektorer og lærere. Rektor skal ta hensyn til lærerens profesjonalitet og fronte et involverende lederskap (Leithwood & Louis, 2012). I min analyse vil jeg ta høyde for hvilke strategier rektor har overfor sine lærere. Utøves et dominerende lederskap som er illusorisk? Eller skapes elementer som fremmer samarbeidslæring? Dersom det siste skjer, vil det ha en signifikant effekt på lærerens læring

3.2 Veiledningsteori

Veiledningsbegrepet knyttes tett sammen med rådgiving eller konsultasjon, da veilederen skal hjelpe veisøker med oppnåelse av ny kunnskap og fremme læring fra utfordringer (Tveiten, 2019). I Skolevandring skal lærere motta tilbakemeldinger på egen undervisning og drøfte styrker og svakheter med sin rektor, samt mulige forbedringspunkter. For å forstå hvordan veiledning i Skolevandring kan gjøres konstruktivt, kan vi se til Johannessen, Kokkersvold og Vedelers (2010) oppfatning av veiledningsbegrepet: «...den pedagogiske virksomheten eller handling skal få en tilbakemelding og at «veisøker» skal bli i bedre stand til å hjelpe seg selv, ikke bare i den omtalte situasjonen, men også reflektere rundt lignende situasjoner» (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 2010, s. 19). I deres definisjon av veiledning skal veiledningssituasjonen være en arena for å snakke om egne, pedagogiske valg. Å metakommunisere om profesjonell praksis kan oppleves meningsfullt og skape et større utbytte for veisøkeren, enn om man hadde stått alene om situasjonen (Johannessen et. al 2010).

Enkelte lærere kan oppleve at de har tatt gode valg for sin undervisning, og har et bredt erfaringsgrunnlag og vise til. Andre kan få nyttige veiledningsinnspill på sine valg og endre pedagogikken til neste gang. Slik, gjennom pedagogisk granskning vil veisøker sammen med veileder kunne oppnå et utvidet perspektiv og videre ha grunnlag for å oppnå læring. Læring er sentralt i veiledning og er selve hensikten med veiledning (Handal & Lauvås, 2014).

Veiledning er en undervisningssituasjon der den som veiledes – som skal lære – står i sentrum. Dette innebærer at veilederen ikke kan nøye seg med å formidle egen forståelse, men må ta høyde for handling og forståelse for den som veiledes (Handal & Lauvås, 2014 s. 13).

For at lærerne i Skolevandring skal oppleve utbytte, bør veiledningen først og fremst føre til utvikling for deltakerne. Noen ser profesjonell utvikling som noe som skjer i faser og har beskrevet slike stadier. Dreyfus-brødrene har beskrevet fem stadier i menneskers læreprosesser (Dreyfus og Dreyfus, 1986), også presentert i Praticia Brennes bok *Fra novise til ekspert* (Brenner 1995). Stadiene er:

1. Novise - lite erfaring, følger regler, lite fokus på læring
2. Avansert begyner - begynner å arbeide selvstendig
3. Kompetent utøver
4. Kyndig utøver
5. Ekspert

I min studie kan disse fasene knyttes til hvor lang tid læreren har arbeidet med klassen. Hvorvidt læreren og rektoren opplever veiledningssamtalen som meningsfylt, kan være påvirket av lærerens relasjon med elevene. For å ha god undervisning må den gode relasjonen mellom elevene og lærerne ligge i bunn (Imsen, 2006). Innholdet i veiledningssamtalen preges altså av hvor godt læreren kjenner gruppen. Om læreren er en kontaktlærer med daglig kontakt med elevene eller en faglærer med mindre tid i klasserommet, kan det ha ulikt utgangspunkt for undervisningen (Imsen 2006). Tiden sammen med elevene kan ha påvirkning på relasjonsbygging, som i sin tur kan ha noe å si for om læreren «når inn» til eleven med sitt budskap.

En kritikk av disse stadiene har handlet om at de blir for enkle og normative, fordi læringsprosesser hos enkeltpersoner er dypere og mer nyanserte (Østrem, 2010). Med utgangspunkt i forskning om psykoterapeuters utvikling, skrevet om fellestrekk i profesjonell utvikling i det han kaller «menneskebehandlende» profesjoner, hevder Rønnestad at «å opprettholde en kontinuerlig refleksjon når en møter utfordringer, vurderte vi som det mest sentrale enkeltstående aspekt ved profesjonell utvikling» (Rønnestad, 2008, s. 281). I tillegg trekkes frem betydningen av «konstruktiv involvering», som vil si å utvikle en bekreftende og lydhør relasjon til klienten (Rønnestad, 2008). Betydningen av å lære av sine klienter eller elever vil være viktig. I en tidligere studie konkluderes det slik: «*Clients are a continuous major source of professional influence and serve as primary teachers*» (Skovholt og Rønnestad, 1992 i Rønnestad, 2008, s. 286). For å fremme profesjonell utvikling hos utøvere

gjennom veiledning, kan man fokusere både på konkrete erfaringer som skjer i møte med brukere, og støtte seg på kunnskaper og begreper fra teori.

Aktiv lytting er en ferdighet og en grunnleggende holdning som veiledere må ha. Det er veileder som er ansvarlig for at veisøker, i dette tilfellet lærerne, oppmuntres til å uttrykke seg. Et poeng med veiledningssamtalene er å motivere til trygghet og motivasjon.

Kommunikasjonsteknikker kan bidra til dette, særlig gjennom aktiv lytting. Ved å vise verbalt og nonverbalt, og understreke og bekrefte gjennom småord, gir veileder «døråpnere».

Kommentarer som «dette var interessant», kan virke motivasjonsfremmende. Kroppsspråket vil være en viktig kommunikasjonskanal. Det er ofte ubevisst, men kan formidle sterkere enn ord. Er det for eksempel inkonsistens mellom nonverbale og verbale kommunikasjonsformer, kan det skape usikkerhet hos veisøker. Veileder må være bevisst på at man sender signaler som vil ha innvirkning på samtalen. Å skape harmoni blir avgjørende og betyr mye for veisøkers opplevelse av samtalen (Pettersen & Løkke, 2004). For å finne utbyttet av samtalen mellom lærer og rektor i Skolevandringen, kan ovennevnte poenger ha innflytelse på opplevelsen av veiledningssamtalen.

Parafrasering og speiling handler om ulike former tilbakemeldinger. Begge bidrar til å forbedre veiledningen gjennom å gjøre den tydeligere. Dersom speiling og parafrasering ikke er til stede, kan «veisøker» forhindres i å formidle sitt budskap optimalt. Ved at veileder omformulerer og gjentar hva som nettopp er blitt sagt, slik at det ligger tett opp til veisøkers måte å formulere seg på, vil han eller hun kunne klargjøre veisøkers budskap. Speiling har samme mål, men dette skjer nonverbalt, og hovedhensikten er å trygge situasjonen. Nyanser i språket og veisøkers kroppsspråk må man også være oppmerksom på. For å få utbyttet av Skolevandringen, vil aktiv lytting kunne påvirke aktørenes opplevelse. Rektorene bør notere underveis, mens han/hun observerer lærerens undervisning, da det kan hende læreren ikke husker like godt. I tillegg å hjelpe læreren er det å opprette et likeverdige ståsted, gjennom speiling og lytting viktig (Pettersen og Løkke, 2004).

3.3 Ledelse i et relasjonelt perspektiv

Teori om ledelse i et relasjonelt perspektiv ønsker å si noe om forholdet mellom lærer og rektor. Relasjonen vil påvirke veiledningssamtalen enten i den ene eller den andre retningen. Dermed er relasjonen mellom rektor og lærer en påvirkning på deres opplevelse av vinning

med Skolevandring. I denne studien er det interessant å se på innholdet i relasjonsledelse, for å si noe om hvilke faktorer som i sin tur har innflytelse på aktørene i veiledningssamtalen.

Relasjonsledelse handler først og fremst om klokskap og mennesket i fokus (Spurkland, 2017). Lederegenskaper som tillitsskapende, raushet og interesse er sentralt.

Relasjonslederskap handler om å vise respekt og skape et gjensidig forhold til den eller de som ledes. Måloppnåelse for den som utøver relasjonsledelse er høyest mulig kvalitet, bygget på en nærværende kommunikasjon som gir rom for de impliserte. Å uttrykke seg i trygge omgivelser og med en leder som utøver romslighet, er et kjennetegn. Til det relasjonelle perspektivet hører investering til, men selv om lederen har investert trenger ikke det å føre til et positivt utfall. Det er viktig med et avklart og forutsigbart forhold og å bli møtt med respekt, selv om man ikke deler synspunkt (Spurkland, 2017).

Fuglestad & Lillejord (1997) fremhever betydningen av å jobbe med relasjonsledelse og å utvide forståelse av det relasjonelle. De beskriver det som: «... *samhandling hvor aktørene står i fokus, dialogen mellom dem og hvordan de velger å forholde seg til hverandre og hverdagens dilemmaer*». Forfatterne forklarer relasjonelt perspektiv på ledelse som en motsats til en individorientert, kontrollerende og utøvende forståelse av lederrollen. Begrepet *pedagogisk ledelse* eller *instructional leadership* rommer noe av det i ledelsesbegrepet. Kjennetegnet for instructional leadership er en større grad av autoritær ledelsesstil med kontrollevaluering. Skoler som gjennomfører en lederstil nærliggende instructional leadership, har ledere som dominerer og ønsker å utøve sin rolle slik, med læringstrykk og resultatorientering som sentrale faktorer (Fuglestad & Lillejord, 1997). Kritikken mot instructional leadership har handlet om for stor lederinvolvering og liten overlating til egen autonomi for lærerne, i tillegg til en stor grad av kontroll og en «top-down» holdning og virksomhet. Et annet moment er at lederne med for tett involvering kan ta vekk søkelyset på viktige, administrative oppgaver som ble unnlatt (Emstad & Postholm, 2016).

Den fremste forskningen på relasjonsledelse er amerikansk (Spurkland, 2017). Spurkland støtter relasjonsforskning i sine bøker om Relasjonsledelse og Relasjonskompetanse fra 2017. Relasjonsledelse i norsk kontekst knyttes til demokratisk tankegang om likeverd og flat organisasjonsstruktur som dominerende. I tillegg trekker Spurkland frem at bevisstheten om at følelser spiller en vesentlig rolle i arbeidslivet, ikke kan unnlates av lederen (Spurkland, 2017). I hvilken grad lederen appellerer til å støtte medarbeiderens følelser og «ser», er viktig.

I sammenhengen understreker han at lederen også må være bevisst på valg av fokusområder, samt egne følelser og hvilken rolle de har i lederutøvelsen. Relasjonell lederstil handler i all hovedsak om hvordan relasjonen brukes til konstruktivitet og for å få frem det beste hos medarbeideren (Spurkeland, 2017).

Betydningen av «den gode dialogen» er viktig, og den spiller en vesentlig rolle i å fremskape utbytte av en læringsituasjon. Det er rektor skal legge til rette og støtte læreren i å reflektere over egen praksis. På den ene siden skal rektor være en likeverdig partner og lede en meningsfylt dialog på den andre, en fremoverlent veileder som har utfyllende svar når læreren «sitter fast». Partene er ikke likestilte gjennom sine roller, men skal være likeverdige. Et viktig aspekt er at rektor representerer en utøvende makt, og læreren vil påvirkes uten å være klar over dette selv. Den som er veisøker vil ikke alltid være klar over veileders påvirkning og veileder må være sin rolle bevisst (Fuglestad & Lillejord, 1997).

En endring i egen pedagogisk utøving vil ta tid (Wadel, 1997, i Fuglestad og Lillejord 1997). Wadel kritiserte den «eneherskende» lederen og mener at ledelse alltid innebærer det relasjonelle. Han retter søkelyset mot rektors ansvar for læringskultur, og for at organisasjonens medlemmer må reflektere rundt egen praksis sammen med andre og stilles disponible for selvutvikling. Hos Wadel (1997) blir ledelse ikke nødvendigvis knyttet til en formell posisjon, men til den personen som i kraft av sitt initiativ utøver ledelse for de impliserte aktørene. Kjennetegn for pedagogisk ledelse er at den fokuserer på refleksjon og utbytte av egen praksis som igjen fører til økt selvinnsett. Senere er det vesentlig at lærerne tar i bruk det som læres til fordel for skolen, og ikke «mister» det som er lært. Dermed blir relasjonell og pedagogisk ledelse et bidrag til en bred form for forståelse av lærernes læring.

Etisk framferd og påvirkning ut ifra humanistiske verdier trekker Spurkeland (2017) frem som viktig i relasjonell ledelse. Humankapital er organisasjonens viktigste ressurs, og enhver må få utvikle sine evner fra sitt ståsted. Lederen må nødvendigvis trå til side og få frem det beste i medarbeideren, og dette vil kreve mot og egeninnsikt.

3.4 Læring og refleksjon

I min oppgave velger jeg å bruke begrepene læring og refleksjon. I pedagogisk vitenskap finnes læringsteorier som knyttes til behaviorismen, kognitivismen, konstruktivismen og sosiokulturalismen. De teoretiske perspektivene handler om hva læring er, hvilke betingelser som skal til for læring og resultatet av læringsprosesser. I denne studien er det ledere og

lærernes utbytte og hvilke endringer de går igjennom som har fokus. Som teoretisk ståsted er sosiokulturell læringsteori valgt, da denne, som en motreaksjon til behavioristene og kognitivistenes fokus på det som «skjer i hodet», er opptatt av at læring skjer i det sosiale samspillet.

Den sentrale teoretikeren er Vygotsky (1886-1934). Han utviklet teori om at læring er samspill mellom biologiske faktorer og sosial påvirkning. Han mener *språket* er nøkkelen til kunnskap mellom mennesker. Vygotsky utviklet begrepet om «den proksimale utviklingssonen» hvor samarbeidet mellom den som skal lære og den som veileder er komponenter. Et samarbeid kan føre den lærende videre i sin utvikling eller være til hinder. Det vesentlige er at den som veileder må vite hva den lærende klarer alene, og hva han eller hun trenger hjelp til for å strekke seg etter. Appropriasjon er et vesentlig begrep i sosiokulturell læringsteori. Det handler om å adaptere og gjøre til sitt eget. Språk i samtaler vender utover og innover i tenkning. Derfor kan man via andre gjøre kunnskaper og ferdigheter til sitt eget (Säljö, 2016).

Lærere må evne å reflektere, argumentere og begrunne sine handlinger, for å unngå å bli fanget av egne erfaringer og å utvikle en bedre praksis enn tidligere og basert på egen refleksjon (Kvernbekk, 2005). Ertås & Irgens (2012) viser til en dikotomi som eksisterer mellom bruk av teori, for på den ene siden å oppnå kunnskapsutvikling for lærere, og drøfting av praksis på den andre siden. Dermed vil lærere unngå at kunnskapsutvikling begrenses til lokale erfaringer, men at yrkesutøvelsen legitimeres gjennom pedagogisk teori. Et vesenspoeng ifølge Ertås & Irgens er at ingen teori kan fungere som en oppskrift for praksis (Ertås & Irgens, 2012). For å lære kreves refleksjon. Lauritzen (1997) mener ordet «refleksjon» rommer to sider. Det ene er å fundere på og vurdere det som har skjedd, en form for ettertanke. Den andre er speiling. Det handler om å speile sin egen forståelse i sitt eget liv. Søndena forklarer at refleksjon er en strategi for å hjelpe læreren til økt selvstendighet i yrket. I lærerfaget er det en konsensus om refleksjonsliberalitet, der alle sider av refleksjonen er likeverdig (Søndena, 2004). Søndena setter skille mellom den avslappede praten og den kraftfulle refleksjonen. Den kraftfulle refleksjonen defineres av evnen til dypdykk i et relevant problemområde.

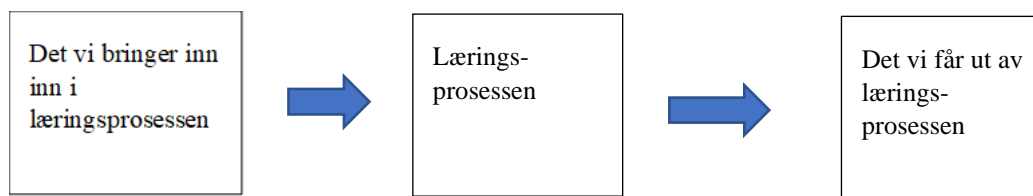
3.5 Distribuert ledelse

Ulike ledelsesmodeller har inspirert politiske styringsdokumenter, og gitt tro på at god skoleledelse er avgjørende for gode resultater. SINTEFS oversikt over skoleforskningsfeltet

knytter ledelse til ulike modeller. De mest nevnte er Distribuert ledelse, Instructional leadership og Transformasjonsledelse. Fellesnevneren for disse er at pedagogisk ledelse skal gi retning og legge til rette for lærernes læring (SINTEF, 2014).

Distribuert ledelse er en kollektiv prosess som oppstår gjennom samhandling mellom aktører. Under en distribuert ledelse får medarbeiderne nok autonomi til å fatte beslutninger på egenhånd (Spillane, 2005). Grønn (2002) forklarer distribuert ledelse ved at leder delegerer til personer eller grupper, og at perspektivet på ledelse flyttes fra ledere til lederpraksis.

Spillane (2005, 2006; Spillane mfl., 2001) hevder at all ledelse er distribuert. Han understreker derimot at det ikke gir mening å spørre *om* ledelse er distribuert, men *hvordan* ledelse distribueres. I lærende skoler skal lederen initiere og stimulere til kunnskapsutvikling. Ledelse skal føre til læring, og læringsprosesser er komplekse. Hos Fuglestad & Lillejord (1997) finner vi en beskrivelse av fellestrekk mellom læring og utvikling:



Figur 1: Læringsprosessen mellom gammel og ny kunnskap

Kunnskap som vi har med oss inn i læringsprosesser kan være forventninger eller oppfatninger av noe. I læringsprosessen kan skoleledere eksempelvis presentere en visjon for utvikling, og summen av dette kulminerer i et resultat. Et resultat er ikke nødvendigvis slik man forventer, da vi mennesker har ulike forutsetninger for læring. I en organisasjon vil det foregå like mange læreprosesser som det er personer (Fuglestad & Lillejord, 1997).

Kritikken mot distribuert ledelse handler om at teoriene ikke sier noe om hvordan ledelse bør distribueres og hvilke konsekvenser distribuert ledelse har for elevenes læring (Harris og Spillane, 2008). Spillane (2005) peker på at mangel på empirisk belegg for at distribuert ledelse gir bedre læring for elevene, er en svakhet.

3.6 Instructional leadership og transformasjonsledelse

Instructional leadership stammer fra USA – og hviler på en kontekstfri individualisme som ikke er knyttet til spesifikke institusjoner (Sørhaug, 2019).

Skolene hvor instructional leadership fikk gjennomslag, hadde elever som mot alle odds lyktes. Lederen spilte i sammenhengen en dominerende rolle, og la opp til et læringsmiljø

med sterkt faglig fokus. Et ankerpunkt var lederstil med stor nærhet til praksis, høye læringsforventninger og tydelige læringsmål. Lederne fremstod som autoriteter med utøvende makt, og var en «enehersker» med kontroll. De ga begrenset rom for utforskning hos sine lærere. Likevel ble motivasjon holdt oppe, og læringstrykket ga resultater (Robinson et. al 2009). Robinson oppsummerer med at ledere som sammen med lærere evaluerer undervisning og søker innblikk i lærernes planlegging, får bedre elevresultater. Ved flere empiriske undersøkelser i skolelederfeltet, knyttes *dimensjoner til rektorrollen*. Disse er å *definere skolens visjoner, fremme positivt læringsmiljø og administrere skolens undervisning*. Herunder knyttes 10 ledelsesoppgaver. For denne studien trekkes følgende 5 frem:

1. Utforme skolens mål	2. Fremme faglig utvikling	3. Gi insentiver som motiverer
4. Veiledning og evaluering	5. Bidra til åpenhet rundt skolens læringsmiljø	

Figur 2: Instructional Management Framework (fra Hallinger & Murphy, 1985, referert i Engvik, 2012 s. 53)

I 2008 presenterte Robinson, Lloyd og Rowe en metaanalyse av forskning som viser i hvor stor grad ledelse har direkte eller indirekte påvirkning på elevenes skoleresultater. Robinson og hennes kollegaer konkluderte med at effekten av skoleledelse som gikk under instructional leadership, var to til fire ganger høyere enn transformasjonsledelse, målt opp mot elevenes resultater. Leithwood og Rhiel (2003) presenterte et forskningsarbeid som ble starten på den internasjonale studien *Successful School Leadership*. Hensikten med studien var å identifisere kjennetegn ved god skoleledelse på tvers av land. Leithwood hevder at mennesker motiveres når de kjenner hvilke mål som skal realiseres, og at målene er personlig utfordrende og samtidig mulig å nå. Et viktig utsagn er at skoleleders kommunikasjonsferdigheter har en avgjørende rolle, men at rektorer må være klare over konteksten de arbeider innenfor (Leithwood og Rhiel, 2003).

