

Skolevandring – en metode for relasjonsskaping og læring i en organisasjon

**- Hvordan kan leder bruke skolevandring for å skape
læring i en organisasjon?**



Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Master i pedagogikk med spesialisering i utdanningsledelse

Margareth Paulsen

Juni 2013

SAMMENDRAG

Temaet for denne oppgaven er å se nærmere på om og hvordan skoleledere kan påvirke og medvirke til læring i en organisasjon gjennom bruk av skolevandring som metode. Jeg har brukt en skole på Østlandet som case, og har samarbeidet med ledergruppa ved skolen, som består av rektor og to avdelingsledere. Skolene i denne kommunen har blitt pålagt observasjon av sine medarbeidere. Ved den skolen jeg bruker i min case, har ledergruppa selv bestemt at de ønsker å benytte seg av skolevandring som metode for å observere. Jeg har fått lov til å intervju hele ledergruppa samlet i forkant av oppstart av skolevandringen og i etterkant av en runde med observasjoner av de fleste medarbeiderne. Intervjuene har tatt sikte på å avdekke de tre ledernes opplevelser og inntrykk av selve skolevandringen, hva de ønsker å oppnå og om de opplever at personalet og ledelsen selv har utviklet seg i løpet av skolevandningsperioden. Ut fra dette ville jeg undersøke om ledelsens erfaringer tilsier at skolevandring kan benyttes for å oppnå læring hos den enkelte og i organisasjonen.

Tilrettelegging for læring og utvikling i et personale kan vær utfordrende av flere årsaker. Lederoppgavene er mangfoldige, og de oppgavene som krever øyeblikkelig hjelp kan ha en tendens til å stjele tiden fra de mer langsiktige utviklingsoppgavene. Motstand hos lærerkollegiet kan også være en utfordring, blant annet fordi også lærerne har mange oppgaver som krever behandling her og nå. Det kan gjelde både elevsaker, undervisningsplanlegging, etterarbeid, kontakt med foreldre og diverse instanser rundt enkelte barn osv. Utfordringen for ledelsen kan være å få disse lærerne til å se at ved å arbeide mer langsiktig, kan kanskje også noen av de kortsiktige oppgavene reduseres. Etablering av felles rutiner for skolen i en del sammenhenger kan medføre mindre arbeid for hver enkelt i et lengre perspektiv.

Skolevandring som metode for ledelse er interessant å undersøke fordi dette er en metode der ledelsen kommer tett på hver enkelt medarbeider. Reaksjonene på dette kan variere fra at noen opplever det som positivt at lederen får se hva som ”egentlig” foregår i et klasserom, til andre som opplever det negativt fordi de har en formening om at skolevandring er en slags vurdering av lærerens kompetanse. En viktig lederoppgave blir å utvikle strategier for å mestre denne type utfordringer.

I drøftingsdelen knyttes ulike aspekter ved skolevandring til læring og relasjonell ledelse, og argumenterer for at skolevandring kan fungere som et rammeverktøy for tilrettelegging for

læring i organisasjonen. Avgjørende for læringseffekten er hvordan ledelsen velger å organisere arbeidet gjennom hele skolevandringsprosessen.

FORORD

Etter et deltidsstudium over fire år i pedagogisk ledelse ved Høgskolen i Vestfold, er denne oppgaven den avsluttende del av min masterutdanning. De fire årene har vært fylt av mye inspirasjon, interessante forelesere og medstudenter, diskusjoner og til dels frustrasjoner når studier og full jobb har kjempet om oppmerksomheten. Klippene i løpet av disse årene har vært Inge Vinje, Halvor Bjørnsrud og Willy Aagre, som har utfordret oss studenter både gjennom forelesningene og veiledningene til hver deleksamen. Når jeg endelig står ved denne veiens ende, opplever jeg at tiden har vært givende på mange plan, og der jeg har utviklet meg både yrkesmessig og personlig. Oppgaveskrivingen gjennom disse årene har krevd refleksjon over egen praksis, læring gjennom lesing av litteratur, forelesninger, veiledninger og samtaler med andre studenter og kolleger.

Jeg må også benytte anledningen til å takke min evig optimistiske veileder Inge Vinje ved Høgskolen i Vestfold, for motiverende veiledning og oppmuntring i perioder der hverdagen har tatt undertegnede så grundig at lyset i tunnelen ikke var til å få øye på.

Skien, juni 2013

Margareth Paulsen

Innhold

1. INNLEDNING.....	11
2. BAKGRUNN FOR TEMA OG PROBLEMSTILLING	11
3. TEORETISK RAMME.....	14
3.1 Ledelse.....	15
3.1.1 Relasjonell ledelse med Human Resource som fortolkningsramme.....	16
3.1.2 Relasjonell ledelse.....	18
3.2 Lærende organisasjoner.....	19
3.2.1 Læring i organisasjonen	19
3.2.2 Peter Senge og den femte disiplin.....	21
3.2.3 Læring.....	24
3.2.4 Motivasjon.....	27
3.3 Ledelse i lærende organisasjoner.....	29
3.4 Læring i lærende organisasjoner.....	31
3.5 Skolevandring.....	35
4. FORSKNINGSMETODE OG EMPIRIGRUNNLAG.....	38
4.1 Design.....	38
4.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	40
4.3 Valg av mål.....	40
4.4 Metoder.....	41
4.4.1 Case.....	42
4.4.2 Intervju.....	42
4.5 Validitet	44
5. PRESENTASJON AV EMPIRI	45
5.1 Systematiseringen av intervjuene	45
5.1.1 Intervjuene	46
5.2 Presentasjon av X Skole	47
5.3 Første intervju.....	48
5.3.1 Hva ledelsen legger i begrepet skolevandring	48
5.3.2 Hvorfor valgte man skolevandring som metode?	49
5.3.3 Bakgrunn for observasjonspunktene.....	51
5.3.4 Skepsis fra lærernes side.....	52
5.4 Andre intervju.....	53

5.4.1 Lærernes motivasjon for å bli skolevandret av ledelsen	55
5.4.2 Ledernes motivasjon etter første runde med skolevandring	56
6. DRØFTING AV FUNNENE	56
6.1 Hvordan kan leder bruke skolevandring for å bygge relasjoner mellom leder og lærere?	57
6.2 Hvordan kan leder bruke skolevandring for å skape personlig mestring hos den enkelte medarbeider?	59
6.3 Hvordan kan leder bruke skolevandring for å skape kollektiv læring i organisasjonen?	64
6.4 Hvordan kan leder bruke skolevandring for å skape læring i organisasjonen?	66

TABELLER OG FIGURER

Figur 1: Senge - den femte disiplin	22
Figur 2: Wadels modell for kobling av læringsatferd	26
Figur 3: Irgens: skoler med kortsiktig driftsperspektiv	32
Figur 4: Irgens: skoler med langsiktig driftsperspektiv	33
Figur 5: Skrøvset: Oversettelse av Downeys skolevandringmodell til norske forhold	36
Figur 6: Modell for forskningsdesign, etter Maxwell	39
Figur 7: Skrøvsets modell med tillegg av X Skoles faktiske gjennomføring.....	54
Figur 8: Tobiassen: Skolens læringskultur	67

VEDLEGG

- Vedlegg 1: Forespørsel og samtykkeskjema
- Vedlegg 2: Intervjuguide til første intervju med X Skole
- Vedlegg 3: Intervjuguide til andre intervju med X Skole
- Vedlegg 4: Observasjonsskjema for skolevandring fra X Skole

1. INNLEDNING

De siste årene gjøres det klart gjennom ulike stortingsmeldinger at skolene skal utvikle seg til å være lærende organisasjoner. Cato Wadel sier at i lærende organisasjoner vil det alltid finnes mange deltakere som er involvert i læringsledelse, og at læringsledelse er ledelse som har noe med læring å gjøre (2002:75). Som læringsleder kreves det at man har visse ferdigheter som gjør at man både kan lære fra seg og etablere ferdigheter hos den ledede til å motta læring. Dette krever at man har ferdigheter i relasjonsskaping. En læringsleder er ikke nødvendigvis leder i organisasjonen, men dette arbeidet har rettet seg mot ledergruppa ved en skole, som også opptrer som læringsledere i forbindelse med skolevandring ved egen skole.

Møller og Fuglestad (2006) viser til en studie gjort av Imsen, der hun konkluderer med at det ikke fremkommer klare mønstre mellom skoleleders arbeid og elevprestasjoner. Her er det lærerne som er de viktigste aktørene, mens skoleleder har en mer indirekte betydning. Men kvaliteten på det arbeidet skoleledelsen gjør, synes å ha sammenheng med skolens utviklingsorientering, skolens kollektive miljø og den konkrete utformingen av ramme faktorer. Dette kan bety at dersom ledelsen ønsker å påvirke det som skjer i klasserommet, må de arbeide på en slik måte at de får kunnskap om det som skjer der, og også utvikle arenaer der de kan påvirke det som skjer. Denne påvirkningen må skje gjennom lærerne, da det til syvende og sist er de som går inn i klasserommet og samhandler med elevene.

2. BAKGRUNN FOR TEMA OG PROBLEMSTILLING

I Skien kommune er lederne i skolen pålagt å gjennomføre skolevandring. I forbindelse med at jeg en kort periode vikarierte som inspektør ved skolen der jeg jobber som lærer, fikk jeg også anledning til å delta på dette fra den andre siden. Jeg opplevde det som svært interessant og lærerikt, kanskje også fordi jeg på det tidspunktet selv kom direkte fra klasserommet. Jeg fikk en unik sjans til å få et innblikk i hvordan andre lærere arbeider, og til å samtale med dem i etterkant om det som skjedde. For meg opplevdes dette som verdifull læring, der samtalene i etterkant framsto som den viktigste delen. I tillegg har jeg også opplevd skolevandringen fra den andre siden, der jeg har fått besøk av og hatt samtale med en i skoleledelsen. Dette er bakgrunnen for min interesse for og valget av skolevandring som tema for denne studien.

Stortingsmelding 31 (2007- 08) *Kvalitet i skolen* konkluderer med at skoler som har oppnådd gode resultater preges av en felles skolekultur der skoleledelse og pedagoger jobber mot et felles mål. Det er dermed av betydning at de ansatte kan enes om et felles mål.

Stortingsmeldingen hevder også at det er viktig med bred tilslutning blant lærere dersom utviklingsarbeidet som utføres på skolen skal bli vellykket. Men det å skape en bred tilslutning om et utviklingsarbeid kan i følge Jacobsen (2004) være ekstra vanskelig i en organisasjon som skole, fordi lærerne kjenner virkeligheten bedre enn skolelederen, og fordi organisasjoner som skole har autonome ansatte. Virkelighetsoppfatningen i skolen blir av Jacobsen (2004) beskrevet som svært elastisk. Dermed kan det bli en utfordring for ledelsen på en skole å oppnå felles forståelse og tilslutning, og det er utfordringer ledelsen bør være forberedt på. Å bruke tid på relasjonsskaping kan skape positive drivkrefter i utviklingsarbeidet, da lærere synes mer villige til å yte mer når skoleledere bygger gode relasjoner med dem (Christophersen, m.fl. 2010).

Else Stjernstrøm påpeker at forskning viser at læring på arbeidsplassen har større effekt enn enkeltstående eksterne kurs (2006). Hun sier videre at gjennom kunnskapsutvikling av egen praksis kan lærerne bidra både til elevenes og til egen læring og utvikling.

Som lærer er jeg interessert i hvordan skolen på best mulig måte legger til rette for læring for elevene. Jeg mener at lærernes kompetanse, både i forhold til det pedagogiske og det sosiale, er av avgjørende betydning for å lykkes i å legge til rette på best mulig måte. Utvikling av kompetanse på disse områdene vil i prinsippet aldri ta slutt, da det stadig forskes på hva som er med på å fremme (og til dels også hemme) læring. I tillegg til ny viten, kommer det også nye lærere til, og kompetanseutvikling i personalet blir slik ledelsens ansvar. Å skape det engasjementet i personalet som er nødvendig for å utvikle organisasjonen, betyr å skape det som Peter M. Senge kaller en kreativ spenning.

Som leder i en lærende organisasjon, er det ulike strategier og verktøy som kan benyttes for å medvirke til å skape denne kreative spenningen. Den metoden som kalles ”skolevandring” er en metode der skolelederen kommer i direkte kontakt med både elever og personale i deres hverdag i klasserommet. I forhold til Senges syn på lederroller og lærende organisasjoner, er dette en metode som kan tilrettelegges slik at de ulike lederrollene og kriteriene for lærende organisasjoner oppfylles, dersom det gjennomføres slik intensjonen er.

Carolyn J. Downey (2004) skriver i boken *The Three-Minute Walk-Through*, at den eneste måten en rektor kan påvirke for å heve elevprestasjoner på, er gjennom læreren og dennes handlinger i klasserommet. (Downey et al. 2004). (<http://www.skolevandring.no/>
<http://www.skolevandring.no/teori.htm> 28.01.2012) Skolevandring er en metode hvor ledelsen kommer nær inn på praksis i skolen. Brukt på en god måte, kan denne nærheten til praksis og til ansatte være en god måte å bygge opp tilliten mellom ledelse og medarbeidere. I sin bok ”Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring”, omtaler Siw Skrøvset skolevandring som et verktøy. I min framstilling kommer jeg til å bruke begrepet *metode* om skolevandring. Perspektivet er at skolevandring kan utvikles til et felles arbeid for leder og lærer, der begge parter deler med og lærer av hverandre.

Handal og Lauvås (2000) belyser viktigheten av utvikling av handlingsrefleksjon innen praktisk yrkesutøving. De sier at de fleste situasjoner man står overfor i yrkesutøvingen sin, har elementer av nyhet, usikkerhet og verdikonflikter i seg, og i slike situasjoner strekker ikke handlingskompetansen til. Det er gjennom mer bevisst utnytting av handlingsrefleksjon at man vil utvikle mesteparten av egen handlingskunnskap i løpet av karrieren (2000:102). Dette underbygger viktigheten av å gi rom for refleksjon, og dette rommet må skapes. Lederen blir en viktig anfører i denne tilretteleggelsen.

Tema for dette arbeidet vil være å se på om leders gjennomføring av skolevandring kan føre til læring i organisasjonen. Jeg vil undersøke hvordan skolevandring kan være en metode for lederen for å oppnå og legge et godt grunnlag for å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Problemstillingen for denne studien blir da:

- **Hvordan kan leder bruke skolevandring for å skape læring i en organisasjon?**

For å belyse både læring og relasjonell ledelse har jeg valgt tre forskningsspørsmål som grunnlag for undersøkelsen.

- Hvordan kan leder bruke skolevandring for å bygge relasjoner mellom leder og lærere?
- Hvordan kan leder bruke skolevandring for å skape personlig mestring hos den enkelte medarbeider?
- Hvordan kan leder bruke skolevandring for å skape kollektiv læring i organisasjonen?

Skolevandring som metode for skolelederen støtter teorier innen ledelse og læring. Senge (1990) legger vekt på at personlig mestring er et av elementene i det å skape en lærende organisasjon. Han sier at individuell læring ikke gir noen garanti for organisasjonsmessig læring, men uten den individuelle læringen vil det heller ikke bli noen organisasjonsmessig læring. I det følgende vil jeg trekke frem ulike sider ved ledelse og læring som argumenterer for at skolevandring teoretisk sett kan fungere som et godt utgangspunkt for ledelse og for læring i organisasjonen.

3. TEORETISK RAMME

I dette kapitlet vil jeg vise hvilket teoretisk rammeverk jeg legger til grunn for oppgaven. De to hovedbegrepene som peker seg ut er ledelse og læring i organisasjoner. De ulike elementene inngår i en systemisk helhet, og det har derfor vært en utfordring å prioritere rekkefølge og hvordan innholdet skulle fremstilles. Jeg har derfor gjort et forsøk på å dele helheten opp i elementer for å kunne gå dypere inn i begrepene, for så knytte dem sammen mot slutten.

Når man som leder ønsker å utvikle organisasjonen slik at den kan betegne seg som en lærende organisasjon, vil jeg komme inn på hvordan leder må legge til rette for åpenhet og gjøre seg berettiget til tillit fra sine medarbeidere. Jeg vil derfor ta for meg relasjonell ledelse, og tar utgangspunkt i Bolman og Deal. De har fremstilt ulike fortolkningsrammer for ledelse, og jeg vil redegjøre for den rammen de har kalt Human Resource-rammen, da dette perspektivet synliggjør viktigheten av relasjonene mellom ledelse og medarbeidere for å skape en lærende organisasjon.

I forbindelse med lærende organisasjoner trekker jeg spesielt frem Senge, som bruker begrepet "Den femte disiplin" om læring i organisasjonen. Jeg tar også for meg noe om læring og motivasjon, for å belyse at også medarbeidere i organisasjonen trenger å motiveres for å utføre jobben på en god måte. Under ledelse i lærende organisasjoner viser jeg til forskning som er gjort om det å lede en lærende organisasjon, og videre sier jeg noe om å lære i lærende organisasjoner. Avslutningsvis i teoridelen vil jeg redegjøre for hva man legger i begrepet skolevandring.

3.1 Ledelse

Å være leder i skolen kan være motsetningsfylt fordi det er mange ulike typer oppgaver som krever oppmerksomhet. Mange opplever at mye tid går til administrasjon, og at utviklingsoppgaver må vike plassen for oppgaver som krever mer akutt håndtering (Møller og Fuglestad 2006, Andreassen m.fl. 2010, Lillejord 2003). Bjørnsrud (2009) nevner noen begreper som Tveiten bruker når gjelder rektor og utøvelsen av rektorfunksjonen. Ett av dem mer begrepet rektoromsorg, som omhandler den mellommenneskelige delen av lederpsykologien. I en god skolekultur er rektor preget av aktiv støtte og medmenneskelig varme, både faglig og personlig. Denne delen av lederfunksjonen er vesentlig når man ønsker å utøve relasjonell ledelse. Bjørnsrud sier at der skoleledelsen oppleves som omsorgsfull og støttende, vil skolekulturen preges av arbeidsglede og gode samarbeidsforhold, samtidig som man må være oppmerksom på at lærerne på samme skole kan oppleve kulturen ved skolen svært forskjellig (ibid.).

Nordiske studier fra 80-tallet viste at rektorenes arbeid i stor grad var bar preg av å løse kortsiktige oppgaver og bli avbrutt ofte. Rektors håndtering av akutt oppgaver påvirket sannsynligvis relasjonene mellom over- og underordnede ved at når rektor ikke makter å gjøre noe med akutt oppgavene, men skyver dem fram i tid, vil mengden øke, og lærerne skyve ansvaret over på rektor (Møller og Fuglestad 2006:36).

Flere forfattere av litteratur om pedagogisk ledelse viser til School Effectiveness-forskningen, som først og fremst har beskjeftiget seg med hva som fører til bedre læring hos elevene. (Møller og Fuglestad 2006, Andreassen m.fl. 1020, Hermansen 2007). Hermansen viser til Reynolds sammenfatning i 1996, som fant at ett av de viktige trekkene ved skoler som hadde god læringseffekt var at de hadde et profesjonelt lederskap som var målrettet og proaktivt, som involverte og delegerte til lærerne, og som framstod som profesjonelle ledere som visste hva som foregikk i klassen.

I et skolevandringperspektiv er ledelse nær knyttet til relasjoner mellom ledelse og medarbeidere. Innledningsvis ble det påpekt at læringsledelse krever ferdigheter i å etablere relasjoner med hensyn til læring. Som leder er det nyttig å kjenne til noen av de mekanismene som finnes i en organisasjon, og slik kunne bruke sin kunnskap og sine ferdigheter til å forsterke ønskede holdninger og atferd, evt. redusere det motsatte. Dette handler ikke om å manipulere, men om å utnytte de ressursene som finnes i organisasjonen for å skape gode

forhold for medarbeidere og brukere. Å realisere seg selv er av stor betydning for mange, noe vi blant annet kjenner gjennom fremstillingene til Maslow.

Møller og Fuglestad(2006) sier at lederens evner til å involvere seg i utviklingen av medarbeiderne synes delvis å være avhengig av ledernes kunnskap om skole og hva som skal til for å utvikle undervisningspraksis og forbedre læringsresultatene, og delvis er det avhengig av evnen til empati og innlevelse i andres entusiasme, optimisme og frustrasjoner. Videre sier de at et viktig aspekt ved ledelse er at det som fenomen er uløselig knyttet til utfoldelse og forvaltning av makt og autoritet, noe som formidles gjennom tegn og språk, og at ulike tidsepoker har gitt ulike grunnlag for hva som er anerkjent som legitim maktutøvelse. Samtidig eksisterer det i en organisasjon flere former for makt side om side, og noen viktige former for makt er knyttet til at andre har tillit til en. For å utøve innflytelse i organisasjonen må med andre ord skolelederen kunne legitimere sitt maktgrunnlag (ibid. 2006). I tillegg til å ha det formelle mandatet som leder, må altså skolelederen ha oppslutning og få tiltro fra de ansatte for å bli godkjent og lykkes som leder. Hva slags fagkunnskap som gir legitimitet og hvilke handlinger som utløser tillit kan variere. I møtene med kolleger må tillit og legitimitet stadig reforhandles.

