

# Skolevandring

I hvilken grad skoleledere kan skape og ivareta profesjonelt  
læringsfelleskap

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Masteroppgave i Pedagogikk

Utdanningsledelse

Elin Vedvik

Juni – 2013

## **Førord**

Denne oppgaven er det endelige sluttprodukt etter en svært interessant, men krevende fireårig periode som startet høsten 2009. Det var stor begeistring da Høgskolen i Vestfold startet opp masterstudiet i utdanningsledelse, og jeg var en av ca. tjue studenter som ble tatt inn. Til tider har det vært i meste laget med studier og full stilling som skoleleder. Det som først og fremst gav meg framdrift var to inspirerende møter med to engasjerte skoleledere. De fikk meg til å tro på viktigheten av det jeg skulle undersøke og delte villig av sin tid og sitt kunnskapsrike. En stor takk til min veileder og gode foreleser professor Halvor Bjørnsrud som alltid fokuserte på det positive, og som med vennlige dytt ledet meg gjennom studiet. Takk også til alle medstudenter for alle de inspirerende samtalene vi har hatt underveis og som gjorde at jeg lærte så uendelig mye mer.

Mange helger har jeg sittet inne på hytta og fordypet meg i bøkene. Nå gleder jeg meg til igjen å være med ut på fjellturene. Takk til min kjære, mine to barn og min far som har heiet meg framover slik at jeg kom i mål.

Nøtterøy 14. juni 2013

Elin

# Innhold

<b>1. INNLEDNING</b> .....	4
1.1. Tema og bakgrunn.....	4
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
1.3. Forforståelse.....	7
1.4. Oppbygging av oppgaven .....	8
<b>2. TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	10
2.1. Rektors ulike roller .....	11
2.2. Ledelse i ulike fortolkningsrammer .....	14
2.3. Praksisfellesskap og læringsfellesskap .....	17
2.4. Metode for læring i organisasjoner.....	20
<b>3. METODE</b> .....	24
3.1. Innledning.....	24
3.2. Forskningsdesign .....	24
3.3. Datagrunnlaget.....	25
3.4. Intervjuet .....	26
3.5. Analyse .....	28
3.6. Forskerrollen .....	29
3.7. Datakvalitet .....	30
3.8. Forskningsetiske vurderinger .....	31
<b>4. PRESENTASJON AV DATAMATERIALET</b> .....	32
4.1. Innledning.....	32
4.2. Presentasjon av skolene.....	32
4.3. Skolevandring og målbeskrivelse .....	33
4.4. Beskrivelse av skolevandringens struktur på skolene .....	34
4.5. Hvilke strukturelle faktorer ved skolevandring kan være avgjørende for å sikre tilfredsstillende pedagogisk kompetanse blant lærerne?.....	36
4.6. Har innføringen av skolevandring endret relasjonen mellom ledere og lærere? .....	40
4.7. I hvilken grad er det etablert en ny læringskultur?.....	44
4.8. Praksis og politiske føringer framover.....	47
<b>5. STUDIENS SENTRALE FUNN</b> .....	50
<b>6. DRØFTING</b> .....	53
6.1 Skolevandring og skoleledernes roller .....	54
6.2 Skolevandring og dimensjoner for ledelse .....	59

6.3 Skolevandring og praksisfellesskap .....	62
<b>7. AVSLUTNING .....</b>	<b>64</b>
Kildeliste .....	66
Tabelliste .....	69
Vedlegg.....	69

## 1. INNLEDNING

Denne oppgaven handler om skoleledelse. Oppgaven presenterer en studie av *skolevandring*, en metode for ledelse og kvalitetsutvikling i skolen. Jeg vil innlede med to viktige premisser for kvalitetsarbeid i skolen som er hentet fra St. meld 20 (2012-2013) *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Disse to premissene ligger til grunn for ledelsesstrategien som er undersøkt og som presenteres i denne oppgaven:

1. Det er i klasserommet opplæringen foregår, og mye av utviklingsarbeidet må derfor skje her, som en integrert del av det daglige arbeidet
2. Skoleledelsen har ansvaret for at skolen gjennomfører vurderinger av læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte, og for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å forbedre undervisningspraksisen

Kunnskapsdepartementet la våren 2013 fram tre ulike stortingsmeldinger som alle skal bidra til å styrke Norge som kunnskapssamfunn og til at hvert enkelt menneske lykkes bedre. Stortingsmelding *På rett vei* handler om hvordan framgangen i norsk skole skal videreføres, og om tiltak for å styrke kvaliteten i hele grunnopplæringen. Kvaliteten kan styrkes ved å bruke ny kunnskap om god implementering som vektlegger nettverk, samspill og forbindelser mellom aktører på ulike nivåer (Fullan, 2007). Hvordan aktørene kan arbeide for å etablere et felles bilde av situasjonen og den ønskede framtiden blir sett på som en vesentlig faktor (Ibid.).

I 1. kapittel presenteres teamet for oppgaven, problemstilling med forskningsspørsmålene, samt hvilken metode jeg har valgt for studien. Jeg redegjør for min forforståelse, og viser oppgavens struktur.

### 1.1. Tema og bakgrunn

Hensikten med min studie var å undersøke hvordan skoleledere skaper profesjonelt læringsfelleskap gjennom skolevandring. Min forskningsmessige begrunnelse for å velge temaet i denne oppgaven var i hovedsak interessen for verktøy for ledelse. Det er blitt aktualisert gjennom økt fokus på utdanningssystemets lederes ansvar for kvalitet og utvikling i skolen. Ser vi litt tilbake i tid ble dette ansvaret tydeliggjort i St. meld 30 (2003-2004) - *Kultur for læring*, og St. meld 31 (2007-2008) – *Kvalitet i skolen*. Innføring av Kunnskapsløftet, SOL-prosjektet (Skole og ledelse) ledet av professor Jorunn Møller, og

OECD-rapporten *Improving School Leadership*, bidro også til økt fokus på skoleledere (Skrøvset, 2008). Den økte interessen for å finne gode verktøy for ledelse kan også forklares med en forventning om at ledere skal implementere kunnskapsbaserte forskningsresultater om læring i organisasjonen (Resnic, 2010). Lederoppgaven kompliseres ved at det finnes innebygget konservatisme og motstand mot forandring i skolesystemet som gjør at det oppstår et gap mellom klasseromspraksis på den ene side og politiske intensjoner og læreplaner på den andre siden (Ibid.). Skoleledernes endringskompetanse blir derfor svært viktig for å tette dette gapet mellom intensjoner og praksis. Når ny kunnskap skal tilføres organisasjonen blir *tid* en utfordring. Av de mange oppgavene som skal ivaretas blir den pedagogiske ledelsen ofte satt til side for praktiske administrative og lovpålagte gjøremål. Effektiv endringsledelse, definert som verktøy for ledelse som er enkle å igangsette og som er tidsbesparende i en hektisk hverdag, blir aktualisert. Ut fra disse forhold betraktet jeg temaet som både forsknings- og samfunnsrelevant.

## **1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål**

Det er viktig å stille de gode spørsmålene for å få gode svar. For å få best mulig innsikt i temaet for min undersøkelse og for å finne de gode spørsmålene, leste jeg det jeg fant av litteratur om skolevandring. Ut fra kunnskap om skolevandringens praksis og læringsfellesskap som mål, søkte jeg etter teoretiske perspektiver som kunne knyttes til temaet. Etter å ha lest om ledelse generelt, spesielt om ledelse av skoler, om endringsledelse, organisasjonslæring, praksisfellesskap og kunnskapsutvikling, fant jeg mange interessante synsvinkler og teoretiske rammer som kunne benyttes. Problemstillingen jeg valgte var et spørsmål jeg tidlig i prosessen fant interessant og relevant. Forskningsspørsmålene brukte jeg lengre tid på å utvikle. Et oppryddingsarbeid, i et for meg til dels uoversiktlig og ukjent terreng, ble nødvendig. Det var etter en førsamtale med en av deltakerne i denne studien at valget av undertemaene som forskningsspørsmålene skulle knyttes opp mot ble valgt. Spørsmålene i denne oppgaven handler om ledelse og læringsfellesskap. Ledelse kan beskrives som; en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og at denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor rammene av en bestemt organisasjon (Møller & Fuglestad, 2006).

Studien handler om skolevandring som ledelsesmetode, med fokus på, - mål, - rammer og muligheter. Hensikten med studien var å få forskningsbasert kunnskap om hvordan to skoleledere hadde tatt denne modell for læring og forbedring i bruk.

I denne studien har jeg undersøkt metoden skolevandring ved hjelp av følgende overordnede problemstilling:

- ***I hvilken grad kan skoleledere skape og ivareta profesjonelt læringsfelleskap gjennom skolevandring?***

For å finne svar på denne overordnede problemstilling har jeg benyttet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke strukturelle faktorer ved skolevandring kan være avgjørende for å sikre tilfredsstillende pedagogisk kompetanse blant lærerne?
2. Har innføringen av skolevandring endret relasjonen mellom ledere og lærere?
3. I hvilken grad er det etablert en ny læringskultur?

For å få innsikt i hvordan skolevandring ble benyttet på de to skolene i undersøkelsen, gjennomførte jeg en kvantitativ metode ved å benytte intervju. Ved bruk av intervju som metode ønsket jeg å få innsikt i deltakernes erfaringer ved bruk av skolevandring. Empirien er hentet fra intervjuer med to skoleledere som hadde praktisert denne metoden på sine skoler. Kvalitative intervju har til hensikt å få fram beskrivelser av informantens «hverdagsliv» for å kunne tolke betydningen av det fenomenet som beskrives. Gjennom intervjuene kunne jeg få fram deltakernes erfaringer med skolevandring og knytte dette til begrepene skoleledelse og læringskultur. Disse temaene så jeg som sentrale for problemstillingen i denne undersøkelsen.

For å belyse problemstillingen valgte jeg fire perspektiver. Verbet *kan* i problemstillingen innebærer to ulike forhold i denne sammenheng; ledernes *mulighet for*, som knyttes til rammer og forventninger, og ledernes *evne til*, som handler om lederkompetanse. Det første perspektivet valgte jeg å benytte som et bakteppe til å forklare skoleledernes aktuelle situasjon og *mulighet for*, - teorier om skoleledernes ulike roller. Det andre perspektivet er teorier om ledelsesutøvelse *evne til*. Dette perspektivet tar utgangspunkt i Bolman og Deals teorier om de fire fortolkningsrammer for ledelse (Bolman & Deal, 2009). Deres teorier omhandler tre av temaene i forskningsspørsmålene; lede gjennom struktur, menneskelige relasjoner og kultur. Jeg valgte å ta med deres fjerde fortolkningsramme, den politiske rammen, for å gi et samlet bilde av deres teoretiske perspektiver på ledelse. Det tredje teoretiske grunnlaget for studien

er teorier om praksisfellesskap, et begrep utviklet av E. Wenger (Wenger, 1998). Dette begrepet har jeg knyttet til mitt empiriske utgangspunkt om etablering av en ny læringskultur som innebar systematisk refleksjon over egen læring. Lærerne skulle utvikle et slikt praksisfellesskap i skolen der hele lærergruppa opplevde et felles ansvar for læring. Jeg har som siste teoretiske ramme valgt en modell for læring i organisasjoner som utgangspunkt for å diskutere metoden som beskrives i empirien. Studiens teoretiske perspektiver utgjør rammen for drøftingen av studiens overordnede problemstilling. Målsettingen for studien er å øke forståelsen for hvordan skoleledere kan skape og ivareta profesjonelt læringsfellesskap. Denne undersøkelsen håper jeg kan gi et bidrag til en helhetlig forståelse av mulighetene skolelederne har til å skape og ivareta kvalitetsarbeid gjennom metoden skolevandring.

Forskningsspørsmålene avgrensner studien til tre forhold knyttet til temaet for oppgaven; 1) Strukturelle forhold, 2) Relasjonelle forhold og 3) Forhold knyttet til etablering av ny læringskultur. Avgrensningen ble gjort ut fra min vurdering av hva som kunne antas å være sentrale forhold ved skolevandring ut fra kunnskap jeg fikk i førsamtalen med en av deltakerne i undersøkelsen og fra litteratur jeg leste om temaet. Forskningsspørsmålene for undersøkelsen mente jeg ville bidra til å belyse metoden skolevandring ut fra aktualitet og kontekst. Det vil si, jeg har studert rektorenes erfaringer med skolevandring med den hensikt å søke etter noen kjernepunkter ved metoden skolevandring for å finne begrunnelser for at metoden er et godt verktøy for ledelse av kunnskapsutvikling. Valg av forskningsspørsmål så jeg dessuten i sammenheng med et av mine mål, at svarene også kunne bringe kunnskap til personer, i denne sammenheng til andre skoleledere, utenfor forskningen (Kalleberg, 1996).

Ovenfor har jeg gitt en beskrivelse av hvordan jeg kom fram til, og hvorfor jeg valgte forskningsspørsmålene og den teoretiske rammen for studien. Jeg hadde i forarbeidet til denne oppgaven opparbeidet noen antagelser om hvilke sentrale funn som ville «komme til syne». Det skulle imidlertid vise seg i løpet av undersøkelsen at ett av spørsmålene kom til å få et annet svar enn det jeg hadde forventet.

Videre i dette kapittelet gir jeg en nærmere begrunnelse for valg av tema for studien.

### **1.3. Forforståelse**

Da jeg hørte om *skolevandring* som pedagogisk ledelsesmetode, ble jeg interessert i å undersøke hvordan dette kunne være et verktøy for meg som skoleleder. Skolevandring er et ledelsesverktøy til bruk i utvikling og implementeringsprosesser med fokus på observasjon og



refleksjon (Skrøvset, 2008). Dette er mitt personlige mål (Maxwell, 2005). Det å få møte skoleledere som praktiserer skolevandring virket veldig motiverende. Mitt praktiske mål (Ibid.) var vanskelig å skille helt fra mitt personlige mål. Mitt ønske og utgangspunkt for studiet var å få innsikt i et område jeg ville kunne dra nytte av i mitt eget praksisfelt, altså kunnskap om noe som er hensiktsmessig for meg og mine kollegaer. Jeg var som skoleleder opptatt av kunnskapsutvikling hos lærerne og ønsker å få innsikt i og forstå hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at dette skal bli vellykket sett fra et lederperspektiv. Dette ble mer aktuelt for meg høsten 2010 da kommunen jeg var ansatt i startet kompetanseutvikling rettet mot skolene kalt *Bedre læringsmiljø*. Målet var å gi alle lærerne kunnskap om klasseledelse og utvikle en felles praksis i klasserommene. Min oppgave ville være å ha oppfølging av lærerne. Jeg ønsket å finne en metode for å følge lærernes praksis i klasserommene på en god og effektiv måte.

Undersøkelsen bygger på erfaringsbasert kunnskap om skolevandring hentet fra skoleledere. Jeg ønsket å rette søkelyset mot forhold ved skolevandring som er interessant og har relevans. Jeg ønsket å gå inn i studien med et åpent sinn og lete etter interessante forhold ved det jeg undersøkte. Mitt utgangspunkt var å forsøke å finne svar på hvordan skolevandringen gir mening for de lederne som var involvert, undersøke prosesser som oppstår, og lete etter sammenhenger. Tidligere i oppgaven har jeg gitt en forskningsmessig begrunnelse for temaets relevans for skoleledere i dag. Min forhåpning var at denne empiriske undersøkelsen skulle føre til større innsikt og forståelse for metoden skolevandring ved at den bekreftet, forsterket eller reviderte eksisterende kunnskap på området. Jeg ville, i hermeneutisk forskningstradisjon (Ibid.), rette søkelyset mot skoleledere som aktører og deres daglige aktivitet i forhold til skolevandring for å forsøke å oppnå en mer helhetlig forståelse av dette ledelsesverktøyet. Dette var min forforståelse av studien.

#### **1.4. Oppbygging av oppgaven**

I dette kapittelet har jeg redegjort for tema og bakgrunn for oppgaven. Jeg har forklart hvordan jeg har benyttet forskningsspørsmålene i forhold til empiri og teori. Begrunnelser for temaets forskningsmessige aktualitet er beskrevet; 1) ny forskningsbasert kunnskap om ledelse, og 2) interessen for å finne gode verktøy for ledelse. Videre gjør jeg rede for mitt personlige mål som er å få innsikt i et område jeg kan anvende i egen praksis som skoleleder, og til slutt synliggjøres min forforståelse for studien. I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske rammeverket som jeg vurderer som hensiktsmessig for min drøfting av innhentede data.

Hovedfokuset settes på to forhold; ledelse og praksisfellesskap. I tillegg presenteres metoder for læring i organisasjoner. I kapittel 3 redegjør jeg for metoden for innhenting av datamaterialet for studien, og for hvilke vurderinger jeg har gjort. I kapittel 4 beskrives datagrunnlaget i undersøkelsen. I kapittel 5 beskrives studiens funn. I siste kapittel drøfter jeg sammenhengen mellom studiens teoretiske rammer og funnene.

## 2. TEORETISK RAMMEVERK

Jeg har i denne studien valgt å undersøke forhold i skolen som er knyttet til endringsledelse og organisasjonslæring med spesielt fokus på metoden skolevandring. I kapittel 1 viste jeg til det faktum at det har blitt et økt fokus på utdanningssystemets lederes ansvar for kvalitet og utvikling i skolen. Skoleledere forventes å implementere kunnskapsbaserte forskningsresultater om læring i organisasjonen og på den måten å minske gapet mellom klasseromspraksis på den ene siden og politiske intensjoner og læreplaner på den andre. Skoleledernes endringskompetanse blir debattert. Gode verktøy for ledelse blir aktualisert.

Hovedproblemstillingen for denne studien handler om i hvilken grad skoleledere kan skape og ivareta profesjonelt læringsfelleskap gjennom skolevandring. Verbet *kan*, som jeg tidligere har skrevet, innebærer to ulike forhold i denne sammenheng; *mulighet for*, som knyttes til rammer og forventninger, og *evne til*, som handler om lederkompetanse. Begge forhold er sentrale for temaet i denne oppgaven. Nedenfor presenteres og begrunnes studiens teoretiske utvalg for drøftingen senere i oppgaven. Jeg valgte et teoretisk perspektiv som gav en utvidet ramme, det vil si at jeg trekker inn perspektiver som kan sies å gå utenfor forskningsspørsmålenes rammer. Begrunnelsen er min forventning om at disse teoretiske innfallsvinklene ville frambringe en større og mer helhetlig forståelse for temaet i denne oppgaven.

Følgende fire teoretiske rammer er valgt: Den første rammen er perspektiver på skoleledelse. I løpet av de seneste årene har det vært en endring av hva som blir ansett for å være rektors viktigste oppgaver. Den typen lederskap som er orientert mot læring og utvikling stiller andre krav til en leder. For å studere rektorenes erfaring med skolevandring så jeg det som interessant å se på hvilke rammer rektorene har for å utøve pedagogisk ledelse; hvordan det tradisjonelt har vært og hvordan det er i dag.