Transformasjonsledelse oppstod i kjølvannet av det instruerende og regipregede lederskapet som instructional leadership representerte. Transformasjonsledelse tok utgangspunkt i en mer relasjonell, motiverende og inspirerende ledelse. Et vesenspoeng var å ivareta den enkelte medarbeider, og legge til rette for og gi rom for medarbeiderens utvikling og kreativitet. Lederegenskaper som å skape tillit, respekt, gi rom, vise forståelse og raushet, preger den transformasjonelle lederstilen. Håpet er å oppnå gode resultater med bakgrunn i dette (Spurkeland, 2013).

Transformasjonsforskningsteori er mye brukt i skoleforskning. Brandmo og Aas (2017) viser til at transformasjonsforskning og instructional leadership har likheter (Brandmo og Aas, 2017, s. 58). Begge fremholder arbeid med mål, og at egen vurdering av arbeid fører til utvikling hos lærerne. Teoriene har klare ulikheter. Instructional leadership holder rektor som den viktigste pådriveren for endring og utvikling, mens transformasjonsledelse ikke har rektor som den eneste pådriveren for at endring skjer i skolen. Den tar i større grad utgangspunkt i endring innenfra, med ledelse i samråd med lærerne. Dette stimulerer til en nedenfra-opp-prosess, mens instructional leadership, som nevnt, representerer en ovenfra-ned-ledelsesmodell.

Robinson (2009) er skeptisk og negativ til ideene om transformasjonsledelse og instructional leadership i skolen. Hun mener søkelyset på lederstilene tar vekk hva som konkret må gjøres for å oppnå gode elevresultater i skolen. Lederstilene fremstår i for stor grad som abstrakte ideer, enn nevenyttige verktøy for fremming av læringsutbytte. Et annet poeng hun trekker frem, er at det er kartlagt hva rektorer foretar seg i skoler med godt resultat, men ikke beskrevet hva god skolelederpraksis bygges på.

4.0 Metode⁶

4.1 Samfunnsvitenskapelig metode

De viktige kjennetegnene ved empirisk forskning er åpenhet, grundighet og systematikk (Johannessen et. al., 2010). I dette kapitlet redegjør jeg for mine metodiske valg, noe som vil gjøre det lettere å forstå og forklare problemstillingen: *Hvilket utbytte har erfarne lærere og deres rektorer med Skolevandring?*

Metode i vitenskapen er måten eller veien man følger for å nå et forskningsmål (Johannessen et. al., 2010, s. 294). Når man formulerer et forskningsprosjekt og har en problemstilling, er det viktig å finne den best egnede/mest hensiktsmessige metoden til å forstå og forklare problemstillingen. Metoden er altså verktøy som hjelper forskeren med å innhente ny kunnskap (Larsen, 2007). Sentralt i denne prosessen er stegene innhenting, organisering og fortolkning av informasjon (Kvale & Brinkman, 2015).

I dette kapitlet (4.0) og i neste (5.0) vil jeg posisjonere studien i det vitenskapsteoretiske landskapet. Jeg beskriver og argumenterer for mitt valg av kvalitativ metode, fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, samt begrunner valget av case-studiet. Derneft vil jeg redegjøre for utvelgelsesstrategi og gi en oversikt over informantene. Videre vil valg av metodene observasjon og semistrukturert intervju presenteres, og det vil bli gjort rede for datainnsamling og etiske refleksjoner. Til slutt beskriver jeg transkripsjon, analyseprosessen, reliabilitet, validitet og systematiseringen av dataene.

4.2 Vitenskapsteori

En studies vitenskapsteoretiske posisjon danner grunnmuren i et forskningsdesign eller undersøkelsesopplegg (Thaagard, 2013). Eksplisitt eller implisitt må forskeren forholde seg til vitenskapsteoretiske paradigmer og begreper. Ontologien omhandler filosofiske antakelser om hvordan virkeligheten er, mens epistemologien viser til hvordan man skaffer seg kunnskap om virkeligheten (Thaagard, 2013). I samfunnsvitenskapelige tenkemåter representerer disse ulike måter å forstå verden på (Kvarv, 2021, s. 19). Positivismen og konstruktivismen er hver sine store paradigmer i samfunnsvitenskapelig sammenheng. I det følgende vil disse to kort

⁶ Noen avsnitt i 4.0, 5.0 og 6.0 er hentet og omarbeidet fra eksamensoppgaven min i kurs ME6-501 – Forskningsdesign og metode, vår 2022, som var forberedende arbeid til metodedelen av masteroppgaven i organisasjon og ledelse

presenteres i den hensikt å gjøre rede for studiens vitenskapsteoretiske forankring, og dermed si noe om grunnmuren for forskningsdesignet.

Positivismen bygger på antakelsen om at det finnes en objektiv virkelighet, helt uavhengig av vår personlige opplevelse av den (Moses & Knutsen, 2007, s.104). Det positivistiske perspektivet forventer at forskeren påpeker og gjengir de naturlige mønstrene og regelmessighetene i den objektive verden. Dette skal komme frem ved nøyaktig bruk av metoder for data (Moses & Knutsen, 2007, s.104). Konstruktivismen representerer et syn hvor verden i hovedsak er sosialt konstruert. Den legger til grunn at det ikke finnes noe som kan studeres objektivt, men fortolkning er forutsetning for forståelse av det som studeres (Silkolset, 2016). Innenfor kvalitative studier representeres den konstruktivistiske tilnærmingen ved at de beskriver og fortolker menneskers atferd og handlinger (ibid). I tråd med konstruktivistisk tankegang bygger denne studien på kvalitative vurderinger. Datainnsamlingen transkriberes til tekst, og fortolkningen sees på mot det teoretiske rammeverket. Min undersøkelse søker å finne erfarne læreres og deres rektorers utbytte av Skolevandring.

5.0 Forskningsdesign

5.1 Kvalitativ metode

Innen metodisk tilnærming i vitenskapelig forskning er det hovedsakelig to hovedretninger: den kvalitative og den kvantitative. Det eksisterer ikke en definisjon som enkelt forklarer hva kvalitativ eller kvantitativ forskning er, men valg av metode bør gjøres ut fra hvilken problemstilling som er valgt for forskningsarbeidet (Kvale & Brinkman, 2015). Disse hovedtilnærmingene har ulikheter med tanke på forskningens utgangspunkt, omfang og gjennomføring.

Forskning av kvantitativ art har som kjennetegn at den forholder seg til kategoriserte data som vektlegger antall, statistikk og preges av selektivitet fremfor kvalitet. I tillegg måler kvantitativ forskning et utvalg av variabler, og det stilles et større krav til statistisk generalisering (Grimmen, 2000). Kvantitative metoder kan være skriftlige spørreundersøkelser eller nettbaserte spørreskjemaer.

Kvalitativ metode sier på sin side noe om egenskaper ved sosiale fenomener. *«Et kjennetegn ved kvantitative data, er at de er målbare, det vil si de kan uttrykkes i tall og mengdetemer (harddata). Kvalitative data uttrykker noe om ikke-tallfestbare egenskaper hos undersøkelsesenheter»* (Halvorsen, 2008, s. 129). Man må være åpen og nøyaktig, samt ha en lyttende innstilling til utvalgte informanter. Kvalitative metoder består av samtaler eller observasjoner. Samtalene kan eksempelvis være i form av intervjuer i et nettverk eller i et tilfeldig utvalg (Grimmen, 2000). For denne studien har forskningens tema og innfallsvinkel vært avgjørende for valg av metodisk tilnærming. For å oppnå innsikt valgte jeg å benytte meg av kvalitativ studie med intervju og observasjon som metoder. Kvalitativ forskning søker å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes fortellinger og perspektiver (Kvale & Brinkman, 2015). Kvalitative opplegg anses som egnet for å oppnå dypere forståelse av problemstillingen. Bearbeidelsen av data kjennetegnes ved tekstanalyse, transkribering av materiale fra både intervju og observasjon. Målet er å danne seg et bilde og «forstå den andre» (Denzin & Lincoln, 2015). For å få tak i deltakernes meninger om utbyttet av Skolevandring var som nevnt kvalitativ tilnærming et naturlig valg.

Ved valg av forskningsdesign er det viktig å være klar over metodiske svakheter. Kvalitativ forskning kritiseres gjerne for å ikke kunne være like generaliserbar som kvantitativ forskning, fordi verdien av overførbarhet fra caser utfordrer muligheten til generalisering

(Nadim, 2015). I tillegg finnes det oppfatninger om at kvalitative studier først og fremst oppnår sosiologisk og ikke statistisk representativitet (Grimmen, 2000). Denne studien stiller seg bak Halkiers (2020) resonnement om at den kvalitative metoden ser mest på menneskers oppfattelse av verden. Ved å gjengi informanternes uttalelser på en troverdig, lettfattelig og presis måte, ønsker jeg å undersøke lærere og deres rektorers utbytte av Skolevandring.

5.2 Fenomenologisk tilnærming

Innen kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep. Fenomenologien søker å forstå sosiale fenomener ut fra deltakeres perspektiver og beskrive verden ikke slik den er, men slik informantene forteller og opplever den (Kvale & Brinkman, 2015, s. 49). Denne tilnærmingen ligger nær problemstillingen min om utbytte av Skolevandring, fordi jeg har interesse av å se hvordan ett og samme fenomen blir opplevd individuelt, ut fra personenes egne perspektiver. Målet er å finne ut hvilke meninger og opplevelser informantene har. Fenomenologien retter søkelys på intervju- og observasjonsobjektene og deres verden, samt ønsker å gi presise tolkninger av skildringene (Kvale & Brinkman, 2015). I denne masteroppgaven retter jeg fokus mot den enkelte informantens fortolkning av Skolevandring. Slik sett er studien inspirert av hermeneutikken, hvor menneskers handlinger fortolkes, og den søker et dypere meningsinnhold enn det som er innlysende (Thaagard, 2013).

5.3 Hermeneutikk

Hermeneutikken påpeker at det ikke finnes én egentlig virkelighet, fordi det som observeres kan tolkes forskjellig (Thaagard, 2013). Innenfor hermeneutikken må det som studeres sees i lys av en helhet som består av kontekst, utvalg og valg av forskningsspørsmål (Kvale & Brinkman, 2015; Thaagard, 2013). I en hermeneutisk tilnærming tolker forskeren situasjoner og svar på spørsmålene ut fra egen bakgrunn. Forskeren vil dermed ikke tolke helt fritt og uavhengig, men være bundet av egen forforståelse (Brottveit, 2018). For meg er det viktig å være observant på egen forforståelse. Min bakgrunn som grunnskolelærer kan påvirke studiet med egne forkunnskaper. Dette innebærer at analysen av lærernes samtaler og opplevelser kan preges av min tolkning av samtalen. Dette er jeg bevisst på i tilnærmingen til stoffet.

Tolkning av intervjuetekster sees på som en dialog mellom forsker og tekst, der forskeren må rette oppmerksomheten mot meningsinnholdet (Brottveit, 2018). En grunntanke i hermeneutikken er at fenomener først og fremst er meningsfulle ut fra sammenhengene de kommer frem i. Fortolkning handler om å sette utsagn i et større perspektiv (Thaagard, 2013).

På bakgrunn av dette blir den hermeneutiske sirkel relevant. Den hermeneutiske sirkel innebærer at «*mening konstrueres ved at det transkriberte tekstmaterialet påvirkes av den globale mening eller oppfatning*» (Kvale & Brinkman, 2015, s. 19-20). Slik sett vil den hermeneutiske sirkelen åpne opp for en dypere forståelse av tekstens mening gjennom at den forstås i en global sammenheng (Thaagard, 2013).

5.4 Kvalitativt casestudium

Casedesign er en utbredt form for avgrensning innen kvantitative og kvalitative studier. En casestudie er en empirisk studie som undersøker fenomenet i dets virkelige kontekst (Yin, 2003). Casedesign kan forstås som undersøkerens eller forskerens plan for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Ved å anvende casestudie som forskningsdesign og strategi, vil en kunne hente ut rik og dyp informasjon om få analyseenheter (caser) (Ringdal 2007). Av hensyn til denne studiens rammer avgrenses det empiriske arbeidet til fire lærere og fire skoleledere ved fire enkeltskoler. For å måle utbyttet med Skolevandring er casedesign valgt. Welch (2018) definerer casestudier som en forskningsstrategi som omfatter valg av metode for datainnsamling og analyse (Hartley, 2004, referert i Pikkari & Welch, 2018, s. 2). Skolene og tilhørende informanter gjennomfører årlig Skolevandring. Informasjon om denne prosessen fra de respektive skolene vil kunne bidra til en økt forståelse av fenomenet og veiledningssamtalen som en del av dette. For å få svar på forskningsspørsmålet mitt har jeg valgt å gjennomføre en enkel casestudie med flere metoder.

Casestudie kan bestå av én enkel eller flere caser (Thaagaard, 2013). En flercasestudie vil ifølge Postholm & Jacobsen (2018) være mer overbevisende enn en enkeltcasestudie. Ifølge Bryman (2008) kan oppnås en bredere forståelse gjennom det empiriske grunnlaget ved sammenligning av flere caser. I tillegg kan det skapes et større grunnlag for teoribygging. En enkeltcasestudie ble valgt, fordi hensikten var å få en helhetlig forståelse av Skolevandring som objekt. Hadde jeg hatt bedre tid, kunne det vært interessant å gjøre en komparativ casestudie. Skolevandring er i denne omgang først og fremst interessant i seg selv, og ikke som sammenlignbar case i et større univers. Arbeidsmetoden Skolevandring foregår i en begrenset periode på hver skole. Et kjennetegn for casestudie er nettopp dette, at den foregår i en begrenset tidsspesifikk periode (Skrøvset, 2008). I denne studien er casestudien stedsspesifikk, ved at arbeidsmetoden foregår i skoletiden.

5.5 Utvelgelsesstrategi

Et poeng i kvalitative studier er å ha stort nok utvalg til å kunne si noe om nyansene i informantenes opplevelser (Postholm, 2005). Ifølge Thagaard (2013) kan utvalg betraktes som passende ved oppnådd metningspunkt når enhetene ikke synes å gi ytterligere forståelse av det som studeres. Et annet poeng innenfor kvalitative studier, er at antallet informanter ikke bør være større enn at man kan gjøre inngripende og dype analyser av innsamlede data (Thagaard, 2013). Ved for stort utvalg risikerer man å ikke ha tid til å kunne være dyptgående nok, som er kvalitative studiers hovedhensikt. Masteroppgavens tidsramme var ett år. Også dette begrenset utvalget.

Studien består av to utvalg. Thagaard (2013) beskriver strategiske utvalg som at informanter velges ut på bakgrunn av kvalifikasjoner som er hensiktsmessige for problemstillingen. Dette passer med hva jeg har gjort, og utvalgene ble dermed strategiske. Jeg ønsket *både* rektorer og lærere inkludert i studien. Å velge lærere med lang erfaring var vesentlig, da det i 2022 ble avsatt 9 millioner til tiltak for å veilede nyutdannede lærere (Utdanningsdirektoratet, 2022), mens lærere med lang fartstid i skolen har ikke hatt veiledningstilbud på nasjonalt plan. Ifølge Skrøvset (2013) er Skolevandring en av de få lokale skoleutviklingsmetodene som eksisterer for tilbakemelding og veiledning av erfarne lærere (Skrøvset, 2008).

Jeg har valgt skoler fra en kommune med 21 barne- og ungdomskoler. Jeg ønsket å ta utgangspunkt i ulikt elevtall, da jeg antok at ulike størrelser på skolene kunne ha noe å si for hvordan Skolevandring gjennomføres. Da websidene ikke var oppdaterte, tok jeg utgangspunkt i elevtallprognoser. Via e-post kontaktet jeg skoler med ulik størrelse, som alle gjennomfører Skolevandring om høsten. Alt i alt ble tolv skoler kontaktet i første omgang. Seks sa enten nei eller ga ikke tilbakemelding. De resterende seks stilte seg positive. Jeg ringte dem i alfabetisk rekkefølge og fikk avtale med fire skoler.

Fire lærere og fire rektorer ved fire ulike skoler sa seg altså villige til å delta. Alle informantene fikk tilsendt informasjon om studien, og de skrev under et samtykkeskjema (vedlegg 2 og 3). Skolene er ujevnt fordelt i elevtall, og informantene er ulikt representert med hensyn til kjønn, ansiennitet og erfaring med Skolevandring. Studiens representativitet kunne muligens styrkes ved en mer tilfeldig utvalgsstrategi.

5.6 Oversikt over informanter

Informanter	Skole A med 600 elever	Skole B med 500 elever	Skole C med 300 elever	Skole D med 200 elever	Antall
Skoleleder	A)	B)	C)	D	4
	Arbeidet i 16 år som skoleleder Tidligere lærer	Arbeidet i ni år som skoleleder Tidligere lærer	Arbeidet i fem år som skoleleder Tidligere lærer	Arbeidet i tre år som skoleleder Tidligere næringslivsleder	
Lærer	1 Arbeidet i 20 år som grunnskolelærer	2) Arbeidet i 16 år som grunnskolelærer	3) Arbeidet i 12 år som grunnskolelærer	4) Arbeidet i 15 år som grunnskolelærer	4

Tabell 1

Skolene

De fire skolene gjennomfører Skolevandring med samtlige lærere på skolen. I det følgende kommer en beskrivelse av målene til Skolevandring på de ulike skolene. Tabell 1-5 viser lokale mål for vandringene.

Skole A var skolen som hadde det største antallet elever. De har tilsynelatende en godt innarbeidet struktur for Skolevandring. Rektor holder orienteringsmøte tidlig på høsten. Høsten 2022 fikk jeg overvære dette. Rektor forklarte inngående hvorfor Skolevandring var relevant og informerte om skolens overordnede mål for vandringen.

Skolevandring «Three-Minute Classroom Walk-Through» på skole A er:

- Et skoleutviklingsprosjekt med en systematisk vurderingsmetode
- Fokus på tilpasset opplæring – eleven skal lære «der de er»

- Skal skje i samsvar med kommunens øvrige kvalitetsarbeid
- Elever skal oppleve å ha lærings- og kvalitetsutbytte av undervisningen
- Lærerne bør bruke varierte arbeidsmetoder og strategier i løpet av timen
- Lærere og ledere skal fremvise læringstrykk gjennom Skolevandring

Tabell 2 Skole A sine overordnede mål for Skolevandring

På høstmøtet ble det en plenumsdiskusjon mellom lærer og ledelse. Det ble fastsatt at klasseledelse var viktig og overordnet i undervisningssituasjonen i klasserommet.

Hovedfokuset var å få elevene til å oppnå konkrete mål i undervisningstimen. Ulike metoder for å oppnå timens hovedmål ble sentralt. Under orienteringsmøtet uttrykte lærerne ønske om å bli vurdert på om de hadde gode arbeidsformer for måloppnåelse for timen. Det ville være et «kvalitetskjenntegn» for en vellykket time.

Skole B

Skole B med 500 elever er godt kjent med Skolevandring, og de hadde gjennomført dette i flere år. Det var ikke noe felles orienteringsmøte, kun opplysninger på e-post om tid og sted. Jeg tok kontakt med rektor for å slå av en prat i god tid før jeg skulle overvære observasjonen og veiledningssamtalen. Rektor fortalte at Skolevandring var en måte å bli enda bedre kjent med lærerne, samtidig som poenget om å være sparringspartner med lærerne ble understreket. Ifølge rektor består ikke veiledningssamtalen bare av veiledning, men av gjensidige refleksjoner. Det var også viktig at lærerne skulle skape Skolevandringen utfra hva skolen satset på, samt hva lærerne mente de trengte veiledning på. Lærerne på skole B definerte sammen med ledelsen hva årets kriterier for vandringen skulle være.