Mange teoretikere sier noe om hvordan ledere kan forvalte ressurser, både materielle og menneskelige, for å oppnå ønskede målsetninger. For ledere som vil lede utviklingen i organisasjonen i en ønsket retning, ligger nøkkelen i å mestre verktøyer og metoder for å få og beholde anerkjennelse og tillit hos de ansatte.

I analysen av et internasjonalt forskningsprosjekt kalt *Successful School Leadership* ble det framlagt noen påstander om fremgangsrikt lederskap. En av disse var at ledelsespraksis kan beskrives ved hjelp av noen grunnleggende kvaliteter som har verdi i nesten alle sammenhenger og på tvers av organisasjonstyper og kontekster. Det omfatter å gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke utviklingen av organisasjonen (Møller & Fuglestad, 2006).

3.1.1 Relasjonell ledelse med Human Resource som fortolkningsramme

Bolman og Deal har i sitt arbeid utviklet fire fortolkningsrammer, der de forklarer mekanismer i organisasjoner ut fra ulike perspektiv. Human Resource-rammen (HR) forklarer

hvordan de menneskelige relasjonene påvirker organisasjonen og omvendt. Skolevandring som metode bygger blant annet på at relasjonen mellom ledelse og lærer er god, evt. legger skolevandringen grunnlag for at denne relasjonen skal utvikle seg positivt. HR-ledelse fokuserer gjerne på innflytelsesformer som fremmer gjensidighet og samarbeid. Jeg vil derfor si noe om de trekkene ved HR som synliggjør at skolevandring kan være en metode for å skape læring og utvikling i organisasjonen.

”Human resource-perspektivet ser på hva organisasjoner og enkeltmennesker gjør med og for hverandre ” (Bolman and Deal, 2009). Denne fortolkningsrammen sier noe om mennesket i forhold til organisasjonen, hvordan mennesket kan realisere seg selv i organisasjonen, og organisasjonen samtidig får noe igjen. Sett fra dette perspektivet, er det en symbiose mellom mennesket og organisasjonen, der begge oppnår goder av hverandre.

En av grunnantagelsene er at mennesket har behov, og organisasjonene har krav. Organisasjonene ønsker dyktige og motiverte ansatte som gjør sitt aller beste. Ved å fremme involvering og engasjement kan kloke ledere og progressive organisasjoner finne bedre måter å lede mennesker på. Et felles mål for både enkeltmennesket og organisasjonen er, etter denne teorien, hvordan de kan nytte hverandre på en slik måte at enkeltmennesket får oppfylt sine behov for lønn, selvrealisering osv., mens organisasjonen får oppfylt sitt krav om kvalifisert personale som gjør sitt beste for at organisasjonen skal nå sine mål om gode resultater.

I følge Maslows behovshierarki har mennesker ulike behov som må tilfredsstilles for at mennesket skal føle seg tilfreds. For organisasjonen blir det ut fra dette viktig å lokalisere hvilke menneskelige behov som kan dekkes via arbeidet i organisasjonen, og på denne måten få medarbeidere som yter det de kan. Basert på Maslows teori utviklet Douglas Mc Gregor en ny teori, teori X, der han hevder at forhåndsantakelser har en tendens til å bli selvoppfyllende profetier. Dersom ledelsen mente at arbeiderne var late, uengasjerte osv., behandlet de dem slik, og dermed innrettet arbeiderne seg slik. Teori Y baserer seg på at organisasjonen legger til rette for at menneskene kan nå sine mål i organisasjonen, samtidig som de oppfyller organisasjonens mål. Hvis den klarer det, kan organisasjonen basere sin kontroll på at arbeiderne selv kontrollerer sitt arbeid. Hvis organisasjonen ikke klarer å gi sine arbeidere opplevelsen av å nå egne mål, må de basere sin ledelsesstrategi på teori X, der man må benytte seg av ytre kontroll. Investering i mennesker krever tid og utholdenhet før resultatene kommer. Med ledelsesstrategier basert på teori X synes resultatene etter kortere tid, men er også mer kortsiktige, mens ledelse etter teori Y kommer etter mer tid, og er også mer varige.

For å lede etter HR-prinsippene, også med tanke på å skape et eierforhold til oppgavene, anbefaler Bolman og Deal en rekke strategier å lede etter. Blant annet anbefales det at man bygger opp og innfører en HR-strategi ved å definere en felles tenkning rundt hvordan ansatte skal behandles, investere i de ansatte ved opplæring og å gi utviklingsmuligheter, gi de ansatte myndighet og gå inn for å fremme mangfold blant de ansatte.

3.1.2 Relasjonell ledelse

I pedagogisk-praktiske spørsmål vil være en fordel om ledelsen kjenner til elementene fra human-resource-rammen. I skolen vil det enkelte ganger også være slik at arbeiderne (lærerne) besitter større kunnskap enn ledelsen om hva som er hensiktsmessig å foreta seg i pedagogiske spørsmål. I tillegg til den forskningsbaserte kunnskapen, som de som regel deler med ledelsen, har lærerne den kunnskapen som baserer seg på den daglige erfaringen fra klasserommet. Gjennom arbeidet i team har de også utvekslet erfaringer med andre lærere. Bjørnsrud sier at ved å bygge på det som medarbeiderne allerede har erfaringer fra, og bruke det aktivt i praksis, vil det være viktige komponenter som er med på å påvirke utviklingen av skolen (2009). Vi kjenner igjen det som i St. meld. 30 omtales som kjennetegn på ledelse i utviklingsorienterte skoler, der det står at rektorene er interessert i lærernes arbeid, bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis og tar seg tid til å samtale med lærerne. Bjørnsrud framhever også at gjennom aksjonslæring, der ledelse og lærere gis muligheter for individuell og kollektiv refleksjon, dannes det nye grunnlag for ny og forbedret handling. Denne måten å tenke skoleutvikling på samstemmer også med human-resorurce-perspektivet, der man har som utgangspunkt at medarbeiderne er en ressurs for bedriften. Ved å bruke denne ressursen, legger man grunnlaget for å skape motivasjon til å utvikle praksisen i skolen ytterligere og på denne måten skape et eierforhold for de involverte.

I skolen kan det være vanskelig å motivere til innsats gjennom belønning i form av høyere lønn eller stillingsopprykk. Riktignok sitter skolens ledelse på midler som til en viss grad kan brukes til ulike belønningssystemer for lærere som på enkelte områder viser ekstra innsats. Midler kan for eksempel brukes til å frigjøre lærere fra undervisning, slik at ekstra innsats kan ytes innen et satsningsområde. Men i hovedsak må skolen få sine medarbeidere til å yte mest mulig uten at slike lovnader kan bli gitt. Øverste nivå i Maslows behovshierarki er derfor sentralt. Motivasjon er viktig både for læring og for vedlikehold av aktivitet (Imsen, 2006). Den tilfredsstillende som ligger i det å utføre et arbeid som arbeidsgiver, foreldre og elever

gir positivt tilbakemelding på, må i mange tilfeller være nok. I følge Mc Gregor, vil da også denne positive tilbakemeldingen forsterke de handlinger som fører til de gode resultatene. I teorien vil da lærere som opplever dette stadig se etter muligheter for å forbedre sin praksis, og vil derfor delta på kurs, lese om og prøve ut metoder, delta i pedagogiske diskusjoner og så videre. På denne måten er de med på å jobbe mot skolens målsetninger, og etablere eierforhold til endringsarbeidet. Fordi motivasjon er av så stor viktighet, omtales dette emnet i eget kapittel under læring i organisasjonen.

Skolen som organisasjon er ikke en organisasjon som får en økonomisk gevinst av å heve sine resultater. Skolen må derfor måle sitt utbytte på andre måter. Det er en tendens i tiden at Nasjonale prøver vektlegges for å skulle vise hva elever har lært på utvalgte årstrinn i løpet av skolegangen. Disse resultatene har også, muligens utilsiktet, blitt brukt til å sammenligne skoler og kommuner med hverandre. De beste og de dårligste skolene og kommunene blir framhevet. Dersom skolene ønsker å oppnå best mulig resultater, enten i forhold til nasjonale prøver eller til kommunale og lokale målsetninger, må man altså basere seg på en annen type belønning enn økonomisk gevinst til de ansatte. Ved aktiv bruk av human-resource-tenkning kan ledelsen benytte de ressursene som allerede finnes i skolen, og videreutvikle skolen ved å videreutvikle personalet.

3.2 Lærende organisasjoner

I dette kapitlet vil jeg si noe om læring og motivasjon, og om læring i organisasjoner. Når Senge (1990) snakker om å lære, snakker han ikke nødvendigvis om å tilegne seg mer informasjon, men om å øke evnen til å skape de resultatene man virkelig ønsker. Han sier videre at lærende organisasjoner ikke er mulig uten at organisasjonen har mennesker som praktiserer denne typen læring på alle nivåer.

3.2.1 Læring i organisasjonen

Kompetanseberetningen 2005 viser til funn i Lærevilkårsmonitoren 2003-2004, der man konkluderer med at til tross for det høye utdanningsnivået i skolen, har ikke medarbeiderne der de mulighetene til å lære som man kunne forvente (2005:23). Dette gjelder spesielt i grunnskolen, og uten at man vet helt hvorfor det er slik. En av de forsøksvise forklaringene er

blant annet at undervisningen tradisjonelt sett har vært organisert slik at man i begrenset grad gjennomfører undervisningen i samarbeid med andre. Videre sier Kompetanseberetningen at i SSBs Arbeidsmiljøundersøkelse fremgår det også at ansatte i undervisningssektoren er de som i minst grad får tilbakemelding fra overordnede på hvordan de utfører jobben.

Kompetanseberetningen 2005 har fokus på om elever lærer bedre i lærende skoler. Selv om konklusjonen ikke er entydig, er det allikevel mye som heller i retning av det. I tillegg viser det seg at i skoler som lærerne oppfatter som lærende skoler, opplever medarbeiderne større trivsel, muligheter for utvikling og at leder har større legitimitet. Kompetanseberetningen viser til Dalin 1978 og Tiller 1986 som har argumentert for at utviklingen av virksomhetsnivå og bedre utnyttelse av hverdagslæringen er viktige virkemidler for å forbedre kvaliteten i skolen. Kompetanseberetningen gjør et forsøk på å undersøke om og hvordan dette henger sammen. De har avdekket følgende kjennetegn ved lærende skoler (Kompetanseberetningen 2005:26):

- Velfungerende organisasjon der lærerne føler at de er en del av et fellesskap med motiverende målsetning
- Høyt ambisjonsnivå i kollegiet
- Lærerne gir gode skussmål til lederen
- Det er mye hverdagslæring, og man lærer av hverandre, prøver ut nye metoder osv.
- Medarbeiderne på lærende skoler deltar også mer i formell kompetanseheving

Funn i undersøkelsene bekrefter at dette er gode arbeidsplasser for lærerne. Et av de interessante punktene i forhold til skolevandring som metode er at man ved lærende skoler opplever at lærerne er mer positivt innstilt til alle aspekter ved ledelse enn andre lærere. Denne positiviteten gjelder også når lederen er nødt til å prioritere og bruke makt.

Disse faktorene argumenterer for å bruke skolevandring som metode. Ikke fordi skolevandring dekker alle ulike aspekter ved å utvikle en skole til å bli en lærende skole, men fordi skolevandring er en av mulighetene lederne har til å involvere seg i det som skjer i klasserommet og hos hver enkelt lærer. Brukt på riktig og hensiktsmessig måte, kan skolevandring være et steg på veien, fra læring hos den enkelte til læring i organisasjonen. Hvis man i tillegg vet at undervisningen organiseres slik at lærerne stort sett er alene i klasserommet, og slik har begrensede muligheter for tilbakemelding på det arbeidet de utfører, er dette også god argumentasjon for at ledelsen foretar skolevandring med påfølgende

samtaler. Slik utvider man lærernes (og ledernes) muligheter for å lære, og de erfaringene som gjøres kan tas med til hele personalet, både av lærere og ledelse. Når ledelsen ved X skole har bestemt seg for å gjennomføre skolevandring, er de på vei til å lede skolen slik at mulighetene for læring i personalet øker. Kompetanseberetningen viser til tre klassiske bidragsytere i litteraturen om lærende organisasjoner, Argyris & Schön, Senge og Nonaka & Takeuchi, som tar utgangspunkt i at mye av den praksisnære kunnskapen vi bruker for å utføre jobben vår, er ikke fakta fra bøker, men kunnskap skapt gjennom møte med konkrete oppgaver og kolleger.

Irgens sier at når målet ikke er å opprettholde status quo, men å utvikle organisasjonen, forutsetter det en form for endring, en bevegelse bort fra hva som er dagens praksis (i Andreassen m.fl. 2010:130). Han bruker Lewins kraftfeltanalyse for å forklare hvordan den situasjonen vi finner her og nå i en organisasjon er et resultat av krefter som holder hverandre i en form for balanse. Disse kreftene kan være strukturelle krefter, kompetansemessige, ledelsesmessige osv. For å skape endring, må de ulike kreftene endres. Irgens viser til en forenklet framstilling av fire mulig måter å endre disse kreftene:

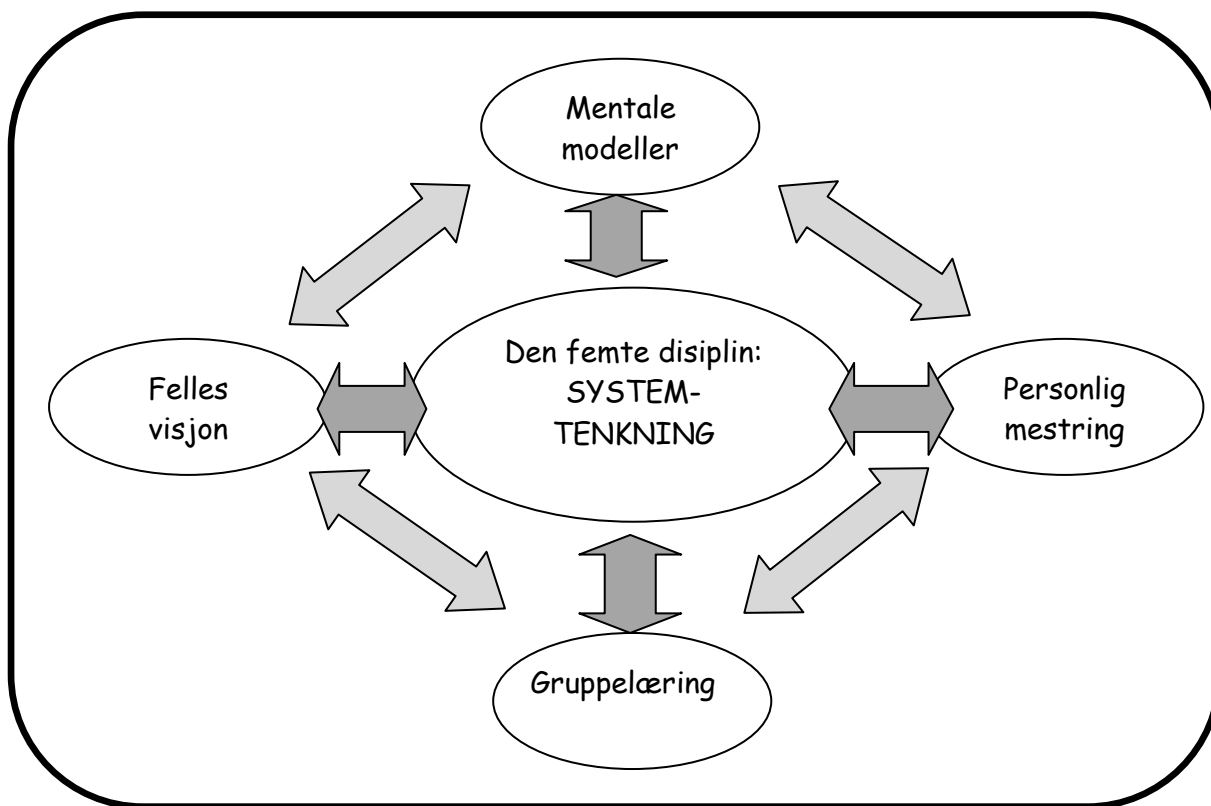
- 1) Krefter fjernes
- 2) Krefter legges til
- 3) Eksisterende motkrefter svekkes
- 4) Krefter som virker i ønsket retning forsterkes

Kompetanseutvikling og omorganisering kan for eksempel føre til endringer i kreftene.

3.2.2 Peter Senge og den femte disiplin

Som nevnt tidligere er Senge opptatt av individets betydning for organisasjonen. Den femte disiplin er den som setter oss i stand til å se organisasjonen som helhet, og som dermed kan føre til at man kan tale om en lærende organisasjon. Han sier at det å forstå de mest utfordrende lederoppgaver krever evnen til å se hele systemet som frembringer oppgavene (1990:73). De fire øvrige disiplinene som er en del av helheten er *personlig mestring*, *mentale modeller*, *felles visjoner* og *gruppelæring*.

En enkel modell på disse kan være denne:



Figur 1: Senge - den femte disiplin

Senge sier at personlig mestring er en hjørnestein i den lærende organisasjon fordi organisasjonens evne til å lære ikke kan være større enn den hos organisasjonens medlemmer (1990:13). Personlig mestring omhandler det å kartlegge og utdype sin personlige visjon, konsentrere sine krefter, utvikle tålmodighet og oppfatte virkeligheten på en objektiv måte. På den ene siden må man kjenne dagens realiteter, men samtidig ha en visjon om å nå sine mål i framtiden. Dette skaper det Senge kaller kreativ spenning. Den kreative spenningen, som ligger mellom organisasjonens visjon og organisasjonens nåværende virkelighet, er den som gjør at organisasjonen utvikler seg og lærer. For å skape denne kreative spenningen må man ha et mål. Senge peker på forskjellen i å jobbe ut fra at et nåværende problem skal løses, og at man jobber mot et mål. Når et problem er løst er det mulighet for stagnasjon, mens når man jobber mot en visjon eller et mål, vil kreativiteten få bedre vekstvilkår. Man kan si det slik, at det er forskjell på om energien genereres fra det å komme unna noe som er negativt, eller å oppnå noe som er positivt. I den studien jeg skal foreta, hadde ledelsen ved skolen bestemt

seg for å starte med skolevandring fra skoleåret 2012-13. Dette er et utgangspunkt som gir grunn til å tro at skolen har et mål eller en visjon som det er ønskelig å jobbe mot. De har selv valgt å bruke dette verktøyet i sin utførelse av ledelse, noe som gjør det interessant for meg å følge nettopp denne ledergruppen. Utgangspunktet er positivt, og det kan se ut som om ledelsen ønsker å utvikle organisasjonen, heller enn bare å tilpasse seg den.

I organisasjonssammenheng vil mentale modeller si noe om hvordan man oppfatter eller hvilket bilde man har dannet seg av organisasjonen. I en endringsprosess må disse bildene også endres for at medlemmene i organisasjonen skal kunne lære. De mentale modellene man har i forhold til organisasjonen, kan være gjenstand for felles drøfting, og slik føre til etablering av nye mentale modeller. I forbindelse med skolevandringen vil ledelsen ved skolen ha samtaler med lærerne i etterkant. Gjennom slike samtaler, der refleksjon over det som skjer i klasserommet vil være hovedfokus, kan både lærere og ledere bli utfordret til å endre sine mentale modeller i forhold til det som skjer i organisasjonen.

Felles visjoner handler om at fellesskapet har samme mål for organisasjonen. Senge sier at det handler om å avdekke felles bilder av fremtiden som fremmer ekte deltakelse og innsatsvilje, snarere enn lydighet (1990:15). Sett i sammenheng med skolevandring er en sentral aktivitet samtalene, der hver enkelts visjon og bakgrunn kommer for en dag, og der felles visjoner kan utvikles. Organisasjonens egenart sier noe om hvordan yrket skal utøves, men samtidig kan hvert enkelt medlem ha sin egen agenda. Gjennom skolevandring kan rektor skape arenaer for å utøve ledelse for å skape felles visjoner gjennom samtaler og det som Glosvik kaller moralsk overtalelse(2008:27), om hva det innebærer å være lærer og utøve lærergjernen.