Ledelse ut fra Bolman og Deals fire perspektiver er oppgavens andre teoretiske ramme (2009). Skoleledernes ledelseskompetanse kan vurderes ut fra fire dimensjoner for ledelse. Dimensjonene gir kunnskap om ledelse ut fra følgende dimensjoner; struktur, human-resources, forhandlinger, og kultur. I denne studien har jeg undersøkt i hvilken grad lederne kan skape profesjonelle læringsfelleskap ved å benytte et bestemt verktøy. Ledernes praksis og utøvelse i forhold til perspektiver på ledelse, og i hvilken grad det hadde sammenheng med det som ble studert, er sentralt.

Det tredje teoretiske perspektivet for studien er teori om organisasjonslæring med vekt på begrepene praksisfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap. Skolevandring handler om å skape og ivareta ny kunnskap i virksomheten for å forbedre lærernes profesjonelle praksis. Målet for ledernes skolevandring i denne studien var å skape en felles praksis blant lærerne, og at denne felles praksisen skulle skape en forbedring av læringskulturen gjennom refleksjon om praksis i klasserommene. For å vurdere i hvilken grad skolelederne hadde nådd dette målet setter jeg empirien opp mot Wengers praksisfellesskap (Wenger, 1998).

Som siste teoretiske ramme benytter jeg teorier knyttet til *en* spesifikk metode for spredning av kunnskap om læring i organisasjoner, "*Learning Walks*" (Resnic m.fl., 2010). Dette er et av flere navn på nesten like metoder som på norsk har fått betegnelsen skolevandring. Jeg så det som viktig for undersøkelsen å trekke inn andre modeller som har samme mål for å lete etter sammenfallende eller avvikende forhold, for i størst mulig grad å finne holdbare svar på undersøkelsens spørsmål.

De valgte teoretiske rammene mener jeg er godt knyttet til empirien for undersøkelsen, og at de er egnet til å drøfte temaet i problemstillingen. Fortolkningsrammens hensikt er å gjøre det lettere å forstå skoleledernes roller, og hvordan deres oppgaver utføres.

## **2.1. Rektors ulike roller**

For å undersøke skoleledernes muligheter for å skape og ivareta profesjonelt læringsfellesskap gjennom skolevandring vil jeg se på hvilke rammer rektorene har for å utøve pedagogisk ledelse. En ramme er rolleforventning. Forventninger påvirker rektorenes ledelse av læringsarbeidet i skolen. Hvilke forventninger stilles til skoleledere? Jeg vil ta utgangspunkt i begrepet ledelse.

Det å finne en entydig definisjon av begrepet ledelse har forskere for lengst oppgitt (Møller & Fuglestad, 2006). Begrepet ledelse har sitt opphav i privat sektor, og bare begrepet skoleledelse kan eksplisitt knyttet til skolen. En skoleleder innebærer mange roller. Fra å være først blant likemenn, er rektor nå blitt sjef, og står i en særstilling i skolen (Ibid.:53).

Opprettelsen av skolelederutdanning ved universitet og høyskoler har bidratt til å skape forventninger til skolelederne. Forventningene om virksomhetsplanlegging og økonomisk styring har også forsterket endringene i rektorenes arbeidssituasjon. Ansvaret har blitt stadig utvidet med flere arbeidsoppgaver noe som tilsier at rektorrollen har blitt mer krevende.

Rektorene skal utføre en god administrativ ledelse, være visjonær og initiativrik, samtidig

som ham skal sørge for å tilrettelegge for kollektiv læring, og at skolen gir god undervisning (Ibid.). I løpet av de seneste tiår har det vært en endring av hva som blir ansett for å være rektors viktigste oppgaver. Som et resultat av økt fokus på elevenes læringsresultater i undersøkelser som PISA o.a., har rektors rolle som pedagogisk leder av skolen blitt tydelig profilert. Teksten nedenfor er hentet fra Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) – *Kultur for læring*:

*Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorene 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 (St.meld. nr. 30 (2003-2004):29).*

Skoleledelse er nært knyttet til pedagogisk ledelse (Møller & Fuglestad, 2006). Rollen som pedagogisk leder med ansvar for elevenes læring og lærernes kompetanse må sies å være den rollen som har fått størst fokus gjennom offentlige styringsdokumenter og nyere forskning (Ibid.). Den typen lederskap som er orientert mot læring og utvikling, omtales som pedagogisk ledelse og beskrives som en ledelsesform som stiller andre krav til en leder enn bare å forvalte og administrere en organisasjon (Lillejord, 2003:113). I Forskrift til Opplæringsloven Kapittel 2 kan vi lese følgende om skolebasert vurdering:

*Skolen skal jamnleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i læreplanverket for Kunnskapsløftet (§ 2-1, 2008).*

Selv om dette sitatet kan sies å beskrive pålegg om kontroll, er det også en forventning om produktiv skoleutvikling. God utvikling av skoler er avhengig av konstruktive bidrag fra alle, og lederen må ta aktiv del i prosessen, ikke betrakt arbeidet utenfra. Skolevandring er en metode som aktiviserer skoleledere til å bidra konstruktivt til læringsprosesser i klasserommene, men metoden vil også innebære en kontroll av lærernes undervisning. Rektorene forventes, i forhold til det som er beskrevet ovenfor, å lede på en måte som fører til læring. Det stiller ledere overfor andre utfordringer enn om man bare skulle lede for å kontrollere. Ved å konsentrere oppmerksomheten mot det som er godt, interessant og som med fordel kan utvikles videre, er det mulig å etablere en produktiv og konstruktiv prosess også når målet er å gi tilbakemelding i form av «kritikk» (Lillejord, 2003). Lederoppgaven blir da, i samarbeid med lærerne, å utvikle en skolekultur som er grunnleggende lærende (Ibid.). Skolen som *lærende organisasjon* ser utvikling som en kreativ prosess (Senge, 1996). Løsningen er kontinuerlig utforskning av nye muligheter. Lærere blir forskere på sin egen

praksis (Bjørnsrud, 2011). Ledere må være designere, lærere og forvaltere, ikke helter. Disse rollene krever ny kunnskap, og kunnskapen må distribueres i hele organisasjonen. (Senge.1996:298). Verktøy for ledere blir å fremme kommunikasjon og samarbeid. Kunnskap om, og troen på betydningen av å utvikle lærende organisasjoner, har resultert i flere prosjekter initiert av Utdanningsdirektoratet. Sammen med universitet og høyskoler har direktoratet igangsatt et prosjekt for skolebasert kompetanseutvikling. Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skoler, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Jeg har pekt på rektors deltakelse og engasjement i lærernes arbeid med læring som en viktig faktor for skoleutvikling i forhold til skolens kjernevirksomhet, elevenes læring. Det er naturlig å se for seg at rektor må legge opp til dialoger der hensikten er å styrke den enkelte lærers kapasitet og selvledelse (Glosvik, 2010). Metoden skolevandring blir beskrevet senere i dette kapitlet. Ved å benytte observasjon og samtaler med vekt på refleksjon skal metoden kunne skape utvikling hos den enkelte lærer og i et samlet kollegium. En viktig del ved strukturen for metoden er *etttersamtalen*, dvs. den samtalen som rektor skal ha med læreren etter observasjonen i klasserommet. Vi kan anta at rektors kvalifikasjoner som veileder, og evne til å legge til rette for gode refleksjoner rundt den enkeltes og felles praksis, har sammenheng med skoleutvikling og kultur for læring. Ut fra det jeg har beskrevet overfor vil jeg senere i oppgaven vurdere om rektors rolle som veileder har blitt mer aktualisert for studiens deltakere. I hvilken grad rektorene lykkes i denne rollen kan være et forhold som avgjør i hvilken grad de opplever skolevandring som en effektiv og nyttig metode for endringsledelse.

Bakgrunnen for å ta i bruk skolevandring handler om vurdering og utvikling av lærernes kompetanse, men også med aspekter av kontroll og utvikling av en felles praksis. Til det første forholdet. Forskning har vist at den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring er nettopp lærerens kompetanse (St. meld.nr. 31, 2007 – 2008 – *Kvalitet i skolen.*). På bakgrunn av dette kan elevenes læringsutbytte relateres til i hvilken grad rektorene tar ansvar for opplæringen og sørger for å kvalitetssikre lærernes kompetanse. I løpet av studien forventer jeg å finne at rektorene som har startet med skolevandring har forstått og akseptert sin «nye» rolle som skoleledere. Samtidig erfarer jeg som skoleleder at skolen har ulike typer ledere sett i forhold til holdning til endring og utviklingsarbeid. Rektorer som er tilbakeholdne med

ledelse av skolens læringskvalitet finnes. Mangelfull ledelse kan ha ulike årsaker. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) - *Kultur for læring* kan en lese:

*Føyelege ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. Årsaken til dette er sammensatt, men tradisjon for ikke å legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid, mangel på nødvendige virkemidler og mangel på støtte fra skoleeier fremheves som viktige forklaringer. Føyelege ledere tar i liten grad ansvar for at skolen i fellesskap skal utvikle skolens praksis (St.meld. nr. 30 (2003-2004):28).*

Rektors roller, og mangel på engasjement, kan altså vurderes i lys av det som Gunnar Berg omtaler som *den usynlige kontrakten* mellom lærere og ledelse (Berg, 2003). Kontrakten innebærer at administrasjon og forvaltning overlates til skolelederen under forutsetning av at skolelederen ikke blander seg inn i undervisningens innhold og form. Sett i lys av Bergs perspektiv, er skolevandring et avvik fra denne oppfatningen. Skolevandring forutsetter ledere som ikke overlater alt ansvar for opplæringen til lærerne, og at de ikke er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. I drøftingsdelen vil jeg belyse hvordan rektorene opplever de ulike rolleforventningene til dem som skoleledere.

## **2.2. Ledelse i ulike fortolkningsrammer**

Jeg har i denne oppgaven valgt å drøfte hvordan skolelederne utøver ledelse i forhold til fire fortolknings-rammer for ledelse for å undersøke om, eller i hvilken grad, disse fire ledelsesperspektivene influerer deres pedagogiske ledelse og metoden skolevandring. Bolman og Deal deler lederkompetanse inn i fire dimensjoner. I boka *Organisasjon og ledelse* (Bolman & Deal, 2009) beskrives ulike fortolkningsrammer som kan brukes i analyse av ledelse i organisasjoner.

### **Den strukturelle rammen**

Den strukturelle ledelse avspeiles i en tro på rasjonalitet og på at en passende fordeling av formelle roller og ansvar vil minimalisere avledende personlige faktorer og få folk til å yte maksimalt sier Bolman og Deal. Selv om denne rammen har røtter i tradisjonelle forestillinger om rasjonalitet, går den mye dypere og utvikler allsidige og kraftfulle forståelser av den sosiale arkitekturen og konsekvensene av den. Den strukturelle rammen bærer i seg grunnleggende spenninger. Spørsmål om hvordan arbeidet skal fordeles, hvordan den enkeltes innsats skal koordineres etter at ansvaret er fordelt og hvordan folk skal grupperes i arbeidsenheter, er sentrale i den strukturelle rammen. Arbeidsdelingen er allikevel nøkkelen

innenfor denne rammen. Jeg har tidligere belyst arbeidsfordelingen mellom rektor og lærerne. Arbeidsdelingen er i tradisjonell forstand avklart. Administrasjon og forvaltning overlates til skolelederen. Skolevandring vil derimot medføre en endring av struktur og roller. Rektors rolle som veileder for lærerne blir en mer vesentlig sosial struktur enn tidligere. I veiledningen av lærerne forventes det at rektor må legge opp til dialoger der hensikten er å styrke den enkelte lærers kapasitet og selvledelse.

Ethvert system av levende vesener finner fram til en rollespesialisering som får viktige oppgaver gjort. Utfordringen blir, uansett organisasjon, å utvikle en struktur som fungerer. I virkeligheten finnes det ikke noe slikt som en ideell struktur. Strukturen må utformes med henblikk på det endelige målet, på hvilke omgivelser organisasjonen skal fungere i, på kvalifikasjonene hos medarbeiderne og tilgjengelige ressurser (Ibid.: 86). Hver enkelt organisasjon må finne en utforming som fungerer i forhold til målsetting. Jeg har undersøkt hvordan en struktur for kunnskapsutvikling fungerer. Strukturen var i dette tilfellet ledelsesverktøyet skolevandring. Hensiktsmessige former for samordning og kontroll sikrer at enkeltpersoner og ulike enheter fungerer godt sammen. Senere i dette kapitlet har jeg presentere en strukturell rutine, "*Learning Walks*" (Resnic m.fl., 2010), som etableres for å tilføre ny kunnskap i virksomheten. Opp mot dette perspektivet drøfter jeg senere i oppgaven hvilke strukturelle faktorer ved skolevandring som kan være avgjørende for å sikre læringskompetansen hos lærerne?

### **Human resource -rammen**

Sett ut fra Bolman og Deals human resource -perspektiv handler det om å se på samspillet mellom organisasjoner og enkeltmennesker og hvilke forhold det er mellom organisasjonens krav og menneskelige behov. Dette perspektivet bygger på noen grunnantakelser: Organisasjoner eksisterer for å oppfylle menneskelige behov - ikke omvendt. Enkeltmennesker og organisasjoner trenger hverandre. Når den enkelte og systemet er dårlig tilpasset hverandre, vil den ene eller den begge parter lide under det. En god tilpasning er til gangs for alle. En sikker vei til å lykkes på lang sikt er å investere i de ansatte og være lydhør for deres behov (Ibid:168).

For å lede mennesker er det viktig å tydeliggjøre hva som er kjernen i organisasjonens oppfatning av hvordan mennesker skal behandles. Dette danner grunnlaget for endringsstrategier som betegnes som en produktiv personalledelse. I en slik ramme blir det lagt vekt på å ansette folk med ønsket kompetanse, bruke belønning, investere i opplæring,



skape utviklingsmuligheter, sørge for informasjon og støtte, og å stimulere til selvstendighet og medvirkning. En leder har som oppgave å støtte og myndiggjøre sine medarbeidere, lytte og være imøtekommende, og være rolig anerkjennende. Det som i tillegg er viktig å forstå er at kvaliteten i relasjonene har stor betydning både for de ansattes individuelle jobbtilfredshet og effektiviteten i deres arbeid. Skolevandring er en metode som bygger på troen på menneskets mulighet for utvikling. Med dette perspektivet som ramme drøfter jeg om skolevandring har endret relasjonen mellom ledere og lærere?

### **Den politiske rammen**

Å forstå organisasjoner med ”politiske briller” er å avdekke ulike verdier, interesser og maktrelasjoner mellom individer og grupper i organisasjoner. Skolen er et ”komplekst politisk økosystem” (Ibid.) med mange interessenters behov og krav. Elevene selv, foreldrene, lærerne, næringslivsorganisasjonene, skattebetalerne, samfunnsanalytikerne, og samfunnet som sosial gruppe, har kryssende interesser. Alle disse gruppene har makt til å påvirke og gjør det på ulike nivåer og i ulik grad. Men organisasjonene har også felles interesse i å unngå lange og opprivende konflikter og i å finne løsninger på negativ utvikling i organisasjonen. Endringer som blir styrt ovenfra, møter ofte motstand fordi det forutsettes at andre aktører skal gjennomføre tiltakene. Troen på at den ”riktige ide” og legitim autoritet er tilstrekkelig for å få til endringer, slår ofte feil. Makt og konflikter kan bli viktige ressurser for organisasjonen dersom de blir møtt og håndtert på en god måte fra ledelsens side. God ledelse i dette perspektivet er at ledelsen gjør grundige kartlegginger av ulike politiske interesser og evner å bygge allianser og gå inn i forhandlinger. Ville undersøkelsen vise tegn til interessekonflikter som hadde endret relasjonen mellom leder og lærer?

### **Den symbolske rammen**

Skolevandringen som omhandles i denne undersøkelsen hadde flere mål. Et av dem var å forbedre læringskulturen på skolene. I denne studien har jeg undersøkt i hvilken grad det var etablert en ny læringskultur på skolene, et praksisfelleskap som hadde tatt i bruk systematisk refleksjon over egen praksis. Jeg har sett på dette spørsmålet i lys av den symbolske rammen.

I følge Bolman og Deal leter organisasjoner ut fra den symbolske rammen, etter identiteten, etter hvilke verdier som binder menneskene sammen og hvordan man kan utvikle en felles lagånd være viktig. Rasjonelle atferd er ikke en forutsetning for å forstå organisasjonen. I stedet fokuseres det på kulturen i organisasjonen. Kulturen i en organisasjon kan defineres som ”måten vi gjør ting på her hos oss” (Ibid.:304). Den kan både være et produkt og en

prosess, den kunnskap og klokskap vi har tilegnet oss og det vi lærer bort til de som er nye i en organisasjon.

Det man tror på, viser seg gjennom historiene som fortelles, gjennom de fysiske rammene og gjennom ritualer og seremonier. Ritualer kan være knyttet til enkeltpersoner eller grupper av mennesker, de kan knytte mennesker sammen og bidra til å gi struktur og mening. ”Ritualer forankrer oss i et sentrum samtidig som de frigjør oss så vi kan gå videre og møte livets evigvarende uforutsigbarhet ” (Ibid.: 296). Mens ritualer ofte er knyttet til dagligdagse hendelser, forekommer seremonier ofte ved spesielle anledninger og overgangssituasjoner. De kan bidra til å sosialisere, stabilisere, gi fortrøstning og formidle budskap til utenforstående. Historier forklarer, kommuniserer og formidler verdier. Verdiene i en organisasjon er de som leves ut i praksis og som er med på å skape identitetsfølelse. Visjoner kan peke mot det som skal skje i fremtiden og styrke organisasjonen i sin tro.

Dersom de ytre eller indre omstendighetene endres, kan organisasjonen måtte komme til å skifte karakter. De eksisterende ritualene og symbolene kan begynne å virke sementerende mer enn at de utløser kreativitet. Kulturbygging kan ha flere former og faser. Ny kunnskap og nye verdier kan bidra til nye energi, målbevissthet og besluttsomhet. ”*Ledere som forstår symbolenes betydning og vet hvordan de kan appellere til ånd og sjel, kan bidra til å skape en mer samlet og effektiv organisasjon ...* ” (Ibid.:304). Meningsløse symboler derimot, støtet folk vekk. Topprestasjoner kommer når teamet finner ”sin sjel” sier Bolman og Deal. Ledere skal gi inspirasjon, gi folk noe å tro på, og være synlige og energisk til stede..

Med dette som utgangspunkt har jeg undersøkt i hvilken grad rektorene skapte og ivaretok læringsfellesskap, her tenkt som ritualer av dagligdagse aktiviteter. Jeg vil nå redegjøre nærmere for fenomenene praksisfellesskap og læringsfellesskap.