Skolevandring på skole B er:

- Et skoleutviklingsprosjekt med hovedfokus på dialogbasert evaluering
- Skal skje ut fra systematiske kriterier og sikre oppfølging av den enkelte lærer
- Kriteriene settes av ledelsen, lærerne kan komme med innspill
- Elever skal oppleve tilrettelagt undervisning og ulike undervisningsmetoder
- Kulminere i kollektiv skoleutvikling etter systematisk arbeid av ledere og lærere

Tabell 3 Skole B sine overordnede mål for Skolevandring

Skole C er en middels stor skole med 300 elever. De hadde gjennomført Skolevandring kun to år tidligere. Rektor sa han var «*godt kjent med metoden fra før og tok den med seg inn i ny jobb*». Jeg fikk også overvære infomøtet i oktober-22, hvor skole C fastsatte hva som skulle være fokusområder når skolelederne gjennomførte vandringen. Lærerne kom med innspill. Det ble noe diskusjon om rektorene skulle komme uanmeldt eller ikke. Ledelsen slo igjennom og mente det var best med planlagte tidspunkter for deres timeplan. Etter et forholdsvis langt møte, landet de på følgende overordnede mål for vandringen:

Skolevandring på skole C er:

- Et skoleutviklingsprosjekt med søkelys på lærernes kriterier av evaluering
- Ha fokusområde på skolens satsningsområder som er «alle med» og «tilpasset opplæring»
- Skolelederne kom til avtalte tider og hadde avtalt fokusområder med den enkelte lærer før de kom
- Har som hensikt å skape autentiske og trygge undervisningsopplevelser

Tabell 4 Skole C sine overordnende mål for Skolevandring

Skole D

Skole D er den minste skolen, og de forteller at de har et utviklingsperspektiv fremfor et kontrollperspektiv. Jeg snakket også her med rektor i et møte før Skolevandringen skulle ta til. Han/hun forklarte at hun følte det nesten ikke var nødvendig med Skolevandring, da han/hun hele tiden er innom hos lærerne og observerer dem i deres undervisning. Utgangspunktet er at han/hun ønsket at lærerne viser sin kreativitet, kunnskapsrikdom og at de sitter på det pedagogiske ansvaret.

Skolevandring på skole D tar utgangspunkt i:

- Finne ut og bli enige om hva som er viktig for vandringen
- Avklare hvordan det man ser og hører skal følges opp
- Besøkene skal skje uanmeldt, men veiledningssamtalen er bestemt

- Lederen avtaler med den enkelte lærer hva han/hun ønsker å fokusere på

Tabell 5 Skole D sine overordnende mål for Skolevandring

6.0 Innsamling av data

Observasjon og intervju

Et planlagt metodevalg er nødvendig for å oppnå høyest mulig validitet (Denzin & Lincon, 2017). Jeg har valgt å kombinere observasjon med semistrukturerte intervjuer i denne rekkefølgen. En slik kombinasjon vil gi en mer helhetlig forforståelse av fenomenet som undersøkes, enn om jeg hadde valgt kun én av metodene (Johannessen et. al 2010).

Hadde jeg *ikke* inkludert observasjon, ville min forståelse av hva informantene omtalte vært mindre. Ved å inkludere observasjon som metode heller enn å utelate den, fikk jeg et bedre grunnlag for å forstå informantenes resonnementer og betraktninger i det påfølgende intervjuet. Jeg kunne iaktta hendelser i undervisningssituasjonen og i veiledningen, og senere ved intervjuet få bekreftet eller avkrefte det jeg mener å ha sett. Dersom jeg hadde utelatt observasjon, kunne jeg ikke registrert hva læreren gjorde i undervisningssituasjonen. Jeg ville heller ikke fått med meg hvilket sosialt og emosjonelt klima som var i klasserommet. Samtidig ble det viktig å være i den situasjonen som rektor veiledet ut fra. Observasjon gjør at man kommer nærmere personers virkelighet og ser det livet i den virkelige verden (Fangen, 2010). Gjennom observasjonen får forskeren også tak på informasjon deltakerne ikke forteller om eller kan utelate (Fangen, 2010).

Intervju er den mest fremtredende og dominerende metoden innen kvalitativ forskning (Kvale & Brinkman, 2015). Kjennetegn ved det kvalitative forskningsintervjuet er at kunnskap produseres sosialt. Det oppstår kunnskap i interaksjonen mellom intervjuer og deltaker i intervjuet (Kvale & Brinkman, 2015, s. 99). Dersom jeg ikke hadde inkludert intervju som metode, hadde det vært vanskelig å få tak i informantenes opplevelser, meninger og visjoner. Intervjuet supplerer observasjonen ved å kunne gi dybdekunnskap om hendelser og vurderinger (Fangen, 2010). Et annet poeng er at utelatelse av intervju ville gjøre det vanskelig å få tak i meninger og tilhørende nyanser fra informantene. Hadde ikke intervjuet vært en del av metodevalget, ville datagrunnlaget blitt snevrere.

Kombinasjonen av flere metoder kalles metodetriangulering, i den hensikt å få en bedre forståelse av fenomenet og belyse problemstillingen fra ulike synsvinkler (Grønmo, 2004, s. 421). Metodetriangulering kan ha en utfyllende effekt og få frem et større grunnlag og bedre forståelse. Gjennom intervjuene og observasjonene kunne jeg sammenligne det jeg så at

informantene gjorde med hva de sa. Jeg mente det var den beste måten å få frem kompleksiteten for å kunne belyse problemstillingen best mulig.

6.1 Kvalitativ observasjonsforskning

Ønsket var å undersøke om informantene opplevde Skolevandringen som en meningsfull metode. Var Skolevandring til hjelp for lærerne for å utvikle undervisningen? Fungerte Skolevandring med rektors veiledning som en fruktbar metode for å bli bedre? Opplevde rektorene å nå frem med veiledningen? Førte Skolevandring til en bedre skole i pedagogisk sammenheng?

Observasjon defineres som en prosedyre for undersøkelse av atferd (Vedeler, 2000). En deltakende observatør, i motsetning til en ren observatør, er i større grad involvert i det som skal studeres (Fangen, 2010). Som observatør ønsket jeg å stå mest mulig på sidelinjen og *kun* iaktta og betrakte undervisningen og veiledningssamtalen. Informantene visste om min tilstedeværelse som forsker og at jeg ikke var en del av det som foregikk. Ved å se hvordan aktørene handlet, fikk jeg et godt grunnlag for intervjuene.

Observasjon skjer hele tiden, bevisst eller ubevisst. Når observasjon tas i bruk i forskningssammenheng, går man over fra tilfeldig observering til en systematisk tilegnelse av kunnskap (Johannesen et. al., 2010). Ved valg av observasjon som metode fikk jeg anledning til å kartlegge hva som skjedde i de ulike situasjonene som ble observert, hva som ble sagt av lærerne, hvordan elevene responderte, hva som skjedde av samhandlinger mellom elevene og hvordan klimaet i klassen var.

For å gjennomføre veiledningssamtalen forflyttet lærer og rektor seg til grupperom, med unntak på én skole der veiledningssamtalen foregikk på biblioteket. Ifølge Pettersen & Løkke (2004) er det en uklar grense mellom rådgiving og veiledning. Enkelte hevder rådgivning er en fellesbetegnelse på både coaching, konsultasjon og veiledning (Johannesen et.al 1994, Skrøvset, 2013, Tveiten 2019) Handal & Lauvås (2014) skriver at veiledning kan være en form for undervisning, mens Kilen (2017) beskriver veiledning som en utviklingssamtale mellom yrkesutøvere. I studien støttet jeg meg til S. Tveitens definisjon av veiledning, hvor *«veiledning er en pedagogisk og relasjonell samtale med mål om utvikling og vekst, der den lærende er i utvikling»* (Tveiten, 2004, s. 24). Ved observasjonen av veiledningssamtalen, satt jeg i en passende avstand til aktørene, lyttet og tok notater.

Observasjon kan aldri være helt objektiv. Når to personer observerer det samme, vil det trolig bli beskrevet ulikt. Fordommer, følelser og verdier spiller inn. Dermed vil observasjonen alltid oppfattes gjennom forskerens briller (Thaagard, 2013). For studien er observasjon likevel en fordel, da man får direkte tilgang til feltet som skal undersøkes, og forskeren får førstehåndserfaringer (Fangen, 2010). I tillegg: «*Det er ikke sikkert at det vi sier vi gjør, er det vi faktisk gjør*» (Johannessen et. al., 2010, s. 119).

For å registrere data kan man benytte flere metoder. Da observasjonen skulle foregå i et klasse- og grupperom, kunne lyd- og bildeopptak oppleves påtrengende, unaturlig og overvåkende. Det falt seg derfor naturlig å kun velge notater, for å påvirke situasjonen minst mulig.

6.2 Semistrukturert intervju

I denne studien har jeg benyttet meg av semistrukturerte intervjuer. Intervju deles normalt inn i tre kategorier: strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkman, 2009). Med en semistrukturert intervjuguide får respondentene mulighet til både å svare på fastlagte spørsmål og samtidig å uttale seg fritt om tema. I tillegg er det rom for spontan refleksjon. Etersom Skolevandringen består av én undervisningstime samt veiledningssamtale i etterkant, ville jeg gjennom semistrukturerte intervjuer kunne stille spørsmål om forhold som ikke nødvendigvis er innlysende ved observasjon. Videre hadde respondentene mulighet til å utdype sine meninger om og holdninger til prosessen – og slik gi informasjon jeg ikke kunne observere. Gjennom intervjuene kunne jeg spørre om forhold som ikke var innlysende ved observasjon, samt få utdypet noe av det som var blitt observert.

På forhånd ble det laget en intervjuguide (vedlegg 4). Ved å unngå en statisk spørsmål- og svarsituasjon og heller legge til rette for den gode samtalen, hadde informantene mulighet til å gjøre rede for sine avveininger fortløpende. Slik kunne refleksjonen fremme en bedre forståelse og bekrefte eller eventuelt avkrefte det jeg hadde observert. Intervjuet ga informasjon om informantenes kompetanse, kunnskap og erfaringer. Et sosialt fenomen er komplekst, og intervjuene la opp til flere synsvinkler og fikk frem kompleksiteter.

6.3 Intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 4) ble strukturert i spørsmål som til sammen skulle belyse problemstillingen. Jeg hadde som mål å møte informantene med åpent sinn. Hensikten var å la

dem umiddelbart etter gjennomføringen beskrive sin opplevelse av undervisningstimen som nettopp var gjennomført og vandringsen som fenomen. Underveis stilte jeg spørsmål for å få bekreftet eller avkreftet enkelte ting. Det ble interessante, korte samtaler ut av det. Dette ble utgangspunkt for videre analysearbeid. Intervjuguiden er ikke delt i temaer, men består av spørsmål i rekkefølge. Som nevnt er spørsmålsformen valgt for å gi rom til å forfølge interessante meninger fra lærerne og å stille oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene skaffet til veie et økt kunnskapsgrunnlag og at intervjuet gav en del informasjon. Jeg formulerte spørsmål som handlet om utbyttet direkte, men valgte også å ta med spørsmål som ga indikasjoner på hvilken rolle Skolevandring spilte i det pedagogiske arbeidet ved skolene.

6.4 Observasjonsguide

Klasseromsundervisningen og veiledningen kalles en naturlig setting, som handler om at fenomenet studeres i sin naturlige sammenheng (Johannessen, et. al., 2010). Dermed observerte jeg informantene i deres naturlige dialoger og samspill. Observasjon som metode ble valgt som en fullstendig observasjon (Thagaard, 2013), som gikk ut på at jeg betraktet uten å påvirke. Jeg konsentrerte meg om sansing, hva som ble sagt og hva jeg kunne se. Fangen (2010) beskriver at i observasjonssetting må man være bevisst på at alt kan fange ens oppmerksomhet. Derfor hadde jeg formulert en observasjonsguide (vedlegg 5) med spørsmål slik at jeg visste hvilke data jeg ønsket. Guiden besto av hovedkategorier og underkategorier. I samsvar med Fangen (2010), stilte jeg spørsmålene på en måte som skulle fange opp bredden og strukturere spørsmålene for meg. Notatene inneholdt mye, for jeg ønsket å gjengi data så autentisk som mulig.

6.5 Innsamling av datamateriale

Observasjon og intervju ble gjennomført høsten 2022. Deltakerne hadde i god tid før datainnsamlingen samtykket til å delta i prosjektet (vedlegg 2 og 3). Først ble observasjonen av undervisningstimene gjennomført, deretter observasjonen av veiledningssamtalene og så til slutt informantene intervjuet hver for seg.

Før vi startet, ble informantene informert om bakgrunnen og hensikten med prosjektet. Jeg forklarte hvordan observasjonsguiden og intervjuguiden var strukturert, og at disse fungerte som verktøy og redskap. Jeg presenterte ikke intervjuguiden for dem før selve intervjuet, da informantene ikke skulle være forberedt på spørsmålene. Kvale & Brinkman (2015, s. 109) påpeker viktigheten av å skape den gode relasjonen, en trygg setting og være en aktiv lytter overfor informanter. Det ga rom for at egne synspunkter fritt kunne ytres.

Informantene hadde ulike utgangspunkter og ståsted, både med hensyn til erfaring og rolle (faglærer/kontaktlærer). Rektorene pekte på at de følte seg positivt forpliktet til å gjennomføre Skolevandring, men at stor frihet gjør at Skolevandring ikke alltid oppleves ideelt.

Eksempelvis kunne det skje at ikke alle lærerne fikk gjennomført vandringen på grunn av at tiden ikke strakk til på skoler med mange ansatte.

6.6 Etiske refleksjoner

I forskning er etikk vesentlig og sentralt. For å ivareta gode etiske prinsipper har jeg forholdt meg til «*Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora*» NESH (2023). Informantene representerte ikke en gruppe i samfunnet som måtte bli beskyttet, og skolen som virksomhet har en åpen og offentlig karakter (NESH, 2023). Det første jeg gjorde, var å søke Norsk senter for forskningsdata (NSD) om tillatelse til studien. Søknaden til NSD ble sendt høsten 2022 (vedlegg 1). Å intervju en gruppe som man har kjennskap til og som har samme faglige bakgrunn som en selv, kan være etisk utfordrende. Ifølge Ruyter må man være klar over at det berører en del etiske områder knyttet til lojalitet og konfidensialitet (Ruyter, 2003, s. 200). I møte med informantene var jeg opptatt av at jeg ikke skulle være forutinntatt og jeg måtte gi dem nok tid til å svare for seg.

6.7 Transkripsjon

«Etter datainnsamling skal materialet organiseres og transkriberes. Den kvalitative analysen forutsetter som regel at materialet sammenfattes til tekst på en tilgjengelig måte» (Malterud

2017, s .77). Intervjuene og observasjonen ble gjennomført, og transkripsjonen ble utført før neste observasjon og intervju ble utført. Det var et innfløkt og krevende arbeid som tok mye tid. Å overføre et arbeid fra muntlig til skriftlig, eller å overføre hva man har observert til skriftlig form, var et nitid, men interessant og nyttig arbeid. På denne måten fikk jeg oversikt over dataene, og analysematerialet tok form. Da jeg lyttet gjennom intervjuopptakene, ble jeg oppmerksom på at informantene trengte god tid på å svare og betydningen av at jeg ga dem dette.

6.8 Analysen

«Systematisk analyse med forpliktende tolkninger og resultater som lærer oss noe vi ikke visste fra før, utgjør den viktigste forskjellen mellom forskning og overflatisk «synsing» (Malterud 2017 s. 91).

I denne studien er materialet analysert i systematisk tekstkondensering, slik det er beskrevet av Malterud (2017). For en uerfaren forsker ble denne tilnærmingen en oppskrift som kunne følges for å gi konkret og tydelig veiledning i arbeidet med analysen. Det trinnvise arbeidet hjalp meg med systematikken og skapte avstand til min egen forforståelse om temaet.

Trinn 1 – Helheten

Jeg hørte gjennom hvert intervju og så gjennom observasjonsnotatene flere ganger. Jeg skrev ned, noterte stikkord og understreket viktige momenter fra dataene. Samtidig noterte jeg enkeltord som jeg følte kunne oppsummere emner som informantene snakket om og hva jeg hadde observert. Slik fikk jeg en foreløpig oversikt over helheten.

Trinn 2 - Prioriteringer

Dette handlet om å gjøre noen prioriteringer i materialet om hva som skulle tas med videre. Jeg leste igjen gjennom alle de åtte intervjuene og mine notater fra åtte observasjoner og forsøkte å sette opp emner jeg hadde funnet i materialet. Malterud (2017) understreker at man ikke bør ha for mange kodegrupper. Jeg bearbeidet materialet fra begge metodene og spisset videre temaer i forhold til studiens problemstilling.

Trinn 3 – Koding i enheter

På dette trinnet ble materialet kodet etter enheter. Det empiriske materialet ble dekontekstualisert på tvers av både intervjuene og observasjonene og delt inn i kodegrupper. På grunn av et forholdsvis stort empirisk materiale valgte jeg vekk enkelte grupper og trakk sammen andre.

Trinn 4 – Fra kodegrupper til beskrivelser

På dette nivået ble materialet skrevet og presentert slik at man kunne få innsikt i informantenes vurderinger, utsagn og erfaringer knyttet opp mot problemstillingen. Dette ble skrevet om i funnkapittelet. Analyseprosessen var krevende, men ga innsikt med hensyn til metodene og innholdet. Det systematiske arbeidet med analysen lot meg forstå informantenes erfaringer.

6.9 Reliabilitet og validitet

Studiens reliabilitet (pålitelighet) dreier seg om studien kan anses som tillitvekkende (Thagaard, 2013). Innsamlingen av data og den videre fremgangsmåten skal det redegjøres for. Kontekst og hvordan relasjoner til informanter kan ha påvirkning på dataene som er frembrakt (Johannesen et. al 2010). Med forskeren selv som utgangspunkt kan det være mer krevende å sikre god reliabilitet i kvalitative enn kvantitative studier (Fangen, 2012). Den viktigste veien til å synliggjøre reliabilitet er at leseren kan ettergå hvordan fremgangsmåten i hele prosessen har vært. I denne oppgaven har jeg prøvd å gjøre rede for prosessen og å gjøre hvert steg så transparent som mulig. Dermed skal leseren kunne forstå valgene, og det skal være enklere for leseren å se graden av reliabilitet i studien.

Det er observasjon og intervju som ligger til grunn for mine beskrivelser og datagenereringen. For å ha minst mulig innflytelse på resultatene var jeg bevisst på å prøve å være objektiv når jeg noterte. Jeg har på forhånd reflektert over hvordan observasjon kan forstås (Fangen, 2012) og har vært kritisk til mitt ståsted i forhold til det som ble observert. Jeg prøvde bevisst å påvirke situasjonen minst mulig både som observatør og intervjuer. En svakhet både ved intervjuene og observasjonen min, var at det kun var meg som gjennomførte. Det hadde muligens styrket reliabiliteten om vi hadde vært flere forskere, men da rammene var slik de var, var det ikke anledning til dette.

Validitet handler om tolkninger og om graden av gyldighet til tolkningene som forskeren beskriver (Thagaard, 2013). For at studien og forskningen skal betraktes som kunnskap, kreves visse kvaliteter. Kvalitetskravene dreier seg om konkrete, relevante slutninger, om tolking og validitet. Kvale & Brinkman (2015) skriver at validitet handler om at metoden(e) som tas i bruk, skal være egnet til å undersøke det studien skal finne ut av. Dette trekker i retning av hva Thagaard (2013) påpeker, at metodevalgene må være nøye og godt gjennomtenkt og forankres i gode begrunnelser for å ha beste relevans.

Har denne studiens metoder - observasjon og intervju - gitt meg svar? Jeg mener det. Jeg har spurt om hva relasjonen mellom rektor og lærer har å si for utbyttet av Skolevandring, om ledelsesform kan ha noe å si for utbyttet, og om hvilke faktorer i veiledningen som gir seg utslag i opplevelsen. Jeg fant ulike faktorer som representerte disse forholdene og konkretiserte faktorene og formulerte dem i intervjuet, samt i observasjonsguiden.

Kombinasjonen av intervju og observasjon har styrket validiteten i studien. Et intervju bærer preg av den relasjonelle dimensjonen mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkman, 2015). En svakhet er at begge metodene bruker mennesker som kilder. Mennesker har ulike referanser og erfaringsgrunnlag, og tolkningen og analyseringen preges av hvem som utfører eller sier hva.

7.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres det som oppleves som relevante funn fra analysen av både observasjon og intervjumaterialet. Med utgangspunkt i observasjon og intervju er ønsket mitt å beskrive og gi eksempler ved gjengivelser av utsagn og konkrete hendelser. Funnene er systematisert i tre kategorier. De tre kategoriene representerer ulike sider av informantenes opplevelser av utbytte med Skolevandring og hjelp til med å systematisere og besvare problemstillingen. Den første kategorien har jeg kalt «Opplevelse av relasjonen mellom lærer og rektor». Her har jeg presentert funn som angår det relasjonelle perspektivet og informantenes egne opplevelser av forholdet mellom lærer og rektor. Den andre kategorien har jeg kalt «Erfaringer med veiledningssamtalen». Her presenterer jeg funn som angår informantenes positive og negative erfaringer med veiledningen. Til slutt har jeg kalt den tredje kategorien det samme som oppgavens problemstilling: «Hvilket utbytte har erfarne lærere og deres rektorer av Skolevandring?» Det er tatt et valg på at oppsummeringen av kategoriene presenteres i starten, det er for også gi en kort introduksjon til det som kommer.