Gruppelæring vil si at kunnskapen hos hver enkelt i organisasjonen samles i et sosialt fellesskap, og der man arbeider i lag eller team mot samme mål eller visjon. Senge sier at gruppelæring som disiplin begynner med dialog: gruppemedlemmenes evne til å sette til side tidligere overbevisninger og engasjere seg i fellesskapstenkning (ibid:16). Han vektlegger at medlemmene må mestre både dialog og diskusjon, og at hvis man evner å utvikle diskusjoner til dialoger, kan ny innsikt som løfter kollektivet til et høyere ytingsnivå oppstå (Glosvik, 2008:32). Skolevandringen åpner for at lederen kan trygge sine medarbeidere på at det de kan og gjør blir verdsatt, og at lærernes kunnskaper og ferdigheter er viktige for skolen og elevene.

Det Senge kaller Den femte disiplinen er den disiplinen som integrerer de fire andre, og som omhandler systemtenkningen. Systemtenkningen gjør at de andre disiplinene ikke forblir atskilte, men viser at hvert element påvirker hverandre innbyrdes hele tiden. For å se hvordan de andre disiplinene henger sammen, må man se på helheten, og se at helheten er større enn summen av de enkelte delene (1990:18)

I artikkelen "The leader's new work" hevder Peter M. Senge at en leder i en lærende organisasjon har flere ulike roller, han kaller dem "designer", "teacher" og "steward". Lederrollene utfyller hverandre, samtidig som de stiller ulike krav til lederen. I tillegg sier han at læring kan gjøres på forskjellige måter, man kan enten tilpasse seg omgivelsene, eller man kan lære slik at man er med på å utvikle omgivelsene.

I den ledelsesrollen Senge kaller "lærer" skal ikke lederen være en ekspert som vet og kan alt, men som en som stiller de riktige spørsmålene slik at utvikling kan finne sted. (I Starkey 1996:295). Lederen skal fungere mer som en veileder for å oppnå innsikt i organisasjonens realiteter. Lederen skal hjelpe til med å bringe menneskenes mentale modeller angående organisasjonen til overflaten.

Når ledelsen er på skolevandring skaffer man seg et grunnlag for å stille gode spørsmål og gi fruktbare og konstruktive tilbakemeldinger, kunnskaper som lettere gjør at man kan være med i grunnlagsdiskusjonene, og ikke minst gir det grunnlag for relasjonsbygging. Troverdighet kan bygges på denne måten. Ledelse og grasrot har forskjellig syn på virkeligheten, men gjennom å bli kjent med lærernes hverdag ved å skolevandre, skaffer ledelsen seg en unik mulighet til å få på seg lærers briller og se hvordan hverdagen arter seg i klasserommet.

3.2.3 Læring

I rapporten fra lærevilkårsmonitoren 2003 framkommer det at blant annet yrkesgrupper som driver med undervisning opplever store krav til læring i jobben sin (Nyen, 2004). Kravet til læring i jobben fører også til et læringsbehov, noen som igjen fører til behov for læringsressurser. Læring i arbeidslivet foregår både gjennom formelle opplæringstiltak og mer uformelle aktiviteter, der læring ikke er hovedmål for aktiviteten. Typiske aktiviteter som gir læringseffekt er blant annet faglige diskusjoner med kollegaer, tilbakemeldinger fra overordnede og læring gjennom det å utføre arbeidsoppgavene. Disse typene

læringsaktiviteter kan også være planlagte, men mye læring skjer allikevel uten at det er intendert (ibid.)

Peter M. Senge sier at mennesket er skapt til å lære (1996). Det ligger i menneskets natur å utforske og eksperimentere. Videre mener han at det store potensialet til læring og utvikling ligger i mennesket i organisasjonen. Glosvik har selv oversatt en definisjon av Senge:

”I lærande organisasjonar utvida menneska kontinuerleg evnene sine til å skape resultat. I slike organisasjonar vert nye tankemønster fostra, kollektive viljar sett i bevegelse og folk lærer å lære i lag”.
(Glosviks oversettelse, Senge 2006:3)

Personlig mestring blir essensielt, fordi, med Senges ord, organisasjonens evne til å lære ikke er større enn dens medlemmer (Glosvik 2008:21).

Knut Roald argumenterer i sin doktoravhandling for aktualiteten av læring i organisasjoner med at vi lever i et samfunn som blir omtalt som informasjons- eller kunnskapssamfunn, og at fokus på kontinuerlig læring, både på individ- og organisasjonsnivå, blir et sentralt spørsmål (2010). Han sier også at læring er en prosess, men at læringsbegrepet er nøytralt, og sier ikke noe om hvorvidt resultatet er godt eller dårlig. Læringsprosesser kan slik gi både ønskede og ikke ønskede resultater, og det viktige spørsmålet blir da hva en lærer og hvordan læringsprosessene går for seg (ibid).

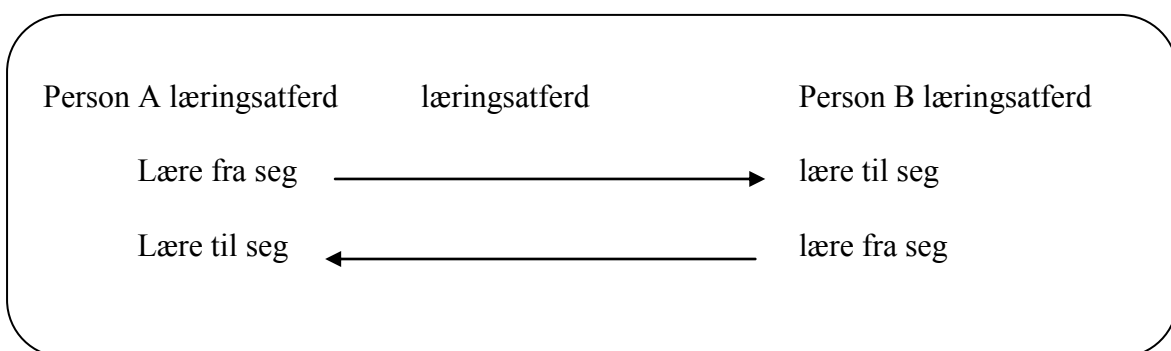
Dale viser i sin bok ”Utdanningsvitenskap og pedagogikk” til Sandven, som sier at det særegne ved pedagogisk forskning er at den vil bidra til å klargjøre problemer som har med oppdragelse og undervisning å gjøre, altså pedagogisk teori og praksis (Dale 2011:138). Om læring innenfor pedagogikkens problemfelt sier han at den må være forbundet med en bevisst eller ubevisst påvirkning i oppdragende retning. Den forskningsoppgaven som nå ligger foran meg, vil fokusere på læring i en organisasjon, noe som forutsetter læring hos det enkelte individ. Gjennom læring hos det enkelte individ, kan man også oppnå læring i organisasjonen.

I sin bok ”Læring i lærende organisasjoner” bruker Cato Wadel (2002) begrepet *læringsforhold* om læring som finner sted i mellommenneskelige relasjoner (2002:13). Han sier videre at lærende organisasjoner kjennetegnes av et mangfold av læringsforhold, og at vi i lærende organisasjoner må tenke relasjonelt, og ikke fokusere på de individuelle personene, men på personer i relasjon til hverandre. I organisasjoner er ofte disse læringsforholdene formelle, og en del av organisasjonens ”design” (2002:18), samtidig som de fleste læringsforhold oppstår mer uformelt. Individene i organisasjonen deler dagligdagse

erfaringer, diskuterer og utveksler tanker og ideer i uformelle samtaler, og de erfaringene man gjør gjennom slike samtaler skaper ny læring. De læringsforholdene som omtales videre her, er det som Wadel kaller symmetriske, der partene alternerer ved å lære fra seg og å lære til seg. I et asymmetrisk læringsforhold, vil den ene parten defineres som den som lærer fra seg og den andre som den som lærer til seg, slik det vil være i f. eks. skolesammenheng, der man har et læringsforhold mellom en lærer og en elev eller en foreleser og en student.

Wadel viser til Gregory Bateson, som mente at begrepet læring innebærer en endring, men at det kan være vanskelig å få øye på hva denne endringen går ut på. (I Wadel 2002:21). Han klassifiserte sågar læring i et hierarki med tre nivåer, Null-læring, Læring I og Læring II. Null-læring er det man har lært en gang for alle, læring som ikke blir korrigert ved prøving og feiling. Læring I innebærer at man er opptatt av sammenhengen for det som læres. Det som læres kan brukes på ulike måter i ulike sammenhenger. Læring II er å ”lære å lære”, og Bateson hevder at dette er å lære på et høyere kognitivt nivå. Når man lærer på dette nivået, kan det føre til korreksjoner i Læring I.

Den læring som involverer oss selv og andre kaller Wadel for *mellommenneskelig forankret læringsatferd* (ibid). Disse må være komplementære hvis de skal ha læringseffekt, og den mest grunnleggende komplementære kobling av læringsatferd vi kan ha er mellom å lære til seg og å lære fra seg (ibid). Wadels modell ser slik ut:



Figur 2: Wadels modell for kobling av læringsatferd

Hvis man skal kunne lære fra seg, må man også kunne lære til seg, og omvendt. I det minste må man kunne lære fra seg sine mottakerferdigheter, sier Wadel.

Om læringsledelse i lærende organisasjoner sier Wadel at den fordrer kobling av to komplementære typer læringsatferd. I tillegg til at læringsledelse krever ferdigheter i å lære

fra seg, krever det også at man er i stand til å etablere mottakerferdigheter hos den eller dem som en vil lære fra seg til (2002:75). Mottakerferdigheten blir ofte tatt for gitt, men hvis de ikke finnes, må de etableres gjennom samhandling. Med hensyn til læring, bygger læringsledelse på relasjonelle ferdigheter. Og fordi læringen foregår i en relasjon, blir læringsledelse noe som både lærer og den lærende foretar seg sammen(ibid).

3.2.4 Motivasjon

Støtte og motivering for læring fra overordnede kan være viktig for å stimulere læringen. Nyen (2004) sier at i god læringsstøtte kan det ligge sosial støtte og oppmuntring fra overordnede og kolleger til å skaffe seg nye kunnskaper og ferdigheter, og det kan ligge insentiver til læring i at god jobbutførelse blir ”belønnet” med positive tilbakemeldinger og anerkjennelse.

Møller og Fuglestad (2006) viser til Leithwood og Riehl, som sier at mennesker motiveres når de kjenner hvilke mål de skal prøve å realisere, og at målene må være personlig utfordrende og samtidig mulige å realisere.

Knut-Andreas Christoffersen, Eyvind Elstad og Are Turmo skriver i artikler i ”Bedre Skole” nr 3-2010 og nr 4-2009 om undersøkelser de har gjort rundt de menneskelige relasjonenes betydning for lærernes ytelse. De bruker bytteteorier for å forklare lærernes innsats, og har funnet at det er forskjell på lærere som opplever jobben som et økonomisk bytte, der byttet innebærer at skolen gir læreren jobb, mens læreren yter sin innsats og får lønn. Ensidig fokus på denne typen bytte samsvarer med en avmålt innstilling til jobbytelsen. Videre antar man at der forpliktelsen mellom arbeidstaker og skolen går ut over dette, og som har basis i gjensidig tillit og sosioemosjonelle aspekter knyttet til byttet mellom jobbinnsats og arbeidsgivers ytelser, vil ha en positiv virkning på hvordan man opptrer som arbeidstaker.

Motivasjon defineres gjerne som det som fører til aktivitet hos individet, som holder aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening, i følge Gunn Imsen (2006:375). Kognitiv læringsteori legger vekt på hvordan tankene bidrar til å forme motivasjonen. Den mentale tilfredsstillelsen i å gjøre noe eller finne ut av noe er i seg selv meningsskapende for mennesket. Videre sier Imsen at en viktig side ved menneskelig atferd er at vi kan vurdere, og planlegge gjøremål, og slik også danne oss forventninger om hva som vil skje under gitte betingelser. Motivasjonen har sitt utspring i mange ulike sider ved mennesket, alt fra behov

for kjærlighet og sosial tilknytning, anerkjennelse, respekt og selvrealisering til personlighetsegenskaper. Teorier om prestasjonsmotivasjon sier noe om trangen vi har til å utføre noe på en slik måte at det står i forhold til en eller annen kvalitetsstandard. Behovet for anerkjennelse og respekt har både en ytre og en indre side, altså både det å lykkes i andres øyne og i egne. Maslow karakteriserer disse behovene for grunnleggende (ibid).

Illeris (2007) hevder at den mest grunnleggende forståelse av læring er at det er tale om to ulike prosesser for at læring skal finne sted. Den ene prosessen er den som har å gjøre med samspillet mellom individer og de sosiale og materielle omgivelsene. Den andre prosessen har med resultatet å gjøre, der den interne bearbeidelse og forbindelse med tidligere læring finner sted. Dette kaller Illeris for et personlig resultat, fordi læringsimpulsene er sammensetning av nye impulser med det den enkelte allerede lært eller erfart (ibid.:16). Læringsresultatet hos hver enkelt blir forskjellig fordi man stiller med ulike forutsetninger.

I tillegg deler han læringen inn i tre dimensjoner: innhold, drivkraft og samspill. Innholdet dreier seg om *hva* man skal lære, og gjennom denne dimensjonen utvikles funksjonalitet. Drivkraften er den psykiske energi, følelsen og viljen, som læringen krever, altså motivasjonen, og gjennom denne dimensjonen opprettholdes den psykiske balansen. Han sier at det man lærer med sterkt engasjement er mer nyansert og huskes og anvendes lettere (ibid.:17). Samspilldimensjonen sier noe om hvordan man arbeider for å oppnå en integrasjon med de deler av omverdenen som man vil involvere seg i, og dermed utvikle mulighetene for kommunikasjon, samarbeid og samspill, altså utvikling av sosialitet.

Illeris opererer også med tre former for læringsbarrierer; feillæring, som har med innholdet i læringen å gjøre, lærings- og identitetsforsvar, som har med drivkraften å gjøre, og læringsmotstand, som er knyttet til samspilldimensjonen. Mest sentralt i forbindelse med skoleutvikling og læring i organisasjoner er kanskje det som har med identitetsforsvar å gjøre. Illeris knytter dette til det forsvar man setter opp når det forventes at man skal endre eller videreutvikle seg selv i overensstemmelse med nye tiltak og strømninger (ibid.:22).

I forbindelse med skolevandring er det to sider ved prestasjonsmotivasjonen som kan synes som viktige. Den ene er lyst til å gå løs på oppgaven, den andre er angsten for å mislykkes (Imsen, 2006). En lærer kan på den ene siden være relativt trygg på at hun behersker sitt fag, og på den andre siden være usikker på egen prestasjon dersom en leder skal vurdere det hun gjør. Her er det altså både noe som trekker en mot oppgaven, og noe som gjør at en vegrer

seg. Dette satt opp mot forventninger til seg selv og forventninger man tror andre har overfor en selv, kan medføre at motivasjonen for å ønske at ledelsen skal skolevandre kan uttrykkes som motvilje.

Skolevandring kan også brukes bevisst for å motivere medarbeiderne. Motivasjon påvirkes av positive tilbakemeldinger, og gjennom skolevandring og samtale i etterkant får lederen anledning til å trekke fram de positive aspektene ved lærerens arbeid. Dette kan også være med på å skape en positiv relasjon mellom leder og medarbeider, og leder kan utvise motiverende lederatferd. Herzberg skapte en to-faktorteori der han skilte mellom hygienefaktorer som lønn, ledelse, bedriftspolitik og mellommenneskelige relasjoner på den ene siden, og de egentlige motiveringsfaktorene som anerkjennelse, ansvar og personlig vekst på den andre siden (Spurkeland, 2009:119). Spurkeland mener at trening og fokusering på systemer og tilbakemeldingsteknikker gir økt motivasjon når det blir en naturlig del av samspillet mellom mennesker, og viser til medarbeidersamtalen som et slikt systematisk hjelpemiddel (2009:116). Satt i system kan skolevandring være et hjelpemiddel for leder til å påvirke medarbeiderne ved å motivere dem gjennom oppmerksomhet på det som gjøres godt og riktig etter intensjonene i læreplaner, forskrifter og lover.

"Ingen tilbakemelding er den verste form for tilbakemelding. Den kan minne om psykisk terror".

(Jan Spurkeland 2009)

3.3 Ledelse i lærende organisasjoner

Selv om det samlet sett er akkumulert mye kunnskap om læring i skolen, så har man i mindre grad utviklet et perspektiv på skolen som *lærende*, der hele organisasjonen må betraktes som en lærende enhet (Lillejord 2003). Når man betrakter skolen fra dette perspektivet oppstår utfordringer omkring hvordan prosesser som fremmer læring skal initieres og ledes, og hvordan man skal sikre at man lærer av slike prosesser. Lederen har en sentral funksjon i en lærende organisasjon.

Leders oppgave blir blant annet å understøtte lærernes entusiasme og begeistring for jobben sin, og bidra til den åpenhet og nysgjerrighet som kjennetegner lærende organisasjoner (Ibid. 2003). Lederen må tilrettelegge for individuell og kollektiv læring, blant annet gjennom å skape arenaer der det er rom for både individuell refleksjon og refleksjon i plenum.

En dyktig skoleleder fungerer som en lærer for sine ansatte.

(Lillejord 2003)

Lillejord sier at lederen må ha innsikt i lærernes arbeid, og være oppdatert på det som skjer i forhold til utvikling av metoder, læreplanarbeid og elevvurdering (2003:209). Det er først og fremst skolelederens pedagogiske lederferdigheter som settes på prøve i arbeidet med å utforme en lærende skole. Om skolens personale sier hun at det er høyt kvalifiserte medarbeidere som forventer å få være med på å diskutere utviklingstrekk som fører til forandringer i yrkesutøvingen deres, og som vil være med på å utforme skolen og dens innhold (2006:31). Dette grunnleggende trekket ved yrkesgruppen lærere må ledelsen ta hensyn til hvis man vil ha alle med på et positivt arbeid om vurdering, forbedring og utvikling av skolen.

Emstad og Postholm (E&P)(i Andreassen m.fl. 2010) skriver om ”Instructional leadership”, på norsk definert til FUL-ledelse, et ledelsesperspektiv som hadde sitt opphav på 1970-tallet i USA, og som fokuserte på kjennetegn ved ledere i skoler som hadde snudd trenden fra negativ til positiv utvikling. FUL står for Forbedring av undervisning og læring. Dette var ledere som var tett på praksis, og som hadde klare forventninger til undervisning og læring. Målorientering og læring er i fokus, og dette innebærer at skolelederne må ha oppmerksomheten og hovedtyngden i sitt arbeid rettet mot læringsarbeidet som lærerne utfører sammen med elevene (ibid.:184). Dette lederperspektivet baserer seg på det man kan kalle heroiske ledere, der fokuset var at lederen var en sterk personlighet som skulle drive skolen framover. Et av de kritiske spørsmålene har vært om det er mulig over tid å leve opp til denne rollen. Instructional Leadership er ikke nødvendigvis en måte å jobbe på som leder som passer inn i den norske skolehverdagen, men det kan være mulig å lære noe av denne måten å lede på for å lære noe om hva som skal til for å skape endring. Andre typer ledelse har vokst fram ut fra denne, men i sin artikkel ønsker E&P å tydeliggjøre FUL-ledelsesperspektivets betydning for læring og endringsarbeid i skolen. Ett av funnene fra studier på FUL-ledelse viser at det som gir størst effekt er at rektor involverer seg, fremmer og deltar aktivt i lærernes læring og utvikling (ibid.:187). Videre påpekes det at i skoler som rangeres som høytpresterende, rapporterer lærerne at rektor er mer aktiv i lærernes læring og utvikling enn det som rapporteres fra skoler som presterer lavere. FUL-ledelse kritiseres allikevel for å være for fokusert på klasserommet og for å være en tilnærming som går ovenfra og ned, mens transformativ ledelse har større fokus på endringer av andre orden, der lederen forsøker å skape forhold som øker kapasiteten til andre for å forbedre kvaliteten på undervisningen. E&P viser til Elmore, som mener at ledelse dreier seg om å veilede og angi retning og fordele ansvaret til flere på skolen, og å utnytte ekspertisen i kollegiet. E&P mener at kjennskap til

FUL-ledelse allikevel kan være til hjelp når prioriteringer skal gjøres og beslutninger skal tas. De viser også til Vibe, Aamodt og Carlsten som sier at det er uvanlig at rektor eller andre erfarne lærere gjennomfører klasseromsobservasjon eller gir lærere forslag om hvordan de kan forbedre sin undervisning og Irgens (2010) sier at lærerne ofte opplever at lederne ikke er opptatte av hva de gjør i klasserommet.