### **2.3. Praksisfellesskap og læringsfellesskap**

Jeg vil først redegjøre for sammenhengen mellom praksisfellesskap og intensjonen med skolevandring. Målet for ledernes skolevandring i denne studien var å skape en felles praksis blant lærerne, og at denne felles praksisen skulle skape en forbedring av læringskulturen gjennom refleksjon om praksis i klasserommene. Kollektiv læringskultur utvikles gjennom kritisk undersøkelse av egen praksis slik at profesjonelle læringsfellesskap etableres (Lillejord, 2003:20). Profesjonelle læringsfellesskap har som utgangspunkt at lærere utvikler kunnskap gjennom felles kritisk refleksjon over egen daglige praksis og kan beskrives som en

måte å arbeide sammen på for å forbedre egen praksis, mer enn en modell som til kunnskapsutvikling (Ibid.:20). Min studie handler om i hvilken grad skoleledere kan skape og ivareta profesjonelt læringsfellesskap gjennom skolevandring. Læring i fellesskap handler om deltakelse i sosiale praksiser (Dyste, 2001). Det sosiokulturelle perspektivet poengterer at kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av. Kunnskap eksisterer aldri i et vakuum, den er situert (Ibid.). Resultatet av endringsprosessene vil være knyttet til skolene de skjer på, og dermed vil en og samme endringsstrategi få ulik innvirkning på organisasjonene.

Utgangspunktet for ledelsesmodellen som presenteres senere i kapittelet er følgende: Det er helt avgjørende å forstå forhold om læring i fellesskap for å forstå hvordan mennesker kan endre sin praksis (Resnic m.fl., 2010). Kulturen i en organisasjon kan defineres som ”måten vi gjør ting på her hos oss”. Måten, eller metoden som her studeres, og som har til hensikt å utvikle læringsfellesskap, handler om rektors og lærernes handlinger mot et felles mål og en felles praksis. Praksisen mot økt samarbeid mellom lærere har vokst fram over en periode på 20 år (Møller & Fuglestad, 2006:121). Fra å være en organisasjon med ”privatpraktiserende” lærere, er skolen i dag i større grad preget av et mer omfattende mønster for samarbeid som omfatter det daglige undervisningsarbeidet, så vel som det mer langsiktige planleggingsarbeidet. Denne utviklingen mot mer samarbeid mellom skolens aktører er det naturlig å se som en utvikling mot mer felles praksis. Skolevandring er et ledelsesverktøy som har som mål å utvikle felles praksis hos lærerne for å øke elevenes læringsresultater. Jeg vil nå se nærmere på et perspektiv som omhandler praksisfellesskap for å vurdere om det er etablert et slikt fellesskap på de skolene som var med i undersøkelse.

Wengers teori om praksisfellesskap bygger på fire premisser (Wenger, 2004). Den første er en erkjennelse av at vi er sosiale vesener, og at dette er sentralt for læring. Den andre handler om at kunnskap er knyttet til verdsatte handlinger. Den tredje premiss omhandler om at innsikt er knyttet til deltagelse i disse former for virksomhet. Vår evne til å skape mening gjennom vår opplevelse av meningsfull deltagelse er den siste og fjerde premiss. Ut fra disse premissene har Wenger utledet fire områder som alle er nødvendige for at sosial deltagelse skal kunne karakteriseres som en lærings- og erkjennelsesprosess. Disse fire komponentene er: Mening, praksis, fellesskap, og identitet (Wenger, 2004:15). Ved å sette sammen begrepene praksis og fellesskap, sier Wenger at denne sammensetningen bidrar til å definere et særlig slags fellesskap (Ibid.:89). Praksisfellesskap definerer Wenger på følgende måte:

*“...groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (Wenger et al., 2002:4).*

I sammenhenger der grupper av mennesker deler et felles problem som de ønsker å utvikle eller utforske, definerer Wenger som et praksisfellesskap. Denne teorien er knyttet til teorier om at læring skjer i sosial deltagelse (Vygotsky, 1978). Læringen som skjer i et slikt fellesskap kan være både tilegnelse av etablert kunnskap og skaping av ny (Wenger, 2004). Det er ikke så lett å se når et slikt fellesskap er etablert. Et praksisfellesskap er ikke knyttet til en arbeidsoppgave eller en arbeidsgruppe. For at et samarbeid skal kunne beskrives som et praksisfellesskap har Wenger utviklet tre kjennetegn. Det er viktig at alle tre dimensjonene er oppfylt. Kjennetegnene er knyttet til disse fenomenene: Gjensidig engasjement, felles virksomhet, og felles repertoar. I denne studien har jeg sett på hvordan skolelederne arbeider med å utvikle et læringsfellesskap på skolene i forhold til Wengers definisjon av praksisfellesskap. Jeg har knyttet dette til hvordan skolene benytter refleksjon i utviklingsarbeidet. Metoden de hadde tatt i bruk handlet om å etablere en læringskultur der reflekterte over sine handlinger. Handling er et vesentlig forhold for kunnskapsutvikling i følge Dewey (Dewey, 1997). Han framhever betydningen av å stille spørsmål og reflektere over hvilke konsekvenser de ulike alternativene får. Refleksjon er å se etter ytterligere bevis, fakta eller ny data som kan utvikle forslag til løsning (Ibid.).

For ledere handler det om å tilrettelegge for refleksjon hos lærerne med bakgrunn i relevante spørsmål. En slik refleksjon kan gjøres individuelt og kollektivt. En slik strategi innebærer å etablere et samarbeid, et forskende partnerskap, med bakgrunn i et ønske om å gjennomføre selvvurdering av utvalgte forhold (Bjørnsrud, 2011:32). Ledelsens oppgave vil blant annet være å sørge for best mulig tidsbruk til individuelle og kollektive prosesser.

Nyere oppfatning av læring er at den er konstruktivistisk, det vil si at den antar at læring skjer ved at kunnskap skapes i samhandling med andre mennesker. Den er dessuten dialogisk eller kommunikativ fordi den forutsetter at kunnskap konstrueres gjennom kommunikative handlinger (Lillejord, 2003):

*Kunnskapsutvikling og læring forutsetter derfor en kontinuerlig evaluering, som skjer best i åpne demokratiske prosesser, hvor påstander, argumenter og informasjon blir gjenstand for diskusjon og kritikk (Lillejord, 2003:89).*

Hvordan skolene som er med i undersøkelsen arbeidet med refleksjon over egen praksis vil jeg komme tilbake til i analyse- og drøftingsdelen. I oppgavens drøftingsdel har jeg forsøkt å

belyse om rektorene har klart å etablere en ny læringskultur sammen med lærerne sett i forhold til begrepet praksisfellesskap ut fra dimensjonene gjensidig engasjement, felles virksomhet, felles repertoar. I neste del vil jeg redegjøre for metoden skolevandring.

## 2.4. Metode for læring i organisasjoner

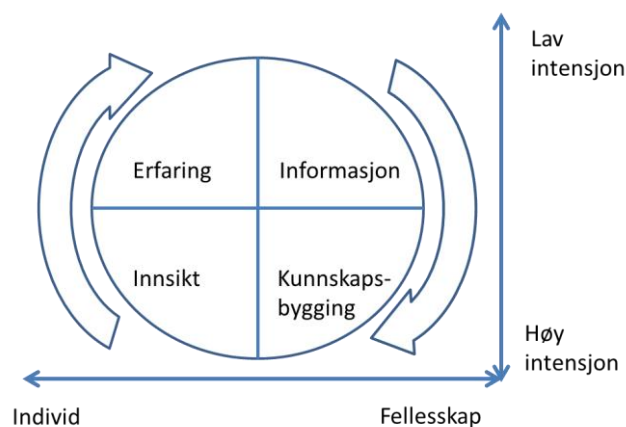
Jeg har ovenfor forsøkt å redegjøre for sammenhengen mellom praksisfellesskap og intensjonen med skolevandring. Metoden skolevandring har en struktur som innebærer to hovedelementer; observasjon og refleksjon. Disse to strukturelle elementene er vesentlige i denne metoden for ledelse av kunnskapsutvikling i organisasjoner. Før jeg presenterer metoden skolevandring har jeg valgt å ta med et overordnet perspektiv på den type læring som metoden knyttes til, - organisasjonslæring.

Det finnes ulike perspektiv på kunnskap og læring (Roald, 2012). Kunnskap og læring kan tre fram i ulike *former*, avhengig av hvilke læringsaktiviteter som er aktuelle (Ibid.:105).

Skolevandring handler om organisasjonslæring, rettet mot lærernes læring. En slik form for læring kan være slik C. G. Wells ser det:

*..læring som ein kontinuerlig prosess der kulturelle ressursar blir gjenskapte, modifiserte og videreutvikla gjennom kollektiv og individuell forståing og kunnskapsbygging (Roald, 2012:105).*

Denne læringsprosessen kan tydeliggjøres ved hjelp av figuren nedenfor. Figuren viser læring som en prosess mellom individ og fellesskap i forhold til grad av intensjon. Tabellen framstiller de fire læringsformene i forhold til en horisontal akse individ – fellesskap, og en vertikal akse høy-lav intensjonalitet. (Ibid.:106).



Figur 1. Wells læringsssyklus (Roald, 2012:106).

Kunnskapsbygging handler om forståelse og handling knyttet til en felles aktivitet. Erfaring og informasjon blir transformert gjennom kunnskapsbyggende aktiviteter en står sammen om (Roald, 2012:106). Kunnskapsbyggingen bidrar til ny felles kunnskap og personlig innsikt.

Metoden som i denne studien har navnet skolevandring har flere betegnelser. Metoden bygger på den amerikanske modellen *The Three Minute Classroom Walk-Through* (Downey m.fl., 2004), som igjen er inspirert av *Management by Wandering Around* (Trueman, 1991). Metoden innebærer at rektor, eller andre skoleledere, er til stede i undervisningen i en periode for å observere. Etter observasjonen har leder en samtale med læreren. De to grunnleggende ideene for ledelsesmetoden er *observasjon* og *refleksjon*. Jeg har valgt ut en av metodene som bygger på nevnte ideer, "*Learning Walks*" (Resnic m.fl., 2010).. For å gi et tydeligere bilde av metodens opprinnelse og modellen studiens empiri bygger på, vises følgende skjematiske oversikt.

<b>Opprinnelig amerikansk opplegg</b>	<b>Modell på skolene i undersøkelsen</b>
Observasjon av enkeltlærere	Observasjon av enkeltlærere
Faste observasjonskriterier	Observasjonskriterier var utarbeidet i fellesskap av rektorene ved skolene. Vektleggingen på de ulike observasjonskriteriene varierte med tilpasning til hver lærer.
Ingen førsamtale	Individuell førsamtale leder/lærer
3 minutter per observasjon	1 til 3 timer
Ettersamtale	Ettersamtale

Tabell 1: Oversikt over strukturelle likheter og ulikheter ved skolevandring.

Utgangspunktet for ledelsesmodellen som presenteres er følgende: Det er helt avgjørende å forstå forhold om læring i fellesskap for å forstå hvordan mennesker kan endre sin praksis (Ibid.). Endring av praksis betegnes som en bevegelse mot mer profesjonelt læringsfellesskap som har sitt utspring i Vygotsky sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1979). For å minske gapet mellom kunnskapsbasert forskningsresultater om læring i organisasjonen og lærerens praksis, tar forskerne Resnic og Spillane til orde for å innføre nye strukturer, kalt "*kjerne rutiner*" (Resnic m.fl., 2010). En av disse rutinene er "*Learning Walks*". Rutinen innebærer en kontinuerlig syklus av observasjon og profesjonell læring. Rutinen innbefatter

klasserombesøk som varer ca. noen minutter med før- og ettersamtale. Bakgrunnen for å innføre en slik rutine er for det første, oppfatningen om at læringsteori i for stor grad omhandler individnivået, elever og lærere, og for lite om kontekst, dvs. omgivelsene læringen skjer i. Ikke bare har det vært for lite fokus på kontekst, men forskerne har også sett at den dominerende holdning i skolen er at endring skal skje ved at ekstern ekspertise foreleser om ny kunnskap, og forteller hva ledelse og lærere skal gjøre. Det synes å være slik at en ekspert kun kan starte en endringsprosess, men aldri fullføre den, særlig når ny kunnskap avviker betydelig fra eksisterende praksis (Ibid.).

Det finnes både formelle og uformelle rutiner. Rutiner skaper stabilitet over tid og sosialiserer nye medlemmer inn i organisasjonen. Disse rutinene kan også virke mot endring fordi menneskene i organisasjonen liker rutiner og opplever det som krevende å skulle endre praksis (Ibid.). Innføring av en slik rutine "*Learning Walks*" vil også etablere en måte å innføre ny kunnskap på for å forbedre lærernes profesjonelle praksis og elevenes læring. Rutinen knytter skoleledelse til klasseromspraksis, og gjør arbeidet med å se sammenhengen mellom praksis og politiske føringer mulig. For at "*Learning Walks*" skal fungere som en kjerne rutine for endring må den oppmuntre til tilegning av ny kunnskap. Spørsmål jeg vil drøfte senere i oppgaven er: Har innføring av en slik rutine som "*Learning Walks*" etablert en ny læringskultur?

### **Oppsummering**

Jeg har i kapitel 2 redegjort for det teoretiske grunnlag for drøftingen senere i oppgaven. Jeg mener at teoriene på en hensiktsmessig måte fanger opp aspekter ved skolevandring. Min drøfting av skolevandring som metode for å skape og ivareta profesjonelle læringsfellesskap har følgende teoretiske ramme:

Teorier om rektors roller som leder av lærernes læring: Jeg har trukket fram teorier som viser at i løpet av de seneste tiår årene har det vært en endring av hva som blir ansett for å være rektors viktigste oppgaver. Som et resultat av økt fokus på elevenes læringsresultater har rektors rolle som pedagogisk leder av skolen blitt tydelig profilert. I drøftingsdelen vil jeg belyse hvordan rektorene opplever de ulike rolleforventningene til dem som skoleledere.

Det andre teoretiske perspektivet er Bolman og Deals fire tolkningsrammer for ledelse, den strukturelle, human- resource, den politiske, og den symbolske rammen. Den første rammen ser arbeidsdelingen og rollespesialisering som nøkkelstrukturer for ledelse. Utfordringen her

blir å utvikle en struktur som fungerer. Den andre rammen handler menneskene, om å investere i opplæring, skape utviklingsmuligheter, sørge for informasjon og støtte, og å stimulere til selvstendighet og medvirkning. Lederens forhold til mål og strategier og evne å bygge allianser og gå inn i forhandlinger er det tredje, og til sist, teorier om hvordan man kan utvikle en organisasjon gjennom kulturbygging.

Teorier om praksisfellesskap handler om sammenhenger der grupper av mennesker deler en felles opplevelse av mening, praksis, fellesskap og identitet. Læring skjer ved at kunnskap skapes i samhandling med andre mennesker. Skoler skaper kollektiv kultur gjennom kritisk undersøkelse av egen praksis slik at profesjonelle læringsfellesskap etableres.

Jeg har til slutt redegjort for en metode for spredning av kunnskap om læring i organisasjoner - "*Learning Walks*". De to grunnleggende ideene for ledelsesmetoden er *observasjon* og *refleksjon*.

I neste kapittel redegjør jeg for de grunnleggende premisser og utfordringer som knytter seg til undersøkelsens metode. Sist i kapitlet vurderer jeg forskningsetiske normer.



## 3. METODE

### 3.1. Innledning

Formålet med studien var å få større innsikt i bruk av skolevandring og hvordan rektorene engasjerte seg i dette arbeidet. Problemstillingen for oppgaven er: *I hvilken grad kan skoleledere skape og ivareta profesjonelt læringsfelleskap gjennom skolevandring?*

Min oppgave var å søke etter sammenhenger og likheter, samtidig som jeg var på jakt etter den enkeltes særegne oppfatning og erfaring. I denne undersøkelsen søkte jeg informasjon om skoleledernes subjektive livsverdener, unike fortellinger som er, eller ikke er, av allmenn karakter. Aktørens begreper, erfaringer, opplevelser og begrunnelser ble viktig for beskrivelsen av de sosiale prosesser som foregikk (Grønmo, 2004). Metodevalget kvalitativt intervju begrunnes ut fra denne målformuleringen.

I dette kapittelet presenteres forskningsopplegget, metodiske valg og begrunnelser for valgene. Først beskriver jeg studiens vitenskapelige forankring, deretter redegjør jeg for datainnsamlingen og analyseprosessen av studiens funn. Til slutt vil jeg gi noen betraktninger om kvalitetskrav til studien.

### 3.2. Forskningsdesign

Her følger en redegjøring for hvordan jeg fikk svar på mine forskningsspørsmål. I min undersøkelse har jeg valgt å benytte kvalitativ forskningsmetode. En kvalitativ forskning prioriterer nærhet mellom forsker og forsøkspersonene. Denne nærheten, sammen med fleksibiliteten som følger av at datainnsamlingssituasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd, gav meg tilgang til kunnskap av dypere natur (Kleven, 2002:23). Hensikten var: *Å utvikle en mer helhetlig forståelse av de forhold som skal studeres, og å belyse hvilke meninger eller betydninger som knytter seg til handlinger og hendelser i samfunnet* (Grønmo, 2004:371). Ut fra dette vurderte jeg intervju som metode som godt egnet til å samle inn data om skoleledernes erfaring.

Forskningsdesignet så jeg som en pendling mellom mål, teori, forskningsspørsmål, metode og vurdering av resultatenes validitet (Maxwell, 2006). Mitt perspektiv i forhold til problemstillingen er metodologisk relasjonistisk; kunnskap om samfunnsmessige forhold bygger på relasjoner mellom aktører og strukturer (Grønmo, 2004:31). Tilnærmingen til studien er dessuten fenomenologisk siden jeg først og fremst søkte etter den enkeltes særegne

oppfatning og erfaring. Min oppgave har vært å forstå eller fortolke fenomenet; ledernes subjektive handling, sett i lys av handlingens kontekst (Ibid.:48).

I utgangspunktet så jeg oppgavens problemstilling som et sted å starte, og at den muligens ikke ville være klar før jeg hadde samlet inn empiri og foretatt en analyse. Jeg har undersøkt handlingsmønstre ved skolevandring i lys av profesjonelt læringsfelleskap og interaksjon mellom leder og lærer i lys av at den sosiale virkeligheten har en egen dynamikk og organisering som ikke kan analyseres bare ut fra kjennskap til enkeltindividene som intervjues. Det å avdekke eller oppdage sosiale mønstre som ikke uten videre umiddelbart framkom ved samtalene, var et av undersøkelsens mål (Ibid.).

### **3.3. Datagrunnlaget**

Datagrunnlaget for denne oppgaven er hentet fra skoleledere på to skoler. Disse to skolene var med i et prosjekt viss mål var å innføre skolevandring som metode for å skape og ivareta kunnskapsutvikling hos lærerne. Via veilederen i dette prosjektet, Inge Vinje, fikk jeg tilgang til informanter til min undersøkelse. Tilgjengelighet til kildene ble avgjørende for mitt valg. Det var også avgjørende at kildene jeg kontaktet var positive til å få en forsker på besøk og til å ville dele sine erfaringer med meg.