7.2 Erfaringer med veiledningssamtalen

Observasjon og synspunkter fra lærernes og rektorenes erfaringer med veiledningen trekkes frem her. De har uttrykt opplevelser og snakket om utbytte, både hva som er positivt og hva de mener kan bli bedre. Informantene formidler at det oppstår nye poenger som de blir oppmerksomme på gjennom veiledning. Det ble også gitt rom for ting de har ønsket å drøfte med sin rektor. Noen lærere opplever å stå alene med tunge og vanskelige utfordringer. De finner det derfor nyttig at rektor har vært inne og observert. I tillegg, å bli sett av sin leder, er et tema som går igjen.

Hos informantene finner vi en felles oppslutning om at veiledningssamtalen gir et godt utgangspunkt for meningsfylt refleksjon for både rektor og lærere. Veiledningssamtalen fører undervisningen fremover, og lærerne er glade for innspill når de ellers er vant til å være alene. Det blir oppfordret til kollegaveiledning i tillegg. Selv om noen av lærerne hadde hatt mindre god erfaring med veiledning, er de mest positive, fordi de ønsker innspill og tilbakemelding på sine valg. Det er til tross for at de er erfarne og har lang yrkesvei bak seg.

Skolevandring, som foregår kun én gang i året, mener noen lærere er lite. En av informantene forteller det slik: «...etter veiledningen blir jeg mer sikker på mine valg. Rektor er så flink til å styrke meg. Rektor kommer ikke med eksplisitte løsninger, men legger noen føringer og viser

de ulike valgene jeg har. Rektor kommer ikke mye innom, utenom akkurat denne vandringen. Det er et savn.» (Informant 2). I observasjonen så jeg at læreren noterte flittig det rektor hadde å si, det gav meg inntrykk av at læreren hadde tillit til rektors kompetanse og veiledning.

En av rektorene uttrykker seg slik om veiledningssamtalen: *«Lærerne er opptatte av konkret tilbakemelding, og synes det er viktig at jeg sitter på løsningen, dersom de mener de sitter fast.» (Informant C).* Det ble observert at rektor «trakk seg litt tilbake», og ønsket at læreren skulle stille spørsmålene og komme med svar. Læreren virket litt utilpass og brukte tid på å svare, men rektor var positiv og oppmuntrende når løsningsforslagene kom.

Rektoren forteller i intervjuet etter: *«Jeg utfordret læreren til å stole på egne evner og sa: «Tør å prøve ulike løsninger. Tør å være tydelig og ambisiøs». Læreren sa hun ønsket å prøve ting annerledes enn han/hun til nå hadde gjort. Dette viser at han/hun er villig til å utforske egen pedagogikk og ta andre valg enn det som er naturlig for å gjøre. Han/hun er uredd. I veiledningssamtalen ble vi enige om hva læreren skal fokusere på fremover.» (Informant C).* I observasjonen opplevde jeg en rektor som hadde god kontakt med sin lærer. Han/hun var ikke redd for å vise fysisk oppmerksomhet som å lene seg fremover og bekrefte nikkende og applaudere forsiktig når læreren kom med gode endringsforslag.

Lærerinformanten forteller at han/hun ikke kjenner elevgruppen sin godt. Han/hun har bare hatt den et trekkvart år og sliter med å skape en god relasjon til sine mest utfordrende elever. I veiledningssamtalen hevdet rektor at læreren må endre strategi overfor sin mest krevende elev. Læreren forteller: *«Gjennom veiledningen fikk jeg tydelig beskjed om at min tilnærming ikke var effektiv. Det at rektor er så direkte, er bra. Det er noe ubehagelig å høre at det jeg gjør intuitivt ikke fungerer særlig bra, men rektor er konstruktiv ovenfor meg. Han/hun ønsker at jeg skal få det bedre til, og da må mine egne behov settes til side. Jeg sitter med en følelse av at det han/hun sier er rett, selv om det er krevende.» (Informant 2).* I intervjuet ble det bekreftet at selv om rektors veiledning var krevende og direkte, mente læreren at det tross alt var viktigst at de drev fremover og nye løsningsforslag kom.

En rektor forklarte følgende om hva han/hun mente var positivt og noe negativt etter veiledningssamtalen: *«Det positive er at lærerne tilbakemelder at veiledningssamtalen gjør dem mer bevisst på egen læring. De føler seg hørt og sett. Noe som er viktig for en positiv opplevelse, er at lærerne opplever tillit og at det er en lærersentrert veiledning, hvor*

opplevelse av likeverdighet og anerkjennelse er viktig. Det er vel og merke ikke like behov i veiledningen, men alle mente det var nyttig med refleksjon rundt jobben sin.» (Informant B). Rektor er høflig i måten han/hun henvendte seg til sin lærer. Måten hun omgikk læreren viste respekt. Han/hun avbrøt ikke og gav læreren god tid til å tenke.

En lærer fortalte i intervjuet at: *«Når rektor gjennomfører veiledningssamtalen, opplever jeg en form for profesjonalitet i arbeidet mitt. Jeg føler også at jeg finner ut om jeg arbeider i samme retning som kollegaene mine gjennom Skolevandring. Jeg føler også at selv om jeg er en erfaren lærer med mye bredde, har jeg faktisk større behov for veiledning, fordi jeg er klar over at det er så ulike valg man kan ta. Og jeg føler meg sett når rektor gir tilbakemeldinger.» (Informant 1).*

Tre rektorer mente at de gjennom veiledning av lærerne fikk en bredere oversikt over hva som skjer. I tillegg fikk de sikret at alle hadde fulgte samme retningslinjer, som å hilse på elevene ved oppstart og presentere mål for timen. Lærerne måtte ikke ha for mye «privatpraksis» i sine timer: *«Det er viktige er at alle har samme praksis og drar i lik retning.» (Informant C).*

I ett av intervjuene kom det fram at veiledningssamtalen også ga rom til å ikke bare diskutere hendelser i klasserommet. I tillegg uttrykte læreren at de i veiledningen fikk tid til å drøfte saker som tok noe tid med rektor. Ellers i hverdagen ble samtaler avbrutt av medkollegaer, telefoner eller annet.

«I veiledningssamtalen var det satt av god tid til meg. Rektor måtte ikke plutselig gjøre noe annet og en medkollega tok ikke over samtalen. Det var meg som var fokus. Jeg satte også pris på at vi fikk tid til å drøfte noe jeg personlig var opptatt av, noe som ikke hadde med klasserommet å gjøre. Jeg fikk tid til å snakke om noe som var viktig for meg personlig.» (Informant 3). At rektoren hadde fokus på å sette av god tid i veiledningen kom tydelig frem. Læreren fikk mange spørsmål og samtalen gikk var preget av god energi og mange refleksjoner og gikk ut over oppsatt tid.

En lærer sa at han/hun i utgangspunktet hadde vært skeptisk til Skolevandring, men at:

«Jeg har fått utbytte av veiledning, fordi jeg kommer meg videre faglig. Grunnen er at dette ikke en medarbeidersamtale, men en profesjonssamtale.» (Informant 2). Gjennom observasjon så jeg at læreren var godt forberedt og hadde med bøker om klasseledelse og

læreren ønsket å drøfte etablert teori med egen praksis. Det fikk rektor og lærer litt tid til mot slutten.

En av de erfarne lærerne uttrykte at han/hun hadde utbytte av Skolevandring, fordi veiledningssamtalen var et verktøy for refleksjon. I intervjuet ble det sagt: *«Siden samtalen kommer så tett på etter at rektor har observert undervisningen min, får jeg et umiddelbart utbytte av veiledningen. Det som skal reflekteres over er så ferskt at analysen av hva som hadde skjedd ble veldig nyttig. Hadde samtalen vært senere, ville jeg nok ikke vært like engasjert eller husket relevansen av det vi snakket om.»* (Informant 4). I observasjonen så jeg hvordan læreren noterte og viste til egne undervisningsplaner som igjen gav inntrykk av et ønske om en lærings- og profesjonssamtale.

En rektor mener at Skolevandring er så nyttig at det burde gjennomføres hyppigere. Han/hun uttrykker at veiledningssamtalen er nødvendig i hverdagen, og at han/hun vurderer å la veiledning bli mye vanligere enn det er: *«Jeg vurderer å utvide Skolevandring til at alle skal observeres oftere. Eneste er at jeg vet at noen lærere motsetter seg dette, kanskje det kunne være en mer frivillig ordning?»* (Informant B).

En lærer delte ikke helt samme oppfatning, og han/hun hadde ikke så stor motivasjon etter veiledningssamtalen. Han/Hun hadde tidligere hatt så dårlig erfaring med rektors veiledning på en annen skole, at han/hun hadde vurdert sykemelding, fordi han/hun hadde vært langt nede. Motivasjonen denne gangen var også preget av litt skepsis, og han/hun begrunnet:

«For meg holder det å snakke med lærerteamet mitt. Jeg har i tillegg flere ganger vært inne hos rektor hvor vi har drøftet ulike situasjoner, men jeg føler det er litt bortkastet tid å drive med veiledning etter Skolevandring. Jeg føler også at jeg har annet å bruke tiden på, slik som vurderingsarbeid, planlegging av undervisning og skole-hjem samarbeid.» (Informant 3). I observasjonen så jeg at rektor og lærer valgte å gå litt bort fra veiledningen og heller diskutere Skolevandringens relevans slik informantene nevnte. Men lærerinformanten noterte likevel hvilke forbedringsområder han/hun hadde i sin praksis i veiledningen.

En av lærerne uttrykte at han/hun ikke følte så mye læring av veiledningen, men var fornøyd og mente han/hun reflekterte rundt egen praksis: *«Etter mange år som lærer er jeg trygg på meg selv. Det er fint å få tilbakemelding på hvordan jeg behandler elevene mine og hva jeg*

kan gjøre annerledes relatert til dem. Det undervisningsmessige mener jeg holder høy kvalitet.» (Informant 4).

En av rektorene sa at han/hun hadde sett en tendens, som var at det var kun små justeringer som skulle til for å få undervisningstimene til å fungere bedre. Å veilede lærerne umiddelbart mente han/hun var effektivt til å få på plass disse små punktene: *«To av lærerne brukte ikke læringsmål i sine timer. Dette fikk jeg justert på plass. I tillegg var det hos disse fravær av vurdering av læring etter økten. Å rette opp slikt og stramme opp praksis, er gull. Lærerne tok dette til seg, og selv om de mente læringsmål var problematiske, fordi ikke alle greier å nå de samme målene, ble vi enige om å ha et hovedmål og flere delmål som enkelte elever kunne strekke seg etter.» (Informant B).*

Refleksjon er grunnleggende for å få til endring hos lærerne. En av rektorene forklarer at veiledningssamtalen ble brukt til å støtte lærerne i å reflektere rundt hva som skal til for at praksis skulle endres. Rektor forteller:

«Jeg har selv vært lærer, og min erfaringskompetanse vet at å få støtte av rektor i sine valg eller i sine forsøk på å endre praksis, er viktig. Det er min hovedoppgave å synliggjøre hvilke muligheter lærerne har når de står fast. Gjennom Skolevandring gjør jeg førstehåndserfaringer med mine læreres problemer og kan bekrefte eller avkrefte deres egne vurderinger og handlinger. Skolevandring er en utmerket samarbeidsform, etter mitt syn.» (Informant C).

En av lærerne representerte en oppfordrende mening. Han/hun sa:

«Vi trenger mye mer veiledning i skolen. Vi gjennomfører altfor sjelden faglig refleksjon og deling av meningsfylt undervisning til ledere og medkollegaer. Vi står i for stor grad alene i det. Skolevandring er jo meningsfylt. Det er bare det at det er for sjelden veiledning fra rektor sin side. Nå i Skolevandring får han/hun et innblikk. Et lite innblikk.» (Informant 1). I observasjonen så jeg at læreren viste stort engasjement for veiledningen som bli gitt han/hun uttrykte positive setninger som «jeg er så glad for å få veiledning», «det er bra at rektor har observert meg og klassen min».

En av rektorene (A) poengterte at det travle livet til lærerne gjorde at de ikke fikk tid til å se hverandre i tilstrekkelig grad. I løpet av veiledningen kom det frem at veiledning hadde skapt mer trivsel, forutsigbarhet og en grad av stabilitet. Tilbakemeldingskulturen hadde også blitt

styrket. Rektoren avsluttet med å si at lærerne hadde fått tilbud om videreutdanning i veiledning, både for studenter, men også medkollegaer. Gjennom dette ønsket han å sette i gang med kollegaveiledning:

«Kollegaer kan observere hverandre. Vi har mye å hente av hverandre også, men det er ingen god, etablert praksis for slik. Flere lærere har fått studiepoeng i veiledningspedagogikk, og dermed kvalifiserer de til å instruere studenter, men dette vil også komme kollegaer til gode. Studiet legger opp til en spesifikk samtale som er direkte ment som veiledning. En mulig videreføring av Skolevandring kan bli å innføre kollegaveiledning ofte og som en etablert praksis i vår undervisningshverdag.» (A).

7.1 Relasjonen mellom lærer og rektor

Denne delen handler om hvordan relasjonen mellom lærer og rektor påvirker samspillet mellom dem og hvilke relasjonelle faktorer de involverte mener har noe å si for utbytte. Relasjonen mellom lærerne og rektorene er viktig for opplevelsen av Skolevandring. Gjennom observasjon så jeg tydelig at noen lærere er trygge i klasserommet, har god relasjon til sine elever og i sin lærergjerning. Observasjonen bekreftes i intervjuet der samme lærer også er trygg på sin rektor og snakker fritt, mens andre holder igjen og er mer hensynsfulle. Disse siste blir restriktive og opplever en begrensning, og de får ikke utløp for sitt fulle potensial, både veiledningssamtalen og å være en trygg klasseleder påvirkes av dette. Det ymtes frempå at Skolevandring inneholder en undervisningssituasjon som ikke er så autentisk som den burde. Likevel er informantene stort sett positive og forteller om muligheter til å gi hverandre innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Å drøfte problemer oppleves meningsfylt, og informantene finner det meningsfylt at rektor kommer tett på.

«...noen av oss, meg inklusive, synes Skolevandring er stress.» (Informant 3).

Læreren som ble intervjuet opplevde stress rundt vandringen. Han/hun forklarte at den ikke er autentisk, slik som en «vanlig» undervisningssituasjon er. Informanten ga uttrykk for at elevene oppførte seg bedre enn vanlig, og derfor gikk undervisningen bedre enn den pleide. Informanten mente at han/hun følte seg stresset fordi rektor var streng, og han/hun slappet ikke av som normalt. Det sammenfalt med det jeg observerte under veiledningen, han/hun snakket lite, kroppsspråket var lite engasjerende og han/hun tok ingen initiativ til selv å prate i veiledningen.

Samme informanten forklarte at siden rektor ikke har lærerbakgrunn, mente han/hun det var grunnen til at det ble stilt lite gode spørsmål i veiledningssamtalen. Rektoren kommer fra næringslivssektoren og har ikke bakgrunn fra skoleverket. Under observasjonen noterte jeg at rektor stilte spørsmål som handlet om bedring av skolens resultater og var mindre opptatt av lærerveiledning. Spørsmålene var rettet lite mot det pedagogiske. Læreren stilte få eller ingen spørsmål i veiledningssamtalen og fremstod som at han/hun ikke turte å si noe, i frykt for å «såre» eller konfrontere rektoren. Dette ble også sagt og bekreftet i intervjuet. Det var ikke kultur for å snakke om mye annet enn kartleggingsresultater, og han/hun opplevde rektor som dominant og var ikke så trygg på relasjonen til rektor: *«Jeg bryr meg ikke så mye om vandringen fordi jeg vet ikke om det blir noen bedring, fordi rektor stiller dårlige spørsmål.»*

Jeg lar «humlen» suse og lar det skurre. Har tro på min egen undervisning uansett, men skulle ønske jeg kunne si rett frem hva jeg tenker til rektor. Jeg holder igjen». (Informant 3).

En annen lærerinformant er positiv og sier: «Når rektor kommer inn i klassen blir jeg trygg. Elevene roer seg og vet at de blir iaktatt. Skulle ønske det var slik hele tiden. Rektor sier jeg skal få inn en ekstralærer. Det er jeg glad for. Rektor er uhøytidelig og snill. Det er takhøyde for å snakke om alt. Og det som fungerer dårlig.» (Informant 1).

Under observasjonen ble det sett at samme rektor kommuniserte med et smilende og varmt kroppsspråk, var bekræftende og høflig og skapte anerkjennelse ved å gi sin lærer ros. Han/hun startet med komplimenter på hva som hadde foregått i lærerens undervisning. Rektoren forteller: «Det er meningsfylt å få innblikk i hva læreren driver med. Har hatt inntrykk at læreren var sjenert, men i klasserommet blir han/hun en annen. Jeg roser vedkommende for arbeidet. Jeg er opptatt av omtanke og respekt. Jeg får stilt mange spørsmål og læreren er flink og reflekterer og svarer velbegrunnet.» (Informant B).

I min observasjon signaliserte rektoren at han/hun likte læreren. Han/hun var opptatt av å anerkjenne læreren personlig og faglig. I intervjuet bekræftet han/hun og sa «Jeg er opptatt av å nikke og signalisere at jeg lytter og hører etter hva læreren har behov for i veiledningen». (Informant B).

En annen rektor forteller om måten relasjonen mellom rektor/lærer preger veiledningssamtalen: Det blir beskrevet at det er lett å kreve fra hverandre fordi man kjenner hverandre fra det daglige arbeidet. Han/hun sa: «Jeg som rektor har lagt press på læreren og bedt læreren gjøre endringer i sin pedagogikk. Jeg har høye forventninger til mine ansatte, og det er viktig at jeg ser en endring, når dette er bedt om.» (Informant A). Læreren som nettopp har blitt veiledet sa: «Det er strenge krav her, vår rektor er myndig, og jeg savner mer forståelse og ikke så mye krav. Hadde han/hun vært mer forståelsesfull, ville jeg turt å improvisere, men jeg blir grepet av behovet for kontroll. Synes det er litt synd for jeg viser ikke mitt fulle potensiale.» (Informant 2). I observasjonen har jeg notert at læreren stiller spørsmål som «...hva mener du..?» og «Jeg er usikker på hvordan jeg skal tenke her...». De pedagogiske tankene og ideene sine hadde læreren behov for hjelp og anerkjennelse til å sortere.

En rektor mener: «Jeg ønsker utvikling. Vi må ha et relativt høyt arbeidstempo, og lærerne er nødt til å levere. Tror nok mine ansatte merker dette som et press, men jeg mener det er et positivt press. Når jeg setter høye ambisjoner for lærerne, gjør lærerne det til elevene. Det er slik resultater skapes.» (Informant C). At rektoren hadde fokus på høyt arbeidstempo kom tydelig frem ved at veiledningen gikk fort, rektor snakket fort og han/hun ville være effektiv.

En rektor og en lærer er opptatte av at selv om de kjenner hverandre fra før, så er dette positivt, og det er viktig at veiledningssamtalen har en uformell form. Læreren er positiv og sier: «Jeg digger rektoren, føler jeg kan gjøre hva jeg vil og at rektor har tro på meg. Rektor kommer med forslag til justeringer, og jeg er ofte enig. Men når jeg ikke er enig, sier jeg det, og jeg har tiltro til meg, slik at om jeg ikke er enig med rektor, så gjør jeg slik jeg har bestemt. Rektor lar meg gjøre det. Han/hun «heier» på oss og viser at han har tillit til våre meninger. Rektor inspirerer derfor.» (Informant I). Man kan se at læreren er tydelig oppglødd og smiler og gestikulerer og latteren sitter løst. Dette bekrefter for meg at læreren er tydelig inspirert av sin rektor.

En rektor trekker frem betydningen av at han/hun vet mye om lærerens undervisning fra før. Via informasjon fra foreldre og inspektører og andre kollegaer vet rektor lærerens utfordringer, bl.a. om hvilke relasjoner læreren har til sine elever. Rektoren påpeker: «Jeg har vært nødt til å være tydelig med denne læreren, og helt konkret måtte vi prøve å løse noen utfordringer i klasserommet. Denne læreren opplever jeg som lydhør. Han/hun er romslig både med meg og sine elever. Vi har en veldig god relasjon, og han/hun har dessverre en veldig krevende klasse, men lytter til meg og forsøker å manøvrere skuten sin i en annen pedagogisk retning enn den var på vei.» (Informant B). I observasjon av lærerens undervisning viste rektoren tydelig med kroppsspråk som tommel-opp og nikk, og bekreftet at læreren tok gode pedagogiske valg. Dette samsvarte med rektors ros og positive kommentarer for veien videre i veiledningen.