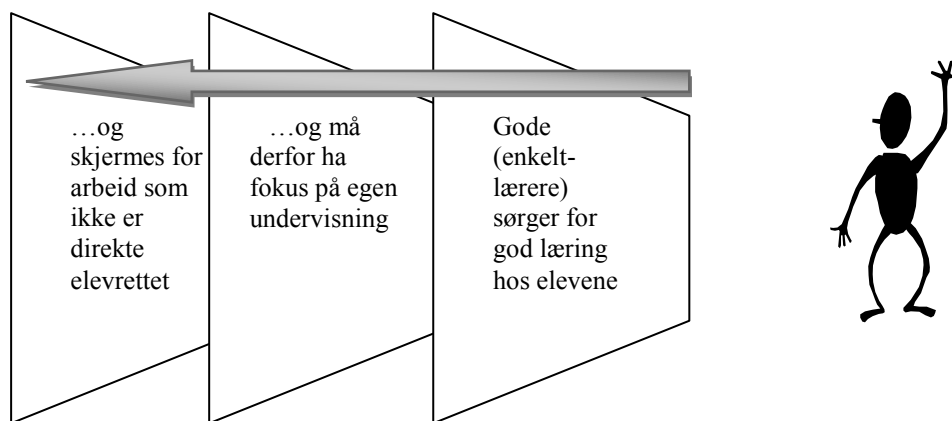
Hva ledere gjør kan fremme læring i organisasjonen, men lederes atferd kan også fungere som hindre for læring. Dale (I Sivesind m.fl: 2006) nevner tre hindrende faktorer for læring i skolen som organisasjon; organisasjonsformene, tradisjoner og føyelige ledere. Han mener at skolens organisering av lærernes arbeidstids- og lesepliktavtaler hemmer en fleksibel organisering. Han sier at den tradisjonelle organiseringen ikke bidrar til felles læring og refleksjon i lærerkollegiet. Videre sier han at den manglende tradisjonen for refleksjon over den kunnskap skolen og den enkelte medarbeider representerer og over hvordan kunnskapen kan deles og anvendes i et fellesskap. Når det gjelder lederes atferd, nevner han føyelige ledere, som i for stor grad overlater ansvaret for opplæringen til lærerne. Han sier at føyelige ledere i liten grad tar ansvar for at skolen i fellesskap skal arbeide med kvalitetsforbedringer, og at denne typen ettergivenhet opprettholder tradisjonelle mønstre i organiseringen av opplæringen.

3.4 Læring i lærende organisasjoner

En ny utfordring for skolen er at den stadig er under vurdering av andre enn skolen selv. Den nye trenden med vurdering av hvordan skolene presterer (altså hvordan elevene ved skolene presterer på diverse tester) gjør at også skolen må reflektere over hva som gir de beste resultatene. Fevolden og Lillejord sier at det finnes foreldre som i møte med skolen opplever at representanter for skolen er usikre i møte med dem, og har problemer med å begrunne sine pedagogiske valg (2005). De viser også til pedagogiske forskere som har påpekt at skolen mangler et språk for sin praksiskunnskap, og at det er nødvendig å utvikle et relevant språk som egner seg for å snakke om pedagogisk praksis både med aktører i og utenfor skolen (ibid.: 11). Fevolden og Lillejord mener også at det er skolelederne som får det største ansvaret for å sørge for at den evalueringen som gjøres blir fulgt opp med gode læreprosesser i skolen. Det må ikke bare handle om elevenes læring, men om hele organisasjonens læring. I følge St.meld. 28 og St. meld. 30 er de ulike forventningene til gode skoleledere blant annet at de har mot til å korrigere kursen, de er synlige og tydelige som inspiratorer, innovatører og

veiledere, de viser kraftfullt lederskap, tydelige forventninger og gir klare tilbakemeldinger (ibid:13).

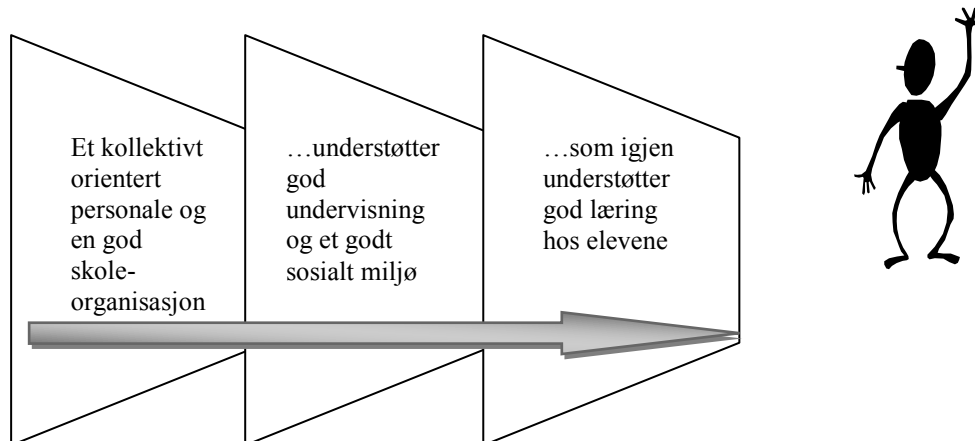
I forbindelse med undersøkelser som Irgens (i Andreassen m.fl., red:2010) har arbeidet med, avdekket han ett fellestrekk ved skoler han hadde med i undersøkelsen, nemlig at de kortsiktige oppgavene hadde en tendens til å forskyve utviklingsoppgavene. Flere faktorer kan være årsakene til dette, blant annet tidsaspektet, der man må prioritere det som først dukker opp. En annen årsak kan det være manglede bevissthet om at langsiktig arbeid med utvikling kan medføre at behovet for kortsiktig ”brannslukking” blir redusert. En tredje mulig årsak Irgens nevner er at det er svak utviklingskompetanse i skoler, og at man heller prioriterer de oppgavene man behersker (2010:128). Videre viser han til ulike undersøkelser som viser at lærernes profesjonsidentitet er forbundet med individuell autonomi og en forståelse av at jobben primært består av egen undervisning, relasjonen til elevene og det arbeid som umiddelbart oppfattes som nødvendig for egen undervisning (ibid.:137). Berg (1999) kaller dette en avgrenset profesjonalitet, og fokus for disse er den enkelte lærer i klasserommet, individualisme og en tilnærming til at oppgaveløsning finner sted her og nå. En slik tenkning fører til en skole med et kortsiktig driftsperspektiv. Denne individorienterte logikken illustrerer Irgens slik (figuren leses fra høyre mot venstre):



Figur 3: Irgens: skoler med kortsiktig driftsperspektiv

Det Berg kaller utvidet profesjonalitet kjennetegnes ved at medarbeideren er opptatt av skolen som organisasjon, orientering om samarbeid og om utvikling av organisasjonen.

Irgens figur illustrerer dette slik (leses fra venstre mot høyre):



Figur 4: Irgens: skoler med langsiktig driftsperspektiv

Individuelle løsninger er kortsiktige, og medfører at de samme typer arbeidsoppgaver og avgjørelser må tas gang på gang, mens kollektive løsninger gjør at enkeltlærere ikke får hele byrden med de ulike oppgavene, men kan forholde seg til felles rutiner og prinsipper som skolen har vedtatt. Lokale forutsetninger for god læring blant elevene skapes (Irgens 2010:140).

Denne framstillingen viser betydningen av kollektivt utviklingsarbeid, samtidig som den heller ikke avviser at individuell autonomi også har sine positive sider. Irgens omtaler i sin artikkel også undersøkelsene til Dahl med flere, som viser at skoler som utviklet en mer kollektiv praksis også utviklet større grad av individuell autonomi. De tolker det slik at den kollektive rammen har gitt den enkelte lærer større grad av makt i form av legitimitet og i form av mer kunnskap om hvordan man kan støtte seg på kollektive rutiner og beslutninger når problematiske situasjoner oppstår og må håndteres (ibid.:141). Disse undersøkelsene synliggjør at tid brukt til utvikling i hele organisasjonen er vel anvendt tid. Hvis god læring for elevene er målet, legges de beste forutsetningene ved at de kommer til en skole hvor de ikke er prisgitt den læreren de får.

Lillejord sier at en lærende organisasjon jobber på en slik måte at den lærer av sin egen praksis, undersøker sin egen praksis og bruker resultatene til å forbedre praksis (2006:21). Videre sier hun at læring og handling følger hverandre så tett at det er vanskelig å skille dem fra hverandre (2006:209.) Man prøver ut det man erfarer, lærer noe av det, endrer eller fortsetter å prøve ut. Det som fungerer tar man med videre, det som ikke fungerer forkastes eller endres. Jakobsen kaller dette for endring med et inkrementelt preg, som innebærer å ta

små skritt (2004:206). På denne måten samles mye informasjon før man må ta større avgjørelser. Uventede vendinger i endringsarbeidet kan bakes inn i det videre arbeidet, uten at man må legge om alle planlagte tiltak. Det å være en lærende skole er en prosess som i realiteten aldri tar slutt. Hvis prosessen slutter, kan man ikke kalle seg en lærende skole. Jakobsen sier om lærende organisasjoner at organisasjoner kan ikke lære, det er menneskene i organisasjonen som lærer. For at organisasjonen skal framstå som lærende, må den bestå av individer som evner og er villige til å lære, og kunnskap må spres innad i grupper og mellom grupper.

Lillejord sier samtidig at det er vanskelig å planlegge for læring, slik det er vanskelig å planlegge for andre menneskelige relasjoner (2006:38). Læring er noe som foregår hos den enkelte, men samtidig er det ikke slik at man ikke kan tilrettelegge for læring, og støtte, hjelpe og motivere hverandre i prosessen. Derfor vil det å ha et mål og en plan være et redskap som er støttende for det videre læringsarbeidet. I sin bok viser hun til en grunnleggende innsikt hos Dewey, som mener at læring, i likhet med motivasjon, er en relasjonell, mellommenneskelig aktivitet.

Skolevandring kan være en del av utviklingsarbeidet ved en skole. Viktige kriterier for lederinvolvering i utviklingsarbeid er at leder er med på å motivere personalet, deltar aktivt selv, etterspør hva som skjer i praksisfeltet, følger opp og vurderer fremdrift og aktivt veileder personalet. Dag Ingvar Jakobsen opererer med to hovedstrategier for endring, som han kaller strategi E og strategi O. (Beer og Nohira i Jakobsen, 2004:184). Strategi E (economic) har sitt fokus på endring av formelle strukturer og systemer. Drivkreftene er ledelsen, og incentivene er finansielle. Strategi O (organization) fokuserer på utvikling av de menneskelige ressursene i organisasjonen, og der medlemmene i organisasjonen driver utviklingen i kraft av sitt engasjement. Skolevandring er en metode som i stor grad er samstemt med denne typen strategi. Denne strategien defineres mer som en utviklingsstrategi enn en endringsstrategi.

I Stortingsmelding 30-Kultur for læring kan vi lese følgende:

”Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon.” (2003-2004, kap. 3.4.2)

Jakobsen bruker også begrepene ”hard” og ”myk” lederstil. (2004:242) Hard lederstil er knyttet til maktbaser der kontroll av incentiver, økonomi og ressurser er av betydning. Ordre, belønninger, tvang og rasjonelle argumenter brukes for å oppnå atferdsendring hos de ansatte. Når det er snakk om å endre de ansattes holdninger og verdier i forhold til skoleutviklingsarbeid, vil en mykere lederstil være mer hensiktsmessig. Her knyttes maktbasen til felles verdigrunnlag, sosial identitet og utstråling, og man benytter innflytelsesteknikker som inspirasjon, ros og personlige henvendelser for å oppnå atferdsendring gjennom å endre de ansattes verdisystem. Jakobsen sier videre at for å kunne benytte denne mer følelsesmessige formen for makt, må medarbeiderne kunne identifisere seg med leders verdier. (2004:219) Som leder må man opparbeide seg troverdighet, slik at medarbeiderne ønsker å følge lederen. Å benytte denne formen for maktbaser er mye vanskeligere enn å endre de mer håndfaste elementene som struktur og strategi. Når vi snakker om ”hard” og ”myk” lederstil, er det ikke slik at den ene er mer riktig enn den andre. Det kommer helt an på hva som skal endres.

Ved den Østlandsskolen jeg har fått innblikk i, har man foretatt en kombinasjon av den harde og den myke lederstilen, ved at ledelsen har tatt en avgjørelse om at skolevandring skal gjennomføres, men at personalet har vært med på å utvikle observasjonspunkter.

3.5 Skolevandring

I forbindelse med at man var bekymret for rekrutteringen til lærer og skolelederstillingene i mange OECD-LAND, finansiere OECD en utredning om hva som karakteriserte skoleledernes endrede rolle og nye krav til kompetanse. I rapporten foreslår man at organisasjonslæring bør erstatte New Public Management-strategien, fordi dette ser ut til å ha en mer positiv virkning på rekrutteringen av kompetente lærere og ledere til skolen. Man må fokusere på hvordan skolene kan ivareta sin egen læring (Møller og Fuglestad 2006).

Som nevnt tidligere er det vanskelig å dokumentere at ledelsens har direkte innvirkning på elevenes læring, men studier viser at formell ledelse bidrar indirekte til dette ved individuell støtte og verdsetting av den enkelte medarbeider. Dette igjen bidrar til en skolekultur der man lytter til hverandre, har omsorg for hverandre og får gjensidig tillit (ibid.)

Skolevandring begynner å bre om seg i Norge, og det er etter hvert flere som har skrevet noe om dette. I tillegg til det amerikanske opplegget beskrevet av Carolyn Downey et al. og omtalt som *The Downey Walk-Through*, har Skien kommune utviklet et opplegg som brukes der. Dette var utgangspunktet da Skrøvset i samarbeid med en rektor ved en skole i Tromsø utarbeidet et mer systematisk oppsett for gjennomføringen av skolevandring. Denne rektoren hadde vært på et seminar i Skien og fått høre om dette, og da hun kom i kontakt med Skrøvset, bestemte de seg for å forsøke dette. Skrøvset satte seg inn i den amerikanske modellen, og sammen med rektoren utarbeidet de et opplegg som passet bedre for norske forhold og den skolen de skulle gjennomføre dette på. Skrøvset har satt opp likhetene og ulikhetene mellom det amerikanske opplegget og deres eget opplegg i en tabell.

Opprinnelig amerikansk opplegg	Våre oversettelser (Skrøvset)
Observasjon av enkeltlærere	Observasjon av trinn (3 lærere)
Faste, almenne observasjonskriterier	Observasjonskriterier utarbeidet sammen med lærerne med utgangspunkt i skolens og trinnets utviklingsmål.
Ingen førsamtale	Førsamtale med de tre lærerne
3 minutter per observasjon, 6-7 observasjoner over en periode	5 minutter per observasjon, 6-7 observasjoner over en periode
Ettersamtale	Ettersamtale

Figur 5: Skrøvset: Oversettelse av Downeys skolevandringmodell til norske forhold

I korte trekk går opplegget ut på at leder besøker lærer i klasserommet et antall ganger (eks. 5-7 ganger), har en kort og fokusert observasjon ut fra gitte kriterier, og det hele følges opp med en avtalt refleksjonssamtale etter at alle observasjonene er utført. Besøkene er avtalte, men uanmeldte. Det observeres kun på de avtalte kriteriene. I Skien utvikler kommunen kriterier for hvilke deler av undervisningen som skal observeres ut fra kommunens satsningsområder. I tillegg kan lærerne være med på å uttale seg om og utforme et eller flere lokale kriterier for egen skole som de ønsker det skal fokuseres på. Nesodden kommune har utarbeidet et opplegg for eget bruk, og i tillegg finnes det et par masteroppgaver tilgjengelige om skolevandring. Denne studien tar først og fremst utgangspunkt i Skrøvsets oppsett.

Skrøvset kalte sitt arbeid ”Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring”. Det var et ettårig prosjekt ved en skole, og Skrøvset konkluderer med at skolevandring under bestemte forutsetninger kan være et hensiktsmessig verktøy for å øke læreres læring. Hun sier at skolevandringens styrke er at den baserer seg på konkrete opplevde situasjoner, og dermed er et godt grunnlag for situert læring (2008:129). Hun understreker også at positive og konstruktive tilbakemeldinger er en av forutsetningene for at dette skal bidra til konstruktiv læring. Skrøvsets konklusjon gir grunn til å ha som utgangspunkt at skolevandring er et verktøy som det kan være grunn til å bruke tid på å undersøke nærmere, og belyse fra flere perspektiver.

Skrøvsets arbeid er antagelig det grundigste som er gjort om skolevandring på norsk. Hun har hatt Downeys modell som utgangspunkt, og har bearbeidet den til bruk i en skole som hun har fulgt. Hovedhensikten for rektoren ved skolen var å øke trykket på utviklingsarbeidet, og at dette skulle være et tiltak for å få i gang refleksjon, ikke kontroll, sammen med lærerne. Skrøvset har tolket det amerikanske opplegget dit hen at det har et anstrøk av kontroll, som hun mener er mer vanlig og akseptert i amerikansk skole enn i den norske. Derfor har det vært spesielt viktig å presisere at det ikke skal være et kontrollaspekt ved den modellen de har utviklet for sin skole. Læring har vært sentralt i prosjektet, og fordi skolevandring er konkret og foregår i en spesiell kontekst med tydelig formål, gir det grunnlag for situert læring. Disse kjennetegnene er sentrale i det sosiokulturelle syn på læring. Vygotsky sier at utviklingspotensialet utløses i den rette konteksten, når betingelsene for læring er til stede (Vygotsky 1978 i Skrøvset 2008:22). Skolevandringprosjektet har hatt som mål å utløse dette potensialet. Refleksjon er også et viktig begrep innen skolevandring, og Skrøvset viser til Søndena og Alexanderson, som sier at refleksjon har blitt sett på som strategi for kunnskapsutvikling. Hun bruker Søndena's begrep *kraftfull refleksjon*, der refleksjon sammen med andre skal være noe mer enn løst prat. Skrøvset sier: ”Hensikten med skolevandringen er å få en kraftfull refleksjon” (2008).

Irgens peker på et problem når det gjelder utviklingsarbeid, nemlig at det oppleves som et ”tidssluk” for lærerne, og at utviklingsarbeid sjelden gir umiddelbar mestringsfølelse (2010:132). Fordi utfallet ligger fram i tid og er noe usikkert, kan det være vanskelig å motivere medarbeiderne for slikt arbeid.

En av fordelene med skolevandring som metode er at leder kan bruke sine observasjoner ganske umiddelbart gjennom refleksjonssamtalen for å underbygge og trygge medarbeideren på hvilke områder vedkommende mestrer godt.

Både det Bateson kaller Læring II og Wadels modell for læring som kobling av ulike erfaringer er gjenkjennbare i skolevandringssammenheng. Læring som kobling av ulike erfaringer vil i denne sammenhengen være de ulike perspektivene som lærer og leder har fra skolevandringen, og gjennom samtaler vil begge parter få anledning til å se situasjonene fra andre perspektiv enn sitt eget.

Gjennom samtale mellom leder og lærer i etterkant av skolevandring, kan begge oppleve at det man har lært og erfart tidligere kan endres eller korrigeres, slik at det Bateson omtaler som Læring II vil kunne finne sted.

Læringsforholdet mellom ledelsesgruppa og det pedagogiske personalet ved en skole vil vanligvis ikke være begrepsfestet slik det kan være mellom lærer og elev, foreleser og student osv. Læringsforholdet vil således være mer symmetrisk, og i en vanlig hverdag også noe uformelt, selv om det er formelle årsaker til at man befinner seg i situasjoner der relasjonell læring forekommer. Wadel sier at slike læringsforhold kjennetegnes ved at partene alternerer i å lære fra seg og å lære til seg. (2002:31).

Skolevandring er en formell situasjon, der leder har foretatt observasjoner, og skal ha en samtale i etterkant med den observerte. I skolevandringssammenheng vil det være en ideell situasjon dersom både leder og medarbeider opplever at de utvikler nye kunnskaper.

4. FORSKNINGSMETODE OG EMPIRIGRUNNLAG

I denne delen vil jeg gjennomgå opplegget mitt slik jeg har planlagt å gjennomføre det.