Analyseenhet i denne forskningen er skolen. Undersøkelsesenheter er rektorene (Grønmo, 2002:83). I min studie har jeg valgt to skoleledere som grunnlag for å studere fenomenet skolevandring. Skoleledere er rektorer på hver sin barneskole i samme kommune. Rektorene ble oppfattet som sentrale aktører i praksisfeltet. Foruten tilgjengelighet til kildene, var utvalgsriteriet at de hadde erfaring med metoden skolevandring over flere år. Jeg antok at de kunne bidra med fyldige data fra sin erfaring, og at det kunne veie opp for undersøkelsens begrensede utvalg. Rektorene var knyttet til samme prosjekt, men var ledere på hver sin skole. Jeg vil definere dem som *primærkilder*, kilder uavhengige av hverandre (Kleven, 2002). Etter at intervjuene var gjennomført måtte jeg foreta en vurdering av om den informasjonen jeg hadde fått var tilstrekkelige for undersøkelsens formål og problemstilling. Jeg ønsket å få kunnskap om deres subjektive erfaringer og undersøke forhold knyttet til deres kompetanse så vel som deres handlinger.

Skolevandringsprosjektets utviklingsområder på disse skolene, da undersøkelsen ble gjennomført, var klasseledelse og læringsledelse. Valget av læringsledelse som tema var begrunnet med følgende: Læreren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevenes

læring (Hattie, 2009). Skoleledernes oppgave var å ivareta læreren i dette arbeidet og skolevandring var valgt som metode. Det var utarbeidet en «avtale» mellom skolelederne og lærerne som beskrev hvordan skolevandringen skulle gjennomføres på de aktuelle skolene, det vil si hva som skulle observeres i klassen, og hva som skulle følges opp i ettersamtalen. Områdene som lederne observerte var knyttet til kjennetegn på relasjonskompetanse, klasseledelse og fagdidaktikk. Datagrunnlaget bygger på aktørens informasjonstyper; handlinger og meninger (Grønmo, 2004)). Aktørens kontekstuelle bakgrunn er av mindre betydning i denne oppgaven.

Det er ønskelig å ha flere kilder å bygge på fordi det vil øke reliabiliteten i undersøkelser (Kleven, 2002). Før datainnsamlingen vurderte jeg å benytte metodetriagulering ved å bruke relevante dokumenter som kilder i tillegg til intervjuene dersom slike dokumenter var tilgjengelige (Grønmo, 2004). Relevante dokumenter kunne gi meg mulighet for å kvantifisere de dataene jeg hadde fått gjennom intervjuene, og dermed oppnå et mer presist resultat i forhold til f.eks. variabelen *tid*, nærmener definert som rektorenes tidsbruk til ulike typer arbeidsoppgaver. Etter intervjuene valgte jeg å forkaste denne muligheten. Dette skyldes at gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen var en tidkrevende prosess. Dataene jeg fikk gjennom intervjuene var dessuten fyldige, og jeg vurderte dem til å være et godt grunnlag for tolkning og analyse. Med et så lite utvalg måtte jeg derimot innse at muligheten for generelle funn, og hvilke situasjoner funnene kunne overføres til, ville begrenses (Shoefield, 1990).

Datainnsamlingen ble foretatt våren 2013. Jeg hadde en førsamtale med en av deltakerne høsten 2012 for å få et best mulig grunnlag om temaet før intervjuene. I neste avsnitt vil jeg gi en nærmere begrunnelse for mine valg og hvorfor jeg benyttet intervju som strategi for innsamlingen.

### **3.4. Intervjuet**

Ved å benytte halvstrukturert intervju fikk jeg en fleksibilitet og nærhet til kildene som gav meg mulighet til å fange opp spesielle forhold ved hver leders kunnskap om temaet for oppgaven (Dalen, 2011). Opplegget besto av samtaler mellom meg og skolelederne hver for seg. Samtalen forsøkte jeg å tilpasse hver enkelt respondents egenart, men jeg måtte samtidig sikre at alle de utvalgte samtaleemnene ble dekket på en tilfredsstillende måte (Grønmo, 2004). Underveis i samtalen måtte jeg legge vekt på å formulere relevante spørsmål om temaet. Jeg ville forsøke å være kreativ og kritisk på samme tid. Svarene respondentene gav

ble avgjørende for hvilke data som ble sentrale i undersøkelsen (Ibid.). Jeg antok at jeg ved å benytte halvstrukturert intervju ville få mer utfyllende svar på undersøkelsens spørsmål og dermed vil kunne frambringe mer dybde i empirien (Grønmo, 2004). Jeg ønsket at deltakerne skulle få muligheten til fritt å beskrive sine erfaringer. Gjennom åpne spørsmål ville jeg få kjennskap til rektorenes livsverden (Kvale, 1997). Samtidig vurderte jeg fordelene ved å kunne stille lukkede spørsmål til informantene for å kunne bruke kategorisering (Kleven, 2002:68). Jeg valgte å legge vekt på å stille deltakerne like og utvetydige spørsmål.

For å teste ut intervjuguiden hadde jeg en samtale og foretok et prøveintervju med en av skolelederne (Dalen, 2011). Før samtalen gav meg verdifull informasjon om temaet jeg skulle undersøke, og gav meg anledning til å redigere spørsmålene før selve intervjuet. Ut fra denne informasjonen utarbeidet jeg en intervjuguide til de tre forskningsspørsmålene jeg hadde valgt.

Jeg hadde en forståelse for at jeg måtte tenke over egen atferd i forhold til intervjusituasjonen (Ibid.). Ved de innledende spørsmålene la jeg vekt på å skape åpenhet og tillitt. Intervjuet ønsket jeg skulle preges av likeverdighet og av refleksiv og dialogisk gjensidighet, slik at samtalen fikk karakter av ”shared experience” (Aagre, 2009). Jeg valgte å la informantene selv bestemme hvor intervjuet skulle foregå. En rektor valgte sitt kontor, den andre hjemme hos seg. Valg av sted så ut til å ha liten påvirkning på intervjuene. Begge intervjuene ble gjennomført uten nevneverdige avbrudd. Jeg hadde tenkt at rektorene syntes intervjuet var en ekstra belastning i en hektisk hverdag, men de hadde satt av tilstrekkelig tid og jeg opplevde dem som interesserte og engasjerte. Jeg fikk et inntrykk av at de så dette som en lærerik refleksjon, de viste stor vilje til å dele sine erfaringer, og så intervjuet som en evaluering de ennå ikke hadde hatt.

Lydopptak ble benyttet i samtalerne, og utskriftene utgjør undersøkelsens datamateriale. Transkripsjonene fra intervjuene gjorde jeg dagen etter intervjuene slik at jeg hadde intervjusituasjonen klart i hukommelsen og kunne utarbeide en best mulig gjengivelse av hva som faktisk ble uttalt (Dalen, 2011). I det første intervjuet var jeg mer engasjert og stilte flere oppfølgingsspørsmål enn jeg gjorde ved det siste intervjuet. På slutten av intervjuet spurte jeg om det var noe deltakeren ønsket å tillegge som de mente var vesentlig for forskningstemaet. Ingen av deltakerne hadde tilleggsopplysninger etter intervjuet. Jeg vurderte det slik at spørsmålene i intervjuguiden hadde truffet det vesentlige i deres erfaring med metoden skolevandring.

### 3.5. Analyse

Målet for denne studien var å finne kunnskap om skoleledernes oppgave som ledere av lærernes kompetanseutvikling, ved bruk av skolevandring som ledelsesverktøy, og å komme fram til en overordnet forståelse av datamaterialet og slik bidra til en utvidet forståelse av fenomenet som ble studert (Dalen, 2011). Samtidig var jeg bevisst på følgende:

*All forskning vil være basert på vurderinger, og dette bør på ingen måte underslås. Tvert imot, det er gode grunnet for at de bør ekspliseres, slik at både forskeren og brukerne av forskningen er seg bevisst hvilke forutsetninger som ligger til grunn for forskningsresultatene (Kleven, 2002:218).*

Min analyse av disse forhold var en prosess som startet da jeg valgte temaet for oppgaven. Siden jeg som skoleleder ønsket kunnskap om et fenomen jeg kunne benytte i min egen praksis, ble det naturlig å starte analytiske refleksjoner tidlig i prosessen. Utvalget av oppgavens teoretiske innfallsvinkler som knyttes til analysen ble begrenset etter førsamtalen med en av rektorene. De teoretiske perspektivene for analysen i denne oppgaven om skolevandring, er knyttet til teorier om rektors roller og leder av lærernes læring, ledelse sett i ulike fortolkningsrammer og praksisfellesskap. Jeg har til slutt valgt å analysere datamaterialet mot en metode for spredning av kunnskap om læring i organisasjonen - "*Learning Walks*".

For analysen forholdt jeg meg til opptakene, utskriftene av intervjuene, og mine loggboknotater. Siden opptakene var råmaterialet ble det vært viktig å gå tilbake til lydfilene for å skape klarhet i det som ble sagt (Dalen, 2011). Jeg forsøkte å finne fram til et system å benytte dataene på som gav størst mulig mening. For analysen valgte jeg et system med fem trinn (Ibid.:18). Det første trinnet i analysen var å få en første forståelse av helheten i datamaterialet. Som andre trinn i analysen lette jeg etter meningsbærende elementer eller temaer i intervjuene. Etter transkriberingen leste jeg gjennom sidene og forsøkte å sortere ut temaer ved å utheve det jeg vurderte som vesentlige. Deretter lagde jeg et skjema delt opp i begreper og emner ut fra de svarene som ble gitt i intervjuene, og som jeg kunne gjenfinne i den teoretiske rammen for studien. I skjemaet skrev jeg inn svarene som passet i de ulike kategoriene jeg valgte. I tredje og fjerde trinn i analysen tok jeg et utvalg av temaene som jeg vurderte som sentrale i studien og foretok en beskrivelse og fortolkning. Det skaffet meg en bedre oversikt for analysens femte trinn som var en overordnet teoretisk tolkning av materialet for å forsøke å oppnå en helhetlig og dypere forståelse av de forhold som studien omhandlet (Kvale, 1997). Ut fra de enkelte uttalelsene forsøkte jeg å forstå en større helhet.

Denne vekselvirkningen mellom helhet og del, kalles *den hermeneutiske sirkel* (Dalen, 2011). Nedenfor vises eksempel på en kategori i analyseskjemaet.

<b>Produktiv personalledelse</b>	1	Kan ha noe med å bygge opp et personale. At vi sammen klarer å bli bedre gjennom skolevandring. Det er nå for tidlig å si. Men det er det som er målet, at vi <b>gjennom veiledning</b> kan komme videre. Tror like mye på kollegabasert veiledning som vi har hatt mye av. Prosjekt for ti år siden. Flere etterlyser det. De skulle gjerne hatt mer tid til det. Nå er det andre ting. <b>Jeg har tro på at veiledning bygger opp et personale, og bygger et tillitsforhold mellom leder og ansatt.</b> Du sa noe om <b>tilpasning til hver ansatt</b> ut fra det du har sett? Jeg prøver å bygge de inn i de punktene jeg har.
	2	Skolevandring som metode til produktiv personalledelse, mål elevenes læring. Sånn det er nå med en gang i året når hyppigheten er det for dårlig. Skal en jobbe mot et trinn må det være <b>oftere</b> . For dette blir på en måte litt overfladisk, men jeg gjør det for at jeg har lyst til å komme innom alle, men det må det bli en endring på. At jeg bestemmer meg for noen klasseserier, tre trinn og tenker <b>kollegaveiledning</b> på de andre trinna. <b>Nå er det litt for overfladisk. Men fokus på hva som skjer i klasserommet er viktig. Så ser jeg det at</b> læreren blir så opptatt av andre ting enn faget sitt. Hvordan kan vi få til at læreren kan være mere lærer? Har litt tanker om det. (assistentveiledning)

Tabell 2. Eksempel på en kategori/tema i analyseskjemaet.

### 3.6. Forskerrollen

Gjennom en teoretisering av undersøkelsens ulike fenomener, forsøkte jeg å skape en avstand til den kulturen jeg selv var en del av som skoleleder. Det var viktig at jeg var bevisst mine to roller. Det å skape nærhet, men samtidig balanse til det fagområdet jeg søkte informasjon om ble vesentlig (Hammersley & Atkinson, 2004). Jeg ønsket at mitt personlige engasjement i temaet i liten grad skulle påvirke undersøkelsen og at undersøkelsen skulle framstå som troverdig. Jeg vurderte også mine personlige mål for studien. Min personlighet, sosiale bakgrunn og livshistorie kunne komme til å få innflytelse på validiteten av min konklusjon og for utformingen av undersøkelsen (Grønmo, 2004). Informasjonen om de faktiske forhold i empirien ble filtrert gjennom mine sansorganer. Jeg forsøkte å motvirke denne påvirkningen ved å arbeide med forskningsdesignet som en refleksiv prosess gjennom alle stadiene i undersøkelsen (Maxwell, 2005). Jeg la vekt på å gjøre designet åpent ved å beskrive tanker og beslutninger underveis.

*The researcher makes meaning in what he learns as he goes along. Data are filtered through researcher's unique way of seeing the world, his lens of worldview... It is crucial therefore that you develop an accurate sensitivity to who you are in the work* (Rosman, 2012:34).

Forholdet jeg klarte å etablere til mine kilder knyttes til kvaliteten på svarene de gav. Jeg måtte forsøke å skape nærhet samtidig som jeg hadde en objektiv tilnærming. Jeg hadde en forståelse av at jeg som skoleleder var en del av den sosiale verden jeg undersøkte og at jeg

hadde med meg en forforståelse for ledernes situasjon. Det var en fare for at min søken etter å finne et virkningsfullt og effektivt ledelsesverktøy kunne skape "blinde flekker" i min forskning (Egan, 2010). Som skoleleder kan min interesse for oppgavens tema derimot også ha ført til at jeg så prosessene jeg undersøkte tydeligere. Jeg måtte ta hensyn til hvem jeg var, og være bevisst at jeg påvirkes av den sosio-historiske plasseringen jeg er innvevd i, samt de verdier og interesser denne plasseringen gir meg (Grønmo, 2004). Jeg studerte et nivå som jeg selv befant meg på som skoleleder, og jeg gjenkjente mye i rektorenes fortellinger.

### **3.7. Datakvalitet**

Dette avsnittet handler om kvaliteten på de dataene som ble samlet inn. Datamaterialet lages gjennom en form for sosial konstruksjon og i likhet med andre typer produkter kan samfunnsvitenskapelige data ha varierende kvalitet (Grønmo, 2011:217). Mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til sine erfaringer. De meningene som aktørene skaper er knyttet til hvert enkelt individ (Dalen, 2011:91). Datamaterialets kvalitet vurderes mot reliabilitet, dataenes pålitelighet. Høy reliabilitet innebærer at datamaterialet i liten grad varierer på grunn av metodevalg (Grønmo, 2011:220). Jeg forsøkte å utforme undersøkelsesopplegget klart og konsekvent slik at det skulle fungere på en entydig måte. Det var uansett relevant å prøve å tenke seg hvilke forhold som kunne antas å ha påvirket dataene (Kleven, 2002:126). Det jeg måtte vurdere var i hvilken grad svarene jeg fikk var påvirket av måten jeg stilte mine spørsmål på, og i hvilken grad min tolkning ville bli preget av at jeg selv var skoleleder. Slike spørsmål kalles reliabilitetsspørsmål (Ibid.).

I denne undersøkelse, som benyttet kvantitative responsdata som kilde, var jeg som intervjuer det viktigste leddet i opplegget (Grønmo, 2006). Datamaterialets validitet, det vil si om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som er belyst, er knyttet til min erfaring, mine forutsetninger og kvalifikasjoner. Datainnsamlingens kvalitet avgjøres av om forskeren klarer å tolke deltakernes svar og utsagn, og evne til å improvisere spørsmålsformuleringer mens samtalen foregår (Ibid.). Svarene kunne bli feiltolket, og spørsmålene kunne bli ledet mot et innhold jeg selv ønsket. Jeg har forsøkt å tilstrebe fullstendighet i analysen ved å ta med all tilgjengelig informasjon som er relevant for analysens problemstilling. Tolkningen av datamaterialet er i stor grad basert på de inntrykkene jeg fikk gjennom skolelederne. De nevnte forhold kan ha påvirket den endelige fortolkningen (Ibid.). Jeg har tilstrebet en systematisk og planmessig framgangsmåte i undersøkelsen. Hvordan jeg skaffet kunnskapen og hvordan jeg sikret at kunnskapen oppfylte kravene til vitenskapelig kvalitet og relevans er

avgjørende for undersøkelsens kvalitet. Jeg har i denne oppgaven tilstrebet å foreta en systematisk og kritisk drøfting av empirien i forhold til kriteriene for kvalitetsvurderinger, forhold som utvelgelse av enheter, informasjonstyper og gjennomføringen av undersøkelsen (Ibid.).

### **3.8.      Forskningsetiske vurderinger**

Forskningsetiske vurderinger handler om forskerens etiske oppfatninger og vurderinger og er knyttet til samfunnets allmenmoral. Jeg vurderte hvilke relevante etiske forhold jeg måtte ta hensyn til i undersøkelsen. Etiske hensyn bør være involvert i hvert aspekt ved forskningsdesignet (Maxwell, 2005). Min undersøkelse følger *forskningsetiske normer som krav til redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen ufeilbarlighet* (NESH, 2011:8). Det var nødvendig å innhente tillatelse fra skolelederne og gi dem forsikringer om at svarene de har gitt ikke vil kunne spores tilbake til deres svar. Skolene og lederne er anonymisert. Hensynet til den enkeltes integritet er sikret (Dalen, 2011). Av den grunn benyttes benevnelsene RA og RB på informantene.

Jeg la vekt på å informere deltakerne i undersøkelsen i forkant om meg selv og min hensikt. Før intervjuet hadde deltakerne fått skriftlig informasjon om min undersøkelse om skolevandring. De hadde underskrevet på en samtykkeerklæring, der de ble informert om at de skulle få anledning til å lese gjennom sitt intervju. Jeg informerte deltakerne om at navn og skoler skulle bli anonymisert, og at informasjonen vil bli behandlet konfidensielt. Deltakerne ble informert om at de kunne trekke seg fra undersøkelsen dersom de ønsket det. Ingen av deltakerne valgte å trekke seg.

Studiens behandling av personopplysninger ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Denne undersøkelsen ble gjennomført i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet og som tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.