Læreren sa i intervjuet at rektors gode holdning overfor han/henne inspirerte: «Jeg er helt utslitt fordi klassen er så krevende, men siden rektor og meg har god relasjon, opplever jeg å få mye hjelp og klarer å stå i mer enn om relasjonen vår hadde vært dårlig. Rektor er ofte inne hos meg, slik at Skolevandring ikke er en uvanlig situasjon. Det hadde aldri fungert så bra om ikke rektor heiet på meg og snakket meg frem. Det har jeg vokst på, og jeg utøver

derfor pedagogikken min på en annen måte nå enn jeg gjorde før. Har fremskritt ved hjelp av rektor.» (Informant 3).

I intervjuene trekker begge frem betydningen av tillit, respekt og raushet for å bedre utfordringene til læreren. Læreren uttrykker seg: *«Det har så mye å si at jeg blir hørt. At rektor mener forslagene mine er gode. Da driver jeg meg selv frem, sikkert fordi rektor gir meg selvtilit.» (Informant 3).*

En rektor sier noe om egen læring i Skolevandringen: *«Jeg har fått en god oversikt over hva som skjer rundt om i klasserommene og har fått en helt annen oversikt enn da jeg bare «gikk på besøk». Det passer min lederstil, for jeg har ikke lyst til å fremstå som dominant, men en veileder i utviklingsarbeid, og alle lærerne har noe positivt å bygge på. Jeg har fått en økt innsikt og bevissthet sammen med lærerne mine, og dette lærer jeg av.» (Informant B).*

Gjennom veiledningen kunne jeg også tydelig se og høre at rektoren forteller dette til sin lærer, at også han/hun som rektor, lærer av Skolevandring.

I intervjuet forteller samme rektor at han/hun er opptatt av å gi lærerne pedagogisk frihet og ikke virke kontrollerende i for stor grad. Han/hun fortalte: *«Jeg opplever at lærerne er glade for den store friheten, de får organisere og strukturere. Og jeg tror rektor skal være forsiktig med å ha for store oppfatninger av lærerens undervisning. Avgjørelsene må ligge hos lærerne. Det er en balansegang som rektor å involvere seg og overstyre. (Informant B).* I observasjonen så jeg hvordan rektor viste forståelse og empati for sin læreres utfordringer, det var lett å se at lederen viste tegn til omsorg ved klapp på skulderen og kom med rosende ord og smilte bekreftende til sin lærer.

Rektoren forteller om bevissthet om å blande seg opp i lærenes anliggende. Praksisen drøftes med omtenkksomhet og et ønske om å få læreren til å bli bedre. Rektor fremhever at han/hun er stolt av å være bevisst på den krevende balansegangen mellom involvering og ikke-involvering. Rektor ymter frem om en kultur som ikke legger seg bort i lærernes kjernevirksomhet - undervisningen.

En lærere trekker frem at rektor er kritisk, men at dette er utelukkende positivt. Han/hun formulerer seg slik: *«Skal det legges grunnlag for læring i Skolevandring, må vi tørre å være kritiske. Rektor må stille spørsmål med mine valg, ikke overlate kun til meg å ha styringen. Rektor og jeg må være sparringspartnere, men jeg trenger en skeptisk vinkling. Vi må også*

legge en plan for veien videre. Jeg er trygg nok på min leder (rektor) til at vi må være konstruktive med hverandre. Hvis vi bare «jatter med», får vi ingen fremdrift. I vårt nære samspill kan vi legge fremtidsplaner for det pedagogiske arbeidet. Skolevandring er meningsfylt for utvikling av egen pedagogikk.» (Informant 1). Både gjennom observasjon og intervju opplevde jeg at lærer og rektor var trygge på hverandre, det var ikke nødvendigvis enighet i den pedagogiske diskusjonen, men fokus var på det faglige og lærer virket mottagelig for rektor sine kritiske spørsmål ved å respondere med å si «..bra du stiller kritiske spørsmål» og «...dette var en interessant vinkling på spørsmålet ditt».

En annen lærer trekker frem betydningen av å jobbe med relasjonen mellom rektor og lærer utenom Skolevandringen for et bedre samarbeid: *«Gjennom medarbeidersamtalen som vi har tidlig om høsten for begge parter, rektor og lærer, snakker vi om utfordringer i hverdagen. Rektor er lyttende, spesielt til hva som angår det personlige plan, er min rektor er god å ha. Man kan alltid komme til han/henne. Men når det gjelder de pedagogiske utfordringene er han/hun ikke flink til å følge opp mine pedagogiske utfordringer i det daglige. Rektor har mye å gjøre. Teamet mitt er bedre å sparre seg på, og jeg får hjelp til de løpende utfordringene gjennom teamsamarbeid. Men Skolevandring gjør at rektor faktisk kommer opp i klasserommet og ser hvilke utfordringer jeg har, og veiledningssamtalen gir oss tid til å drøfte utfordringene. Så både medarbeidersamtalen og Skolevandring er søyler hvor rektor blir bedre kjent med meg og arbeidet mitt.» (Informant 2).*

Til tross for hovedtendensen i materialet, at lærere og rektorer stort sett er positive til relasjonen dem imellom, ble det sagt ytringer som viser nyanser. En rektor forteller:

«Jeg har måttet jobbe mye med relasjonen mellom meg og denne læreren. Tendensen har vært at læreren har ment at det er den bestemte eleven det er noe feil med og har ønsket kartlegging av eleven og å få tildelt ekstra ressurser, men at jeg som rektor mener det er undervisningsmessige feil som kan bedre situasjonen her. I tillegg ønsker denne læreren å drive mest med sin egen klasse, og medkollegaer forteller at læreren ikke er særlig lydhør. I Skolevandring får jeg innblikk i lærerens prioriteringer, og det er en del jeg mener kunne vært annerledes. Denne situasjonen er krevende, og jeg bruker Skolevandringen til å veilede og gi retning for at læreren kan ta andre valg. Jeg må si ting direkte og som jeg vet læreren ikke er komfortabel med. Det er ikke lett, men jeg krysser fingre for at læreren faktisk prøver å endre sin undervisning for å nå elevene som strever.» (Informant B). I observasjonen så jeg

at rektor var flink til å motivere læreren til endring gjennom først å skryte av det som var bra, for så å foreslå endringer, da var rektor direkte. Du kunne tydelig se at læreren ble glad for ros og sjenert når rektor var direkte.

En lærer mente at han/huns mangeårige erfaring som lærere hadde gjort han/hun mer robust til å takle uenigheter: *«I veiledning følte jeg at det gikk mye på mine premisser. Jeg er trygg på meg selv og vet hva jeg ønsker å diskutere. Vanskelige problemstillinger tar jeg ikke personlig lenger, og erfaringsgrunnlaget mitt gjør at jeg vet hva som er viktig å få diskutert og hvilke problemstillinger som er viktige å få løst. Jeg ønsket å få noe ut av veiledning og lære.»* (Informant 1). Det ble bekreftet i intervjuet at læreren syntes tilbakemeldingen i veiledningssamtalen var enkel å håndtere. I observasjon av veiledningssamtalen var rektor tydelig i hvilke endringer han/hun ønsket. Læreren fulgte opp med gode supplerende forslag i tillegg og læreren satt løst dem imellom.

En annen lærer beskrev noe av det samme:

«Jeg respekterer rektoren min. Men jeg snakker fra levra. Jeg håper jeg blir irrettesatt om jeg gjør eller sier noe dumt. Det er viktig at vi lærere får si hva vi mener om Skolevandringen, hvis ikke er det meningsløst. Føler det er rom for det. Hvis det er ting som skal følges opp av min rektor, føler jeg det kan ta tid, men det har vel sin grunn. Men når det kommer til det relasjonelle mellom leder og meg, opplever jeg at vi er likeverdige.» (Informant 4). Også her satt læreren løst i veiledningen mellom rektor og lærer, selv om samtaleemnet var preget av faglig alvor, observerte jeg at humor ble mye brukt i relasjonen dem imellom.

7.3 Hvilket utbytte har erfarne lærere og deres rektorer av Skolevandring?

Rektorene og lærerne hadde ulike meninger om hva de satt igjen med etter å ha gjennomført observasjon og veiledningssamtale. Begge grupper fastslo at Skolevandring er et ledelsesverktøy og et pedagogisk verktøy for diskusjon av etablert praksis. Lærerne var tydeligere på viktigheten og behovet for en god tilbakemeldingskultur. Uten dette var det vanskelig å drive eget pedagogisk arbeid fremover. Rektorene merket at å få innblikk i hva som skjer i klasserommet, stod frem som en viktig del for dem i Skolevandringen. Det var mange ting de fikk vite.

En av rektorene nevnte ikke det relasjonelle som en viktig del av utbytte, men heller innsikten i lærernes oppgaver. Han/hun uttalte:

«Det absolutt største utbytte av Skolevandringen handler om at det blir satt av tid til å få innblikk i lærernes kjerneoppgaver. Selve veiledningen fører til at jeg som rektor blir enda bedre kjente med mine ansatte og deres sterke og svake sider. Jeg som rektor opplever at lærerne lærer i Skolevandring. Når lærerne gis rom til å argumentere og dele ideer og erfaringer, viser de en evne til å dreie og endre på etablert praksis, samt at Skolevandring fører til bevissthet om egne handlinger.» (Informant D). I observasjonen så jeg rektoren hadde et skjema hvor han/hun nedfelte notater om sine lærere og skjemaet ble gitt læreren etter smatalen.

En av lærerne satte Skolevandring i relasjon til verdier og uttrykte følgende: *«Gjennom utprøving og veiledning skaper vi en undervisningspraksis som ligger tett knyttet til verdiene og oppfatningen av god undervisningspraksis. Man har kanskje kommet litt langt bort fra hva forskning og styringsdokumenter forteller om den gode didaktikken, mens gjennom Skolevandring får vi mulighet til å kalibrere og komme tilbake til det vi mener er god praksis.» (Informant I).* Det ble observert at rektor og lærer tok utgangspunkt i skolens verdidokument for å diskutere veien videre for det pedagogiske.

Rektoren mente at det viktige som hadde kommet ut av Skolevandringen var lærerens vei videre: *«Lærerne får forståelse og læring som gjør at de i større grad kan lede seg selv fremover. Etter min mening utvikler lærerne de profesjonelle holdningene. De stiller riktige spørsmål, og jeg som skoleleder har fått ny innsikt i skolens ståsted når det kommer til det faglige.» (Informant B).* I observasjonen opplevde jeg en rektor som hadde god kontakt med læreren, han/hun brukte navn og lente seg fremover for å ha god blikk-kontakt.

En av lærerne uttrykte: «*Det som er spesielt med Skolevandring, er at drøfting og systematikk står i fokus. Disse to faktorene gir grunnlag for granskning av det pedagogiske og skaper og en forståelse for hvorfor man velger som man gjør i egen undervisning.*» (Informant 3).

Rektoren sa: «*Skolevandringen forankrer søkelyset på det faglige-pedagogiske og gjør at jeg er til stede for mine lærere. Utbytte av vandringen sees i at lærerne blir mer involverte. Når vi dykker ned i problemer som de står i, er dette i seg selv en drivkraft til å finne nye og bedre strategier.*» (Informant C).

En av lærerne ville være konkret og finne hvorfor han/hun hadde utbytte. Han/hun fremholdt noen interessante momenter: «*Jeg ønsker å trekke ut at det følte seg nyttig å bli observert. Gjennom observasjonen ble jeg selvbevisst, og en egen indre prosess ble satt i gang. Fordi jeg ble observert, stilte jeg også spørsmål med mine etablerte praksiser. Mitt utbytte av Skolevandring, er at jeg blir satt under et forstørrelsesglass.* (Informant 4). I veiledningen så jeg at læreren noterte flittig tilbakemeldingen som ble gitt av rektor og fant frem elevresultater fra kartleggingsprøver og diskuterte veien videre.

En av lærerne hadde en annen opplevelse av Skolevandringen. Vinklingen var mer negativ enn de andre informantene, og han/hun var tydelig, la ikke særlig imellom og mente han/hun hadde gode argumenter for hvorfor utbyttet av Skolevandringen ikke opplevdes positivt. Han/hun sa: «*Jeg fikk ikke særlig konkret tilbakemelding. Rektor har ikke arbeidet i skolen så lenge, og har heller ikke tidligere vært lærer, så jeg opplevde fokusering på elevresultater og en samtale med meg som var preget av mistillit og kontroll. Rektor mener nok ikke å være slik, men i og med at han/hun tidligere ikke har vært pedagog, blir det en resultatorientert styring, og jeg føler ikke han/hun treffer helt på veiledningen.*» (Informant 2). I observasjon av veiledningen så jeg at læreren var mindre verbalt aktiv enn de andre informantene i sin veiledning. Rektor fremstod energisk og snakket mesteparten av veiledningen.

Rektoren det her var snakk om hadde en litt annen vinkling på saken. Han/hun mente det var et ytterst behov for å stramme opp, og at han/hun gjorde noen nødvendige grep; «*Skolevandring er nyttig, fordi jeg fikk satt nye premisser i undervisningssituasjonen. Jeg har utbytte i form av at jeg fikk fortalt lærerne om «den gode strukturen» i undervisningstimen. Måloppnåelse er viktig.*» (Informant D). Rektorens utbytte var at han/hun fikk lagt føringer for en bedre undervisning med tanke på måloppnåelse: «*Skolevandring er positivt, med tanke på at jeg kan nå alle lærerne og gi dem veiledning på hvordan mål oppnås og arbeide systematisk mot kartleggingsprøver og nasjonale prøver.*» (Informant D).

En annen interessant vinkling kom frem hos en av lærerne som mente at han/hun også kunne lære sin leder ett og annet. Han/hun mente at utbyttet av Skolevandringen ikke bare gikk på han/hennes læring og hva som skulle gjøres fremover, men at rektor fikk vite hel del som de ellers ikke hadde hatt anledning til å snakke om. Informasjon som rektor ikke hadde grunnlag for å vite ble formidlet. Læreren sa: *«Jeg fikk orientert en hel del om situasjonen i klassen. En av elevene strever, og skole-hjem samarbeidet er vanskelig. Denne eleven har det egentlig ikke så bra og burde nok gått i en annen klasse. Jeg fikk også orientert om en elev som kan slite med spisevegring. Veiledningssamtalen i Skolevandringen ble ikke fokusert rundt meg som lærer, men vinklingen ble å gi dypere informasjon om problemstillingene med ulike elever. Jeg kan ikke skryte nok av Skolevandring og veiledningssamtalen.»* (Informant 4). I observasjonen så jeg at denne veiledningssamtalen hadde en uformell form, hvor hverken rektor eller lærer tok notater og at de bestemte seg for å snakke om elevsaker i stedet for det pedagogiske.

Rektoren som hadde veiledet læreren, sa følgende om utbyttet av Skolevandringen:

«Noen ganger blir ikke veiledningen slik vi hadde tenkt, men for meg er det viktigst at lærerne legger premissene for hva de ønsker å ta opp. Jeg kan ikke for enhver pris trumfe gjennom og legge føringer. Veiledningens innhold i Skolevandring er det jeg som legger føringer for, og jeg kjente det var viktig å være dynamisk, og vi fikk drøftet ting som påvirker undervisningen.» (Informant C).

En annen av rektorene mente han/hun hadde lært av Skolevandringen. I tillegg var han/hun opptatt av å utvise positiv kontroll. Han/hun mente at hun forvaltet sin makt på en slik måte at hun ikke la stress til læreren og sa:

«Utbyttet har handlet om at læreren blir sett. Jeg har opplevd at jeg har vært engasjert og interessert, og jeg mener at en engasjert leder førte til at læreren kunne yte sitt beste. Det handlet ikke om å presentere maks, men at læreren var avslappet nok til å være naturlig i situasjonen, selv om jeg var til stede. Jeg hadde en spørrende og undrende innfallsvinkel i min tilnærming. Jeg mener at jeg og min lærer hadde en god refleksjonssamtale, og vi hadde avklart klare forventninger til gjennomføringen av den. Kort oppsummert mener jeg vi hadde et positivt utbytte av observasjon, veiledningssamtalen og Skolevandringen som helhet.»

(Informant B). Både i observasjon og intervju kom det tydelig frem at rektoren hadde god kontakt med læreren. Når han/hun kommuniserte skapte han/hun god kommunikasjon ved å ha en passende «small talk» om hyggelige samtaleemner for læreren.

Læreren fortalte om sin opplevelse av utbytte og mente:

Lederen min lyttet til mine innvendinger og min tvil. Jeg fikk også innspill til forbedring. Det synes jeg egentlig var greit, at jeg slapp å tenke ut nye løsninger selv. Rektoren min utviser tydelig ledelse, og han/hun er fokusert på mål. Men han/hun er også avslappet og snill. Det mener jeg man ikke skal undervurdere, at jeg oppfatter rektor som snill. Utbyttet er at vi har hatt en konstruktiv samtale om veien videre for min undervisning.» (Informant 3).

Hos en av rektorene et interessant utsagn. Han/hun mente at det ikke var opp til han/henne å stille spørsmålene, men at poenget i Skolevandring er at læreren skal stille egne spørsmål. På denne måten skal læreren finne løsninger for egen utvikling og endring. Han/hun poengterte at han/hun hadde lest forskningsteori, og at lærerne skulle lære gjennom indre dialog.

Han/hun mente at utbyttet ikke var best mulig når man ble «overlatt til seg selv»: «*Man blir «tvunget» til refleksjon i Skolevandring, men uten god veiledning fra rektor, blir det ikke mye læring.» (Informant B).* Rektoren kom, på tross av sitt utsagn i intervjuet, med mange svar til læreren sin når jeg observerte dem i veiledningssamtalen.

Én av lærerne var utelukkende positiv til Skolevandring og sa:

«Mitt utbytte av Skolevandring, er at jeg opplever økt motivasjon, og jeg har lyst til å yte ekstra. Jeg føler dermed at min kunnskapsutvikling øker gjennom denne formen for metode.» (Informant 4).

Til slutt er det mulig å si noe om at utbyttet av Skolevandring for informantene kan oppsummeres i tre punkter. For det første var det positivt, fordi granskning, refleksjon og samtaler om egen praksis stod i høysetet. Endring av egen praksis var viktig. At veiledningssamtalen kom så raskt etter observasjonen og at lærerne opplever å bli sett oppleves positivt. De gangene rektor ikke er godt forberedt og spørsmålene som stilles ikke er relevante, oppleves ikke skolevandring som meningsfylt. Både lærerne og rektorene opplevde å kunne lære av hverandre, og der pedagogiske ble satt under et forstørrelsesglass. Utbyttet for rektorene handlet om ny innsikt i lærernes utfordringer. Å kalibrere fokusområdene for egen praksis opplevde begge parter som viktig. Når rektor fremstår kontrollerende og resultatorientert samsvarer ikke det med hvordan lærerne ønsker å ha det. Men når rektorer har en lederstil som utviser respekt, godhet og faglig integritet er lærerne positive.

8.0 Drøfting: Møte mellom empiri og teori

8.1 Innledning

Studiens problemstilling er: *Hvilket utbytte har erfarne lærere og deres rektorer av Skolevandring?*

I det kommende drøftes funn fra observasjon og intervju mot oppgavens valgte teori. Gjennom analyse av både observasjon og intervju er ønske å beskrive tendenser ved å gjengi beskrivelser fra observasjonen og utsagn fra intervjuet. Resultatene fra observasjon og intervju drøftes sammen for tydelig og få frem nyanser og motsetninger. Funnene drøftes mot teori og mine egne betraktninger kommer i tillegg. I teorikapittelet redegjorde jeg for skoleledelsesteorier med utgangspunkt i bl.a Robinson (2011), Spillane (2005), Spurkland (2017) og Møller (2006). I tillegg til skoleledelsesteori er relasjonelle perspektiver tatt med, hvor fokuset er forholdet mellom veileder (rektor) og den som blir veiledet (lærer). I teorikapittelet ble det også gjort rede for *Distribuert ledelse*, *Instructional leadership*, og *Transformasjonsledelse*. Drøftingen er organisert etter funndelens hovedtemaer som er: 1) Relasjonen mellom lærer og rektor, 2) erfaringene med veiledningssamtalen og 3) hvilket utbytte har lærerne og rektorene av Skolevandring.

8.1 Hva har relasjonen mellom lærer og rektor å si for utbyttet av Skolevandring?

Det dreier seg om hvordan relasjonen mellom rektor og lærer påvirker deres opplevelse av Skolevandring. Robinson (2011) tar utgangspunkt i egen forskning og viser at god skoleledelse handler om å sette lærernes læring i sentrum. Hun poengterer at kvaliteten på ledelse har betydning for læreres personlige utvikling og motivasjon.