4.1 Design

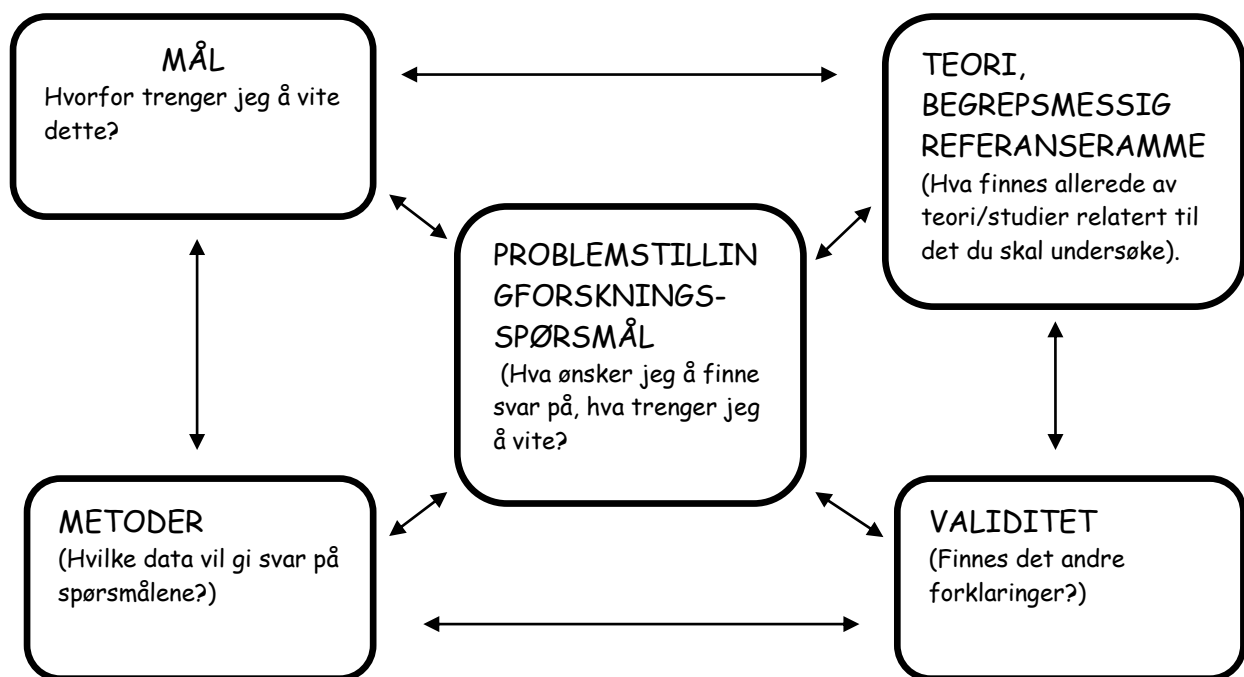
Jeg har valgt et kvalitativt opplegg basert på et case. Monica Dalen sier: ”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (2011:15). I denne studien er det ønskelig å utvikle

forståelse for hvordan skolevandring kan føre til læring i en organisasjon, med utgangspunkt i ledelsens bruk av metoden skolevandring. Ledernes egne erfaringer og opplevelser i forbindelse med dette vil være grunnlaget for innsamling og tolkning av data. Samtidig er dette et deduktivt opplegg, der hovedkjennetegnene er at man med utgangspunkt i teori utleder en bestemt problemstilling for å teste teorien.

Under utarbeidelse av mitt forskningsdesign har jeg støttet meg til Grønmo (2004), som grundig gjennomgår de ulike fasene i forskningen.

Maxwell har laget en modell som kan være et godt utgangspunkt for en forskningsdesign (2005:5). Jeg har selv oversatt til norsk og lagt inn enkle forklaringer i selve modellen.

Modellen er fleksibel, samtidig som han mener at disse elementene bør være involvert for at ikke designet skal bli ineffektivt. Modellen er grunnlaget for mitt opplegg, og jeg forklarer modellen ved hjelp av både Maxwells og Grønmos tolkninger av begrepene.



Figur 6: Modell for forskningsdesign, etter Maxwell

Modellen viser at de ulike elementene i forskningsdesignet påvirker hverandre innbyrdes. Problemstillingen er avgjørende for målet for forskningen og dermed påvirker den valg av teori. Valg av mål for forskningen har også betydning for hvilke teorier og metoder man benytter, og foreliggende teorie og metoder kan også være med på å påvirke målet.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene er med på å avgjøre hvilke metoder som skal tas i bruk, og metodene man ønsker å bruke vil også kunne påvirke forskningsspørsmålene. Metodene påvirker validiteten av undersøkelsen, og for å få en så troverdig undersøkelse som mulig, velger man metoder og teori som kan understøtte dette.

4.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut fra det man allerede vet, kan man si noe om hva man ikke vet, hva man ønsker å finne ut og hvilke spørsmål skal man stille for å finne ut det man ønsker å finne svar på. Grønmo sier at problemstillingen utgjør en formulering om avstanden mellom det vi vet og det vi ønsker å få vite, og skal være retningsgivende og styrende for det videre opplegget (2004:63).

Forskingsspørsmålet mitt er *Hvordan kan leder bruke skolevandring for å skape læring i organisasjonen?* Dette har vært utgangspunkt for studie av teori og metodevalg.

Problemstillingen min er mer spesifikk enn generell fordi den baserer seg på et lite utvalg informanter og tar ikke sikte på å generalisere funnene. Selv om skolevandring begynner å få et visst fotfeste i Norge, kan det fremdeles ses på som nytt i skolemiljøene. Sett fra dette perspektivet kan det være interessant for miljøene at det utføres forskning på området.

Formuleringen av studien og problemstillingen er knyttet til min interesse for om skolevandring er en metode som egner seg til å drive utvikling av egen skole. Med dette som utgangspunkt er ikke målsetningen å generalisere funnene, men å gjøre en vurdering av hvorvidt noen har lyktes i å bruke dette verktøyet.

4.3 Valg av mål

Når målet er satt for undersøkelsen, avgjør dette det videre designet av forskningsopplegget. I mitt tilfelle ønsker jeg å finne ut om skolevandring er et verktøy som leder kan bruke for å skape læring i organisasjonen. Jeg har selv tatt initiativ til denne forskningen, og baserer den på teori som allerede finnes. Målet er ikke å utlede ny teori, men å undersøke om den metoden som kalles skolevandring egner seg i forhold til å skape læring. Denne typen forskning kalles deduktivt opplegg, og Grønmo (2004) forklarer at det kjennetegnes ved at man formulerer problemstillingen på grunnlag av foreliggende teori, og det teoretiske formålet med studien er å teste teorien.

Når målet eller intensjonen med forskningsopplegget er avklart, bør man finne ut hvilke teorier som allerede er utviklet på området, hvilken forskning som er gjort og hvilke erfaringer man allerede har gjort seg. Et viktig utgangspunkt i denne studien har vært Skrøvsets (2008) bok *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Denne boken er basert på at en forsker – Skrøvset - og en skoleleder sammen utforsker skolevandring som verktøy for læring i forbindelse med at skolelederen ønsker å styrke sin rolle som pedagogisk leder ved skolen. Naturligvis er også teori om opprinnelsen, *The Three-Minute Classroom Walk-through* av Downey også sentral, først og fremst basert på hvordan Skrøvset framstiller metoden. Ellers er det begrenset med teori om metoden på norsk, selv om det de siste årene har kommet noen masteroppgaver med skolevandring som utgangspunkt. Sentrale begreper rundt skolevandring er avklart i kapitlet om dette, og videre i teksten brukes disse begrepene i henhold til det som er avklart tidligere.

Teori om læring og ledelse finnes det derimot et vell av, og utgangspunktet her har derfor vært forslag til litteratur fra masterstudiet før øvrig, og anbefalinger fra veileder og foredragsholdere.

4.4 Metoder

Neste steg er å ta stilling til hvilke metoder som skal brukes. Problemstillingen er utgangspunkt for valg av metode, og jeg har valgt kvalitative metoder, da utvalget av informanter er lite. Dette er et opplegg som baserer seg på en case. Studien tar ikke sikte på å generalisere funnene statistisk, og en case med få informanter kan da dekke det behovet som problemstillingen krever, nemlig om metoden Skolevandring kan brukes for å generere læring i organisasjonen. I dette tilfellet understrekes ordet *kan*, og vil ikke kunne gi svar på om det kan brukes i alle sammenhenger, i alle organisasjoner osv., men om skolevandring *også* er en vei å gå. Videre har jeg valgt uformell intervjuing av respondenter, Grønmo viser til at det innen kvalitativ forskning er tre opplegg som er vanlige: deltakende observasjon av aktører, uformell intervjuing av respondenter og kvalitativ innholdsanalyse av dokumenter. Man må velge informanter eller analyseenheter, man må ta stilling til hvilken informasjon man skal søke og hvordan informasjonen skal bearbeides i etterkant. Karakteristisk for kvalitative undersøkelser er at man kan bestemme seg for hvilken informasjon man vil innhente både før, under og etter undersøkelsen, i motsetning til kvantitative undersøkelser, der man må avklare

dette på forhånd. Man må altså ta stilling til både metoder for innsamling av informasjon og hvordan man skal jobbe i etterkant for å analysere og tolke dataene.

4.4.1 Case

Skogen (i Fugleseth og Skogen, 2006) sier at mange hevder at denne forskningsmetoden er den mest grunnleggende når det gjelder ervervelse av ny kunnskap, at denne forskningstilnærmingen egner seg godt til å studere fenomenene slik de forekommer i den virkelige verden, og ikke under kontrollerte laboratoriepregede betingelser. Casestudier kan baseres på enheter som enkeltindivider, grupper, hendelser, beslutninger osv. Det vil allikevel være et fenomen som er fokus for forskningen (ibid.). Maxwell skiller mellom intern og ekstern generaliserbarhet. Intern generaliserbarhet sier noe om generaliserbarheten til en konklusjon innen caset også kan gjelde for personer, hendelser, tidspunkt og situasjoner som ikke ble direkte representert i datamaterialet (2013:137).

Skogen sier videre at casestudiet egner seg spesielt når vi skal studere her-og-nå-fenomener i det virkelige liv, og der vi ikke kan manipulere og kontrollere variablene (2006:55). I min undersøkelse gjør jeg det som kalles en holistisk singelcasestudie, der man gjennomfører én casestudie med én analyseenhet (ibid.:56).

Datainnsamling og dataanalyse er hovedaktivitetene i forbindelse med gjennomføring av casestudier (ibid.:62). Det er viktig at forarbeidet til datainnsamlingene er så grundig planlagt at man ikke går glipp av viktig informasjon underveis, spesielt den typen informasjon som bare kommer i en der-og-da-situasjon, og som vanskelig kan gjenskapes hvis man mister den. Skogen sier derfor at man må skolere seg i forhold til de aktuelle informasjonskildene. I denne oppgavens tilfelle har det derfor vært viktig å se spesielt på intervju som metode, da det er eneste informasjonskilde.

4.4.2 Intervju

Jeg har valgt å bruke uformelt intervju ved innsamling av data i dette opplegget. Grønmo sier at dette er det typiske opplegget for kvalitative responsdata, og består av samtaler mellom intervjuer og de ulike respondentene. Verken spørsmålene eller svaralternativene er fastlagt på forhånd, men man forholder seg til en intervjuguide som gir generelle retningslinjer for

gjennomføringen og styringen av samtalene (Grønmo 2004). Dalen sier at et overordnet mål i kvalitative forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virksomhet (2011:15). Det er nettopp det som kjennetegner mitt opplegg. Det har derfor vært viktig å sette meg inn i hva skolevandring er og hvor tilgjengelige informantene er. I kvalitative studier er mengden informasjon om hver enkelt enhet mer omfattende enn i kvantitative studier.

Ved utformingen av intervjuguiden er det viktig å vurdere informasjonsbehovet, spesifisere tema og vurdere kommunikasjonsformen. Man må også avgjøre graden av åpenhet. Ved uformell intervjuing kan ikke fullstendig informasjonsbehov avklares i forkant, da det kan oppstå nye behov etter hvert som respondenten gir informasjon. Ved uformell intervjuing bør graden av åpenhet være størst mulig. Det er også viktig at forskeren ikke åpner med spørsmål som kan være vanskelig å svare på, f. eks. av faglig eller følelsesmessig karakter. Spørsmål som kan være følelsesmessig vanskelig å besvare, kan evt. komme når tillit er oppnådd, og man oppfatter at slike spørsmål ikke vanskeliggjør situasjonen for respondenten.

Kommunikasjonssituasjonen må også tilrettelegges, slik at tid og sted ikke virker forstyrrende på noen av partene. Stedet bør skjermes slik at kolleger eller andre ikke kan avbryte intervjuprosessen.

Forskeren må være åpen for initiativ fra respondenten, samtidig som fokuset skal være på intervjuguiden og den informasjonen som er relevant for å belyse problemstillingen.

Dersom det kan være grunnlag for å undre seg over hvorfor enkelte spørsmål blir stilt, bør forskeren forklare dette. Dersom kommunikasjonen mellom respondent og forsker ikke fungerer, kan informasjonsutvekslingen bli mangelfull eller begrenset. Et annet problem er at forskeren kan påvirke svarene som respondenten gir. Forskeren kan med sin atferd og fremferd påvirke ved å stimulere eller provosere respondenten til å uttale seg på bestemte måter.

Respondenten kan også fremstille informasjonen feilaktig ved at de ikke husker godt nok, eller ved at de vil framstå i et gunstig lys overfor forskeren.

Disse ulike faktorene må forskeren være bevisst på ved utarbeidelse av intervjuguiden (Dalen 2011).

4.5 Validitet

I en studie må man se på hvordan resultater og konklusjoner kan være feil. Hva er troverdige alternative tolkninger og gyldighetstrusler, og hvordan bearbeider vi dette? Hvordan kan dataene støtte eller utfordre ens ide om funnene man har gjort eller kommer til å gjøre? Maxwell sier at validiteten i en undersøkelse ikke er sikret bare ved at man har fulgt en oppskrift og kjente standarder. Man må vurdere om de innsamlede data støtter eller utfordrer eventuelle hypoteser eller forestillinger om hvordan utfallet av undersøkelsen vil bli. Hvordan forholder konklusjonene i undersøkelsen seg til realitetene? Ingen metoder kan helt sikkert forsikre oss om at det vi fanget opp gjennom undersøkelsen er oppfattet riktig (2005:121). Denne undersøkelsen ligger nær opp til det man kaller en fenomenologisk studie, der hensikten er å få et innblikk i andres opplevelser og forståelse knyttet til metoden skolevandring. Grunnleggende innenfor fenomenologiske analyser er at de analyserer virkeligheten slik aktørene selv oppfatter den, og forskerens forståelse av handlingene og meningene bygger på aktørenes egen forståelse (Grønmo 2004:372).

"En forskning som overordner pålitelighet som kjernen i forskningen, kan gå i retning av intetsigende sikkerhet."

(Erling Lars Dale 2011)

Monica Dalen påpeker følgende forhold som er knyttet til validitet i kvalitativ forskning:

- Forskerrollen: forskerens åpenhet i forhold til sin rolle, hvilken tilknytning forskeren har til fenomenet som skal forskes på, bakgrunn osv. I denne oppgaven har jeg gjort klart at jeg har et forhold til blant annet skolevandring som metode gjennom selv både å ha blitt skolevandret og har utført skolevandring. Dette kan farge min tilnærming til stoffet, og det er derfor viktig at jeg er oppmerksom på dette gjennom hele prosessen.
- Forskningsopplegget – her inngår utvalg og metodisk tilnærming.
- Utvalget: I hvilken grad kan resultatet overføres til andre grupper enn dem som er utforsket? Formålet med denne undersøkelsen er å se på om skolevandring kan brukes som metode for å skape læring i organisasjonen. Utvalget er en liten gruppe ledere ved én skole, og problemstillingen er formulert slik at man skal kunne bruke funnene til å vurdere om skolevandring kan brukes slik som nevnt. Det vil da være mulig å vurdere dette uansett hvilke konklusjoner man trekker ut fra akkurat denne studien.
- Metodisk tilnærming og datamateriale: Datainnsamlingsmetodene må være tilpasset den aktuelle undersøkelsens mål. Datainnsamlingen i denne studien er gjort ved

intervju. Semistrukturert intervju er valgt for å kunne fange opp signaler fra aktørene, og for å utdype emner som eventuelt kommer opp i løpet av intervjuet for å få fyldige fremstillinger av handlinger og meninger. I kvalitativ forskning er informantenes fyldige fremstillinger hovedtyngden av materialet. Validiteten styrkes ved at spørsmålene som stilles er laget slik at informantene kan komme med fyldige og innholdsrike uttalelser.

- Tolkninger og analytiske tilnærminger: Tolkningen kan valideres i relasjon til en større helhetsforståelse.

Generaliseringsstyrken i det materialet som samles inn i en enkeltcase vil ikke være statistisk generaliserbar, men man må ha som mål at det skal være analytisk generaliserbart. Man betrakter casestudien som et enkelt eksperiment, og det man finner kan brukes til å etablere teoretiske forklaringer som kan etterprøves ved bruk av flere casestudier. Teorien kan stå til ny forskning har svekket eller medvirket til at man må forkaste teorien (Skogen 2006:58).

5. PRESENTASJON AV EMPIRI

Hovedkilden for empiri i denne oppgaven er intervju. De to intervjuene har begge vært semistrukturerte gruppeintervju med rektor og to avdelingsledere på samme skole. I henhold til det Skogen sier om innsamling av data ved bruk av case, er det viktig å utvise grundighet og nøyaktighet og ta vare på en mest mulig fyldig dokumentasjon (thick descriptions) (2006:61). Jeg valgte derfor å ta intervjuene opp i en datafil, slik at jeg var sikker på at jeg skulle få med meg nyansene i informasjonen som ble gitt meg. Slik kunne jeg også transkribere det hele, og bruke det systematisk i analysen.

I det følgende tar jeg for meg hvordan intervjuene ble gjort.

5.1 Systematiseringen av intervjuene

Spesielt for semistrukturerte intervju er at man har utgangspunkt i en intervjuguide, mens samtalen kan føres i flere retninger ut fra samtalepartnernes fokus og oppfølgingsspørsmål fra forsker. For å systematisere opplysningene som fremkommer sett i sammenheng med problemstillingen og forskningsspørsmålene, har jeg samlet opplysningene som har

framkommet i bolker. Innledningsvis ønsket jeg å undersøke hva ledelsen la i begrepet skolevandring, slik at jeg hadde et grunnlag til å undersøke hvorvidt de valgte denne metoden for å utøve relasjonell ledelse, initiere læring i organisasjonen eller om de ønsket å kontrollere hva som foregår. Ut fra dette ble det et behov for å se på hvilke observasjonspunkter man skulle fokusere på ved besøkene i klasserommene, også dette for å komme mer inn på ledernes agenda. I løpet av intervjuene kom det for en dag at en del lærere hadde vært noe skeptisk til lederens bruk av tid på dette opplegget. Det ble da av interesse å se på om det berodde på noe ved organiseringen før, under eller etter skolevandringen.

Etter andre intervju, som ble gjort etter at ledergruppa hadde foretatt en runde med skolevandring, har jeg systematisert empirien slik at jeg først ser på hvordan gjennomføringen forløp. Gjennomføringsdelen kan fortelle noe om hvorfor ting blir som de blir, både i positiv og mindre positiv forstand. Gjennomføringen kan virke inn på både ledernes og lærernes motivasjon for opplegget, og derfor påvirke resultatet både i forhold til læringen i organisasjonen og om ledelsen får opparbeidet relasjoner i forhold til sine ansatte. Organiseringen av empirien på denne måten blir også avgjørende for drøftingsdelen. Informasjonen fra empirien blir brukt for å drøfte problemstillingen i lys av forskningsspørsmålene.

5.1.1 Intervjuene

Dalen siterer Wormnæs, som sier at all forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont (Dalen 2011). Som forsker stiller man med oppfatninger og meninger i forhold til det som skal studeres. På grunn av min bakgrunn som ansatt i Skien kommune, der jeg både har blitt skolevandret, og i et kort vikariat som inspektør også er blitt skolert i forhold til kommunens opplegg for skolevandring, stiller jeg med visse forutsetninger når jeg skal lære om hvordan andre jobber med dette. Det har derfor vært viktig for meg å holde egne erfaringer i bakgrunnen, og la ledelsen ved X skole få fortelle hvordan de oppfatter det, og hvordan de planlegger og gjennomfører egen skolevandring. I forkant jobbet jeg med intervjuguidene (vedlegg 2 og 3).

I første intervju ble det blant annet viktig for meg å få kartlagt hva ledelsen la i begrepet skolevandring, hvordan de hadde planlagt å gjennomføre det og hvilke kjennetegn de hadde på at de hadde lyktes med sitt opplegg. Det ble viktig for meg å finne ut av om de hadde holdt

seg til Downeys utgave av *Three-minute-walk-throug*, eller om de hadde tilpasset opplegget til egen skole og formål. Her ønsket jeg å få vite noe om deres forståelse for skolevandring som metode, men også få kjennskap til skolens bakgrunn, hvordan lærerne ved skolen tok imot nyheten om at de skulle skolevandles osv.