## 4. PRESENTASJON AV DATAMATERIALET

### 4.1. Innledning

I kapittel 3 har jeg redegjort for forskningsdesignet for denne studien og beskrevet min vurdering av egen rolle som forsker. I min studie av skolevandring som metode for ledelse, søkte jeg etter å finne sammenhenger og likheter, samtidig som jeg var på jakt etter den enkelte deltakers særegne oppfatning og erfaring. I dette kapitlet presenteres empirien i undersøkelsen. Empirien har intervju med to skoleledere som grunnlag, og empirien ble benytt til å framstille hvordan skolevandring ble gjennomført på to utvalgte skoler. Den viser hvordan skolelederes handlinger kan bidra til ledelse av endring. Rektorenes handlinger som beskrives, er knyttet til strukturelle og relasjonelle forhold. Jeg vil senere i oppgaven drøfte hvordan rektorenes handlingsperspektiver og valg hadde betydning for resultatet av skolevandringen de gjennomførte.

Problemstillingen for oppgaven er: I hvilken grad kan skoleledere skape og ivareta profesjonelt læringsfelleskap gjennom skolevandring?

Spørsmål knyttet til hovedformuleringen og forskningen er tre spørsmål:

- Hvilke strukturelle faktorer ved skolevandring kan være avgjørende for å sikre tilfredsstillende pedagogisk kompetanse blant lærerne?
- Har innføringen av skolevandring endret relasjonen mellom ledere og lærere?
- I hvilken grad er det etablert en ny læringskultur?

Empirien har jeg valgt å presentere ut fra forskningsspørsmålene som ble stilt til skolelederne. Først presenteres skolene. Deretter beskrives skoleledernes begrunnelser for å gjennomføre skolevandring.

### 4.2. Presentasjon av skolene

Jeg vil først gi en kort presentasjon av de to skolene og bakgrunnen til informantene som er med i undersøkelsen.

**Skole A** var en barneskole. Rektor på denne skolen har fått betegnelsen RA. Skoleåret 2012/2013 var det ca. 250 elever og personale utgjorde 24 lærere, 8 assistenter og 1 lærling..

Rektor .....

**Skole B** var en barneskole. Rektor på denne skolen har fått betegnelsen RA. Skoleåret 2012/2013 var det 160 elever, 17 lærere, og 7 assistenter. Rektor .....

### **4.3. Skolevandring og målbeskrivelse**

Selv om jeg før intervjuet var klar over at skolene var med i et kommunalt prosjekt der metoden skolevandring ble benyttet, var det interessant å undersøke i hvilken grad rektorene kjente til metoden før prosjektet startet, og hvordan de ville beskrive målet for skolevandringen.

Rektor A hadde hørt om skolevandring tidligere. Hun hadde følt på forventningene om at rektor skal være mer i klasserommene og på den måten få kunnskap om hva skjer der. Hun hørte stadig at rektorene måtte legge vekt på å være gode pedagogiske ledere, og mente at dersom hun skulle få innsikt så måtte hun ha et verktøy å bruke. Hun søkte på internett om skolevandring for ca. fire år siden og leste om Skien kommune som hadde et prosjekt om skolevandring. På eget initiativ startet hun med metoden ved å benytte skjemaene hun fant fra nevnte kommune. I 2012 ble hun kontaktet av skolesjefen i kommunen hun arbeidet i som forela planene om et skolevandringsprosjekt som skulle ledes av ekstern veileder. Prosjektet skulle gjennomføres på alle skolene i kommunen.

Rektor A oppfattet målet for skolevandringen slik:

*Mitt mål var i grunnen det å bli kjent med lærerne og se hvordan de fungerte, og prøve å gi dem råd og veiledning. - Det er ikke sånn at nå skal vi bli gode på klasseledelse, eller noe annet. Det går på hver enkel lærer. Vi har satset på klasseledelse, så det går mye på det. Vi har vært ute etter system og struktur. Og det er det lærerne er ute etter også.*

Rektor på skole B hadde vært opptatt av hva forskning sier om hva som skal til for å øke læringsutbytte hos elevene. Hun ønsket å gjøre lærerne gode, med fokus på kompetanse innen didaktikk, relasjon, og læringsledelse.

*Ledere som skal trene laget sitt, må være der det skjer, der personalet utfører sitt fagområde. Lærerne skal bli bedre, - og sammen skal vi ha en refleksjon om praksis i klasserommet.*

Svarene fra lederne viste deres interesse for pedagogisk ledelse, og at målet for skolevandringen de utførte var å øke lærernes læringskompetanse. Målbeskrivelsene knyttet til individnivå, - hver enkelt lærer, og til system- og gruppenivå, og handlingen å *trene laget*.

#### **4.4. Beskrivelse av skolevandringens struktur på skolene**

Undersøkelsen viste at strukturen på skolevandring var forskjellig på de skolene som var med. Rektorene hadde også erfaring med at skolevandring varierte fra skole til skole. Noe var felles, og noe var tilpasset hver skoles egenart. Videre i teksten redegjør jeg for skolevandringens struktur på skolene ut fra rektorenes beskrivelser av sin praksis. Beskrivelsene og tabellen som vises senere i kapittelet, viser at det er sammenfallende strukturer, men at forhold ved metoden blir vektlagt noen ulikt på de to skolene.

##### **Skole A**

Strukturen på skolevandringen på skole A har fire hovedelementer: 1) Et skjema som inneholder temaene for observasjon og samtale, 2) en førsamtale, 3) observasjoner, og 4) ettersamtale. Både rektor og inspektør skolevandrer. Strukturen på skolevandringen var endret i løpet av den tiden rektor hadde benyttet metoden. Skjemaet eller malen som ble benyttet i skolevandringen ble utviklet av personalet sammen med ledelse. Skjemaet de tidligere brukte som rektor hadde funnet på internett hadde fem punkter. Inneværende år var antallet økt til tolv. Skjemaet var utarbeidet av skolelederne i kommunen i fellesskap, men ble tilpasset hver skole i forhold til hva de ønsket å legge vekt på. Rektor hadde en førsamtale med hver enkelt der skjemaet ble gjennomgått, og hvor hun gav hver lærer anledning til å legge til punkter på skjemaet dersom det var forhold de ønsket skulle vektlegges i observasjonen. Hva lærerne ønsker å «bli sett på» varierte. Punktene for observasjon ble skrevet ned på forhånd slik at det var tydelig for begge parter. Rektor hadde dette skoleåret fulgt hver lærers undervisning i tre klokketimer gjennom uka. Dette var en endring fra tidligere år da hun var inne i ti minutter to til tre ganger i uka. Når rektor skolevandret satt hun bak i klasserommet og noterte. I ettersamtalen med læreren skulle de reflektere over det som hadde skjedd i timen. Hun fikk i gang refleksjon ved å stille spørsmål:

*– hvorfor gjorde du det sånn, -kunne du gjort det annerledes? Så har vi blitt enige om noen punkter videre. For eks. så enkelt som å begynne og jobbe litt med det å gi beskjeder, - det med å ha helt ro i begynnelsen av timen. Det er veldig konkret det jeg har prøvd å få til. Det er det jeg tror de er ute etter også.*

##### **Skole B**

På Skole B var det kun rektor som skolevandret. Lærerteamene tilpasset skjemaet i ut fra det de ønsket skulle observeres. Kjennetegnene handlet om forhold som øker læringsutbytte hos

elevene. Skjemaet hadde tydelige kriterier og kjennetegn på områdene: Vurdering, kognitive strategier, etablering av normer og regler i klassen, tydelighet og struktur, og relasjoner.

Etter to til tre samlinger i personalet, hadde rektor samtale med hver enkelt lærer for å undersøke om de hadde forstått innholdet i skjemaet. Deretter avtaltes en tid for observasjon av undervisningen. Rektor brukte en time per lærer til observasjon i klassen. Ved oppstart av skolevandring tenkte hun det var viktig å observere alle lærerne. Fra å «se» alle en gang i året med den tanke at alle lærerne skulle kjenne på hva skolevandring var, tenkte hun nå at hun skulle følge opp tre fire lærere av gangen. Når rektor kom til klassen for observasjon hadde hun informert klassene på følgende måte:

*For meg er det viktig at dere [elevene] blir best og den som skal gjøre dere best det er læreren, og nå skal vi finne ut hva som skjer i klasserommet. For å øke læringsutbytte for dere så skal vi snakke om det. Har vi fått med oss alt som skal til?*

Etter observasjon ble det gjennomført en refleksjonssamtale på femten til tjue minutter der rektor og lærer gikk i gjennom hva som skjedde i timen. Lærerne skulle lage en egen skriftlig refleksjon som ble tatt med til ettersamtalen. Samtalen kunne dreie seg om mål for videre arbeid, og hva har rektor savnet i undervisningen.

På neste side følger en skjematisk framstilling av skolevandringens struktur på de skolene som er med i undersøkelsen.

<b>Struktur</b>	<b>Skole A</b>	<b>Skole B</b>
Hovedelementer	Skjema for observasjon, førsamtale, observasjon, ettersamtale	Skjema for observasjon, førsamtale, observasjon, ettersamtale
Hvem skolevandrer?	Rektor og inspektør	Rektor
Antall observasjonspunkter i skjemaet	12	12
Observasjonstemaer	Knyttet til læringsledelse Noe ulik vektlegging på observasjonspunktene	Knyttet til læringsledelse Noe ulik vektlegging på observasjonspunktene
Punktene for observasjon	Fastsatt av rektor i samarbeid med de ansatte	Lærerteamene utarbeider skjemaet
Tidsbruk til observasjon	3 klokketimer gjennom uka. Dette er en endring fra tidligere år da hun var inne i ti minutter to til tre ganger i uka. Til høsten skal hun prøve en kortere variant.	Rektor bruker en time per lærer en gang i året. Endring: Hun har planer om å følge opp tre- fire lærere spesielt.
Observasjonen	Rektor sitter bak i klasserommet og noterer.	Rektor observerer i klasserommet.
Ettersamtalen	Handler om konkrete observerte forhold. Rektor har halvannen siders skriv men vurdering fra observasjonen for hver enkelt. Rektor stiller spørsmål til refleksjon. De blir enige om noen punkter for videre arbeid.	Læreren skal lage en egen skriftlig refleksjon som skal tas med til samtalen. Samtalen kan dreie seg om mål for videre jobbing, og hva har rektor savnet i undervisningen.
Rektors vurdering av hva som er den viktigste faktoren ved skolevandring	Ettersamtalen Det forutsetter et grunnlag Rektor må ha vært inne «noen timer».	At observasjonspunktene er bestemt på forhånd. At lærerne vet hva rektor skal se etter.

Tabell 3: Oversikt over skolevandringens struktur ved skolene i undersøkelsen

#### **4.5. Hvilke strukturelle faktorer ved skolevandring kan være avgjørende for å sikre tilfredsstillende pedagogisk kompetanse blant lærerne?**

Bolman og Deal (2009) sier at den strukturelle ledelse avspeiles i en tro på rasjonalitet og på at en passende fordeling av formelle roller og ansvar. Strukturelle faktorer kan gi forståelser av den sosiale arkitekturen og konsekvensene av den. Dataene nedenfor handler om strukturelle forhold ved skolevandring avgrenset til rektor som veileder, rektors bevissthet på mål og strategi, samordning og kontroll. Disse forholdene er knyttet til den strukturelle rammen til omtalt i oppgavens Del 2. Til sist i denne delen omtales det rektorene mener å være de viktigste strukturelle forhold ved metoden skolevandring

## Rektor som veileder

Et av de forholdene jeg har undersøkt er hvordan rektorene opplevde de ulike forventningene til dem som skoleledere. Med et økt fokus på pedagogisk ledelse, forventes det at lederen må ta aktiv del i læringsprosessen og ikke betrakt arbeidet utenfra. Rektor har ansvar for opplæringen og skal sørge for å kvalitetssikre lærernes kompetanse. Metoden skolevandring fører til at rektor får en større veilederrolle. Rektor følger tettere med på hver lærer enn slik det tradisjonelt har vært. Hvordan ble denne endringen opplevd av rektorene?

Rektorene A og B hadde ikke opplevd det som et problem å gå inn som veileder i forhold til lærerne. Rektor A hadde følt litt på at hun ikke hadde hatt nok kunnskap om veiledning, og mente at veiledningen sikkert kunne vært gjort mye bedre. Selv om hun opplevde at veiledningen av lærerne fungerte bra, så hun at situasjonen kunne ha vært en annen:

*Viss jeg skulle inn å korrigere lærere som jeg hadde hatt et anstrengt forhold til kan jeg tenke meg at de ville ha vansker med å ha meg som veileder, men det problemet har jeg ikke møtt.*

*Den usynlige kontrakten* mellom lærere og ledelse som Gunnar Berg (2003) har skrevet om hadde de ikke tanke på og ikke merket noe til. RA opplevde at de fleste lærerne sa at det er fint at hun var interessert og at de ble sett av rektor. At hun ikke hadde opplevd negative reaksjoner fra lærerne nå som hun var tettere på i klasserommene forklarte hun med at hun og inspektør hadde vært «snille» i oppstarten av skolevandringen.

I forhold til sine arbeidsoppgaver hadde RA registrert en endring. Hun følte som rektor at den pedagogiske delen av rektorrollen var blitt stadig mer vektlagt de siste syv åtte årene fra myndighetenes side sammenlignet med da hun begynte som rektor. Hun mente det hang sammen med at lærerne hadde fått to og en halv time mer bundet tid på skolen til utviklingsarbeid. Det hadde ført til at rektor i større grad måtte vite hva hun skulle bruke denne tiden til for lærerne. Som følge av dette hadde hun økt sitt fokus mot undervisningen i klasserommet, selv om hun syntes det var greit å kunne sitte bak sitt skrivebord på kontoret. Hun forklarte utviklingen slik:

*For viss vi skal være pedagogiske pådrivere så må vi vite hvilke vansker elevene møter i klasserommet, tenker jeg. Vi må vite litt når vi skal drive med vurdering for læring for eksempel. Jeg synes jeg har lært mye av den observasjonen. Noen lærere sier det er godt at jeg kommer ut og ser det virkelige liv.*

## **Rektors bevissthet på mål og strategi**

Jeg ønsket å undersøke om det er strukturelle forhold ved skolevandring som er spesielt viktige i arbeidet med å sikre tilfredsstillende pedagogisk kompetanse blant lærerne. Empirien viste at de hadde en klar oppfatning av mål og strategi. Rektor RA mente at det var viktig å vite hvilke forhold hun skulle se på når hun skolevandet. Det hadde hjulpet henne med å konsentrere seg i løpet av observasjonen og i samtalen med læreren etterpå. Det hun skulle se etter var avklart og det kom ikke overraskende på lærerne. Hun trodde at dersom rektor ikke var bevisst og forberedt, kunne det føre til usikkerhet hos lærerne. Hennes rolle mente hun ville bli vanskelig. - *Det er på en måte en kontrakt det arket. Det er dette vi skal snakke om og ikke noe annet.* RB mente skolevandringen kunne gjøres mer effektivt ved å ta 15 minutters observasjon og se etter det som spesifikt førte til god læring. Hun hadde hørt historier om skolevandring der det ikke har satt opp hva en ønsket å se etter på forhånd, hvor det var diffust hvilke forhold som førte til økt læringsutbytte.- *En må være tydelig på det på forhånd for da vet en hva en skal se etter.*

## **Ettersamtalen**

RA mente ettersamtalen var den viktigste faktoren ved strukturen ved skolevandring. Hun fremhevet også viktigheten av å ha et godt grunnlag for samtalen. Et godt grunnlag skaffet hun seg ved å observere hver lærer over flere undervisningstimer. Tidligere var hun inne i klassen bare noen minutter, men hun opplevde at så kort tid gav henne for lite informasjon. Hun forberedte seg til samtalen ved at hun utarbeidet et halvannen siders skriv. Ettersamtalen handlet om punktene de hadde blitt enige om på forhånd. I enkelte tilfeller hadde rektor og inspektør funnet det nyttig å snakke sammen før samtalen når vanskelige forhold skulle tas opp i samtale.

I synet på viktigheten av å bruke mye tid inne i klasserommet hadde A og B sammenfallende opplevelser. Tidsbruken synes RB var utfordrende, særlig når personalet ønsker en rektor som er «tett på». RB forsøkte å gjøre skolevandring litt hverdagslig, ved at hun stakk innom, *vandet*. For å arbeide med læringsledelse mer effektivt hadde hun tanker om å få til kollegaveiledning, ved at lærerne veiledet hverandre.

## **Samordning og kontroll**

Hensiktsmessige former for samordning og kontroll sikrer at enkeltpersoner og ulike enheter fungerer godt sammen (Bolman & Deal, 2009). Skolevandring som metode innbefatter begge dimensjonene, samhandling og kontroll. Hvordan oppfattet deltakerne i undersøkelsen disse

forhold i sin praksis? RA relaterte kontroll først til personalet. Hun trodde ikke lærerne opplevde skolevandring som kontroll.

*Det er i hvert fall ikke det de sier. Jeg får bare positive tilbakemeldinger, - så fint at du bruker tid på det her, - at du ser meg. Hva de innerst inne føler det vet jeg ikke, men det kan hende de opplever det litt som kontroll. Jeg kan jo ikke vite det. Det kan nok hende at viss jeg hadde vært lærer så ville jeg ha følt det. Jeg kommer inn som rektor og sitter helt bakerst og noterer. Ingen brydde seg om at jeg kom etter hvert.*

RB tenkte heller ikke på skolevandring som kontroll. Hun tenkte det var noe som skjedde begge veier, hun fikk innsikt, og læreren ble bevisst sin måte å være lærer på. Kontroll tenkte hun var at hun sjekket at ukeplaner lå ferdig på Fronter mandag klokka ni. Det sjekket hun hver uke. Når hun kom til klassene kunne hun se og huke av om læringsstrategier og tydelige mål var hengt opp i klasserommet, og om regler for oppstart av timen ble fulgt. Men hun så likevel på skolevandring som noe annet enn kontroll. Hun hadde mer fokus på refleksjonssamtalen enn «huke-av-greier».

*Hvor gode er læreren i forhold til elevmedvirkning, det kan vi reflektere rundt. Så kan vi jo si at noe av dette er kontroll, men vi trenger ikke å være negative på det.*

Samordning av felles praksis gjorde RB gjennom skolevandring og ved at personalet repeterte kjennetegn på hva som fører til økt læringsutbytte. Samordning var at alle skulle vite hva som var målet for skolevandringen. Det var det som skulle ha fokus i samtalen:

*Jeg har hørt historier om skolevandring der en ikke har satt opp på forhånd hva en ønsket å se etter.... Men en må være tydelig på det på forhånd for da vet en hva en skal se etter. Viss det blir at en rusler rundt og ser at det er hyggelig eller ikke, så kan vi lett sitte og prate om elever og diverse.*

Eksempelet nedenfor viser et utdrag av intervjuet med rektorene utarbeidet for å finne meningsbærende elementer.