Både rektorer og lærere bekrefter Robinsons forskning. Lærerne 1–4 vektlegger særlig hvor betydningsfullt det er at både rektorer og lærere drar det pedagogiske arbeidet i samme retning. Rektor B sier at både umiddelbar veiledning av de ansatte og det å observere dem i aksjon er positivt. Rektorene A-C mener det er deres fremste oppgave å *lede* det pedagogiske arbeidet på skolen. Administrative gjøremål blir sekundære. Dette ser ut til å stemme overens med både Robinson (2011) og Spurkland (2017), jf. pkt. 3.1., både fordi lærerne legger mest vekt på «den gode relasjonen», men også fordi rektorene uttrykker at deres kjerneoppgaver

ligger i veiledningen av pedagogene. Både rektor B og C viste med hele kroppen at de var interessert i det lærerne fortalte og ga dermed inntrykk av at de ønsket en god relasjon til sin lærer. Kanskje kan dette forstås som at rektorene er klar over at endring først kan skje når lærere og rektorer er trygge på hverandre, har god relasjon og fungerer som sparringspartnere, at de vet at det må være en god relasjon mellom dem for at de skal «nå inn» til hverandre. Rektorenes ønske om å ha fokus på å veilede ansatte kommer i konflikt med at tiden ikke strekker til: Kjerneoppgavene blir tilsidesatt til fordel for administrative gjøremål. Begge informantgruppene meddeler midlertid at utbyttet av Skolevandring ligger i at de har tid sammen til å drøfte pedagogikken og hvilken retning den skal ta.

Møller (2006), jf. pkt. 3.1, fremholder læring av eget arbeid som viktig og også identifisering av utfordringene. Hvis læring skal skje, må drøftingen mellom rektor og lærer være konstruktiv og lederatferden ikke bære preg av en top-down holdning, slik Robinson (2011) beskriver. Det stemmer med min observasjon når jeg kunne se rektor D var lite imøtekommende og gav informant 4 lite tid til å svare på spørsmål. På den måten gjorde rektors holdning opplevelsen mer stressende for informanten enn nødvendig. Ledelsen må, slik Spurkland (2017) påpeker, tilpasses den enkelte. Konstruktiviteten oppstår når informantene melder om trygghet og tillit til sin leder. Da beskriver de at det er enkelt å snakke fritt og får utløp for sitt fulle potensiale. I dette ligger det implisitt et fravær av top-down holdning, men i stedet en maktbalanse hvor rektor utviser klokt lederskap og i kraft av dette greier å ha en konstruktiv veiledningsamtale med en god relasjon i bunn.

I det andre ytterpunktet fortelles det om en positiv opplevelse av Skolevandring når rektor B er varm, humoristisk og imøtekommende og i tillegg signaliserer at fokuset er på det relasjonelle fremfor resultater. Informant 2 forklarer at han/hun preges av motivasjon, og at det i stor grad var rom for trivsel i veiledningen. Da fremstår situasjonen i samsvar med det Spurkland (2017), jf. pkt. 3.1, beskriver som meningsfull håndtering av praksis (Spurkland, 2017, s. 93). Når rektors lederstil ikke tenderer mot det instruerende og autoritære og således innskrenker muligheten for lærerens kreativitet, men i stedet er åpen og nysgjerrig, skapes det rom for gransking av egen praksis.

Rektorene A og B mener det er viktig at læreren må lære av eget arbeid og identifisere hva som skjer. Dette samsvarer med Møller (2006), jf. pkt. 3.1, som understreker at man ikke må se på enkelthandlinger isolert, men se dem i sammenheng og dermed gi enkelthandlinger

mening ut fra konteksten. Robinson (2011) knytter kontekstbegrepet til tidligere erfaringer og ønsker en korrelasjon mellom læring av eget arbeid her og nå og det som er erfart tidligere. I observasjonen fremsto rektor som forståelsesfull, lyttende og imøtekommende og ga inntrykk av et ønske om å skape tillit. Dette skapte trolig en følelse av anerkjennelse hos læreren.

Lærerinformanten 1 fortalte at i veiledningssamtalen hvor rektor A viste tillit og tro på informanten, førte det til lyst til å utforske arbeidet sitt og rom for kreativitet. Dette gjør igjen at nye undervisningsløsninger finner sin vei frem. Slik etableres erfaringer og ny læring skjer. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) er innom dette når det omtaler skoleledelsesbegrepet og fastslår at «*ledelsesfaglig legitimitet er god forståelse av det pedagogiske*» (s. 21). God forståelse for det pedagogiske handler om bevisstheten om at lærerens faglige utøvelse ikke kan stå alene: Den gode relasjon må være til stede, enten det er i forholdet mellom rektor og lærer eller mellom læreren og elevene.

Informantene 1-4 forteller stort sett om positive opplevelser rundt rektor-lærerrelasjonen. Likevel løfter informant 3 og 4 frem at de kan bli mere usikre enn trygge når de blir veiledet av rektor. De beskriver veiledningssituasjonen og rektors tilbakemelding som noe krevende. I observasjonen har jeg notert en rektor D som i liten grad stiller læreren spørsmål om han/hennes synspunkter, men gir konkrete, ikke særlig positivt ladede tilbakemeldinger i veiledningen. Lærer 4 bekreftet i intervjuet et ønske om mer positive tilbakemeldinger. Robinson (2011), jf. pkt. 3.1, understreker at dersom rektor og lærere samarbeider godt, vil det til syvende og sist også være positivt for elevene. På den ene siden vil et dårlig samarbeid mellom rektor og lærer ikke bidra særlig til læring eller pedagogisk vinning for læreren, men rektor-lærerrelasjonen vil også påvirke elevenes prestasjoner. I de tilfellene hvor relasjonen mellom rektor og lærer er mindre god, sitter lærerne med opplevelsen av at hovedansvaret ligger hos rektor. Hos rektorene meldes det derimot ikke om innsikt i egen negativ innflytelse. Dette svekker opplevelsen av Skolevandring som positivt for noen lærere, og utbyttet viser seg å være mindre godt enn det kunne ha vært.

Handal & Lauvås (2014), jf. pkt 3.2, viser samme tendenser som Dysthe (2008 s. 19). Begge mener pedagogisk gransking handler om å utvide perspektiver og at læring er det vesentlige ved veiledning. En lite konstruktiv relasjon kan være en forklaring på at enkelte av informantene ikke hadde en god opplevelse av Skolevandring. Hensikten med Skolevandring er profesjonsutvikling, Skrøvset (2008), jf. pkt. 1.0. Det vil derfor være mulig å si at Skolevandring ikke oppnår sin hovedhensikt når relasjonen mellom rektor og lærer er dårlig.

Én informant 3 uttrykker i forbindelse med Skolevandring at klasseromssituasjonen ikke oppleves autentisk. Dermed oppleves ikke tilbakemeldingen fra rektor C så meningsfylt som den burde. I observasjonen signaliserte rektor positivitet gjennom å rose læreren og at han/hun som rektor var opptatt av å vise omtanke og gi faglig støtte for å styrke relasjonen dem imellom. Siden læreren ikke opplevde klasseromsituasjonen autentisk fordi elevene oppførte seg bedre enn vanlig, hadde ikke rektors anerkjennelse og ros så stor betydning. Spørsmålet er om utbyttet av Skolevandring kunne vært bedre, mer autentisk, om rektor kom uanmeldt til klasserommene. Robinson (2011), jf. 3.1, påpeker at en av fordelene med Skolevandring er at tilbakemeldingen kommer umiddelbart og at dette fremmer utvikling. Men når informantene understreker at det rektor har observert i klasserommet ikke er autentisk, gis da veiledningen på feil grunnlag?

Robinson (2011), jf. pkt. 3.1, tar utgangspunkt i at skoleledelse er en utøvende praksis og skal tilpasses hver enkelt situasjon. En av informantene 4 forteller at rektor D var kritisk i sin ledelsespedagogikk. Under observasjonen noterte jeg at rektor var resultatorientert og mindre opptatt av å signalisere tro på læreren. Informanten bekreftet i intervjuet at han/hun ikke fikk vist sitt fulle potensiale og mente han/hun hadde mer å gi. Når rektor ikke «ser» læreren og hans/hennes behov, hva får læreren da ut av veiledningen? Ser vi her et eksempel på en ikke-optimal relasjon mellom rektor og lærer, slik at Skolevandring gir negativt utbytte?

Informant 4 forteller om spørsmål som ikke er helt passende for situasjonen, hvor han/hun irriterer seg over at rektoren D ikke har «god nok» innsikt i hans/hennes ståsted. Informanten gjør oppmerksom på at rektor ikke har lærerfaglig bakgrunn, men kommer fra næringslivet. Veiledningen og tilbakemeldingen var resultatorientert, og læreren var ikke fornøyd med det. Læreren var overbevist om at de viktige resultatene i grunnskolen ikke bare er målbare, men også handler om et godt og trygt læringsmiljø for elevene. Dette perspektivet uteble fra rektorens side. Ifølge Grøterud & Nilsen (2001), jf. pkt. 3.1, er det en stor fordel om rektor har lærerbakgrunn. Erfaring fra egen tid som lærer gir et bedre utgangspunkt for lærerveiledning enn andre typer bakgrunn. Slik kommer det til uttrykk hos informantene: «Rektor stiller ikke så relevante spørsmål, og spørsmålene oppleves heller ikke som gode for meg, så jeg lar humlen suse», jf. pkt. 7.1.

På den ene siden ønsker rektor D høy måloppnåelse på elevenes arbeid i klassen og opptrer som kravstor. På den andre siden mister rektor noe av det Dyste (2008) sier, jf. pkt. 3.1,

nemlig at ledere må hjelpe lærerne til håndtering av egen praksis (Dyste, 2008, s.19).

Hovedpoenget er at de ansatte selv vurderer sin praksis. Men når denne læreren melder at han/hun ikke har så godt utbytte av Skolevandring, så kan det, i tillegg til at rektor ikke har lærerfaglig bakgrunn, være at rektor heller ikke greier å forvalte sin veiledningsmulighet på en gunstig, situasjonsbestemt, fremoverlent eller hensiktsmessig måte.

Et annet poeng finner vi hos Robinson (2011), jf. pkt. 3.1, som fremholder at lederatferd som er støttende, motiverende, positiv og undrende, der lederen fremstår som en sparringspartner i stedet for å være autoritær, fører til utvikling. Informant 1, jf. pkt. 7.1, sier at rektor gjør han/henne trygg. Det kom tydelig frem i observasjonen at rektor kommenterte positivt, brukte humor og skapte en god atmosfære ved sin tilstedeværelse. Dette viser godt den gode relasjonens egenverdi. Dette samsvarer i tillegg med Robinsons utsagn om meningsfylt lederstil. Rektoren B klarer å legge til rette for lærerens utvikling gjennom å vise at det er takhøyde for å snakke om det som trengs. Læreren uttrykker på sin side at han/hun synes det er oppløftende å bli veiledet av rektor og at det gir mening å samhandle. Utbyttet av Skolevandring er større når leder utviser empatiske og motiverende egenskaper. Lærerne melder fra om at de blir bedre rustet av slikt lederskap.

Robinson (2011, s. 89) påpeker at ledelsesatferd som er preget av det motsatte, av kontrollerende, ovenfra og ned og dømmende holdninger, vil påvirke situasjonen negativt. *Instructional leadership* er en slik ledelsesform, hvor lederen er dominerende og det gis lite rom for egen utforskning. Her blir man stimulert til å følge direktiver fra den dominante lederen på toppen. Hos Dreyfus-brødrene (1986), jf. pkt. 3.7., inndeles menneskers læringsstadier i fem trinn (fra novise – lite erfaring – til ekspert). På den ene siden representerer *instructional leadership* lederegenskaper som kan ha negativ innvirkning på veisøker. Grunnen er at atferden er preget av negativ makt og at veisøker kan være disponert for sårbarhet ut fra hvilket stadium han/hun er i. På den andre siden vil det kreve av rektor at hun/hun må være bevisst hvilken medarbeider det er snakk om, en som er trygg på seg selv eller en som er utrygg, en som er rigid eller en som er fleksibel. Hvilket av Dreyfus-brødrenes stadier veisøker befinner seg på, enten som uerfaren eller som langt-kommen, vil ha noe å si for opplevelsen av veiledningen.

Ved *instructional leadership* kan begge faktorer ha betydning for den totale opplevelsen av utbyttet av Skolevandring: en kontrollerende og dominerende rektor, men også ståstedet og

utgangspunktet lærerne har. I observasjonen så jeg hvordan fravær av oppmuntrende fremovermeldinger fra rektor preget veiledningsamtalen mindre positivt, men så også det motsatte: hvordan rektorer som «så sin lærer» med engasjement og entusiasme påvirket samtalen i god retning. Dersom rektorene greier å være fleksible og manøvrer klokt overfor sine lærere, vil dét kunne gi positivt utslag, men når rektorer ønsker målbare resultater og legger høyt press på lærerne, kommer relasjonen dem imellom lett i andre rekke. Rektorene A, C, D oppfattet press positivt, mens lærerne 3 og 4 på sin side opplevde det heller krevende og at situasjonen lett gikk ut over motivasjonen og lysten til å prestere.

Imsen (2006) mener rektors oppgave er å legge til rette for selvstendighet og bevissthet om egne valg for lærerne. Lærerne 1 og 2 er inne på noe som kan knyttes til dette når de snakker om at de ikke ønsker å bli overlatt til seg selv. De utdyper betydningen av å ha en leder som er tett på og at det relasjonelle spiller en viktig rolle. Blant annet trekker en informant frem det å få tiltro, bli heiet på og å bli møtt med respekt. I observasjonen så jeg et samsvar, noe som også ble bekreftet i intervju, at lærerinformanter som var trygge på sin rektor, pratet hyppig, fritt og gestikulerte og var tydelig motivert for veiledning.

Én lærer 3 peker på ubehaget med å bli detaljstyrt og kontrollert. Det kan forstås som at lærerne ikke får noe ut av samarbeidet med rektor når vedkommende involverer seg med en dominerende, lite åpen holdning der det ikke er mye rom for læreren. Sånn sett ser vi ikke noen innflytelse av hverken Spillande (2005), som sier rektors veiledning må fremme vekst gjennom ekte følelse av empati, vennlighet og tålmodighet, eller Møller (2006), som understreker at maktbalansen mellom rektor og lærer bør være god for å få et godt utbytte av veiledningen, jf. pkt. 3.1.

Vi ser spor av Leithwood & Louis (2012) og samarbeidslæring når rektorer løfter frem sitt syn på relasjonen mellom lærer og rektor. Et par av rektorene B og C viste tydelig tro på egen påvirkning og bevisstheten om å ha en ydmyk holdning overfor de lærerne som har lang fartstid. Dette understreker Spillane (2005), jf. pkt. 3.1, betydningen av når han skriver at ledelsen må lage gode rammer i veiledningen, og at samspillet er viktigst. Et ekko av det samme finner vi når lærer 1 og 2 snakker om betydningen av det relasjonelle og relasjonen som grunnlag for veiledningen. To lærere mener de kan være seg selv fullt og helt og «snakke fritt». Samtidig er det to andre som ytrer at de føler de må passe på hva de forteller til sin

rektor. Dette kan forstås som at det ut ifra relasjonen læreren har til sin rektor, skapes et lukket eller åpent rom, hvor samtalen innsnevres eller forblir åpen, alt ettersom.

Både rektorene og lærerne er enige i at veiledningen må ha grobunn i deres relasjon, og at relasjonen har påvirkning på samarbeidet deres. Alle lærerne legger vekt på at de er avhengige av tilbakemelding på sitt arbeid. De argumenterer med at de er erfarne og har en bredere plattform enn før, men at de har et desto større behov for innspill, da valgmulighetene er mange og nyanserte. Likeledes ser alle rektorene det som sin oppgave å drive opplæring gjennom observasjonen og veiledningen av sine ansatte. I observasjonen så jeg at begge informantgrupper tok notater for å ikke glemme hva som ble sagt og for å skrive ned nye mål. Det kan være uttrykk for en innflytelse fra Robinson (2011), når informantene vektlegger avklaring av felles mål og at de sammen må arbeide i én retning. Rektorene ønsker å være tett på sine lærere. Selv om relasjonen med læreren kan ha ulik art, er alle opptatt av å være tydelige og nære.

Tveiten (2019) ser ledelse som en utøvende handling hvor relasjonen er så viktig at den fremstår som helt avgjørende og mer vesentlig enn lederstil, for å oppnå det som er ønskelig med veiledningen. Dette kan videre knyttes til det positive som enkelte av lærerne melder om. De forklarer at de har et godt tillitsforhold, at det er åpenhet og eksisterer rom for å melde sine behov, sin usikkerhet og å stille spørsmål om veien videre. En rektor-informant B forteller at lærerne trekker frem betydningen av at ledelsen setter av tid til sine lærere, og at det å føle seg «sett» og «hørt» er godt.

Et poeng som vi finner hos lærer 1, at han/hun, fordi vedkommende er trygg på sin leder, ikke har noen problem med å bli observert og satt «under lupen» av sin rektor. Hos Sørhaug (2019), jf. pkt 1.0., finner vi at oppnåelse av tillit hos personalet er en kontinuerlig prosess. Også tilliten mellom lærere er viktig. Rektorene melder at Skolevandring inspirerer til hyppigere veiledninger, og at veiledning lærer til lærer kan være aktuelt.

Rektor B viser tydelig tro på egen innflytelse og fremmer idealer som «tett på», men også at han/hun ikke ønsker å være for kontrollerende. I stedet ønsker vedkommende å kommunisere på en omsorgsfull måte hva det er behov for og i tillegg orientere læreren om sitt ledelsesideal, som er influert av transformasjonsledelse (Leithwood & Rhiel, 2003) jf. pkt. 3.7. Lærerinformantene 3 og 4 løfter frem de relasjonelle momentene. De forklarer at relasjonen mellom dem og rektor er nærmest uformell og dermed oppleves som uproblematisk. Det styrker dem i egen gjerning at rektor har et avslappet forhold til dem.

Dette understreker Leithwood & Rhiel (2003) betydningen av når de poengterer at det terapeutiske klimaet og samspillet mellom leder og de som skal ledes er viktigst, og at det er et positivt forhold.

8.1.2 Oppsummering

Lærerne er opptatt av å komme til enighet med sine rektorer om pedagogiske retning, og begge parter mener at umiddelbar tilbakemelding er utelukkende positivt. Rektor-lærerrelasjonen skal føre til læring, og informantene forteller om at ulik relasjon, om den er mindre positiv eller utelukkende positiv, har betydning for utbyttet av veiledningen. Noen forteller at de blir stresset av rektorveiledning og påpeker at et mindre godt forhold til rektor er grunnen. At rektor ikke har lærerkompetanse, gjør også at veiledningen ikke oppleves optimal. Andre melder om at relasjonen med lederen er positiv, og at de har et gjensidig trygghetsforhold. De har derfor stort utbytte av veiledningen, fordi det er rom for å drøfte alle aspekter ved undervisningssituasjonen og ikke bare oppsatte mål for Skolevandringen.

8.2 Hvilke erfaringer har lærerne og rektor med veiledningssamtalen?

Ett tema i empiridelen som samtidig er sentralt i Skolevandringen, er hva informantene opplever med veiledningssamtalen.

I observasjon og intervju med rektor A-C kom det frem at «å se» lærerne, hjelpe dem til å bli i bedre stand til å hjelpe seg selv og å drive dem fremover i sin pedagogikk, var deres hovedoppgaver. Denne praksisen tyder på at de er influert av *distribuert ledelse*, der spørsmålet om hvordan lederne kan hjelpe og tilrettelegge for læring gjennom veiledning, står i fokus (Gronn, 2002).

Handal & Lauvås (2014), jf. pkt. 3.2., snakker om pedagogisk granskning og beskriver det fundamentale i dette, at læring og utvikling og undersøkelse av egen praksis er to sider av samme sak (Handal & Lauvås, 2014, s.13). Å ha en felles forståelse av det pedagogiske og å samarbeide godt er også viktig. De understreker også at veiledningssamtalen er en arena hvor rektorene skal utfolde sin ekspertise, samt at de skal lede læreren i eget utviklingsarbeid. Johannessen, Kokkersvold & Vedeler (2010), jf. pkt. 3.2, peker også på dette: Et særskilt trekk i pedagogisk veiledning er at læreren som oftest arbeider alene og at veiledning får større verdi fordi de da er flere om granskningen. De får et større utbytte når de er flere som diskuterer de relevante utfordringene. Dette finner vi hos flere av lærerinformantene, men en av dem avviker 4 og forklarer at utbyttet av veiledningen ikke er til stede i stor grad. I observasjonen så jeg at rektor tok mye plass og det ble meldt at veiledningen ikke føltes hensiktsmessig for lærerinformanten. Det begrunnes med at rektor D ikke stiller faglig relevante spørsmål fordi at rektor har bakgrunn som næringslivsleder og ikke som lærer som har gått gradene oppover i systemet. I tillegg fortalte informanten at Skolevandring oppleves som bortkastet, fordi undervisningssituasjonen ikke var autentisk, og læreren ønsket heller å bruke tiden sin på administrativt forefallende arbeid, som vurderingsarbeid og teoretisk utviklingsarbeid, jf. pkt. 7.2.