I det neste intervjuet ble samtalen konsentrert rundt hvordan gjennomføringen av observasjonene hadde gått, om lærernes og ledernes motivasjon for skolevandring hadde endret seg underveis, og om lederne satt igjen med en opplevelse av at lærerne og de selv hadde lært noe i prosessen.

Det ble naturlig å legge opp til et semistrukturert intervju (Dalen 2011), der samtalen var fokusert mot bestemte tema som jeg hadde lagt opp til. Intervjuguiden ble styrende for retningen på samtalen. Det var også et ønske fra min side å ha så åpne spørsmål som mulig, for å kunne gi informantene muligheter til å komme med ytringer som jeg i utgangspunktet ikke hadde planlagt å ta med, men som kunne gi verdifull informasjon.

Intervjuene ble holdt på X skole, og med hele ledelsesgruppen, rektor og to avdelingsledere, samlet. Under intervjuene forsøkte jeg å holde meg i bakgrunnen så mye som mulig, slik at informantene fikk god anledning til å ytre seg, samtidig som jeg måtte komme med enkelte oppfølgingsspørsmål for å klargjøre utsagn. Intervjuene ble tatt opp på datafil, og ble transkribert til tekst i etterkant.

5.2 Presentasjon av X Skole

X skole er en barneskole med ca 350 elever, og ledelsen består av rektor og to avdelingsledere. De to avdelingslederne har ansvar for hver sin gruppe av lærere, der de er delt inn i 1. – 3. og 4. – 7. trinns lærere. Avdelingslederne underviser i deler av stillingene sine, fortrinnsvis på det trinnet de er satt til lede. Skolen har i overkant av 30 lærere og 16-17 assistenter, men i skolevandringsopplegget er det kun lærerne som blir observert.

Ledergruppa uttrykker at kommunenivået på et tidligere tidspunkt ikke har gitt skolevandring noen spesiell anerkjennelse. Kommunens mål er at skolene skal jobbe så likt som mulig, og når ikke andre skoler igangsatte denne metodikken, var de lite entusiastiske over at X Skole skulle gjøre det. Rektor måtte også i kommunalt møte forsvare hvorfor de ønsket å begynne med skolevandring. Beslutningen om å gjøre dette er derfor tatt på skolenivå, ikke på

kommunenivå. I ettertid har de sett et møtereferat fra kommunens skoleansvarlige, der man vurderer å ta kontakt med Skien kommune for å få nærmere kjennskap til hva skolevandring er.

Rektor og en av avdelingslederne har for 2-3 år siden vært på kurs som omhandlet skolevandring. På dette tidspunktet var ikke avdelingsledermodellen innført i kommunen, og ledelsen besto da av rektor og inspektør. I 2011 gikk kommunen over til avdelingsledermodellen, inspektørstillingen ble omgjort til avdelingsleder og i tillegg ble ytterligere en avdelingsleder tilsatt. Ved innføring av ny ledermodell i skolene, var det også uttalt at de nye avdelingslederne skulle få mer tid til skoleutvikling og veiledning og tettere oppfølging av de ansatte. Lederne ved skolene i kommunen ble pålagt å observere sine lærere, og det første året spesielt med klasseledelse som fokus. Kommunen ga ingen pålegg om hvilke metoder som skulle brukes i forbindelse med observasjonene, noe som gjorde at ledelsen ved X skole bestemte seg for å ta opp tråden fra kursene de hadde vært på om skolevandring. De valgte å lese felles litteratur, som ble Skrøvsets bok ”Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring”. I tillegg søkte de ytterligere kunnskap ved å ta kontakt med en skole i Skien kommune, der man har drevet med systematisk skolevandring over flere år. De gjennomførte en observasjonsdag sammen med ledelsen ved en skole i Skien, med påfølgende samtale om opplegget etterpå.

Året før har ledelsen foretatt en skolevandringrunde, og gjort seg noen erfaringer som de tar med videre, men ikke i samme grad så systematisk som de nå tenker.

5.3 Første intervju

På det tidspunktet jeg intervjuer ledelsen første gang, skal de til å gå i gang med første runde med skolevandring for inneværende skoleår. De har planlagt å rekke to runder med hver lærer i løpet av skoleåret.

5.3.1 Hva ledelsen legger i begrepet skolevandring

På mitt spørsmål om hva de legger i begrepet skolevandring, er det først og fremst den strukturerte og forutsigbare observasjonen de vektlegger. De ønsker å legge seg nært opp til

hvordan Skrøvset beskriver det i boken sin, som igjen har utgangspunkt i Five-minute-walk-throug med tilpasninger. De vil gjennomføre et antall observasjoner inne hos hver lærer, og ha oppfølgingssamtaler i etterkant.

Rammene rundt opplegget var at de hadde satt av de neste fem ukene til observasjoner, der avdelingslederne observerer lærerne på sitt team. I motsetning til Skrøvset har de bestemt seg for fire

observasjoner av hver lærer. Rektor skal observere alle lærerne en gang i løpet av året, da det oppfattes som viktig for mange å bli sett av øverste leder. Det er utarbeidet et skjema med observasjonspunkter, dette skjemaet er i hovedsak utarbeidet av ledelsen, mens lærerne har vært med på å bestemme fokusområder. Etter observasjonene blir det samtaler med hver enkelt lærer, og de ønsker også å bruke ”vurderingskrysset”, blant annet foreslått i forbindelse med vurdering på Udir.no. Her sier man noe om hva som var bra og hvorfor, hva som kan bli bedre og hvordan. Ledergruppa er fremdeles usikre på om det er denne modellen de skal legge seg på, men før oppstart er det slik de planlegger å gjøre det. Da de gjorde forsøk med skolevandring forrige år, reflekterte ledergruppa sammen over at de observerte mer enn det de hadde avtalt på observasjonsskjemaet. Dette bevisstgjorde dem på at de måtte prøve å holde seg til det avtalte skjemaet, slik at det skulle bli trygt og forutsigbart for lærerne.

”... og hvor lett det var å se mer enn det vi skulle se, i forhold til observasjons-skjemaet”.

(Rektor ved X Skole)

Ledelsen har også bestemt seg for å være åpne på å observere alle punktene hver gang, samtidig som de er bevisste på at ikke alt vil la seg observere på fem minutter. De skal variere observasjonstidspunktene slik at de kommer inn på ulike tidspunkter i timene. I tillegg lærte de i Skien at observatørene gikk rundt og snakket med enkelte elever underveis, og for eksempel spurte om de hadde skjønt hva de skulle gjøre, hva som var mål for timen eller om de visste hvorfor de gjorde den oppgaven de nå holdt på med.

5.3.2 Hvorfor valgte man skolevandring som metode?

Da rektor og tidligere inspektør ble kjent med skolevandring som metode, opplevde de dette som et lavterskelopplegg som det var mulig å gjennomføre. Under intervjuet ønsket jeg å få innblikk i hvorfor man gjorde akkurat dette valget, altså hvilke mål man hadde for arbeidet. Dette som et ledd i å vurdere om de hadde satt om tydelige mål for eget arbeid, og for å se på

om målene er et bidrag til læring og utvikling av skolen. Ved hjelp av oppfølgingsspørsmål i samtalen/intervjuet kan man oppsummere disse punktene:

- Ledelsen opplever et behov for å kunne gi direkte tilbakemeldinger til lærerne. På tross av at de har et noenlunde klart bilde av de fleste lærerne og den jobben de gjør i klasserommet, så mangler de konkrete eksemplene som man kan gi en direkte tilbakemelding på eller reflektere rundt sammen med læreren.
- Ledelsen har også et ønske om å være mer synlig, og de ønsker at lærerne skal forstå at de alle er opptatt av det samme, nemlig elevenes læring, både sosialt og faglig.
- Ledelsen vil oppleves som troverdig, og de vil ikke at det skal spres en oppfatning om at ledelsen sitter bak lukkede dører.
- Forsterke positive sider hos lærerne ved å fokusere på disse og ta det opp i samtale.
- De ønsker å gi lærerne muligheter for egenutvikling gjennom selv å være med og sette ord på hvordan og hvorfor de gjør ting, og hva de eventuelt kan gjøre i fortsettelsen.
- Få en klarere forståelse av hva som skjer ved skolen, og slik danne grunnlag for pedagogisk utvikling.

Rektor sier også:

”Et annet eksempel fra (observasjons) skjemaet er at lærerne skal modellere og bruke ulike læringsstrategier. Vi har akkurat laget en strategitrapp på skolen her. Jeg har ikke sett at lærerne har brukt den i noe særlig grad. Jeg tenker at skolevandring er et ledd for å diskutere den, høre om noe av det kan være noe å prøve til neste gang, og at det også blir en del av hverdagen. Det at skolevandringen er med på å implementere ny og forbedret praksis. Da tenker jeg på da vi snakket om å ta det inn, så var jo det for at vi ville løfte hele skolen vår inn på det å ha felles fokus på strategier. Så det er jo en egenutvikling, men også en skoleutvikling, det at vi skolevandrer.” (Leder ved X Skole).

En av avdelingslederne mener han kan gjøre en bedre jobb som leder når han får bedre kjennskap til det som foregår i klasserommet:

”Jeg har 13 lærere jeg har ansvaret for. Og jeg tror jeg kunne gått inn i en samtale med hver enkelt av dem og sagt ganske mye om en del av punktene, men jeg kunne ikke ha referert til konkrete eksempler eller stilt de riktige spørsmålene uten å ha den systematikken som er i skolevandring. Og jeg tar meg stadig vekk i å ha sett veldig god undervisning blant lærerne, og så har jeg ikke gitt noen tilbakemelding til dem.” (Leder, X Skole)

For lærerne har de følgende mål etter første runde med skolevandring:

- At lærerne skal være på et annet sted, positivt sett, enn de var før skolevandringen og refleksjonssamtalene.
- At lærerne selv skal oppleve at de har utviklet seg.
- At lærerne skal føle seg trygge på det de er gode til.
- At enkeltlærere som ikke har spesielt gode relasjoner til elevene skal få endret dette gjennom at leder gir tilbakemelding på positiv atferd, og slik kan være med på å forsterke den ønskede atferden.
- Implementere ny og forbedret praksis hos lærerne, for eksempel gjennom å ta opp bruk av læringsstrategier.
- Ikke bare egenutvikling, men skoleutvikling.
- Oppnå et løft i elevresultater, både faglige og sosiale. (Nasjonale prøver, kartleggingsprøver, elevundersøkelsen)
- De ønsker at lærerne skal se fram til neste runde med skolevandring.

En av lederne poengterer det med å gi tilbakemeldinger til lærerne gjennom forsterkning av positiv atferd:

”Jeg har en lærer som ikke har en like god relasjon til alle elevene den har, og jeg kommer da til å se på hennes henvendelser inn mot elevene, om de er positive. Og er de positive, så er det kjempebra, og jeg vil telle antall ganger de får ros, og målet er jo da å få henne til å ha fokus på det positive også framover. Det blir viktig, at det blir en del av henne, en del av hverdagen hennes. Og at i hennes timer er hun positiv i møtet med elevene.” (Leder ved X Skole)

I løpet av samtalen konkluderer ledergruppa med at de vil fokusere på det positive for å forsterke det og slik få mer av dette hos lærerne. Etter en prøverunde med skolevandring i vår, hadde en av lærerne sagt: ”Aldri har noen gitt meg en sånn tilbakemelding av de som sitter i ledelsen.” Dette ønsker ledergruppa å endre på.

5.3.3 Bakgrunn for observasjonspunktene

Ledergruppa forteller om et resultatorientert kommunenivå, der man blant annet er opptatt av at læreren er den viktigste faktoren til god læring i klasserommet. Derfor har de tatt utgangspunkt i ulike aspekter ved klasseledelse. Observasjonsskjemaet (se vedlegg 4) er

utarbeidet av ledelsen, men med innspill fra lærerne. Lærerne ønsket først og fremst fokus på overgangssituasjoner. Ett av observasjonspunktene lyder slik. ”Lærer skaper gode relasjoner”. På mitt spørsmål om hva som er kjennetegnene på dette, forteller de at grunnlaget for punktet var at de opplever en del ulikheter i lærerkollegiet når det gjelder holdningen til elevene, og at det var dette de ønsket å danne et grunnlag for å diskutere med lærerne. Etter vår samtale bestemte de seg for å ta med lærerne i en diskusjon om hva som kjennetegner læreratferd som skaper gode relasjoner i klasserommet.

5.3.4 Skepsis fra lærernes side

Det har vært registrert noe skepsis fra lærernes side i forhold til skolevandringen, men etter den runden de hadde forrige skoleår har dette endret seg. Blant annet har det vært et overordnet inntrykk at mange synes det har vært mye nytt over lang tid. Da ledelsen var på skolebesøk i Skien, hadde de også samtale med et par lærere. Disse lærerne uttrykte seg positivt i forhold til skolevandring, noe som kom overraskende på ledelsen ved X Skole, fordi de ikke kjente igjen denne holdningen fra egen skole.

En samtalesekvens med lederne forløper slik:

Leder I: ”Halvor Bjørnsrud har jo modeller for denne type kulturer, og nå har vi et par innafor det han kaller Jurassic Parc, de er utrolig på!”

Leder II: ”Bremseklossene.”

Leder I: ”Vi (to av lederne, min anm.) har jo tatt litt utdanning sammen, og vi har jo ledd når vi har lest og snakka litt sammen om teorier, for det passer så godt inn. Og du verden så godt det er å ha noen teoretiske modeller å plassere det inn i.”

Noen av punktene som blir nevnt i forhold til lærernes skepsis er:

- Noen hadde en følelse av å ”være oppe til eksamen”, og følte seg utrygge på om de ble vurdert av inspektører og rektor.
- Noen reagerte på at man i tillegg til alt annet også skulle bruke tid på dette.
- Noen mente at hvis ledelsen hadde tid til dette, så burde de heller bruke tiden på hjelpe elever når de kom inn i klasserommet (være avlastning for læreren).
- Urimelig at ledelsen skal sitte å se på mens læreren ”jobber livet av seg”.
- Skepsis til om man er i stand til å observere noe i løpet av bare fem minutter.
- Skepsis til at ledelsen skulle snakke med elevene underveis.

Tvilen fra lærernes side er også interessant å vurdere også i etterkant, spesielt med tanke på læring i organisasjonen.

5.4 Andre intervju

Det andre intervjuet ble foretatt etter at begge avdelingslederne hadde hatt en runde med skolevandring hos de fleste av medarbeiderne på sin avdeling. Rektor hadde vært på ett besøk hos noen utvalgte lærere, og hadde også hatt samtale med disse like etterpå. I løpet av samtalen viste det seg at de hadde endret noe på opplegget sitt. Den opprinnelige planen var å ta utgangspunkt både i den modellen Skrøvset hadde utarbeidet ved den skolen hun forsket på og Downey's modell. De tilpasningene som ble gjort ved X Skole oppstod gjennom de erfaringene de fikk etter at de hadde startet med skolevandringen, og opplevde at de ikke fikk observert så mye som de ønsket.

Skrøvset tok utgangspunkt i den amerikanske modellen til Downey, og tilpasset den til norske forhold. Oppsettet som følger er Skrøvsets (også gjengitt i mitt kapittel om skolevandring), mens den siste kolonnen viser hvordan modellen ble gjennomført på X Skole. Den viktigste endringen X Skole gjorde var å utvide observasjonstiden til opptil 20 minutter per gang. Rektor, som kun hadde en observasjon inne hos hver lærer, kunne bli inne i klasserommet hos lærerne i opptil en læringsøkt.

Oppsettet blir da seende slik ut:

Opprinnelig amerikansk opplegg	Våre oversettelser (Skrøvset)	X Skoles gjennomføring
Observasjon av enkeltlærere	Observasjon av trinn (3 lærere)	Observasjon av enkeltlærere
Faste, almenne observasjonskriterier	Observasjonskriterier utarbeidet sammen med lærerne med utgangspunkt i skolens og trinnets utviklingsmål.	Observasjonskriterier utarbeidet av ledergruppa, med innspill fra medarbeiderne
Ingen førsamtale	Førsamtale med de tre lærerne	Ingen førsamtale
3 minutter per observasjon, 6-7 observasjoner over en periode	5 minutter per observasjon, 6-7 observasjoner over en periode	Observasjonstid ut fra leders vurdering der og da, ut fra hva de ønsket å observere og ut fra hvilken aktivitet som foregikk i klasserommet på besøkstidspunktet. Kunne vare opp til en hel økt. 4 observasjoner over en periode
Ettersamtale	Ettersamtale	Ettersamtale

Figur 7: Skrøvsets modell med tillegg av X Skoles faktiske gjennomføring

Tidspress på grunn av uventede ting som dukket opp gjorde at begge avdelingslederne bestemte seg for å utsette noen av skolevandringene, og i første omgang konsentrere seg om noen av dem som de var litt usikre på i forhold til oppfølging av skolens fokusområder. De lærerne de valgte å utsette skolevandringen for, fikk også beskjed om dette, slik at de visste at de også ville bli skolevandret, men på et senere tidspunkt.

Oppstart viste seg altså å ikke gå helt etter intensjonene. Lederne måtte påta seg andre og mer akutte oppgaver, og måtte utsette både samtaler og observasjonsrunder. Det kunne gå en del tid mellom siste observasjon og før man fikk anledning til samtalen i etterkant. I tillegg hadde begge inspektørene ca 30 % undervisning i stillingene sine, og når de da måtte gå inn å være vikar i tillegg, ble det en periode mindre tid til ledelsesoppgavene.

Visjonen om å ha to runder med skolevandring med alle lærerne pr år har de etter dette slått fra seg, og ønsker fremover å få til en runde per år.

5.4.1 Lærernes motivasjon for å bli skolevandret av ledelsen

Lederne opplever noe varierende motivasjon fra medarbeiderne når det gjelder skolevandring. Allikevel har de også et klart inntrykk av at når lærerne først måtte forholde seg til observasjoner og samtale, så har frykten for dette ukjente endret seg noe. Før observasjonene var det enkelte som uttrykte at de grudde seg til å bli observert, og noen ga også uttrykk for at de syntes det var litt ubehagelig å ha ledelsen inn i klasserommet i dette ærendet. I ettersamtalen har det vist seg at lærerne opplever det positivt å få tilbakemeldinger på det som skjer i klasserommet. Lederne sier at de har lagt vekt på å fremheve det positive, samtidig som de har diskutert punktene på observasjonsskjemaet og slik blitt enige om områder som har forbedringspotensial. Den ene lederen mener at oppstarten av skolevandringen ble noe preget av en opplæringsperiode for vedkommende selv, og at etter hvert som lederens egen trygghet kom, ble også fokuset i samtalene annerledes. Vedkommende mener derfor at de som han har hatt de siste samtalene med, også har hatt større utbytte av opplegget, og derfor har hatt større mulighet til å endre praksis etter samtalene.

"For meg er det blitt enda tydeligere at skolevandring er å se etter god praksis."

(Leder ved X Skole)

Ledergruppa mener at en del læreres bevissthet i forhold til skolens satsningsområder har endret seg positiv. Hos lærere som fremdeles ikke hadde stort nok fokus på f. eks. målformulering og – forklaring for elevene, opplever lederne større fokus fra lærernes side. Ettersamtaler med dette som fokus har blitt positivt tatt i mot, og lærere har tatt grep for å endre dette. Allikevel oppleve lederne at lerretet er langt å bleke, og at de må fortsette å jobbe for bevisstgjøringen av lærerne i forhold til dette.

En av lederne sier at hvis man hadde spurt lærergruppa direkte om nytteverdien av skolevandringen på dette tidspunktet (altså etter en runde med skolevandring), så ville kanskje noen ha svart at det var mest nyttig for ledelsen.

Ledernes hovedinntrykk er altså todelt: på den ene siden opplever de større grad av positiv innstilling *etter* gjennomført skolevandring med påfølgende samtale enn de gjør *før* samtalene. På den annen side er det slik at enkelte lærerne fremdeles mener at hvis lederen allikevel skal være i klasserommet, kan de bidra i forhold til elevene.