<b>Viktigste ved strukturen</b>	1	Det viktigste er nok den <b>ettersamtalen</b> . Det er der det kommer fram og det er der du kan ta fram ting. Jeg har halvannen siders skriv, og så har jeg kommet fram med punktene. De er stort sett enige i de refleksjonene jeg kommer med:- «ja det har jeg tenkt på, - jeg kan bli tydeligere», sier de. Ettersamtalen er det viktigste, men da må du ha <b>et grunnlag</b> også. Du må ha vært inne noen timer. Jeg synes det ble for kort tid sist, bare noen minutter.
	2	Viktig å <b>bruke litt tid</b> inne. Se på oppstart og avslutningen. Tydelige mål for timen, oppsummering og elevmedvirkning. <b>Det tar sin tid</b> . Da har vi det sånn at noen ting er viktig og som vi har <b>bestemt på forhånd</b> ... Men en må være <b>tydelig på det på forhånd</b> for da vet en hva en skal se etter. Viss det blir at en rusler rundt og ser at det er hyggelig eller ikke, og så tar vi en prat så kan vi sitte og prate mange timer om elever og diverse. Men vi kan gjøre det mer <b>effektivt ved å ta 15 min</b> på det som er <b>spesifikt</b> , hva er det som fører til god læring

Tabell 4. Eksempel på en kategori/tema i analyseskjemaet



#### **4.6. Har innføringen av skolevandring endret relasjonen mellom ledere og lærere?**

Et av de teoretiske perspektivene som jeg har valgt for denne undersøkelsen understreker betydningen av å tydeliggjøre hvordan mennesker skal behandles i organisasjonen (Bolman & Deal, 2009). Dette danner grunnlaget for endringsstrategier som betegnes som en produktiv personalledelse. I en slik ramme blir det lagt vekt på å ansette folk med ønsket kompetanse, bruke belønning, investere i opplæring, skape utviklingsmuligheter, sørge for informasjon og støtte, og å stimulere til selvstendighet og medvirkning. Lederne fikk spørsmål om skoleledelse og arbeidsoppgaver, rolleforventninger, kvalifikasjoner og holdninger, samt produktiv personalledelse. Empirien som kom fram ved å benytte undersøkelsens andre forskningsspørsmål knyttet til disse forhold.

##### **Relasjon og ledelse**

RB framhevet flere ganger i intervjuet sitt fokus på å skape gode relasjoner til sine ansatte.

*- Jeg merker at når vi har det [god relasjon] så kan vi være tydeligere med tilbakemeldingene til hverandre også.*

I forhold til spørsmålet i hvilken grad en leder er i stand til å skape gode relasjoner mente hun det handlet om personlig egnethet. I tillegg var hun av den oppfatning at en leder måtte bruke mye tid sammen med personalet for å bygge tillitt.

*Jeg opplever at de har tillit til meg. Det er fantastisk. Da slipper vi den vanskelige samtalen. Det som er viktig for meg er å være tydelig, men mild. Da kan jeg si ganske mye. Mild i formen og tydelig i sak. Tørre å være litt svak sammen. Da blir det ikke så vanskelig.*

RB beskrev seg selv som en rektor som hadde stor grad av nærhet til personalet sitt. Selv om hun så nærhet som en styrke, var hun klar over at nærhet også kunne være hennes svake side. Hun opplevde at det å være veldig nær kunne være utmattende. I stor grad å være opptatt av at en lærer hadde det bra, kunne for hennes del gå på bekostning av overordnede systemer fordi hun var så mye på «bakkeplanet».

RB var usikker på om relasjonen mellom henne og lærerne hadde blitt endret etter at hun begynte med skolevandring. Forklaringen var at hun hadde brukt denne metoden helt siden hun kom til skolen for ca. fem år siden. Endringen hun hadde vært opptatt av var at hun sammen med personalet hadde systematisert metoden med skjema, kjennetegn og kriterier.

Hun mener at hun alltid har vært en nær leder og at skolevandringen ikke har endret på dette.

RA hadde ikke en opplevelse av at relasjonen mellom henne og lærerne var endret av skolevandring, men hun var usikker på hva personalet mente om dette. Hun beskrev personalet som veldig åpne overfor hverandre, at de samarbeidet godt, og at de ikke var redde for å begynne med nye ting.

*Nå er ikke jeg en sånn farlig person som buldrer i gangene eller. Så rektortypene er veldig forskjellige. Men jeg må være meg oppi det hele. Mange av lærerne har vært her lenge. Jeg har ansatt alle lærerne. De fleste har vært her lengre ti år. De kjenner meg godt.*

RA hadde som nevnt ikke merket endring i relasjonen mellom seg og lærerne etter at hun startet med skolevandring. Hun syntes imidlertid at hun hadde fått mer innsikt i lærernes arbeid og de utfordringene de sto i klassen. RA hadde forventet en endring og ønsket seg flere tilbakemeldinger fra lærerne i ettersamtalene. Når hun i samtaler med lærerne spurte dem om det var noe hun kunne gjøre for dem, - om det var noe for eksempel hun hadde sagt som de ikke syntes var greit, - eller om de hadde fått nok informasjon, hadde de veldig lite å komme med. Det syntes hun var litt skuffende.

*Jeg gjør jo feil hele tiden. Det gjør vi jo alle sammen, så det er veldig lite forbedringspotensialer de kommer med som gjelder meg. De er dårlig forberedt til samtalene, tenker jeg. De har liksom ikke overskudd til å tenke.*

### **Rolleforventninger**

Skolelederne fikk spørsmål om hva de trodde personalet forventet av rektor. RB mente personalet forventet å bli sett av rektor, og at hun gav beskjed dersom det var noe å bemerke. Lærerne forventet litt negativ kritikk i samtalen etter observasjonen, men de forventet også å få høre hva de kan bli bedre på. RA trodde at det nå var skapt en forventning om at rektorer skulle mer ut i klasserommene.

*Det kan nok tenkes at relasjonen mellom meg og lærerne er ganske nær sånn at det ligger til rette for at det er lavere terskel for deg å komme inn i klasserommet. Jeg tenker tilbake på min egen lærergjerning. Da hadde jeg en rektor som var ganske autoritær, og det var nok ofte vanlig før, i alle fall mer enn nå. Jeg var nesten livredd for å få besøk av han. Han var aldri inne i klasserommet.*

RA deltok på teammøter og ansvarsgruppemøter. Hun var ofte med i møter om elever sammen med lærerne. Det var de vandt til. Hun hadde en åpen dør hele tiden, og lukket den bare ved samtaler og konsentrasjonsoppgaver som hun kalte det. Hun opplevde at lærerne sa at det var så greit at de bare kunne stikke innom hennes kontor.

## **Kvalifikasjoner og holdninger**

Jeg ønsket at lederne skulle si noe om hvilke tanker de hadde om egen ledelseskompetanse for å finne ut om dette kunne knyttes til relasjonsaspektet. RA syntes det var vanskelig å vurdere egen kompetanse i forhold til skolevandring og relasjoner. Hun uttrykte at hun skulle gjerne hatt mer kunnskap om ledelse fordi hun ofte hadde en følelse av å komme til kort. RA ønsket hun hadde hatt mer teori om undervisning også, fordi hun tenkte hun hadde «gammel kunnskap». Hun mente tross dette at lærerne oppfattet henne som en autoritet i forhold til det som skjedde i klasserommet, og at hun oppnådde dette ved å være seg selv, saker hun bringer fram og tar opp med personalet. RA var opptatt av å gi positive tilbakemeldinger på det som var bra for å styrke lærerne og gi dem bevissthet i videre arbeid. RB uttrykte seg slik:

*Jeg opplever ikke at de mener at dette kan ikke jeg noe om. Trur at en får tilbake det en gir sjøl. Og jeg blir spurt til råds når ting er veldig vanskelig, da er jeg veldig nær. Hadde jeg ikke vært det, kan det hende at jeg hadde fått hørt, hvorfor kommer du nå? De er vant til å ha meg der.*

Vurdering for læring var et tema på begge skoler. RB hadde fått endel «påfyll på sia», og kunne svare på spørsmål om dette når lærerne spurte. Hun hadde arbeidet som lærer i tjuer år før hun ble leder, og opplevde at hun kunne mye om det som skjer i klasserommet. Det at hun ikke var best i alt mente hun var uproblematisk.

*De kan være gode på de tinga de er gode på, og jeg kan dele med det jeg kan. Jeg kan en del om klasseledelse, hvordan bygge opp en time. Det jeg ikke kan noe om vil jeg stille spørsmål om. Hvorfor gjorde du det, for å bevisstgjøre læreren på hvorfor en gjør som en gjør.*

## **Produktiv personalledelse**

Ved å konsentrere oppmerksomheten mot det som er godt, interessant og som med fordel kan utvikles videre skaper en produktiv ledelse (Lillejord, 2003). Det å utvikle en skolekultur som er grunnleggende lærende, er noe som skjer ved at man gjennom deltakelse og samhandling undersøker og diskuterer forutsetningene for det man gjør. Hva la skolelederne i undersøkelsen i begrepet produktiv personalledelse? RA tenkte det kunne ha noe med å bygge opp et personale, og at de sammen klarte å bli bedre gjennom skolevandring. Målet hennes var å komme videre gjennom veiledning. Produktiv personalledelse ved å legge til rette for kollegabasert veiledning var noe hun hadde tro på. Kollegaveiledning prøvde de ut som prosjekt for ti år siden.- *Jeg har tro på at veiledning bygger opp et personale, og bygger et tillitsforhold mellom leder og ansatt.*

RA hadde tanker om å gjøre lærerne bedre ved å la elevene vurdere lærerne. Hun ville først bygge trygghet hos lærerne for det å bli vurdert. De hadde startet ved at elevene har fått et spørsmålskjema med enkle spørsmål som: Hva er fint i timene med til (navn på lærer)? Hva kan bli bedre? - *Endring kan gjøre noen redde. Ser vi på læringsmiljøet i vurderingen og ikke læreren, oppleves det ikke så farlig.*

RB lurte litt på uttrykket produktiv personalledelse. RB mente skolevandring var produktiv personalledelse, men at en gang i året var for sjelden. Slik det ble gjort på hennes skole da undersøkelsen ble gjennomført, mente hun var litt overfladisk. Forklaringen på at det opplevdes som overfladisk var at hun hadde ønske om å observere alle lærerne. Hun ønsket å bruke mer tid til færre lærere. Hun hadde også tanker om kollegaveiledning.

RB mente hun var ganske tydelig i sine forventninger til personalet. Hun forventet at de gjorde det som var bestemt. Hun nevnte et eksempel:

*Tydelige forventninger gjør at det er lettere å ta opp ting i etterkant. Tydelige forventninger er ikke så vanskelig når en har jobbet med relasjoner. Det å skape gode relasjoner tar sin tid. Jeg forventer engasjement og initiativ om det som har med arbeidsplassen å gjøre. Det gjelder det pedagogiske, og det psykososiale. Det sier jeg at jeg forventer. Det er ikke alltid at det blomstrer, men forventningene er der.*

Slik hun ser det, ønsket lærerne mer kunnskap om hvordan de kunne bli gode lærere ut fra et faglig perspektiv. Her mente hun refleksjon sammen med lærerne var viktig. Hun ønsket at hun kunne si dette er bra nok, - nå er du ferdig. Men hun hadde en opplevelse av at helt dit kom de aldri.

<b>Produktiv personalledelse</b>	1	Kan ha noe med å bygge opp et personale. At vi sammen klarer å bli bedre gjennom skolevandring. Det er nå for tidlig å si. Men det er det som er målet, at vi <b>gjennom veiledning</b> kan komme videre. Tror like mye på kollegabasert veiledning som vi har hatt mye av. Prosjekt for ti år siden. Flere etterlyser det. De skulle gjerne hatt mer tid til det. Nå er det andre ting. <b>Jeg har tro på at veiledning bygger opp et personale, og bygger et tillitsforhold mellom leder og ansatt.</b> Endring kan gjøre noen redde. Bruke læringsmiljøet i vurderingen, ikke læreren. Det er ikke så farlig.
	2	Sånn det er nå med en gang i året når hyppigheten er det for dårlig. Skal en jobbe mot et trinn må det være <b>oftere</b> . For dette blir på en måte litt overfladisk, men jeg gjør det for at jeg har lyst til å komme innom alle, men det må det bli en endring på. At jeg bestemmer meg for noen klassetrinn, tre trinn og tenker <b>kollegaveiledning</b> på de andre trinna. <b>Nå er det litt for overfladisk. Men fokus på hva som skjer i klasserommet er viktig.</b> Jeg er ganske <b>tydelig på forventninger</b> til læreren. Forventer at de gjør det som er bestemt. Lett å ta det dersom det ikke skjer. Det er en måte å være produktiv for meg. Det som lærerne ønsker mer på er det som går på om de er gode nok lærere i klasserommet, og hvordan de kan bli bedre. Her er det den <b>refleksjonsbiten som er viktig.</b>

Tabell 5. Eksempel på en kategori/tema i analyseskjemaet

#### 4.7. I hvilken grad er det etablert en ny læringskultur?

Rektorene ble først spurt om hvordan de ledet etableringen av en ny læringskultur. De hadde tatt i bruk skolevandring som metode, og de hadde allerede gitt meg informasjon om at metoden ble tilpasset den enkelte skole. RA var bevisst på hvordan hun skulle gjøre dette ved oppstart av nytt prosjekt. Nå som metoden hadde vært gjennomført en stund følte hun det gikk mye av seg selv. Et forhold hun nevnte var den positive effekten av en ekstern foreleser ved oppstart. Det var ikke rektor som foreleste om læringskultur for personalet, men en ekstern veileder. Hun kunne dermed konsentrere seg om den daglige driften av prosjektet. Hun gav også uttrykk for viktigheten av å være tidlig ute med nye ting, gi opplæring og oppfølging.

*- Så litt underveis, så får du det til. Ikke komme plutselig med det. Komme med små drypp på forhånd.* Hun beskrev oppstarten av skolevandringen slik:

*Jeg husker at før jeg tok opp den skoleledelsesbiten så grua jeg meg litt til og lurte på, - er det noe motstand her, - og gruet de seg? Så vi hadde en skikkelig samtale, og da var vi også inne på elevenes evaluering av lærere. Det var det veldig motstand mot hos lærerne. Jeg tenkte at det ikke er noe vits i å starte opp noe sånt, og det var dumt av meg også. Jeg har kommet på etter hvert, og det har jeg lest også, at det er læringskulturen en må se på, ikke læreren. Det er mye smartere.*

RA mente det var viktig å bruke tid med personalet slik at de sammen kunne bli enige om tiltakene. Hun hadde vært veldig tydelig i utviklingsarbeidet overfor personalet. Hun hadde satset mye på å forbedre læringskulturen fra år 2007, og var stolt av det hun hadde fått til. Skolen hun ledet hadde fått støtte i utviklingsarbeidet i en periode av en organisasjon som ble kalt *Ringer i vann*. Hun hadde vært sammen med representanter fra denne gruppen til New Zealand i 2008, og i Canada i 2012. Dette hadde gitt henne inspirasjon slik at hun opplevde at hun klarte å få inn nye ideer og være litt i forkant. Hun fortalte personalet ofte fra sine turer og om nye trender. For 7-8 år siden fikk hun kritikk for at det ble for mange utviklingstiltak,

*- Det var jo kenguruskole for alle sammen det. Nå spisser vi det og personalet er fornøyd med det. Nå faller de til ro med det. Vi skal ikke ta flere ting inn nå.*

Hun viste også at hun brukte sin styringsrett ved følgende utsagn:

*..., men så har de på en måte ikke noe valg heller for en rektor har en myndighet til å gå inn å bestemme, så jeg sa, - nå prøver vi det her og så kan dere kommer med erfaringer og sånn etterpå.*

Selv om de ikke hadde fått evaluert prosjektet skolevandring grundig hadde hun inntrykk av at lærerne var fornøyd. Det hun mente var helt avgjørende for å lykkes med nye prosjekter

og å skape endring var å informere personalet grundig på forhold om hva det innebærer og ikke starter opp uten det.

RB uttrykte at rektorer har mange oppgaver og at utviklingsarbeid var krevende. Hun så det som en utfordring å organisere dagene sine, særlig i forhold til det å være mye tilgjengelig for personalet. Hun øvet seg på å lukke døra for å gjøre kontorarbeid. Grunnen til at hun syntes hun fikk til oppgaven som rektor, var hennes bevissthet på hva som var viktigst, - elevenes læring. Fokuset hadde hun på læring, og det viktigste visste hun var lærerne.

Som leder mente hun det var viktig med menneskelig nærhet, og var selv ikke redd for å vise svakhet. Ved å etablere en slik kultur som innbefattet nærhet mellom de ansatte og aksept for å vise svakhet, mente hun det ble lettere å lede endring enn der ting er mer fastlåst:

*Det tror jeg gjelder for lærerne her også. De er ikke så redd når jeg kommer. Jeg tror det aller viktigste er at ledere må vite hva er viktigst. Viss du ikke vet det og formler der, så blir det fomlete. For jeg kjenner at når jeg skal ta inn noe, ... må det være noe viktig.*

RB kom med et eksempel på hvordan hun synliggjorde for personalet at hun forstår den hverdagen de sto i:

*Først i august så pleier jeg å blåse opp en ballong, og den er stor med mye luft i og mye energi. Og så går det litt, og det er ikke lenge siden jeg viste denne ballongen og da var det nesten ikke luft igjen. Hva gjør vi da? Tørre å ta de samtalene.*

### **Kjennetegn på forbedring**

Jeg ønsket at lederne skulle vurdere i hvilken grad det var etablert en ny læringskultur av skolevandringen på egen skole sett i forhold til begrepet praksisfelleskap ut fra de tre dimensjonene gjensidig engasjement, felles virksomhet, felles repertoar, og om lærerne utviklet kunnskap gjennom kritisk refleksjon over egen praksis sammen med rektor.

RB mente hun kunne se kjennetegn på en etablert praksis som hadde forbedret læringskulturen. De hadde tatt utgangspunkt i hva forskning sier om en god lærer og har lagd fire kjennetegn ut fra hva som må skje i klasserommet. Kjennetegnene var synliggjort i alle klasserom på plakater. Rektor kom for å observere undervisningen og så etter de fire kjennetegnene.

*Det handler om kulturen vår. Vi har en rød tråd, visjon og verdier. Vi skal bli best ved å gjøre det forskning sier. Jeg kommer og ser, - gir tilbakemeldinger, - reflekterer sammen.*

RA mente først at hun ikke kunne si det faktisk var etablert en ny praksis gjennom skolevandring. De hadde refleksjoner over egen praksis, eller «øvde seg» som hun uttrykte det. De hadde ettersamtalen og medarbeidersamtalen, men om de reflekterte oftere nå var usikkert.