I kapittel 3 (pkt. 3.2) ble ulike perspektiver på veiledning presentert. Rektor A løfter frem Rønnestads veiledningsforståelse som utgangspunkt: Rønnestad (2008) viser til at veiledning står i et samsvarsforhold med «konstruktiv involvering». Dette innebærer at rektor må være lydhør i relasjonen til sin lærer. I observasjonen noterte jeg at samme rektor nikket, bekreftet og kom med bekreftende eller avkreftende tilbakemeldinger til sin lærerinformant. Lærerne A-C forteller at de opplever å bli hørt av sine rektorer, og en konsekvens av dette er at

veiledningen som gis, fører til konkrete tilbakemeldinger fra rektorene, jf. pkt. 7.2. Lærerne understreker at selv om de har lang fartstid i skolen, mener de det er fruktbart å få konkret tilbakemelding. De er opptatt av at rektorene skal ha «løsningsforslag», spesielt om de sitter fast.

At for eksempel rektor D kommer med absolutte svar, står noe i motsetning til Handal og Lauvås (2014) sitt begrep om pedagogisk granskning, hvor hensikten er at rektor og lærer må «snu på steiner» og se saken fra flere sider, før læreren tar beslutning om hva som skal gjøres. Likevel informerer lærerinformantene 1-4 at det er ønskelig og meningsfylt at deres rektorer gir konkrete og umiddelbare veiledningsråd om veien videre.

Rektorene tar ofte utgangspunkt i lærer-elev-relasjonen når de veileder. Særlig finner vi det igjen i veiledningen av én av lærerne, som sliter med utfordrende elever (pkt. 7.1). Rektoren B ser det som sitt anliggende å anspore læreren i retning av å forbedre sin relasjon med eleven. Det viser en ledelseshandling som ansvarliggjør læreren og krever en endring av tilnærming, sett i lys av relasjonen og ikke det undervisningsmessige. Dreyfus-brødrenes fem stadier i menneskers læringsprosesser (Dreyfus og Dreyfus, 1986) peker på at en kompetent utøver har det faglige på plass, men at nettopp relasjonen indirekte kan ødelegge for elevens læring (jf. 3.2). Imsen (2006) er enig og sier at god eller dårlig lærer-elev-relasjon avgjør om læreren «når inn» til sin elev eller ei. Rektoren B viser pedagogisk kompetanse når han/hun krever at læreren arbeider med innfallsvinkelen til eleven, og rektoren viser innsikt i betydningen av det relasjonelle for at eleven skal prestere best mulig. Lærerinformanten 2 forteller om en rektor som er direkte i sin tilbakemelding, noe som kan være krevende, men at han/hun opplever seg «sett». Dermed kan det trekkes en linje mot hva Spurkland (2017) forklarer, jf. 3.5., at god relasjonell lederstil handler om at ledelse brukes konstruktivt til å få frem det beste hos medarbeiderne.

Distribuert ledelse tar utgangspunkt i hva lederne faktisk gjør (Spillane, 2001). Lærer (1) trekker frem at det er både positivt og viktig at rektorer tør være kritiske. Rektorene (A-D) mener at et utbytte av Skolevandring skulle være å dra det pedagogiske arbeidet i felles retning, men de har noe ulike virkemidler for å få dette til. Én rektor B forklarer at å utvise tillit og vise høy bevissthet når han/hun blander seg i lærerens arbeid, er viktig (jf. 7.1). En annen A forklarer at rektor skal være lyttende og komme med forslag til justeringer, men at det alltid må være åpning for lærerens selvbestemmelse.

Skolevandring kan brukes til å fremme profesjonsutvikling, men om lærerne opplever for stor grad av dominans og kontroll, kan det gå ut over deres autonomi. En av lærerne 1 uttrykker at han/hun savner mer regelmessig Skolevandring. Skolevandring gjennomføres for sjelden.

Dette mener jeg tyder på at denne læreren har tillit til sin rektor, og at rektoren skaper utvikling heller enn begrensning. Rektor A mener på sin side at han/hun får større innsikt i hva som skjer i klasserommet og hva læreren driver med. Han/hun bruker vandringen som et tilsyn, men ønsker samtidig å balansere og ikke svekke lærerens rolle. En mulig forklaring på hvordan rektor får det til, er at lærerne står fritt til å ta opp hva som er viktig for dem i veiledningssamtalen, da det er de som vet «hvor skoen trykker». Gjennom at lærerne får spillerom til å drøfte egen praksis, opplever de at de i stor grad beholder kontrollen, selv om de er blitt observert og får tilbakemeldinger.

I observasjonen så jeg læreren 3 modellere måter å møte elevene på, som å legge en hånd på skulderen, titulere dem med navn og å vise med kroppsspråk hvilke elevhandlinger som skulle forsterkes eller dempes. Rektor C mente det var gode og forslag og foreslo flere handlinger som var gode i møte med elever for å skape god stemning om læring. Et poeng med veiledningssamtalen er refleksjon over elevenes læring og at læreren skal evne å endre egen undervisning (Skrøvset, 2008). Når de får tilbakemeldingen med en gang, forteller lærerne at veiledningssamtalen oppleves utviklende. Rektor C forteller om lærere som ønsker «alle svar». Transformasjonsledelsesteorien, jf. 3.7, understreker at det er viktig å legge til rette for at medarbeideren er kreativ, og rektor må vise raushet og tillit, slik at læreren kan være seg selv og forske innover i sitt indre, uten å være utrygg. Dette er viktig for å få frem endring. Rektor sier at heller enn å gi læreren «alle svar», ønsket han/hun å trygge læreren på egne refleksjoner, slik at læreren selv kom frem til hva som var gode løsninger for veien videre. Denne rektoren representerte således en kontrast til den allvitende, instruerende lederstilen som *instructional leadership* representerer, og rektoren er dermed mer demokratisk i sin lederutøvelse.

Et interessant poeng forteller en av lærerne 1 om: at det oppleves viktig med veiledning dess lengre tid man har arbeidet. Dess flere valg man innser at det er, dess viktigere blir rektors innspill og tilbakemelding. Alle som har arbeidet i skolen, vet at alt ikke går som planlagt, selv om man har lang erfaring. Informanten forteller om støtte og at det er godt med oppmerksomhet rundt arbeidet. At noen lytter og stiller gode spørsmål, øker lysten til å fortsette og det gir arbeidshverdagen større grad av mening. Informanten forteller om at det viktige er at noen har tid til å se, høre og lytte til hva han/hun står i av utfordringer i

klasserommet. At den som veileder også evner å ta lærdom fra veiledningssituasjonen er bra, både for veisøker og veileder (Rønnestad, 2008). I min studie kommer det frem at lærernes opplevelse av utbytte av veiledningssamtalen handler om at de lærer noe når de utforsker og eksperimenterer over alternativene til egen etablert praksis. Skrøvset (2008) peker på viktigheten av at veiledningssamtalen kommer raskt etter observasjonen og at det hele er ferskt. Lærerne forteller om at tiden har noe å si for hva de husker har skjedd i klasserommet. Dette vil også påvirke evnen til refleksjon rundt handlingene og har påvirkning på utbyttet av veiledningssamtalen.

Downey et.al (2004) understreker at refleksjonsprosessen i veiledningen skal ha en dimensjon av ubehag. Læreren må tvinges ut av sitt komfortable ståsted og diskutere sin undervisningspraksis fra flere sider og være villig til å utføre nye handlinger. En av lærerne 2 forteller om sin skepsis mot Skolevandring, men at han/hun ble positivt overrasket nettopp fordi rektor la til rette for læring gjennom positiv involvering, men også utfordring, jf. pkt 7.2.

Lærerinformantene gir uttrykk for likeverdighet selv om de ikke er likestilte med sin rektor. De fleste rektorene opprettholder en respekt og forteller at likeverdighet er viktig for dem. Rektorene ønsker at lærerne skal oppleve at deres ord er like viktige som rektor sine og at den gjensidige respekten må være til stede. Skrøvset (2008) understreker at det er en forskjell på å være likeverdige og likestilte i en veiledningsamtale. Siden rektor har merkompetanse og representerer fremdriften i den faglige utviklingen, kan man si at lærerne og rektorene ikke er likestilte. Ifølge Møller (2006) representerer merkompetansen makt: På den ene siden har rektorene et ansvar for symmetrien og å skape et godt miljø for kommunikasjon, på den andre siden skal de være tydelig nok til å rettlede om lærerens verktøyer. Måten rektorer kommuniserer på, har påvirkning på lærerens opplevelse, positivt eller negativt. En av lærerinformantene 2 forteller at motivasjonen ble noe svekket av veiledningen fra rektor. En annen 1 forteller om like god veiledning fra kollegaene som fra rektor. På den tredje siden forteller to av informantene at dialogen med rektor er så god og regelmessig at Skolevandring ikke oppleves nødvendig for hans/hennes del.

Møller (2006) peker på at *distribuert ledelse* ansvarliggjør alle skolens ansatte. I min studie kommer det frem at informantene opplever læreryrket som til dels ensomt og at de savner noen som vet hva de driver med. I veiledningssamtalen opplever lærerne at rektorene gir dem feedback og at de sitter igjen med opplevelsen av å «holde mål» i sitt arbeid. De forteller at Skolevandring er et godt virkemiddel mot ensomheten i klasserommet og at de opplever at de

får anerkjennelse for jobben de gjør. Lærerne forteller om stort sett positive tilbakemeldinger og at rektorene er flinke til å gi ros. Samtidig skulle lærerne ønske de fikk flere tilbakemeldinger fra kollegaene. Kollegaveiledning ville eventuelt kreve en høyere bevissthet om tilbakemeldingskultur blant lærerne, og rektoren måtte ha høyere bevissthet om at alle ikke går like godt overens.

8.2.1 Oppsummering

Å bli sett og å bli hørt i en travel hverdag hvor lærerne opplever at rektor ellers ikke har mye tid til dem, er en viktig faktor for hvorfor Skolevandring har en positiv verdi. Noen lærere opplever at de ikke bare blir sett og hørt, men at veiledningen også gir dem større autonomi, slik at de blir i bedre stand til å hjelpe seg selv. Skolevandring motvirker ensomhetsfølelsen i klasserommet. Flere av lærerne melder at de trenger at rektor viser sin faglige ekspertise overfor dem. Rektorene melder om at de ønsker å være sparringspartner, i stedet for en allvitende, instruerende veileder. Informantene forteller at de er opptatte av likeverdighet og gjensidig respekt i veiledningen.

8.3 Hvilket utbytte har erfarne lærere og deres rektorer av Skolevandring?

Oppgavens spørsmål om hvilket utbytte erfarne lærere og deres rektorer har av Skolevandring, kan omformuleres til hvilken læring lærerne og rektorene har av metoden.

Sosiokulturelt læringsperspektiv forklarer at læring foregår mellom ulike aktører i fellesskap, og at læringen og utviklingen springer fra det sosiale til det individuelle (Säljö, 2016).

Vygotsky var opptatt av at individet oppnådde læring i samspill med sine omgivelser, og språket var brobyggeren og nøkkelen til kunnskap. Gjennom observasjon så jeg engasjement, refleksjon og informantenes utfordringer ble diskutert, vurdert og forsøkt sett i ulike perspektiver. Sentrale elementer som tankevirksomhet, samhandling og å finne riktig ord i diskusjonen var viktig i samtalen, i tråd med sosiokulturelt læringsperspektiv.

Én av rektorene B mener at han/hun som leder ser at lærerne lærer gjennom egen argumentasjon for sine valg, og at de blir klokere gjennom idéutveksling. Han/hun opplever et positivt utbytte for egen del og for lærerne han/hun leder. Dette samsvarer med Vygotskys proximale utviklingszone, jf. pkt. 3.3, hvor poenget er at læring og utvikling skjer fra et gjensidig, konstruktivt samarbeid der leder legger til rette for neste utviklingssteg. Gjennom observasjon ser og hører jeg at lærerne reflekterer over tilbakemeldingen som gis og har nytte av den, det er dermed naturlig å tenke at rektors tilbakemelding ligger i den proximale utviklingssonen og at lærerne derfor utvikler sin pedagogiske kunnskap.

Et veiledningssamarbeid har alltid flere sider og kan føre til utvikling eller bli et hinder (Säljö, 2016). Denne rektorens lærerinformant forteller at han/hun har fått hjelp til å stå tryggere på egne ben. Dette finner vi igjen i appropriasjonsbegrepet (Säljö, 2016), hvor man adapterer, evaluerer og gjør til sitt eget og derfra kan gjøre selvstendige valg. Ved å ta selvstendige valg står læreren bedre rustet til å ta ansvarsfulle avgjørelser og vil kunne få en bedre selvoppfatning på bakgrunn av det (Pettersen & Løkke, 2004).

En kritisk vinkling finner man igjen hos den av mine informanter D som ikke ønsket veiledning fra sin leder. Han/hun understreket at de gode sparringspartnerne fant vedkommende blant likemenn og kollegaer, og ikke hos den overordnede. Gjenklang fra dette finner vi hos Leithwood & Rhiel (2003), jf. pkt. 3.7, som understreker at skoleleders kommunikasjonsferdigheter har en avgjørende rolle for lærernes opplevelse av den gode lederen. Det viste seg at informanten ikke fikk mye utbytte av samtalen når rektor kom med krav og ikke viste særlig empati eller forståelse. Rektor og lærer greide heller ikke å

identifisere relevante mål for veien videre. For denne læreren var rektors mangel på lærerkompetanse frustrerende. I observasjonen var læreren litt oppgitt og hadde et kroppsspråk som gav noe uttrykk for frustrasjon: Læreren opplevde å være utsatt for resultatorientert styring i større grad enn det åpene og utforskende. Rektorer kan altså mislykkes gjennom å utøve for mye av *instructional leadership*, med for mye lederinvolvering (Robinson et. al 2008), og overlater for lite til lærerens utvikling av egen autonomi.

De erfarne lærerne opplever at fordi man kjenner hverandre i forkant av Skolevandringen, er effekten av tilbakemelding større, enn om man ikke kjente hverandre. Det fortelles om at man «tør være seg selv». Vygotsky påpeker at mennesker har et utviklingspotensial som kan blomstre og utvikle seg i møte med andre. Rektorene ønsket å trekke frem Skolevandring som en tidseffektiv metode for å lede lærernes endringsarbeid. Rektorene forteller om Skolevandring som et bidrag til å få innsikt i hvor det trengs kompetanseheving. På den ene siden gir Skolevandring positivt utbytte når lærerne driver frem eget endringsarbeid. På den andre siden får rektorene tydelig sett hvor svakhetene og styrkene i lærernes undervisning er. Det er trolig grunnlag for å si at Skolevandring er verdifullt for de impliserte, men med ulike poenger: For lærerne er egenutvikling basert på observasjon, utgangspunkt for forbedring av undervisningspraksis. For rektorene blir det å fremme motivasjon og å lede lærernes utvikling og læring viktigst. Dette samsvarer med sosiokulturell læringsteori, hvor utvikling av den indre dialogen og læring skjer i sosial samhandling (Kvernbekk, 2005). Både Downeys «*The Three-Minute Classroom Walk-Through*» og Skrøvsets norske oversettelse forteller om enkeltbesøk i klasserommet innen en kort periode. Kanskje kan hyppigere besøk over en lengre periode øke lærernes og rektorenes tro på Skolevandring som utviklingsverktøy ytterligere. En annen siden av saken er at lærernes opplevelse med Skolevandring som kontrollverktøy kan føre til en ytterligere skepsis til å ha ledelsen som observatør i egen undervisning. Målet i denne sammenheng må være å få til et læringsklima mellom rektorene og lærerne som i enda større grad er basert på tillit og positive forventninger, slik at det blir mer vanlig at skoleledelsen er innom i klasserommene og etterpå gir tilbakemelding på lærernes arbeid. Om man lykkes i dette, vil man trolig styrke skolens utviklingsarbeid.

Et annet moment er at innholdet i samtalen mellom rektor og lærer må være tydelig klargjort. Begge bør være enige om hvilke punkter som skal tas opp i veiledningen. At veiledningen kommer rett etter observasjonen ser ut til å være et vesentlig poeng. Videre er det vesentlig at

rektorene har en positiv innstilling og stiller åpne og reflekterende spørsmål, i motsetning til å ha en ovenfra-og-ned holdning. Dette vil være i tråd med Johannessen et.al. (2010), som påpeker at veiledningen skal ha utviklingsperspektivet i fokus.

I pedagogisk veiledning og ledelse er det viktig å legge til rette for gode læringsforhold (Handal & Lauvås, 2014). Forskning forteller at lærere er mest påvirkelige de første seks arbeidsårene. Erfarne lærere har ikke samme formbarhet og er mer tilbøyelige til stagnasjon (Hanushek, Rivkin & Kain, 2003). Lærerinformantene forteller om Skolevandring at de «tvinges» til å reflektere over egne valg og ikke opptre ubevisst i klasserommet. I tillegg forteller de at dersom Skolevandring ikke hadde funnet sted, ville de ikke reflektert så mye rundt sitt eget arbeid. Dette samsvarer med Handal & Lauvås (2014) teori om pedagogisk granskning, hvor veileders hovedoppgave er å fremme et utvidet perspektiv sammen med veisøker, slik at begge kan oppnå læring ut ifra sine roller.

Rektorene forteller om at de oppnår en økt grad av legitimitet når de er vitne til hvilke utfordringer lærerne står i og kan være med på å sette ord på forbedringsområdene i undervisningssituasjonene. De fleste skolelederne uttrykker at de har tro på Skolevandring som utviklingsarbeid, fordi det da skapes et praksisfellesskap hvor enkeltindividet får større egenvekst, enn om man hadde stått alene om sine utfordringer. Distribuert ledelse handler om lederens evne til å initiere og stimulere til kunnskapsutvikling (Spillane, 2005). Rektorene bruker distribuerte ledelsesstrategier når de forsøker å utfylle og skape et helhetsblikk, der lærerne lett kan bli snevret og tenke enkeltelever istedenfor helhet.

De fleste lærerne forteller om et utbytte, fordi man deler vanskeligheter som det er liten tid til å drøfte i hverdagen. Robinson beskriver dette som at flere mennesker vil gi flere ulike løsninger på et problem, og dermed flere nye vinklinger og muligheter (Robinson, 2008). Hos Wadel (1997) jf. pkt. 3.5, knyttes ikke ledelse til en formell posisjon, men til en praksis og innflytelse som skal føre til økt selvinnsett for den som ledes. Både lærerne og rektorene ser ut til å ha en innsikt om at begge parter har ansvar for en forbedring og utvikling av elevenes læring, og at dette ikke er et individuelt ansvar, men et kollektivt ansvar, hvor både rektorer og lærere må støtte seg på hverandre for å få en god fremdrift.

Hvordan skoleledelse arter seg, vil være ulikt fra sted til sted og må tilpasses den enkelte situasjonen. Dette knytter skoleledelse til en utøvende praksis (Spillane, 2005) jf. pkt. 3.2. Lærerne jeg intervjuet, sier at eventuelle endringer måtte begrunnes. De fleste rektorene ba sine lærere om å overbevise dem om hvorfor endringene var nødvendige for

undervisningssituasjonen. Disse rektorene samhandlet i tråd med Sødén (2004) hvor rektorer skal vise at ledelse må tilpasses og justeres ut ifra hva som skaper endring. Mine funn tyder på at Skolevandring virkelig brukes til å utvikle ny praksis, og at vandringen er en vesentlig del av skoleutviklingen.

Rektorene forteller at utbyttet av Skolevandringen handler om kvalitetssikring av satsingsområder. I tillegg skal lærerne oppnå kompetanseheving, slik at Skolevandring bidrar til å gi elevene økt læringsutbytte. Hos Robinson (2008) jf. pkt. 3.1 ser vi at skoler der rektorer og lærere sammen evaluerer lærerens undervisning, på sikt vil få bedre elevresultater. Dette finner vi en gjenklang av i Robinson, Lloyd og Rowe (2008), jf. pkt. 3.6 sin metaanalyse, hvor det indikeres at også elever påvirkes av personlige og utfordrende mål som er realistiske, og at gode elevresultater dermed blir en indirekte konsekvens av klokt gjennomført Skolevandring.