5.4.2 Ledernes motivasjon etter første runde med skolevandring

Alle i ledergruppa er fremdeles motiverte for å skolevandre, og uttrykker at de ønsker å organisere dette slik at det er overkommelig framover. Det de opplever som verdifullt er:

- De er selv synlige i skolemiljøet
- De ser hva som skjer i klasserommene
- Lederne er opptatte av at lærerne har en god relasjon til elevene sine
- De er opptatte av å bygge relasjoner mellom seg og lærerne
- Ledergruppa får et grunnlag til å reflektere sammen over hva som kan være aktuelt å jobbe videre med
- De får et grunnlag til reflektere over pedagogiske spørsmål med lærerne
- Mulighet til å følge opp lærerne
- Bedre grunnlag til å følge opp elevenes læring
- Lederne føler seg tryggere i jobben sin ut mot lærerne
- Lederne ser at når de fokuserer på skolens satsningsområder under skolevandringen, så øker det bevisstheten omkring dette også for lærerne. Skolens fokusområde vært klasseledelse. De skal nå videre med ulike læringsstrategier, og ser at gjennom å fokusere på dette gjennom skolevandring, kan de også øke bevisstheten i organisasjonen rundt dette fokusområdet.

Den største hindringen er at det stadig kommer noe annet i veien når de har satt av tid til skolevandringen. De ser derfor for seg at de må organisere det slik at det står i skolens aktivitetsårshjul, og at kortere perioder skjermes, slik at skolevandring prioriteres periodevis. En av lederne uttrykker seg slik:

”Jeg vil veldig gjerne at vi skal fortsette. Men problemet ligger i at hverdagen tar oss så til de grader. Akkurat nå er jeg inne i en periode hvor det er elevsak på elevsak, og det fører mye med seg, altså. Så den rød’ skolevandringsboka, den ligger der. Jeg har valgt å legge den ganske synlig for at jeg skal få dradd den med meg ut og se litt.” (Leder, X Skole)

6. DRØFTING AV FUNNENE

Teori om ledelse og læring støtter intensjonene i skolevandring som en metode ledelsen ved en skole kan benytte for å skape læring i organisasjonen. Det jeg har ønsket å undersøke er

om relasjonell ledelse og læring i organisasjonen faktisk finner sted ved bruk av metoden. I dette kapittelet drøfter jeg først de ulike forskningsspørsmålene i problemstillingen, for så å bruke problemstillingen til å oppsummere funnene i empirien.

6.1 Hvordan kan leder bruke skolevandring for å bygge relasjoner mellom leder og lærere?

Under samtalene med ledergruppa bruker de ofte ord og uttrykk som tyder på at de er seg bevisst at det er viktig å bygge relasjonene mellom seg selv og medarbeiderne. Holdningen til det å respektere hver enkelt og fokusere på medarbeidernes positive sider skinner gjennom i løpet av samtalene. En av lederne sier:

”Men det å oppleve gleden når de får tilbakemelding, det sier jo noe om hvor viktig det er å holde et positivt fokus. Og at det er det som bygger både relasjonen, men også tryggheten til den læreren. Og vi trenger også å bygge relasjoner sånn at de blir trygge.” (Leder, X Skole)

På spørsmål om hvorfor ledergruppa ved X Skole valgte skolevandring som metode, er det flere av svarene som viser at de verdsetter relasjonell ledelse. De ønsker å kunne gi tilbakemeldinger til lærerne, basert på hva som faktisk foregår i klasserommet, og ikke bare på antagelser. De ønsker å synliggjøre at de er opptatte av det samme som lærerne, nemlig elevenes faglige og sosiale læring. De er opptatt av at lærerne skal oppfatte ledelsen som troverdige i jobben sin, altså er det også viktig for ledelsen at lærerne har et godt forhold til dem. De ønsker at lærerne skal oppleve at de utvikler seg, og at de skal bli trygge på det de er gode til.

Etter gjennomføring av en runde med skolevandring, opplever ledelsen tilfredsstillelse ved at de nå vet mer om hva som foregår i klasserommene, og ikke minst at de kan gi positive tilbakemeldinger til lærerne. I tillegg gir alle lederne uttrykk for tilfredshet når de kan fortelle at lærere blir glade for gode tilbakemeldinger.

Møller og Fuglestad har sagt at lederens evne til å involvere seg i utviklingen av medarbeiderne synes både å være avhengig av lederens kunnskap om skole og evnen til empati og innlevelse i andres entusiasme, optimisme og frustrasjoner. Slik ledelsen ved X Skole gir uttrykk for, så er skolevandring en metode som kan brukes til relasjonsbygging. Dersom medarbeiderne viser glede over å få tilbakemelding fra sine ledere, kan det være et tegn på at de setter pris på ledelsens innlevelse i deres arbeid, og slik kan ledelsen opparbeide

både tillit og anerkjennelse hos de ansatte. Ser man på dette ved hjelp av Human-Resource-perspektivet til Bolman og Deal, ser man at enkeltmenneskets behov for selvrealisering oppfylles, samtidig som organisasjonen får oppfylt sitt krav om kvalifisert personale som gjør sitt beste for at organisasjonen skal nå sine mål om gode resultater.

Hvis vi ser tilbake på figur 7 der X Skoles gjennomføring av skolevandringen er sammenlignet med Downey og Skrøvset, ser vi at X skole har valgt å ikke ha førsamtaler før skolevandringen, i likhet med Downeys modell. Skrøvset valgte å ha førsamtaler med hver av lærerne, men hadde også en atskillig mindre gruppe å jobbe med i sitt prosjekt.

Gjennomføring av førsamtaler kan ha en mulig virkning på lærerne i positiv retning ved å trygge dem på hva som skal skje, gi dem påvirkningsmuligheter for hva som skal observeres og sette opp kriterier for hva som skal til for å lykkes. Gjennom arbeidet med kriterier for hva som er et godt resultat, har den enkelte også anledning til å jobbe med dette allerede før ledelsen kommer på observasjon. Tryggheten til lærerne kan styrkes, og allerede etter første runde med observasjoner vil man få muligheter til å samtale direkte om kriteriene, hva som gikk bra og eventuelt hva som ikke fungerte. Det vil si at læringen starter allerede ved førsamtalen, og læringen pågår gjennom hele prosessen, ikke bare under og etter ettersamtalen.

I samtaler alene med leder vil lærerne få muligheter til å gi uttrykk for eventuell engstelse rundt det å bli observert. Slik kan også lederne redusere lærernes skepsis overfor skolevandringen. Dersom ledelsen velger å gjennomføre førsamtaler, ligger det en utfordring i organiseringen, da det allerede viser seg at skolevandringen har vært problematisk å få gjennomført på grunn av skoleutviklingens konkurranse med de daglige driftsoppgavene. Man kan velge enesamtaler, men også samtaler i grupper på to eller tre, eventuelt la personalet komme med forslag til ønsker om hvordan førsamtalen kan organiseres. Et samarbeid om formen på samtalene, både før og etter, kan virke både relasjonsbyggende og åpne for ytterligere læring, både for den enkelte og i organisasjonen.

Flere av medarbeiderne la for dagen en mer positiv holdning til skolevandringen etter at de var blitt skolevandret. De mekanismene som trer i kraft her kan relateres til det å få anerkjennelse for det de gjør, det at de opplever selvrealisering gjennom å få tilbakemeldinger og kan utvikle seg, og det å utfordre seg selv til å gjøre det bedre. Gjennom relasjonell ledelse kan motivasjonen til medarbeiderne stimuleres av insentiver som positive tilbakemeldinger og anerkjennelse. Christoffersen, Elstad og Turmo (2009 og 2010) antar også at der forpliktelsen

mellom arbeidstaker og skole går ut over det å utføre et arbeid mot å få lønn, og som baserer seg på gjensidig tillit og sosioemosjonelle aspekter, vil ha en positiv virkning på hvordan man opptrer som arbeidstaker. Bjørnsrud (2009) oppgir tre ulike faktorer som Tveiten har brukt for å beskrive lærerpersonalet som en gruppe. Ett av dem handler om lærervitalitet, og beskriver en gruppe som viser pågangsmot og glede i arbeidet. Skolen blir preget av glede og optimisme, og ved å lykkes i arbeidet gjennom faglige utfordringer oppnår lærerne tilfredshet. Gjennom positive og konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet som utføres, og samtaler som kan gi lærerne faglige utfordringer som de har muligheter for å lykkes med, kan leder oppnå å legge grunnlag for høyere lærervitalitet, slik Bjørnsrud gjengir Tveitens begrep.

Trangen til å prestere sier noe om hvordan man vil utføre noe på en slik måte at det står i forhold til en kvalitetsstandard (Imsen 2006). Disse standardene kan være både ytre og indre standarder, og kan omhandle det å lykkes både i egne og andres øyne. Prestasjons- og motivasjonen kan være en barriere når det gjelder de ansattes holdning til skolevandring. Selv om man har en trygghet i forhold til jobbutførelsen, kan det allikevel kjennes truende at leder kommer inn for å observere, og kanskje til og med vurdere det arbeidet som gjøres.

Medarbeiderne bør trygges på at dette ikke er leders utøvelse av sin makt for å kontrollere, men for å skape et grunnlag for pedagogiske refleksjonssamtaler. Slik ledergruppa på X Skole har valgt å gjøre det, ser det ut til at skolevandring som metode kan fungere som en arenaskaper for nettopp dette.

6.2 Hvordan kan leder bruke skolevandring for å skape personlig mestring hos den enkelte medarbeider?

Når Senge (1990) poengterer at personlig mestring er en av hjørnesteinene i en lærende organisasjon, er det fordi han mener at en organisasjon ikke kan lære mer enn dens enkeltmedlemmer. Den personlige mestringen omhandler blant annet å kartlegge og utdype sin egen visjon, og oppfatte virkeligheten på en objektiv måte, for slik å skape en visjon om å nå sine mål i fremtiden.

Dersom leder evner å kommunisere tilbakemeldingene på en slik måte at det uttrykkes omsorg (jfr. Bjørnsrud 2009) og tiltro til lærer, kan det skape mestringsfølelse for den enkelte. Fordi lærerne blir observert av sine ledere, og de derfor har felles erfaringer å reflektere rundt, har leder grunnlag for å lede slik at medarbeiderne kan oppleve mestring og læring. En

av lederne ved X Skole vurderte å ta kurs i coaching. Utdanning og erfaring fra coaching kan danne et godt grunnlag for leder i forhold til å stille de rette spørsmålene, slik at den andre parten selv kan komme med svarene. Dersom man klarer å få læreren selv til å sette ord på og se hvordan ting er og hvordan de kan gjøres annerledes, vil en ettersamtale kunne virke mindre truende mot egen integritet, og erkjennelsen av hva som kan endres kommer fra læreren selv, og ikke nødvendigvis leder.

Ved X Skole erfarer lederne at holdningen til skolevandring er noe ulik i personalgruppa, og selv om de er tilfredse etter samtalene med ledelsen, kan det se ut til at de allikevel ikke ser helt nytteverdien i skolevandringen, men kanskje heller ser på det som en enganghendelse, som de også like gjerne kan klare seg uten i fremtiden. Går vi tilbake til figur 7 ser vi en forskjell på måten observasjonskriteriene er utarbeidet. Den amerikanske modellen legger opp til bruk av faste, allmenne kriterier, mens Skrøvset har utarbeidet observasjonskriteriene i samarbeid med lærere med utgangspunkt i skolens og trinnets utviklingsmål. Ved X Skole har ledergruppa valgt å utarbeide observasjonskriteriene, og gitt medarbeiderne anledning til å komme med innspill. Kriteriene har utgangspunkt i skolens satsningsområder, som på dette tidspunktet var klasseledelse. Et tettere samarbeid med medarbeiderne i denne fasen kunne ført til mindre skepsis i personalet, skapt ytterligere trygghet og dannet sterkere grunnlag for læring i organisasjonen. Senge sier at det ligger i menneskets natur å utforske og eksperimentere, og i Lærevilkårsmonitoren 2003 sier man også at typiske aktiviteter som gir læringseffekt er blant annet faglige diskusjoner med kollegaer. I forrige kapittel ble det nevnt at en positiv følge av at medarbeiderne hadde deltatt mer aktivt i utarbeidelsen av observasjonskriteriene, kunne medført læring allerede på dette stadiet i skolevandringsprosessen. Wadel poengterte at for å etablere et læringsforhold, må man ikke bare kunne lære fra seg, men også kunne lære *til* seg. I en felles prosess om utarbeidelse av observasjonskriteriene, ville både medarbeiderne og ledelsen kunne lære mye viktig om egen organisasjon og hverandre. En slik prosess ville også kunne dempe følelsen noen hadde av at skolevandring var nyttig for ledelsen, men ikke så nyttig for personalet for øvrig.

De siste årene har målformulering vært holdt høyt når det gjelder elevene i skolen. Begrunnelsene for dette er blant annet at når eleven vet hva som skal til for å lykkes, så får de også anledning til å innrette seg slik. Gjelder ikke dette også for medarbeiderne i en organisasjon? Dersom målene er diffuse, og kriteriene for måloppnåelse ikke er utarbeidet, kan det være vanskelig for enkelte å vite hva som er forventet av dem. Da vet man heller ikke

om man har lyktes i arbeidet, og dette kan igjen skape den usikkerheten som noen føler når leder skal inn til dem for å observere arbeidet deres.

Her er det av interesse om ledelsen har vært tydelig nok overfor medarbeiderne når det gjelder målene for skolevandringen. Medarbeidernes behov for skolevandring synes ikke å være til stede, noe som for så vidt ikke er overraskende. Men hvordan kan man bruke metoden på en slik måte at både ledelse og medarbeidere ser på dette som nyttig? Hvis vi igjen ser på Senges fem disipliner, så er det her de mentale modellene utfordres. I den ledelsesrollen som Senge kaller ”lærer”, skal lederen hjelpe til med å bringe menneskenes mentale modeller angående organisasjonen til overflaten ved å stille de riktige spørsmålene.

Av dette ser vi at en av forutsetningene for at skolevandringen skal lykkes i forhold til å skape personlig mestring for medlemmene i organisasjonen, er at medarbeiderne kjenner til målene og kriteriene for måloppnåelse. Hvis ikke, åpnes det for at medarbeiderne kan utvikle sine egne teorier for hvorfor de blir skolevandret, og dette kan tale både til ledernes fordel og ulempe. Hvis noen i utgangspunktet er skeptiske til skolevandring, kan det for eksempel hende at de tolker ledelsens behov for observasjon som et kontrollbehov, heller enn et behov for å lære om hva som skjer i klasserommene.

Ut fra samtalene med ledelsen ved X Skole kommer det ikke fram at målet om å utvikle skolen som organisasjon har vært kommunisert godt nok til medarbeiderne. For ledelsen har det ikke vært tvil om at dette har vært formålet, og de er også engasjerte i arbeidet. De valgte skolevandring nettopp fordi de ønsket en metode som kunne være til hjelp i skoleutvikling, samtidig som de imøtekom kommunens pålegg om å observere sine medarbeidere med klasseledelse som fokus. Ledergruppa har derfor vært motiverte for arbeidet, samtidig som heller ikke de har hatt klare kriterier for måloppnåelse.

Da ledelsen valgte skolevandring som metode, hadde de også ønsker om å forsterke læreres positive sider ved å fokusere på disse og ta det opp i samtalene. Videre ønsket de å gi lærerne muligheter for egenutvikling gjennom selv å være med og sette ord på hvordan og hvorfor de gjør ting, og hva de eventuelt kan gjøre i fortsettelsen. Og de ønsket å få en klarere forståelse av hva som skjer ved skolen, og slik danne grunnlag for pedagogisk utvikling. For ytterligere å øke lærernes muligheter til å være delaktige i arbeidet, kunne ledergruppa i samarbeid med en gruppe lærere, f. eks. teamledere, plangruppe, tillitsvalget eller på annen måte utvalgte medarbeidere utarbeidet mål og kriterier for selve skolevandringen og for

observasjonspunktene, dersom dette ikke ble gjort for hver enkelt i en førsamtale. Blant annet viser Kompetanseberetningen 2005 at ett av kjennetegnene ved lærende skoler er at lærerne føler at de er en del av et fellesskap med motiverende målsetning. Dette henger også sammen med det Bjørnsrud (2009) sier om at ved å bygge på det medarbeiderne allerede har erfaringer fra, og bruke det aktivt i praksis, vil det være viktige komponenter som er med på å utvikle skolen. Ved X Skole er dette noe av det ledelsen allerede både ønsker og forsøker å få til. Muligens er det systematiseringen av arbeidet det står på i neste omgang.

Dersom medarbeiderne opplever at de ikke har innflytelse på det som foregår, kan ledelsen risikere at medarbeiderne setter opp det Illeris (2007) kaller et identitetsforsvar. Som lærer har man en identitet som baserer seg på både utdanning, praksis, interesser, personlighet med mer. Hvis det forventes at man skal endre eller utvikle seg selv i overensstemmelse med nye tiltak og strømninger uten at man har muligheter til å påvirke med egne erfaringer, kan det oppfattes som et signal om at disse erfaringene ikke er av verdi for dem som er ledere. Denne risikoen bør ledelsen i en organisasjon som skole er, ha øynene åpne for.

Læringsresultatet hos ledelse og lærere ser ut til å bli noe forskjellig på X Skole. Illeris (2007) sier at læringsresultatet avhenger av de forutsetningene man stiller med, og lærere og ledelse stiller med ulike basiser. Ledelsen har noe klarere mål for hva de ønsker å oppnå enn det de har kommunisert til lærerne. Ledelsen har også utarbeidet observasjonspunktene, mens lærerne er oppfordret til å komme med innspill. Selv om lærerne har hatt muligheter til å engasjere seg, så har de ikke benyttet denne muligheten i noen særlig grad. Ledergruppa har derfor tatt de endelige avgjørelsene. I en slik prosess kan man risikere å bygge læringsbarrierer hos lærerne. Nå viser det seg i X Skoles tilfelle at de kan ha demmet opp for noe av dette ved å utøve en relasjonell ledelsesstil, og slik ha fått mange lærere til å oppleve mestring samtidig som de har opparbeidet en interesse for å gå tilbake til klasserommet og gjøre noen endringer i henhold til ettersamtalene etter skolevandringen. Gjennom begge intervjuene med ledergruppa opplevdes de som genuint opptatte av at medarbeiderne skulle få positive opplevelser ved gjennomføringen av skolevandringen.

Å involvere alle parter i en utviklingsprosess kan være tidkrevende, og gjøre at planer må utsettes eller endres. Når ledelsen, i dette tilfellet, har bestemt seg for å gjennomføre skolevandring, har de hatt et ønske om å komme raskt i gang, for å samle erfaringer og jobbe med skoleutvikling. Samtidig kan man utsette seg for en viss fare for at det hele strander på uengasjerte medarbeidere, eller i verste fall motstandere. Ledelsen bør derfor utarbeide

strategier for hvordan de vil gjennomføre neste runde med skolevandring, slik at mulighetene for å lykkes også for ledelsen forsterkes.

I organisasjonen er det ikke bare medarbeiderne som kan og skal lære, men også ledelsen. Ved innføring av skolevandring som metode kan de lære mye om hva som foregår i klasserommene og om lærernes praksis og praktiske yrketeori, men også om det å være leder og det å utføre lederoppgaver. Under andre intervju med ledergruppa ved X Skole ønsket jeg innledningsvis å høre hvor langt de var kommet. Det viste seg at det hadde oppstått en del akutte hendelser i starten som gjorde at de to avdelingslederne måtte utsette oppstart. En av lederne fortalte blant annet dette:

”Altså, det som skjedde for meg var at jeg starta, og jeg hadde tenkt at jeg skulle starte med en to-tre lærere over en kort, intensiv periode, og så skulle de få tilbakemelding. Så starta jeg opp med det. Så fikk jeg holdt på et par uker, tenker jeg, og så skulle vi begynne med tilbakemeldinger. Så var det sykemeldinger og fravær og så gikk det lang tid, i hvert fall tre uker, etter at jeg hadde hatt siste observasjon, og så tenkte jeg: ”Dette blir for dårlig”. Så da får jeg begynne på’n igjen. Og så ble det et par observasjoner, og så fant jeg ut at ”nei, dette går ikke”. Så da tok jeg det opp med lærerne og sa at dette får jeg ikke til. ”Nå må jeg bruke all tida mi inn med dere som vikar, så nå må jeg vente til etter jul.” Så da gjorde jeg det.” (Avdelingsleder I ved X Skole)

Her bør ledergruppa kanskje innføre refleksjonssamtaler seg imellom for å se hvorfor de har havnet i denne situasjonen, og eventuelt om det står i deres makt å gjøre noe med den. Har de planlagt gjennomføringen godt nok? Er uforutsigbarheten i ledernes arbeidshverdag et hinder for en god gjennomføring? Er målsetningen for ledergruppa klar nok for dem selv, slik at de opplever oppgaven som viktig, og dermed er villig til å prioritere den?