*De gjør det på teamene: Vi har ikke satt av noe fellestid til det. Er ikke satt på dagsorden. Tiden går til så mye, får ikke så mye tid til det. Det er ikke helt tydelig bestandig? Kan ikke si at jeg har det i lederrollen min at jeg legger opp til refleksjon over egen praksis.*

Hun hadde ønsket at prosjektet hadde blitt evaluert, men det hadde det ikke blitt til. Før hun begynte med skolevandring var det etablert en fellesskapskultur og en «vi-skole», særlig gjennom samarbeidet med *Ringer i vann*. Etter det skulle det ikke være privatpraktiserende lærere lenger. Hun hadde sammen med lærerne brukt mye tid på å snakke om felles holdninger og praksis på skolen. Når jeg videre i intervjuet bad henne om å si noe om etablering av felles virksomhet svarer hun:

*Viss du kommer inn i klasserommene vil du se at vi har ganske like oppslag på veggene. Alt med sosial kompetanse er felles med alle skolene, alle trinn. Mål skal henge der, samme fargene... Og så skal det henge eksempler på ulike læringsstrategier, - så det har vi styrt. Vi har laget mapper på hvordan disse strategiene skal brukes på hvert trinn. Men om de brukes er ikke så lett å si. Fundamentet er hvert fall der og så brukes det sikkert litt forskjellig, det må jeg innrømme. Det er ikke lett å få innsikt, og det skal få lov til å være sånn også tenker jeg. Det skal få lov til å blomstre litt også.*

Fellesskapsfølelsen og et gjensidig engasjement opplevde RB som utbredt i personalet. Hun la vekt på å bygge opp et godt sosialt miljø blant de ansatte. Personalet hadde blant annet vært på tur til utlandet. Noe som også har gjort personalet sammensveiset var en vanskelig sak som skolen har opplevd. Hun beskrev personalet som veldig rause mot hverandre. Det var en trygghet til både kunne gjøre feil og til å utvikle seg. I tillegg var RB opptatt av lærernes profesjonalitet. Det vil si at det de har blitt enige om skulle alle være gode på. Alle skulle forteller det samme om skolens verdier.

Under vises et eksempel på kategorisering av datamaterialet.

<b>Gjensidig engasjement, felles virksomhet, felles repertoar</b>	1	<p>Jeg føler at vi har <b>et fundament for felles virksomhet</b>. Viss du kommer inn i klasserommene vil du se at vi er <b>ganske like</b> med oppheng. Alt med sosial kompetanse <b>er felles</b> med alle skolene, alle trinn. Mål skal henge der, samme fargene. det høres sikkert ut som om det er styrt en vei, men det er noe med <b>felleskapet</b> og at jeg vet at alle gjør det. Og så skal det henge oppe strategier, eksempler på ulike læringsstrategier, så det har vi <b>styrt</b>. Vi har laget mapper på hvordan disse strategiene skal brukes på hvert trinn. Om de brukes er ikke så lett å si. <b>Fundamentet er hvert fall</b> der og så brukes det sikkert litt forskjellig, det må jeg innrømme. <b>Det er ikke lett å få innsikt</b>, og det skal få lov til å være sånn også tenker jeg. Det skal få lov til å blomstre litt også.</p> <p><b>Vi-følelse.</b> Jeg ser det i holdninger overfor elever, måten vi snakker om elevene på. Vi har laget eget hefte om klasseledelse. Det som er viktig er at vi reviderer dette sånn at vi holder det levende. Det er en utfordring. Vi har snakket mye om hvordan vi åpner timene, hvordan vi hilser på elevene i gangen..</p>
	2	<p>Fellesfølelsen på huset? Den tror jeg er veldig bra. ..Det er veldig raushet.. Da er tryggheten til både å gjøre feil og utvikle oss er veldig tilstede. Du har <b>etablert</b> noe et system som er <b>selvgående</b>, og trenger å være tilstede litt innimellom for og stadig minne dem på det. Ja. Det blir liggende der. Ta dette med på foreldremøte. Det er din profesjonalitet. Du skal være god på de tinga. Alle <b>forteller det samme</b> om verdiene våre.</p> <p>Hva skal jeg satse på for å skape en ny kultur? Nærhet til personalet. Relasjon. Trene på prestasjoner i kulturlandskapet. Det er grunnmuren. Kan ikke hoppe over dette. Det er det viktigste.</p>

Tabell 6. Eksempel på en kategori/tema i analyseskjemaet

## 4.8. Praksis og politiske føringer framover

Jeg har valgt å ta med ledernes syn på skolefaglig- og politiske føringer, og i hvilken grad slike føringer påvirker rektorene som pedagogiske ledere i det daglige og i framtidsperspektiv. Denne siste del av datamaterialet har jeg tatt med for å utvide perspektivet i undersøkelsen. Enkelte av perspektivene jeg trekker inn kan sies å være litt på siden av forskningsspørsmålene i denne undersøkelse. Det er imidlertid gjort for den hensikt at disse innfallsvinklne vil kunne medvirke til å frambringe en større og mer helhetlig forståelse for temaet i denne oppgaven.

RA syntes rektorene i kommunen har vært flinke til å «trekke ned noen baller». Rektorene ønsket å finne fram til felles mål for kommunen som de samarbeidet om. Hun så at hun nå måtte holde stø kurs videre på det de hadde bestemt seg for, vurdering for læring og SOL, en leseutviklingsmetode. I kommunen var det ikke andre føringer enn det Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet kommer med. Det var ikke sterk styring ovenfra i kommunen. Det var opp til den enkelte skole. RA følte derimot presset fra Nasjonale prøver. Vurderingen av hvor mye fokus nasjonale prøver skulle ha på skolen syntes hun var vanskelig. Hun hadde hørt fra en bekjent i Oslo hvor stort press det var på læring:



*Jeg fikk en mail fra en venninne der hun fortalte at hun måtte være barnevakt for et av barnebarna fordi moren skulle ha leseopplæring for datteren som gikk i første klasse... Det ble forventet at foreldrene gjorde det hjemme. Det er beste vestkantsskole. Det viser at det er et ganske stort press. Jeg tenker, hva er riktig?*

På skolen RA var leder jobbet de med Nasjonale prøver på en planleggingsdag. Hun sa til personalet at hun følte hun hadde sviktet litt som ikke hadde motivert lærerne til å være opptatt av disse prøvene. Nå hadde lærerne litt mer trykk på dette arbeidet. De har gått gjennom alle prøver, sett på oppgavene og hva som måles.

*Det kunne godt hende at vi skulle ha mere trykk på det? Jeg vet ikke. Når vi hører at det skal være et mål at første klassinger skal lese til jul, så er ikke våre første klassinger der. Jeg hører fra Oslo at halvparten av første klassingene leser når de begynner på skolen... Det jeg ser er at vurdering for læring er veldig positivt. Dette med framovermeldinger er en kjempegevinst for læring.*

RB så for seg et større fokus på rektor som pedagogisk leder framover og begrunnet dette med forskning som viser viktigheten av at rektor driver pedagogisk utviklingsarbeid. Hun så det som en stor utfordring i forhold til de mange administrative oppgavene hun hadde. Som rektor brukte hun mye tid på andre ting enn å være pedagogisk leder. For å imøtekomme endrede krav og for å skape mulighet for utvikling så RB at driften av skolen måtte bli mere effektivt. Hun ønsket å se på ressursene til teamlederne og spesialpedagogisk arbeid.

*Viss vi [rektorene] skal være mer i klasserommet, hvem skal gjøre resten? Det går ikke i hop det. Kanskje kan man gjøre noen endringer på kommunenivå, - få en skolefaglig ansvarlig?*

RB mente skolevandringen var så viktig og at hun ville fortsette.

*Når jeg forventer at de er gode lærere inne i klasserommet og jeg ikke er der så blir det veldig lite troverdig. Når vi vet at læreren har nøkkelrollen... da må den pedagogiske lederen være der. .. Jeg kunne tenke meg å drive mer med utviklingsarbeid, men så blir jeg hentet inn av andre ting. Men jeg tenker at jeg kan få sortert litt så jeg kan få vært der mere.*

## **Oppsummering**

Skolelederne som har deltatt i denne undersøkelsen har benyttet skolevandring som et verktøy til forbedring. Den overordnede problemstillingen er i hvilken grad skoleledere kan skape og ivareta profesjonelt læringsfelleskap gjennom skolevandring. Jeg har nå gjort rede for hvordan skolelederne benyttet metoden gjennom de tre forskningsspørsmålene. Svarene på studiens tre forskningsspørsmål kan knyttes til oppgavens teoretiske rammeverk. Spørsmålene skulle gi svar på hvilke strukturelle faktorer ved skolevandring som kan være avgjørende for å

sikre tilfredsstillende pedagogisk kompetanse blant lærerne, om innføringen av skolevandring hadde endret relasjonen mellom ledere og lærere, og om det kunne påvises kjennetegn på etablert forbedringer i læringskulturen. Jeg har i tillegg valgt å trekke inn svar fra lederne med den antagelse om at disse innfallsvinklene ville frambringe en større og mer helhetlig forståelse for temaet i denne oppgaven.

## 5. STUDIENS SENTRALE FUNN

I kapittel 4 har jeg presentert skoleledernes svar på forskningsspørsmålene jeg stilte. De har gitt noen svar på hvordan de utøver ledelse. På grunnlag av det som er kommet fram, vil jeg formulere påstander om studiens funn. Disse påstandene må oppfattes som antagelser, og studiens begrensede utvalg av informanter tilsier at holdbarheten i dem bør bli gjenstand for ytterligere undersøkelser. Funnene har jeg valgt å presentere ut fra de tre forskningsspørsmålene som ble stilt til skolelederne. Riktige spørsmål kan gi gode svar. Spørsmålene jeg valgte skulle bringe fram svar på i hvilken grad skoleledere kan skape og ivareta profesjonelt læringsfellesskap gjennom skolevandring. Jeg mener forskningsspørsmålene har ført til relevante svar. Det er nødvendig å tillegge at viktige funn i undersøkelsen også kom fram gjennom ledernes utvidede refleksjon over egne erfaringer i forhold til områder som i utgangspunktet kunne være på siden av forskningsspørsmålene. Denne kunnskapen har jeg valgt å ta med i oppgaven for å fremskaffe et mer helhetlig bilde av temaet for undersøkelsen. Her beskriver jeg hvilke forhold jeg mener skoleledere uttrykker i svarene de gav og som det er grunn til å fokusere på:

### **Forskningsspørsmål 1:**

*Hvilke strukturelle faktorer ved skolevandring kan være avgjørende for å sikre tilfredsstillende pedagogisk kompetanse blant lærerne?*

Bolman og Deal vektlegger hensiktsmessige former for samordning og kontroll for å sikre at enkeltpersoner og ulike enheter fungerer godt sammen (2009). Å forstå den sosiale arkitekturen og konsekvensene av den er vesentlig. Jeg fant fem forhold som kan identifiseres som avgjørende strukturer for grad av måloppnåelse i forhold til ledelsesverktøyet skolevandring:

- Enighet: Enighet om punktene for observasjon
- Godt forberedt: Skoleleder og lærer er godt forberedt til samtalen
- Hyppighet: Observasjon oftere enn en gang i året
- Varighet: Best resultat ved observasjon over lengre tid
- Ettersamtalen: Refleksjon over egen praksis.

Disse forholdene som er nevnt ovenfor omhandler strukturelle forhold ved skolevandringen. Et forhold som ikke direkte kommer inn under de tre forskningsspørsmålene, men som jeg mener datamaterialet viser er et vesentlig forhold ved lederes skolevandring:

- Veiledningskompetanse.

### **Forskningsspørsmål 2:**

*Har innføringen av skolevandring endret relasjonen mellom ledere og lærere?*

Dette spørsmålet relateres til tre forhold: 1) Kvaliteten i relasjonene har stor betydning både for de ansattes individuelle jobbtilfredshet og effektiviteten i deres arbeid. 2) En leders oppgave er å støtte og myndiggjøre sine medarbeidere, lytte og være imøtekommende, og være rolig anerkjennende (Bolman & Deal, 2009). 3) I løpet av de seneste tiår årene har det vært en endring av hva som blir ansett for å være rektors viktigste oppgaver. Rektors rolle som pedagogisk leder av skolen er blitt tydeligere «Kunnskapsløftet» og Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) – *Kultur for læring*, og lærerne har nå en forventning til at rektor skal være mer synlig i klasserommene. Svarene som rektorene gav på spørsmålet vil jeg vurdere slik:

- Skolevandringen har endret lite på relasjonen mellom leder og lærere

Skoleledernes mening på dette punkt var uventet ut fra hva jeg på forhånd antok de ville svare. Ut fra human-resourse perspektivet (Ibid.) og rektorenes økte tidsbruk i undervisningen sammen med lærerne, hadde jeg forventet at rektorene skulle svare at relasjonen mellom lærerne og skolelederne var blitt bedre. Jeg fant imidlertid svar som kan peke mot at forholdet mellom leder og lærere tross ledernes svar var endret. Det kan være grunn til å hevde at skolevandring har bidratt til å påvirke lærerne og ledernes holdninger til hverandre. Forhold på skolene som kan være tegn på dette er følgende:

- Arbeidsdelingen: Forventning om at rektor skal ut i klasserommene er etablert
- «Terskelen» er lavere for leder til å komme inn i klasserommet
- Skolevandring bygger trygghetskultur

### **Forskningsspørsmål 3:**

*I hvilken grad er det etablert en ny læringskultur?*

Den teoretiske rammen jeg valgte å relatere dette spørsmålet til var følgende: 1) Tegnene på et etablert praksisfellesskap er at det er gjensidig engasjement, felles virksomhet, felles repertoar (Wenger, 2004). 2) Profesjonelle læringsfellesskap har som utgangspunkt at lærere utvikler kunnskap gjennom felles kritisk refleksjon over egen daglige praksis og kan beskrives som en måte å arbeide sammen på for å forbedre egen praksis, mer enn en modell som til kunnskapsutvikling (Lillejord, 2003). 3) Reflektere betyr å se etter ytterligere bevis, fakta eller ny data som han utvikle forslaget til løsning (Dewey, 1997).

Jeg fant her et tvetydig svar. På den ene siden viser studien følgende:

- Lederne syntes det var vanskelig å vurdere grad av endring

På den annen side kan følgende utsagn fra skolelederne være tegn på at det er etablert en ny læringskultur:

- *Nå som det har vært gjennomført en stund føler går mye av seg selv*
- *Fundamentet er hvert fall der og så brukes det sikkert litt forskjellig,*
- *Det er ikke lett å få innsikt, og det skal få lov til å være sånn.*
- *Det skal få lov til å blomstre litt også*
- *Tydelige forventninger gjør at det er lettere å ta opp ting i etterkant.*
- *Tydelige forventninger er ikke så vanskelig når en har jobbet med relasjoner*

Dersom dette er korrekte antagelser vil jeg påstå at skolevandring er en riktig strategi for å lede organisasjonslæring på skolene i undersøkelsen. I hvilken *grad* metoden er et godt ledelsesverktøy, og om det er etablert en ny læringskultur, vil jeg imidlertid knytte til to forhold ut fra disse funn:

- Datamateriale viser at graden av endring ved hjelp av skolevandring som metode er knyttet til *visse* forutsetninger eller betingelser.
- Det er slik at etablering av en felles kultur skjer *gradvis*, og endringen er ikke så lett å registrere.

I neste kapittel vil jeg belyse disse påstandene om studiens funn.

## 6. DRØFTING

I dette kapitlet drøftes sammenhengen mellom datamaterialet for studien og det teoretiske perspektivet jeg har valgt. Problemstillingen jeg ønsket å undersøke var: *I hvilken grad kan skoleledere skape og ivareta profesjonelt læringsfelleskap gjennom skolevandring?* For å studere rektorenes skolevandring, og i hvilken grad de kan skape profesjonelle læringsfelleskap, vil jeg i dette kapitlet drøfte hvilke mål, rammer og muligheter rektorene har for å utøve pedagogisk ledelse med skolevandring som metode. Jeg skal se på noen sammenhenger mellom teoretiske perspektiver, tidligere forskning og mitt datagrunnlag som er presentert i kapittel 4.

Målet for min studie var å undersøke skoleledernes bruk av skolevandring for å lede lærernes kompetanseutvikling. I analysen ønsker jeg å komme frem til en overordnet forståelse av datamaterialet om skolevandring. I kapittel 3 redegjorde jeg for hvordan analysearbeidet skulle gjøres. Jeg vil legge vekt på å drøfte materialet med et åpent sinn og lete etter interessante forhold ved temaet. Som utgangspunkt vil jeg forsøke å finne svar på hvordan skolevandringen gir *mening* for de lederne som er involvert. Jeg vil undersøke *prosesser* som oppstår, og lete etter sammenhenger (Grønmo, 2004). Det innebærer at drøftingen også omfatter områder som ikke eksplisitt er uttrykt i forskningsspørsmålene. Begrunnelsen for dette er at det i løpet av intervjuene kom fram informasjon som jeg ikke hadde forutsett ville bli avgjørende for forståelsen av undersøkelses tema. Der var viktig å stille gode spørsmål for å få gode svar. Studiens forskningsspørsmål viste seg ikke å fange opp det jeg fant som vesentlige forhold ved temaet for undersøkelsen. Jeg har valgt å ta disse med i presentasjonen av datamaterialet og i drøftingen. Hensikten med å trekke inn denne kunnskapen er å forsøke å innfri studiens mål: Utvikle en mer helhetlig forståelse for de forhold jeg har studert (Ibid.).

All forskning vil være basert på vurderinger, og forskeren må være bevisst hvilke forutsetninger som ligger til grunn for forskningsresultatene (Kleven, 2002). Det er viktig å presisere at studiens «erfarne informanter» kan ha spilt en rolle som effektive forskningsassistenter ved at de har rapportert relevante data, som jeg ellers kanskje ikke ville fått kjennskap til (Hammersley & Atkinson, 2004:248). Det er også en mulighet for at kildene kan ha beveget seg fra beskrivelse til analyse under intervjuet, dessuten at min rolle som skoleleder kan ha påvirket deltakernes svar i en bestemt retning ved at de styrte fortellingene mot en avgrenset sosial kontekst, det vil si, mot andre skoleleder (Ibid.). Tar vi i betraktning

at kvalitativ analyse handler om å analysere ord, og at *Qualitative research is an inquiry of understanding* (Creswell, 1998:15), er min forståelse av *ordene* til skolelederne grunnlaget for denne undersøkelsens analyse og funn.

Ut fra studiens valgte teoretiske perspektiver for drøfting, vil jeg først ta for meg skoleledernes roller. Dernest vil jeg drøfte ledelseskompetanse ut fra Bolman og Deals fire dimensjoner for ledelse. Wengers teoretiske perspektiver om praksisfelleskap og profesjonelle læringsfelleskap, er drøftingens tredje perspektiv.

I forrige kapittel presenterte jeg antagelser om studiens funn. Ut fra min analyse av datamaterialet vurderer jeg to forhold som vesentlige. Det ene forholdet er at graden av endring, ved skolevandring som metode, er knyttet til visse forutsetninger. En forklaring på dette er at noen endringsprosesser vil være bedre enn andre, men bare under spesielle forutsetninger (Jacobsen, 2004). Det betyr at man må tilegne seg en viss kunnskap om hvordan man som person eller gruppe kan starte eller gjennomføre en endringsprosess, hvordan man bør gå fram i ulike kontekster, hvilken sannsynlighet det er for å lykkes med å benytte ulike endringsstrategier i ulike sammenhenger (Ibid.). Det andre forholdet er at etablering av en felles kultur skjer gradvis, og endringen er ikke så lett å registrere. For å forstå dette må en ta hensyn til at organisasjoner er komplekse. Endringer skjer gradvis. Vi kan se ending av organisasjoner som en evolusjonsprosess hvor vi med jevne mellomrom stiller spørsmål ved de rådende antagelser, og endrer dem viss forutsetningene er til stede (Ibid.).