8.3.1 Oppsummering

Rektorene forteller at den type idéutveksling som foregår i Skolevandring gjør lærerne klokere, og de tar bedre valg etter en meningsfylt diskusjon om sine alternativer. Lærerne føler de blir bedre rustet til å ta selvstendige valg og får bedre tro på seg selv, samt at de er fornøyde med å ta godt begrunnede avgjørelser. En av informantene kritiserer sin rektor når han/hun stiller krav til endring uten å vise forståelse eller empati for lærerens problemstilling. Rektorene på sin side melder om at Skolevandring er en tidseffektiv måte å drive endringsarbeid på, at Skolevandring er godt egnet til å stimulere lærernes motivasjon, og at lærerne vokser i sitt profesjonelle arbeid når de ikke står alene om sine utfordringer. Både rektorer og lærere melder om at de har fellesansvar for å bedre skoleundervisningen, og at Skolevandring skaper et praksisfellesskap som egner seg for utviklingsarbeid.

9.0 Konklusjon

I oppgaven har jeg belyst problemstillingen:

Hvilket utbytte har erfarne lærere og deres rektorer av Skolevandring?

Konklusjonene er systematisert etter kategoriene som er anvendt i funn- og drøftingskapitlene: *relasjonen mellom lærer og rektor, erfaringer med veiledningssamtalen og utbyttet erfarne lærere og rektorer har av Skolevandring.*

Rektorene har stort sett god relasjon til sine lærere. De vet at den gode relasjonen er grunnmuren under den pedagogiske utviklingen. Derfor velger rektorene å oppmuntre, bekrefte med positivt kroppsspråk, respektere, verdsette og anerkjenne sine lærere. Både faglige og utenomliggende temaer er rektorene villig til å drøfte, og Skolevandring bidrar til at lærerne får fortalt om sine hverdagslige utfordringer. Rektorene forteller om anledningen til å påvirke lærernes tanker om undervisning, og at de ser forbedringsområder og utfordringer.

De fleste lærerne forteller at forholdet til rektor er godt og tilbakemelder om å være trygge, å kunne være uenig med sin leder og opplevelsen av konstruktivitet i drøftingen av egen praksis. Når det meldes om manglende tillit fra rektor og at kontrolldimensjonen er stor, virker dette negativt for motivasjon og stimulering hos lærerne. Resultatet for lærerne er da fravær av kunnskapsutvikling, og Skolevandring kan oppleves mer hemmende enn fremmende.

Utbyttet for lærerne handler om at Skolevandring bidrar til økt pedagogisk innsikt og til at medarbeiderne «føler seg sett», og at rektorene får gitt lærerne sine ros, kommentarer og innspill på lærernes valg. Rektorene melder også om at de lærer gjennom Skolevandring. Læringen dreier seg om samarbeidet mellom lærer og rektor, og diskusjonen og refleksjonene gir en høyere bevissthet om skolens kjerneoppgave, undervisningen.

Gjennom intervju og observasjon får jeg inntrykk av at både rektorer og lærere har et positivt utbytte av Skolevandring. Begge parter har en intensjon om å gjøre skolens undervisning bedre, men i praksis viser det seg å ikke være så enkelt. Flere melder derfor om at det må settes av enda mere tid til veiledning, og kollegaveiledning kan her være et supplement.

Mitt inntrykk er at det er et samsvar mellom rektorene som lar læreren beholde autonomien og ikke utøver for stor grad av dominans og kontroll, og lærernes opplevelse av godt utbytte

av Skolevandring. Men lærerne melder likevel fra om at de ønsker at veiledningen skal være tydelig og skal gi svar på deres spørsmål. Skolevandring handler om økt læring og et ønske om å bruke en metode for endringsarbeid.

Skolevandring, både observasjonen og veiledningssamtalen, gir rektorene ny kunnskap om og innsikt i sine ansatte. De tar pulsen på det som skjer i klasserommet og ser hvor skoen trykker, og de ønsker å gi sine ansatte en samlet retning for veien videre. Lærerne beretter om et utbytte som handler om å ha tid til å løfte frem sine problemer i en hektisk hverdag og å få hjelp til egen refleksjon rundt klasseromsundervisningen, men også andre forhold som påvirker hverdagen, som sosiale problemer og tyngre problemer.

Overliggende refleksjoner viser at erfarne lærere fortsatt ønsker rektors tilstedeværelse og tilbakemelding, til tross for deres mange års erfaring. Utbytte for lærerne ligger i verdien av å reflektere og bli hjulpet fremover og opplevelsen av å ikke være alene om sitt arbeid. Dersom lærere blir stående alene, vil trolig ikke profesjonsutviklingen føres fremover. I verste fall er muligheten der for å gå lei. Fordi det ikke er en systematisk tilbakemeldingskultur i skolene, slik det er for lærere som er nyansatte, opplever lærerne at de gjennom Skolevandringen får oppfølging. Informantene forteller at det å gjøre hverandre bedre og samarbeide godt - rektorer og erfarne lærere - er udiskutabelt viktig. Gjennom Skolevandringen opplever informantene at intensjonen er å lære av egen praksis og få tett oppfølging, og at lærerne også opplever at de kan lære sine rektorer ett og annet. De gangene relasjonen mellom rektor og lærer ikke er god, gir det utslag i om lærerne føler de har vinning. De kan oppleve å heller bli kontrollert, enn veiledet og lederstilen til rektor har mye å si for om de føler seg trygge i veiledningen og opplever motivasjon.

Da jeg intervjuet og observerte de erfarne lærerne var det flere som nevnte at Skolevandring var spennende, givende og motiverende. Å sette temaer på agendaen i veiledningen var av stor verdi. Dette gir meg en erkjennelse av at *erfarne lærere* finner godt utbytte av Skolevandring. De har behov for å drøfte, å diskutere og å finne ut av sine utfordringer og pedagogisk vei. Vel så mye som da de var ferske. Deres plattform er større og dermed bevisstheten om at nyansene er mere innholdsrike og tilbakemeldinger er dermed av stor verdi. For rektorene er samtalen i Skolevandring et verktøy for profesjonsutvikling. Samtalen er en til en veiledning, mine antagelser har handlet om at også for rektorene er denne metoden meningsfylt. Gjennom akademisk teori finner jeg støtte i dette. Selv om det ikke er faste ordninger for veiledning av erfarne lærere, håper jeg mitt bidrag kan være en påminner om at

de erfarne lærerne mener det er viktig at også de har en tilbakemeldingskultur. De har behov for innspill og tilbakemeldinger titt og ofte. Det handler om at rektorene utviser sitt engasjement for lærerne i hverdager med konkurrerende behov.

10.0 Noen betraktninger omkring mitt forskningsbidrag

De empiriske funnene som er drøftet i denne studien, er basert på rektorers og læreres faktiske erfaringer. I gjennomføringen har jeg tilstrebet at observasjoner og intervjuer skal være riktig gjengitt, og det er brukt tid på en nøye gjennomgang av datamaterialet og videre kategorisering. Ved innhenting av data tok eksempelvis intervjuet en egen vending til tider, da spontanitet, kreativitet og engasjement gjorde at samtalen kunne bevege seg bort fra intervjuguiden. Jeg mener likevel det er naturlig når et engasjerende tema drøftes og at jeg fikk undersøkt det jeg ønsket. Jeg har vært bevisst på mitt utgangspunkt som lærer og vært klar over at mine forhåndskunnskaper om lærergjernen kunne påvirke studien.

Det studien ikke gir svar på, men som det kan være interessant å se på videre, er hvor ofte Skolevandring bør gjennomføres for å opprettholde meningsfylt skoleutvikling. Det har heller ikke vært rom for å følge opp lærerne og rektorene og se hva målene som ble bestemt i veiledningen førte til. Greide de å jobbe mot nye mål? En svakhet ved studien er at antallet informanter ikke er tilstrekkelig til å generalisere funnene, og at det kun er jeg som har undersøkt fenomenet. Det hadde vært interessant å studere Skolevandring i et større format, med flere informanter og med mulighet for å følge lærerne og rektorene over lengre tid.

11.0 Kilder

- Argyris, C & Schön. (1978) *Organizational learning*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Brandmo, C., & Aas, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: “instructionale” og “transformational” ledelse i norsk kontekst. I J.M. Paulsen, & M. Aas. *Ledelse I fremtidens skole* s. 50-73. Oslo: Fagbokforlaget.
- Brottveit, G. (2018) *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M (2004). *Intervju som forskningsmetode – kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser, IT. Kvernbekk (red.) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s.67-82). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Denzin, K. N & Lincon, Y. S (2017) *Handbook of Qualitative Research*. University of Illinois: Sage Publications Inc.
- Downey, C., Steffy, B., English, F., Frase, L., & Poston jr., W (2004). “The Three-Minute Classroom Walk-Trough” California: Thousand Oaks.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986): *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Dyste, O. (2008) *Klasseromsvurdering & læring*, Bedre skole nr. 4.
- Emstad M. B og Løver M. E. *Ledelse og læreres læring i team* (2016) Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertås, T.I & Irgens, E. J.. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I.M.B. Postholm (Red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fangen, F. (2010) 2.utgave. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O.L og Lillejord, S (red.) (1997): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen. Fagbokforlaget.

- Grimmen, H. *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (2000). 3 utg. 2004 Oslo: Universitetsforlaget.
- Gronn, P. (2002). Distribuert leadership as unit of analysis. *The leadership quarterly*.
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøterud, M., & Nilsen, B. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Halvorsen, K. (red) m.fl (1996). *Mestring av marginalisert*. Cappelen Akademisk forlag.
- Handal, G & Lauvås, P (2014) *Praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Hanushek, E.A., Kain, J.F., Markman, J.M., & Rivkin, S.G. (2003) Does Peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18 (5)
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.
- Imsen, G. *Elevenes verden* (2006) Innføring i pedagogisk psykologi. 6 utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E., J. (2011) *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I (2005) *Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig Metode* (4.utg). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010) *Rådgiving – Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kilen, K. (2017) *Profesjonell utvikling og faglig veiledning*. Et fellesfaglig perspektiv for helse,- sosiale og pedagogiske profesjoner. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021) *Vitenskapsteori – tradisjoner – posisjoner – diskusjoner*. Oslo. Novus.

- Kvale, S., & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen A.K. (2007) *Enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* Bergen Fagbokforlaget.
- Lauritzen, G, Waal, H, Amundsen, A & Arner, O 1997, A nationwide study of Norwegian drug abusers in treatment: Methods and findings, *Nordisk alcohol & narkotikatidsskrift*, 14 (English supplement).
- Leithwood, K., & Louis, K.S. (2012) *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Rhiel, C. (2003) *What we know about Successful School Leadership. Scientific research*. Nottingham
- Lehn, A. (2009) Masteroppgave: *Skolevandring, en systematisk metode for direkte, pedagogisk ledelse hos rektor*
- Malterud, K (2017) *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moses, J.& Knutsen, T. (2012). *Ways of Knowing. Competing Methodologies in Social and Political Research*. Palgrave.
- Møller, J. (2006) *Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse?* Oslo: Universitetsforlag
- NESH (2023) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 7.mai. 2023 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>.
- Nadim, M (2015). *Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning*. VOL.23 NO 3. Sosiologisk tidsskrift.

- Nusche, D & Earl, L & Maxwell, W & Shewbridge (2012) *OECD Review ogf Evaluation and Assessment of Education: Norway 2011*. Paris OECD Publishing.
- Piekkari, R & Welch, C (2004) *Handbook of Qualitative Research Methods for International Business: United Kingdom of Great Britain*: Edward Elgar publishing.
- Postholm, B.M. (2005) *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, R.C & J.A. Løkke (2004): *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Riss, P & Ehrstedt, L. *Skoleledelse i praksis*. Pedlex Norsk skoleinformasjon 2013.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C., & Rowe, K.J. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: Identifying what works and why* (Best Evidence Synthesis Iteration). Auckland: University of Auckland.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Loyd, C. (2009) *School leadership and student outcomes: identifying what works and why*. Auckland: University of Auckland.
- Robinson, V. (2011). *Real World Research. A resoure for Social Scientist and Practitioner researcher* (2.utgave 9). Oxford: Blackwell Publishers.
- Robinson, V. (2014) *Elevsentrert skoleledelse* (I. J Hjort, Red.) Oslo: Cappelen Damm.
- Ruyter, K. (2003) *Forskningsetikk, beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*, Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Rønnestad, M.H (2008) *Profesjonell utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2007) *Trender & translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K.A., & Pettersen, H.M. (2014) *Masterideer*. I K. A. Røvik, T.V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole. Spredning og oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm.

- SINTEF. (2014) Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt. Trondheim.
- Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) Motivasjon-mestring-muligheter. Læringsmiljø og klasseledelse. [Meld. St. 22 \(2010 – 2011\) - regjeringen.no](#)
- Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. [St.meld. nr. 030 \(2003-2004\) - regjeringen.no](#)
- Sjøberg, A (2023, 4.mai). Didaktikk. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/didaktikk>
- Spillane, J.P. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School leadership and management*, 25.
- Spillane, J. P., Halverson, R & Diamond, J.D. (2001, April). *Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective*. Research News and Comment.
- Spurkeland, J. (2017) *Relasjonsledelse* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S. (2013) *Skolevandring*. Oslo. Pedlex.
- Sødenå, K (2004). Kraftfull refleksjon i lærerutdanningen. Oslo: Abstrakt forlag.
- Sørhaug, T. (2019) *Gull, arbeid og galskap*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Säljö, R (2016) *Læring; Introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk
- Thaagard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Tveiten, S (2019) *Veiledning - mer enn ord*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Ulleberg, I & Jensen, P *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Vedeler, L (2000) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag – en innføring i bruk av metoder*. 1. utgave. Gyldendal Akademisk.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design an Methods*. New York: Sage.

Wadel, C. C (2002): Læring i lærende organisasjoner. Flekkefjord: Seek A/S.

Vedlegg

Vedlegg 1

Godkjenning fra NSD

Meldeskjema / Masteroppgave i Organisasjon og Utdanningsledelse / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
1 10071

Vurderingstype
Standard

Dato
10.10.2022

Prosjekttittel Masteroppgave i Organisasjon og Utdanningsledelse

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for samfunnsvitenskap

Prosjektansvarlig Hilde Svrljuga Sætre
Student Melody Kolnes

Prosjektperiode
10.09.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023. Meldeskjema

Kommentar OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenestevurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen -formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. O og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema)

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avslutt.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Forespørsel om observasjon og intervju i forbindelse med masteroppgave

Tittel: «Rektorer og erfarne læreres profesjonelle utbytte av metoden Skolevandring»

Prosjektbeskrivelse:

Mitt navn er Melody Kolnes. Ved siden av lærerjobb er jeg masterstudent ved Høgskolen på Vestlandet. Høgskolen på Vestlandet er behandlende institusjon for masteroppgaven.

Som en del av masterstudiet gjennomfører jeg et forskningsprosjekt om lærere og skolelederes utbytte av Skolevandring som metode. Det er tidligere gjort forskning på læreres erfaringer med Skolevandring, mens denne studien ønsker å se på både skoleledere og læreres erfaringer og utbytte. Studien har som formål å avklare om det finnes et profesjonelt utbytte for de involverte ved Skolevandring. Studiens problemstilling er: «Hvilket utbytte har rektorer og erfarne lærere med Skolevandring som metode?» For å belyse dette ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med lærere på mellomtrinnet (5.-7.klasse) og skoleledere som arbeider i grunnskolen.

Deltagelse i studien:

Jeg håper du ønsker å ta del i studien. Dette vil innebære å stille en undervisningstime til disposisjon for observasjon, samt deltagelse i et dybdeintervju på omtrent 40-60 minutter. Intervjuene vil innledes med en kort presentasjon av prosjektet, for så, at informantene svarer på spørsmål som skal utforske deres opplevelse av utbytte av Skolevandring. Data ved intervju vil registreres i form av lydopptak og notater. Ved observasjon av undervisningen vil det kun tas i bruk notater og det vil ikke kunne direkte eller indirekte identifisere personopplysninger fra klasserommet.

Personopplysninger:

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun jeg, studenten, som vil ha tilgang til disse. Disse vil oppbevares adskilt fra øvrige data, på en passord-beskyttet datamaskin, i en passord-beskyttet mappe.

Personopplysninger og lydopptak anonymiseres. Deltakerne rettigheter ivaretas som rett til å be om innsyn, til retting, til sletting, til begrensning, til dataportabilitet og retten til å klage til datatilsynet. Alle opplysninger behandles basert på deltakernes samtykke.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2023. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke. Dersom du trekker samtykket ditt, vil alle personopplysninger slettes.

På oppdrag fra HVL har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med student: Melody Kolnes: s_melody_t@hotmail.com 97 50 48 22- eller veileder fra HVL: Hilde Svrljuga Setre 90 51 18 96 hilset@gmail.com

Eventuelt Trine Anikken Larsen, Personvernombud, ved HVL kan kontaktes for spørsmål om personvern, eventuelt se www.nsd.no sine hjemmesider for utfyllende info om persondata.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

1. *Jeg har mottatt informasjon om masterstudien «Erfarne lærere og rektors profesjonelle utbytte av metoden Skolevandring». Jeg er orientert om at studien varer til 31.05.2021.*
2. *Jeg ønsker å delta som informant i prosjektet. Jeg er klar over at det er frivillig og at jeg har muligheten til å trekke meg fra prosjektet til enhver tid. All data som du deltar med, vil forbli anonymisert.*

Navn.....

Sted.....2023

Tlf.....

Vedlegg 4

Intervjuguide

SKOLE A) ca. 600 ELEVER – 70 ANSATTE – 1 lærer og 1 rektor

SKOLE B) ca. 500 ELEVER – 31 ANSATTE – 1 lærer og 1 rektor

SKOLE C) ca. 450 ELEVER - 60 ANSATTE – 1 lærer og 1 rektor

SKOLE D) ca. 200 ELEVER – 30 ANSATTE – 1 lærer og 1 rektor

Hvor mange år har du arbeidet som lærer/rektor?

Hvilken for forståelse har du av Skolevandring?

Har du deltatt i Skolevandring før?

Hvilket forventet utbytte mener du Skolevandring kan ha?

Hva mener du er viktig med Skolevandring?

Snakker du med dine kollegaer (lærere/andre ledere) om erfaringen du gjør i Skolevandring?

Opplever du Skolevandringen som en autentisk undervisningssituasjon?

Kan du si noe om din erfaring med Skolevandring, positiv versus negativ?

Hvilke forventninger har du til veiledningssamtalen?

Hvordan vil du beskrive din erfaring med veiledningssamtaler?

Hva mener du læreren/ledelsen m/rektor i spissen, ønsker å få ut av veiledningssamtalen?

Kan du si noe om hva veiledningssamtalen betyr for deg og eventuelt hva tar du med deg?

Ut fra din erfaring, er Skolevandring som metode formålstjenlig?

Hva er din erfaring med at rektor er inne i klasserommet?

Er det sider ved Skolevandring som du mener gir utvikling?

a. Kan du utdype

b. Kan du si noe mer om....

c. Har jeg oppfattet det riktig...

d. Dette er interessant...

Hvordan har Skolevandringen påvirket deg som klasseleder og pedagog?

Er det viktig å fortsette med Skolevandring som pedagogisk metode?

Kan du beskrive samtalen mellom rektor og lærer (og visa versa) i Skolevandring?

På hvilken måte preger din relasjon til rektor/lærer samtalen dere hadde?

Noe du lurer på om forskningsprosjektet?

Før vi runder av: Er det noen ting du har lyst å tilføye? Er det noe du lurer på?

Vedlegg 5

Observasjonsguide

Relasjonen mellom rektor og lærer

- Er rektor høflig?
- Hvordan tar rektor imot lærer? Kroppsspråk og mimikk
- Hvordan innledes og avsluttes veiledningen?
- Formidler rektor forventninger til veiledningssamtalen?
- Gjennomgås mål for veiledningen?
- Er det tydelig fokus på rollene (som veileder, som veisøker)

Makt

- Hvordan forholder rektor seg til sin rolle som leder?
- Hvordan er kroppsspråket? Aktivt, passivt
- Hvordan gir rektor positive tilbakemeldinger?
- Hvordan gir rektor krevende beskjeder
- Er rektor forberedt?
- Har rektor et bekreftende kroppsspråk, eller avvisende

Kombinasjon av kontroll og relasjon

- Viser rektor og lærer interesse for hverandre? Hvordan?
- Gir rektor bekreftelse og faglig støtte på lærerens utfordringer?
- Er rektor fysisk nær læreren? (Legger hånden på etc.)
- Viser lærer og rektor hverandre respekt?
- Viser lærer entusiasme?
- Viser rektor entusiasme?