Den andre avdelingslederen uttrykte seg slik:

”Litt av det samme skjedde hos meg, fikk noen sykemeldinger jeg også, og måtte inn å ta en spesialundervisningsgruppe, blant annet, rett etter at du var her, og i tillegg så starta jeg med for mange lærere samtidig på skolevandringen. Og det ble da det samme som med (Avdelingsleder I), det gikk for lang tid fra jeg hadde vært inne til jeg hadde hatt mange nok observasjoner til samtale. Så da valgte jeg... jeg stoppa med noen og sa at jeg kommer tilbake til dere, og så tok jeg samtale med noen lærere og fulgte opp det.” (Avdelingsleder II ved X Skole)

Mye kan tyde på at ”brannslukking” i organisasjonen overtar for utviklingsoppgavene. Gjennom refleksjon over hvorfor det ender opp slik, kan man lære litt om løsninger som gjør at man kan forutse at disse oppgavene kommer, og planlegge i forhold til dette.

6.3 Hvordan kan leder bruke skolevandring for å skape kollektiv læring i organisasjonen?

Jacobsen (2004) sier at lærerne kjenner virkeligheten bedre enn skolelederen, og at det er en av grunnene til at det kan være vanskelig å skape bred tilslutning om et utviklingsarbeid. Når skolevandring fungerer og foregår etter intensjonene, skapes det rom for at leder også kan få innblikk i lærers perspektiv på det vi kaller virkeligheten. Jacobsen sier videre at virkelighetsoppfatningen i skolen er elastisk (ibid.), da det er mange perspektiver som alle er farget av ulik bakgrunn hos de ulike personene i skolesystemet. Gjennom skolevandringen kan leder opparbeide seg tillit gjennom både å vise interesser for klasseromsarbeidet, og å skaffe seg kjennskap til lærernes hverdag. Samtidig kan leder oppnå større legitimitet i lærerkollegiet gjennom å dele de samme erfaringene, og å møte medarbeiderne der de er. Når lærer samtaler med leder, enten det er den formelle refleksjonsamtalen etter skolevandringen, eller det er i andre sammenhenger, formelle og uformelle, så har leder mulighet til innlevelse på en annen måte enn om leder ikke har vært til stede og tatt del i lærerperspektivet på virkeligheten. Ut fra det vi har sett på tidligere, synes lærere mer villig til å yte mer når skoleledere bygger gode relasjoner med medarbeiderne (Christiphersen m.fl 2010).

I mønsterplanen av 1987 ble det gitt sterke føringer på lærersamarbeid (Bjørnstad 2009). Tradisjonelt var det lagt mindre vekt på dette, og Bjørnstad sier at kvaliteten på undervisningen ble for en stor del avhengig av den enkelte lærers personlige og pedagogiske ressurser når lærerne jobbet isolert i egne klasserom uten informasjon mellom medarbeiderne (2009:40). Han sier videre at en organisering der lærer får være nærmest privatpraktiserende, kan føre til stagnasjon hos den enkelte, og lærere vil kunne komme i forsvar om noe ikke er som det skal. Lærere kunne også få problemer som andre, verken ledelse eller kolleger, kjenner til (ibid.) Samarbeid i team har etter mønsterplanen av 1987 blitt mer og mer utbredt, og det er vanlig at skoler med en viss størrelse organiserer seg i team, og at en selvfølgelig del av arbeidet er å samarbeide med kolleger. Men til syvende og sist går allikevel de fleste lærere inn i klasserommet og lukker døra bak seg. Gjennom skolevandringsmetoden vil lærerne bli styrt til å samarbeide om undervisningen også med ledelsen. Ledelsen kommer tett på, og lærer må kanskje forklare og begrunne valg overfor andre enn seg selv. Denne måten å øke egen bevissthet på, kan skape læring, både hos den enkelte, men også i organisasjonen, fordi lærere kan ta med seg noe av egen tenkning videre i teamsamarbeidet.

Skrøvset (2008) viser til det Moos kaller en passelig forstyrrelse av medarbeiderne, som gjør at de reflekterer over og diskuterer vanetenkningen og rutinene, og kanskje velger å endre atferd. Når ledelsen ved X Skole har brukt metoden skolevandring, kan man si at det er en slik passelig forstyrrelse ledelsen ved X Skole har foretatt. De valgte metoden fordi den ga ledelsen nærhet til det lærerne gjør, og det ga dem muligheter til å reflektere sammen om helt konkrete situasjoner og hendelser. Flere ting kan tyde på at denne forstyrrelsen har satt i gang prosesser hos enkeltmedlemmene i organisasjonen, og at dette igjen har ført til læring i organisasjonen. Lederne ved X Skole forteller om flere lærere som i refleksjonssamtalen har ønsket å endre noe av det de gjør i klasserommet. Et eksempel som gikk igjen var det å skrive og presentere fagmålene for læringsøktene på tavla. Flere hadde i utgangspunkt syntes det var nok at det var presentert på klassens ukeplan/arbeidsplan, men etter å ha reflektert over dette sammen med leder, har de selv kommet fram til at de ønsket å endre dette punktet. Ledelsen har i samtalene fokusert på dette, og har fått til en refleksjon rundt vanetenkning og rutiner. Fordi flere og flere selv ser nytten av dette, endres dette gradvis i organisasjonen. På sikt er det da mulig at eventuelle «etterslengere» også velger å gjøre det samme, enten det er fordi respekterte kolleger gjør det, eller det er på grunn av pålegg fra ledelsen. Det er sannsynligvis også slik at enkelte er så vanskelige å få med seg på skoleutvikling, at man som leder og kollega må vurdere hvor mye energi man skal legge i dette. Den gradvise endringen som forekommer, og som kan være vanskelig å få øye på, ifølge Bateson.

Begrepet læring innebærer en endring, men det kan være vanskelig å få øye på hva denne endringen går ut på, sier Bateson (i Wadel 2002). Det vil ikke være slik at alle endringer kan måles eller synliggjøres på andre måter. Endringer kan forekomme på et mer mentalt plan, og gjøre seg gjeldende for øyet etter lengere tid. Når skolelederne opprettholder skolevandring, vil de kunne «forstyrre» medarbeiderne på en slik måte at de stadig må reflektere over sin praksis, mens de synlige endringene vil kunne ta lengere tid. Illeris (2007) kaller dette den interne bearbeidelse, der forbindelse med tidligere læring finner sted. En del av den læringen som finner sted vil kanskje ikke synliggjøres for vedkommende selv engang, før man eventuelt står i en situasjon der man uventet kan få brukt nye ferdigheter eller holdninger.

Leders evne til å involvere seg i utviklingen av medarbeiderne synes delvis å være avhengig av leders kunnskap om skole og hva som skal til for å utvikle undervisningspraksis og forbedre læringsresultatene (Møller og Fuglestad 2006). Elmore (i Lillejord 2005) mener at skolelederens oppgave blir å veilede lærere gjennom en prosess av distribuert ledelse. Skolevandring er en av metodene som kan benyttes for å stimulere til at både den enkelte

lærer og lærergruppen som helhet tar mer ansvar for skolen og læringsarbeidet. Den privatpraktiserende lærer tilintetgjøres ved at arbeidet dens blir synliggjort overfor ledelsen, og gjennom refleksjoner kan man komme fram til måter å løse utfordringer på. Påvirkningskraften leder har blir større, men det blir også lærernes, da de kan utvide sitt repertoar gjennom refleksjoner og utprøvinger i praksis.

Lillejord (2006) sier om skolens personale at det er høyt kvalifiserte medarbeidere som forventer å få være med på å diskutere utviklingstrekk som fører til forandringer i yrkesutøvingen deres. Dale (2006) nevner noen hindrende faktorer for læring, blant annet at skolens tradisjonelle organisering ikke bidrar til felles læring og refleksjon i kollegiet, og manglende tradisjon for refleksjon over den kunnskap skolen og den enkelte medarbeider representerer og over hvordan kunnskapen kan deles og anvendes i et fellesskap. Dersom det ikke tilrettelegges for arenaer der refleksjon kan finne sted, er det mulig å forstå at kollektiv læring kan være vanskelig å initiere. Gjennom valget av metoden skolevandring er X Skole i gang med å tilrettelegge en slik arena. I forlengelsen av denne vil det også være mulig å legge til rette for en større grad av kollektiv refleksjon, der grupper eller team får anledning til å reflektere i for- eller etterkant av refleksjonssamtalene med ledelsen. Gjennom skolevandring åpner ledelsen ved X Skole for at medarbeiderne bruker sine erfaringer og ferdigheter når de reflekterer over praksis og mål videre. Refleksjonssamtalene kan også være med på å utvikle det språket man bruker når man begrunner klasseromspraksis og andre pedagogiske valg. I møte med foreldre og andre skoleinteresserte vil man da kunne ha et repertoar for å uttrykke seg med større sikkerhet. Det å beherske et språk knyttet til praksis viser at man har en bevissthet i forhold til det man holder på med.

6.4 Hvordan kan leder bruke skolevandring for å skape læring i organisasjonen?

Johnny Tobiassen (i Fuglestad & Lillejord 2007) deler skolens læringskultur inn i fire hovedkulturer, basert på ledernes og lærernes måte å lede på. Det han kaller en *harmonisk fasitkultur* er en kultur der det hersker enighet mellom lærere og ledere om hvordan ting skal gjøres, og framskrittene er få og sjeldne. I en *konfliktfylt innovasjonskultur* har rektor en formening om hvordan ting skal gjøres, mens lærerne er noe uenige i dette. I den *konfliktfylte fasitkulturen* er det rektoren som er mer innovativ, mens lærerne heller mot konservatisme og har en tro på at ting skal gjøres på den måten ”man alltid har gjort”. I en harmonisk

innovasjonskultur er både rektor og lærere på lag når det er snakk om skoleutvikling. Ideelt sett kan man kanskje si at dette er en oppskrift på det å utvikle en lærende organisasjon.

Tobiassen har fremstilt dette i en tabell:

	Reproduktiv pedagogisk ledelse v/lærerne	Produktiv pedagogisk ledelse v/lærerne
Byråkratisk administrativ ledelse v/rector	<u>Harmonisk fasitkultur</u> Rektor og lærere enige: ”Sånn skal det gjøres”	<u>Konfliktfylt innovasjonskultur</u> Rektor: ”Sånn skal det gjøres”. Lærerne: ”Sånn kan det gjøres”.
Innovativ administrativ ledelse v/rector	<u>Konfliktfylt fasitkultur</u> Rektor: ”Sånn kan det gjøres”. Lærere: ”Sånn skal det gjøres”.	<u>Harmonisk innovasjonskultur</u> Rektor og lærere enige. ”Sånn kan det gjøres”.

Figur 8: Tobiassen: Skolens læringskultur

Tabellen kan brukes til å analysere resultatene ved X skole. Funnene fra skolen fører ikke til at den kan plasseres direkte inn i en av boksene. Men det er allikevel interessant å se at ut fra de svarene jeg har fått i samtaler og refleksjonsnotater fra lederne, så kan det se ut som at lærerne i forbindelse med skolevandringen i utgangspunktet ikke ytret større begeistring for opplegget, og at de kanskje oppfattet ledelsen som litt for innovativ. En konfliktfylt innovasjonskultur, med andre ord. Men underveis i opplegget har flere endret innstilling, og ting tyder på at man i alle fall er på vei i retning av harmonisk innovasjonskultur hva skolevandring gjelder.

Men er motstand bare en hindring? (Jfr. Skrøvset og Stjernstrøm i Møller og Fuglestad 2006). Dersom uenighet blir sett på som noe truende og man i stedet oppnår falsk konsensus for å beholde harmoni, kan man bli stående på stedet hvil. Motstand mot utvikling kan positivt sett føre til at det man ønsker skal skje, må gjennomgås og begrunnes tydeligere. Dette kan også skjerpe ledelsen i dette tilfellet, til å sette mål som er tydelige for alle. Målene må da også være tydelige for ledelsen selv, for at de skal kunne argumentere godt for sine visjoner og verdier. Tidligere er det nevnt ulike hindringer for læring. Jeg har her vist at skolevandring

som metode kan være et steg på veien til å opparbeide rutiner for å reflektere over skolepraksis og pedagogiske valg.

Ledelsen ved X skole har ønsket å endre de kreftene som er med på å opprettholde status quo ved skolen, ved å benytte seg av muligheten til å observere og reflektere sammen med lærerne. De har hatt et ønske om å bruke skolevandring som en metode for å utvikle lærernes kompetanse på klasseledelse. Hvis vi ser tilbake på de punktene Lewin trakk fram som nødvendige for å få til endring i organisasjonen, så har ledelsen ved X skole gjort et forsøk på å *legge til krefter* ved å utvikle klasseledelseskompetansen til medarbeiderne gjennom å observere og ha refleksjonssamtaler med dem i etterkant. Gjennom dette har de også erfart at lærerne har opplevd dette som givende, og slik har minsket motstanden mot skolevandringen. Man kan si at ledelsen har jobbet for å *forsterke krefter som virker i ønsket retning*, fordi noen lærere er på vei til å se nytten i skolevandringsarbeidet, og derfor har fått forminsket sin motstand mot at ledelsen ved skolen bruker tiden sin på dette.

Også ved X Skole opplever de at de kortsiktige oppgavene forskyver utviklingsoppgavene, noe Irgens (2010) avdekket ved skoler der han drev med undersøkelser. Ledelsen opplevde at de måtte utsette ettersamtaler, noe som gjorde at det gikk en tid mellom siste observasjon og refleksjonssamtalene. Observasjoner måtte også utsettes, slik at det gikk lang tid før enkelte fikk besøk av noen fra ledelsen.

Oppgaver som krever mer øyeblikkelig hjelp enn utviklingsoppgavene, avgjørelser som må tas på kort sikt, elever, foreldre og lærere som trenger hjelp og assistanse her og nå, kan sluke arbeidstiden til en leder. Hvis vi ser tilbake på figurene til Irgens (s. 27-28 i denne teksten), så ser vi at individuelle løsninger er kortsiktige og de samme avgjørelsene må tas gang på gang, mens kollektive løsninger kan føre til en organisasjon der man kan forholde seg til rutiner og prinsipper når avgjørelser skal tas, og man får en mer lettdrevet organisasjon. Slik kan man også se for seg at det kan fungere dersom utviklingsoppgavene blir gjennomført. I tilfellet med X Skole, der de i undersøkelsesperioden jobbet med klasseledelse, er det mulig å tenke seg at det etter en lengre periode med grundig arbeid rundt dette kunne redusere for eksempel trykket på elevsaker for rektors del. Godt utarbeidede og innarbeidede rutiner for håndtering av ulike sider ved klasseledelse kan skape forutsigbarhet for både lærere og elever i forhold til hva som skal skje i ulike saker.

Det å være en lærende skole er en prosess som aldri tar slutt. Tar den slutt, kan man ikke kalle seg en lærende skole (Jacobsen 2004). Gjennom arbeidet med denne studien har jeg vist at skolevandring kan være et rammeverktøy for å skape læring. Metoden kan justeres etter de ulike behovene skolene har, og steg i prosessen kan endres etter hvert som metoden innarbeides både hos ledelse og medarbeidere. Slik skolevandring er presentert her, mener jeg at det er en metode som leder kan benytte for å skape læring og utvikling i organisasjonen, og som setter leder i stand til å lede utviklingsarbeidet sammen med lærerne.

Litteraturliste

- Andreassen, R.-A., Irgens, E. J og Skaalvik, E. M. (2010): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Berg, G. (1999): *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. (2009): *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* . Oslo:Universitetsforlaget,
- Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Glosvik, Ø og Roald, K. (2008): *Rapport: Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærande skular – undervegstekstar*. Høgskolen i Sogn og Fjordane: R-NR 8/2008 Avdeling for lærarutdanning og idrett
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hermansen, M. (2007): *Læringsledelse - løft til læring i skolen*. Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur
- Jacobsen, D. I. (2004): *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: fagbokforlaget.
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J., A. (2013) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* . Applied Social
- Møller, J.(2006): *Hvilke svar gir forskning på god skoleledelse*. I Møller J og Fuglestad O. L(red.): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nyen, T. (2004): *Livslang læring i norsk arbeidsliv – Resultater fra lærevilkårsmonitoren 2003. Grunnlagsrapport*. Fafo <http://www.faf.no/pub/rapp/435/435.pdf>
- Senge, P. M. (1990): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag
- Senge, P. M. (1996): *The leaders new Work. Building learning organizations*. I Starkey K (red.). *How Organizations Learn*. London UK : International Thomsen Business press
- Skrøvset, S. (2008): *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka Forlag

Sivesind, K. Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (2006): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Forlag AS

Valle, R. (2006): *Politisk blikk på skoleledelse*. I Møller, J. og Fuglestad, O. L. (red): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget

Wadel, C (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK a/s

Kompetanseberetningen 2005:

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf

St.meld. 28 (1998-99): Mot rikare mål

www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/stmeld-nr-28-1999-.html?id=192278

St. meld. 30 (2003-04): Kultur for læring

www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433

VEDLEGG

Vedlegg 1

Forespørsel og samtykkeskjema

Innledning

Jeg er en student som tar master i pedagogisk ledelse ved Høgskolen i Vestfold. Inneværende år arbeider jeg med masteroppgaven. Oppgaven har arbeidstittelen *Skolevandring – verktøy for læring i en organisasjon*

Formålet er å undersøke om skolevandring kan være et lederverktøy for å fremme læring i organisasjonen, både hos ledelse og lærere, og om dette fører til reell endring i organisasjonen.

Denne forespørselen rettes til ledergruppa ved en skole i Vestfold.

Metode

For å kunne belyse problemstillingen, vil jeg innhente informasjon gjennom intervjuer/samtaler med ledergruppa ved skolen.

Denne henvendelsen er for å spørre om du ønsker å delta i en slik undersøkelse.

Masteroppgaven skal etter planen leveres innen juni 2013, og intervjuene/samtalene vil foregå fra oktober 2012 – februar/mars 2013.

Min hovedveileder er Inge Vinje, førstelektor ved Institutt for pedagogikk ved Høgskolen i Vestfold.

Om intervjuene/samtalene

Intervjuene vil bli lagt opp som samtaler, der jeg vil være opptatt av å høre dine tanker og oppfatninger rundt de spørsmålene jeg ønsker å belyse. Hver samtale vil ta 1 – 1 ½ time. For å få med så mye som mulig av samtalene, vil jeg benytte lydopptak. Alle deltakere vil få innsyn i egne opplysninger så lenge studien foregår. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Jeg vil bestrebe størst mulig anonymisering av de innsamlede data, og alle opptak og notater som ikke blir en del av selve masteroppgaven, vil bli slettet innen en måned etter godkjenning av oppgaven.

Samtykke

Jeg vil påpeke at det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert.

Med vennlig hilsen

Margareth Paulsen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien *Skolevandring – verktøy for læring i en organisasjon*, og ønsker å være informant til denne oppgaven.

Sted og dato:

Signatur:

Telefonnummer:

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE TIL FØRSTE INTERVJU MED LEDERGRUPPA

Hva legger du/dere i begrepet skolevandring?

Kan dere fortelle om rammene rundt deres opplegg? (Hvor ofte, hvor lenge, planer for oppfølging med mer)

Hvordan var prosessen i forkant av avgjørelsen om å gjennomføre skolevandring?

Hvorfor valgte man skolevandring?

Har dere noen kjennetegn på hva som skal til for at opplegget har lyktes?

INTERVJUGUIDE TIL ANDRE INTERVJU MED LEDERGRUPPA

Har motivasjonen/innstillingen hos lærerne endret seg i den perioden dere har skolevandret? (jobbmotivasjon og/eller motivasjon for selve skolevandringsopplegget)

Har motivasjonen hos deg/dere i ledelsen endret seg i den perioden du/dere har gjennomført skolevandringen?

Hva opplever du/dere at lærerne har lært i denne prosessen?

Hva har ledelsen selv lært?

I hvilken grad opplever dere at lærerne ser på skolevandringen som viktig og nyttig for seg selv?

SKOLEVANRING VED X SKOLE 2012-13	
<p>Klasseledelse</p> <p>Lærerne skaper gode relasjoner. Det er direkte undervisning av sosiale ferdigheter. Mål for timen klargjøres. Lærer har kontroll i overgangssituasjoner. Lærer oppsummerer ved slutten av timer.</p>	
<p>Læringsmiljø</p> <p>Lærer inspirerer og engasjerer elevene. Lærer har klare forventninger til innsats og læring. Lærer bruker og modellerer læringsstrategier.</p>	
<p>Er elevene opptatt av egen læring og fremgang?</p> <p>Har elevene oppfattet målet for timen? Er elevene konsentrerte om arbeidsoppgaven? Vurderer elevene egen læring i timene?</p>	
<p>Lærers eget ønske om observasjonsområde.</p>	