Videre i drøftingen vil jeg utdype disse forhold nærmere. Først vil jeg ta for meg skoleledernes roller og vurdere hvilke betingelser som kan være avgjørende for i hvilken grad skolevandring er en anvendbar ledelsesstrategi.

## **6.1 Skolevandring og skoleledernes roller**

Et av de teoretiske grunnlagene for studien er teorier om skoleledernes roller. Et av studiens funn var at skolevandringen hadde vært med på å endre arbeidsdelingen mellom rektor og lærerne. Forventning om at rektor skal ut i klasserommene synes å være etablert. Jeg vil først drøfte rektors ulike roller og se på hvorfor forventninger har påvirket rektorenes arbeidssituasjon og prioriteringer.

Forskning har vist at rektorenes rolle som leder av skolen har stadig blitt utvidet med flere arbeidsoppgaver, slik at rektorrollen har blitt mer krevende (Møller & Fuglestad, 2006). Dette har en sammenheng med et økt fokus på elevenes læringsresultater i internasjonale undersøkelser. Rektors rolle som pedagogisk leder av skolen er blitt tydeligere (Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) – *Kultur for læring*). Hva kjennetegner en god pedagogisk leder? Forskning viser at gode pedagogiske ledere skaper utviklingsorienterte skoler. De kan dokumentere godt læringsutbytte, holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis (Ibid.).

Hva mente rektorene jeg intervjuet om sin rolle som skoleledere ut fra forventninger? Begge lederne er mer fokusert på sin rolle som pedagogiske ledere nå enn de tidligere har vært. De opplever større krav og forventninger fra statlige myndigheter, og har i løpet av de siste årene fått, eller tilegnet seg forskningsbasert kunnskap om skolen, spesielt om *hva som fører til læring*. Begge lederne opplever at de er i endringsprosess som følge av disse ytre forventningen fra internasjonal forskning og politiske føringer. Den typen lederskap som er orientert mot læring og utvikling, og som omtales som pedagogisk ledelse, opplever de som en ledelsesform som stiller andre krav til dem som leder enn bare å forvalte og administrere en organisasjon (Lillejord, 2003). Økt fokus på elevenes læring har ført dem inn i klasserommene. Fokuset er rettet mot vurdering av lærernes praksis med følgende begrunnelse: Flere forskningsrapporter har konkludert med at læreren er den viktigste faktoren for elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009).

Lærerens kunnskap om ledelse av undervisningsarbeidet og iverksetting av riktig ledelse er avgjørende for elevenes læringsutbytte. Dansk Clearinghouse ved Universitetet i Århus lagde i 2008 en systematisk kunnskapsoversikt over hvilke lærerkompetanser som fører til læring hos barn og unge. Rapporten peker på at elevenes læring øker når læreren har god fagkompetanse, har klare mål og tydelige formulerte regler for undervisningen, og har god relasjonskompetanse. En metaanalyse som har fått stor oppmerksomhet utført av John Hattie, handler om hvor avgjørende læreren er for elevenes læring, særlig at lærere gi gode tilbakemeldinger (Ibid.). At lærerens kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring, når en ser bort fra elevenes bakgrunn, slås også fast i St. meld nr. 30 (2003-2004) – *Kultur for læring*.



Rektorene i min undersøkelse opplever at læreres forventninger til rektorrollen er endret, og at det nå er skapt en forventning i skolemiljøet at rektorer skal ut i klasserommet slik at de kan vurdere hvordan lærerne fungerer i forhold til forskningsresultater om lærerens kompetanse og elevenes læringsutbytte. Funnet er i samsvar med en ønsket praksis beskrevet i St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Rektorene.. holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis (:29).*

Etter å ha sett på generelle betingelser for pedagogisk ledelse, vil jeg nå spesifikt se på rollen rektorene har som veileder. Temaet er sentralt i studien. Rektors rolle som veileder ser jeg ut fra datagrunnlaget og studiens funn, som en *betingelse* knyttet til grad av endring ved hjelp av skolevandring som metode.

### **Rektor som veileder**

I Norge har vi ikke hatt tradisjon for at inspektør eller rektor har hatt veiledning av lærerne som en av sine hovedoppgaver (Skrøvset, 2008:19). Utviklingen har gått i retning mot å se rektorene som viktige veiledere for lærerne. Rollen som veileder handler om hvor viktig det er at ledere tar aktiv del i læringsprosessen og ikke kun betrakter arbeidet utenfra (Lillejord, 2003:113). Rektorene i denne undersøkelsen sier at rollen som veileder for lærerne tar en større del av deres tid enn tidligere. Særlig etter de har startet med skolevandring. Et av studiens funn knyttet til strukturelle forhold, viser at metodens endringspåvirkning for å skape læringsfellesskap, handler om før- og etter-samtalene mellom lærerne og skolelederne. Som jeg har vist til tidligere, synes min undersøkelse å bekrefte at skolevandringens effekt er knyttet til i hvilken grad lederne lykkes i å gjennomføre gode samtaler med lærerne. En avgjørende forutsetning ved skolevandring ser ut til å være rektorenes relasjons- og veiledningskompetanse. Selv om skolelederne i min undersøkelse ikke har formell utdanning innenfor veiledning, hadde de ikke opplevd veilederrollen som vanskelig. Det er grunn til å hevde at skolevandringen som endringsledelse ved de to skolene, skapte ønsket endring nettopp på grunn av rektorenes evne til å være gode veiledere. Årsakene kan være følgende:

- Rektorene er lærerutdannet, og veiledning av elever er en del av den kompetansen de har. De kan vurdere og vet hvordan de skal kommunisere vurderingene. Det blir forventet av dem. Slik sett har ledere i skolen en kompetanse som ikke alle ledere i andre organisasjoner har.

- En annen årsak kan være at ingen av rektorene hadde møtt særlig motstand fra lærerne da skolevandringen startet. Snarere tvert imot. Lærerne var svært positive til å få rektor på besøk i undervisningen og få en vurdering på arbeidet sitt.
- Ut fra dette kan vi si at den usynlige kontrakten mellom lærere og ledelse, der administrasjon og forvaltning overlates til skolelederen under forutsetning av at skolelederen ikke blander seg inn i undervisningens innhold og form (Skrøvset, 2008:15) er endret. Jeg mener jeg kan se tegn i empirien på at lærerne ser forholdet mellom seg og ledelsen som en arbeidsallianse (Egan, 2010:37). Sett i veilederperspektiv innebærer forholdet et samarbeid mellom rektor og ansatt som baserer seg på enighet om mål og veiledningsoppgaven (Ibid.).
- Siden rektorene kun hadde positive erfaringer med veiledning kan det være et grunnlag for å hevde at det er, eller allerede var, etablert et alternativt lederskap på de skolene som er med i undersøkelsen. Et slikt lederskap innebærer å se på *ledelse* som *aktivitet* og *samhandling* (Møller, 2004:30). Skoleledernes rolle som veileder var akseptert av lærerne og rektorene. I et slikt perspektiv vil rollen som veileder bli mer vektlagt, og en naturlig del av rektorrollen. Søkelyset rettes mer mot verktøyene som tas i bruk i samhandlingen (Ibid.).
- Et femte forhold jeg mener forklarer rektorenes positive erfaring med veiledningsrollen er relasjonen mellom dem og lærerne. Relasjoner kan betraktes som et middel for å nå et mål (Egan, 2010:37). Det å bygge gode relasjoner mellom leder og ansatt blir betraktet som en nøkkelfaktor i endringsledelse og det er med å skape vellykkede organisasjoner (Fullan, 2001). Det handler om å skape genuine relasjoner gjennom ekthet og omsorg. *Leders oppmerksomhet mot hvordan han behandler mennesker er like viktig som hvordan han vektlegger strukturer, strategier og statistikk* (Ibid:53. min oversettelse). Det å skape et godt forhold til lærerne mener jeg begge lederne var bevisste på. De beskrev personalet sitt som veldig hyggelige, veldig åpne overfor hverandre, og at de samarbeidet godt. De opplevde at de hadde tillitt i personalet. Hvordan gikk de fram for å skape gode relasjoner? Empirien viser at begge lederne var opptatt av dialog, var aktive lyttere, hadde gode kommunikative evner, og empatisk holdning til andre mennesker. De var opptatt av å bygge trygghet hos lærerne for å bli vurdert. Den gode relasjonen de hadde opparbeidet gav dem rom for å være nære og tydelige veiledere.
- Kjønn som mulig forklaring. Undersøkelser om kjønn og ledelse peker i ulik retning, men generelt kan en si at mennesker har en tendens til å generalisere og tenke i

stereotypier (Bolman & Deal:393). Kvinner antas å være såkalt relasjonsorientert, mens menn ofte blir kategorisert som problemorienterte. En undersøkelse viste at kvinnene som deltok utmerket seg med en "feminin" lederstil (Rueslåttén, 2008). Den innebar blant annet at de oftere tok medarbeidere med på råd, de fremmet åpenhet, var bedre til å delegerer og ga medarbeiderne makt og ansvar over egne oppgaver. Ansatte gav kvinnelige ledere høyere karakterer enn mannlige ledere på evnen til å vise interesse.

Siden rektorene ikke hadde møtt mye motstand, hadde de ikke opplevd sin veilederrolle som spesielt krevende. En kommentar fra en av rektorene viser imidlertid at veilederrollen kunne oppleves som utfordrende. Det var i de tilfeller der personer med grunnleggende trekk vanskelig lot seg endre gjennom veiledning. Holdningen var da å prøve og ta tak i det som det var muligheter for å gjøre noe med. Rektorenes holdning og relasjon til personalet kan sies å være i tråd med ønske om myndiggjøring. Myndiggjøring er en metode som fokuserer på individets muligheter i det systemet eller omgivelsene det lever i (Lassen, 2002). Prosessen kan sees på som et løft som innebærer økt mestring. Metoden fokuserer på å identifisere ressurser og oppbygging av kompetansen hos individer og systemer. Metoden bygger på maktoverføring, ved å gi en person myndighet til å bestemme faktorer som vedkommende opplever som viktig i sitt liv (Ibid.).

Jeg har ovenfor forsøkt å begrunne hvordan rektorene opplever de ulike forventningene til dem som skoleledere, sett i forhold til skolevandring med fokus på rollen som veileder. Lederne opplever en endring mot et lederskap som er orientert mot læring og utvikling, og som omtales som pedagogisk ledelse. Datamaterialet viser at rollen som veileder for lærernes kompetanseutvikling tar mer av tiden rektorene har til disposisjon. Jeg mener min undersøkelse gir grunnlag for å påstå at skolevandringens grad av måloppnåelse har en sammenheng med leders evne til å lykkes som veileder for lærerne. Ut av det kan vi avlede: Dersom skoleledere er gode veiledere, vil forbedring gjennom metoden skolevandring lettere skje. Jeg har argument for hvorfor rektorene i denne undersøkelsen ser ut til å lykkes i rollen som veiledere. I hvilken grad metoden skolevandring er et godt ledelsesverktøy er i denne studien knyttet til *visse* forutsetninger eller betingelser. Jeg har argumentert for at veiledningskompetanse er en av forutsetningene, og at en slik kompetanse er avgjørende for i hvilken grad dette ledelsesverktøyet skal bli virkningsfullt.

## 6.2 Skolevandring og dimensjoner for ledelse

Jeg har valgt å drøfte hvordan rektor kan bruke styringsverktøyet skolevandring ut fra tre av de fire dimensjoner for ledelse som beskrives av Bolman og Deal (2009). Min begrunnelse for avgrensningen er at forhold tolket ut fra «den politiske rammen» er lite synlig i datamaterialet. Studien viser at skolelederne legger vekt på skolevandringens struktur og relasjon mellom lærerne og lederne. Disse to forhold drøftes i dette avsnittet. Dimensjonen som handler om den symbolske rammen trekkes inn under avsnittet om etablering av en ny læringskultur.

For å lede mennesker er det viktig å tydeliggjøre hva som er kjernen i organisasjonens oppfatning av hvordan mennesker skal behandles. Dette danner grunnlaget for endringsstrategier som betegnes som en produktiv personalledelse som bl.a. innebærer å sørge for informasjon og støtte, og stimulere til selvstendighet og medvirkning (Ibid.:169). Human resource-perspektivet legger vekt på å tilføre personalet nødvendig kunnskap ut fra deres behov for individuell utvikling. En av utfordringene er å sørge for at ansatte har de egenskapene og den kompetansen som trengs. Svaret på utfordringen med å øke elevenes læringsutbytte, kan da være å innføre en endringsstrategi som bl.a. innbefatter kompetanseheving for personalet. Dersom en velger å se elevenes læringsutbytte og motivasjon som en nøkkelfaktor i arbeidet med å øke elevenes læring, blir det viktig å fokusere på, som tidligere nevnte rapport viser, lærerens fag-, ledelses- og relasjonskompetanse.

Skolelederne i undersøkelsen har gjennom kunnskap om ny forskning fått en forståelse for lærerens avgjørende rolle og de har fokus på å øke lærernes kunnskap om god praksis i klasserommet. Personalets kompetanseutvikling er satt i system med rektors skolevandring. Metoden har som mål å gjøre alle lærerne gode på de tre nevnte forhold, og veiledningen lærerne får tilpasses hver enkelt ut fra hva rektor ser er lærerens «svake område». Rektorene har kunnskap om lærernes behov for individuell utvikling og gir veiledning ut fra denne viten. Ledelse i human resource-perspektiv gjøres dermed gjennom en strukturert og systematisk metode som tilpasses menneskelige behov, og som er fleksibel i forhold til hver lærer. Skolevandring er en metode som legger vekt på kunnskapsutvikling gjennom refleksjon om praksis i klasserommet. Produktiv personalledelse mente rektorene innebar tro på veiledning og relasjonsbygging. Jeg vil hevde at rektorene konsentrerer oppmerksomheten mot det som er godt, interessant og som med fordel kan utvikles videre (Lillejord, 2003). Lederne var godt informerte om ny forskning om læring og var opptatt av å formidle dette til personalet. De var

opptatt av å gi personalet utviklingsmuligheter (Ibid.:170). De var også tydelige og konsekvente på skolens mål og forventninger til personalet. Jeg vurderer deres situasjon slik: Tydelige forventninger gjorde det lettere for dem å ta opp temaer etter besøk i klasserommene. De opplevde det enklere å ha tydelige forventninger når de hadde lagt vekt på å skape gode relasjoner til personalet.

I følge Bolman og Deal er det viktig å utforme en struktur for ledelse som fungerer. For at en struktur skal fungere, må en ta hensyn til hva som er målet eller produktet til organisasjonen (Bolman & Deal, 2007). Hvilke strukturelle forutsetninger som kan være avgjørende for å nå målet med skolevandring er beskrevet i forrige kapittel. Det er grunn til å anta at metodens endringspotensiale er knyttet til betingelser om ledernes fokus på struktur. Rektorene i undersøkelsen var strukturorienterte ledere. De var bevisst på forholdet mellom struktur, strategi og de omgivelsene de befant seg i. Sammen med personalet hadde de tilpasset metoden ut fra sin kontekst, samtidig som de fokuserte på iverksetting og gjennomføring (Ibid.:399). Rektorenes bevissthet på mål og strategi, mener jeg er helt tydelig dokumentert i undersøkelsen. Selv om de la vekt på rasjonalitet, kom det fram under intervjuet at de viste innsikt i menneskelige og kulturelle forhold. Innsikt i disse forhold er avgjørende for en effektiv virksomhet (Ibid.:378).

### **Lede etableringen av en ny læringskultur**

Jeg har i kapittelet 5 kommet med en påstand om at to forhold er spesielt vesentlige ved denne studiens funn. Det ene forholdet er at graden av skaping og ivaretaking med skolevandring som metode, er knyttet til visse forutsetninger. En forklaring på dette er at noen endringsprosesser vil være bedre enn andre, men bare under spesielle forutsetninger (Jacobsen, 2004). Det betyr at man må tilegne seg en viss kunnskap om hvordan man som person eller gruppe kan starte eller gjennomføre en endringsprosess, hvordan man bør gå fram i ulike kontekster, hvilken sannsynlighet det er for å lykkes med å benytte ulike endringsstrategier i ulike sammenhenger (Ibid.). Hvordan rektorene i undersøkelsen ledet arbeidet med å etablere en ny læringskultur har jeg forsøkt å analysere og beskrive. Jeg har i intervjuet med skolelederne funnet holdninger, kunnskap, handlinger og egenskaper hos dem som kan betegnes som visse forutsetninger, og som kan knyttes til endringsgrad.

Datamaterialet mener jeg viser at begge skolelederne hadde erfart at skolevandring førte til forbedring. Begge rektorene i undersøkelsen ser for seg et større fokus på rektor som pedagogisk leder framover og forklarer dette med forskning som viser viktigheten av at rektor driver pedagogisk utviklingsarbeid. En av rektorene uttrykte det slik: *Når jeg forventer at de*

er gode lærere inne i klasserommet og jeg ikke er der, så blir det veldig lite troverdig. Selv om de mente at rektors rolle som pedagogisk leder var viktig, så de dette som en utfordring i forhold til de mange administrative oppgavene de hadde. De hadde ideer om hvordan de skulle få til rollen som pedagogiske ledere bedre. Nødvendigheten av å holde «stø kurs» videre på det de nå hadde valgt som utviklingsområde mente de var vesentlig. På den andre side følte de at presset fra Nasjonale prøver, og krav om stadig bedre læringsresultater skapte forventninger om stadig å være i utvikling. En grunnleggende antagelse er at planlagt endring er mulig ved valg av riktig endringsstrategi, og at den ledes på riktig måte (Jacobsen, 2004). Selv om rektorene var opptatt av å løse skolens oppgaver gjennom struktur, og organisering av tid og ressurser, vil jeg si at de i hovedsak hadde en lederstil som var rettet mot å påvirke kulturen på skolene. Lederne la vekt på å inspirere og gi mye støtte. En slik ledelsesstrategi for endring av organisasjoner har fått betegnelsen O. O står for organisasjon. Strategien beskrives på følgende måte (Jacobsen, 2004):

*Strategi O har som formål å utvikle organisasjonens menneskelige ressurser slik at de blir i stand til å iverksette strategi og lære fra erfaringer man har fra endringstiltak. Strategiens fokus er utvikling av kultur for å skape stort engasjement (:185).*

I skoleledernes beskrivelse av skolevandringen finner jeg også tegn på en annen strategi; ledere som *kontrollører* av undervisningen. Selv om jeg mener de ønsket å tone ned dette perspektivet for å forhindre motstand i personalet, ser det ut som skolevandring i forhold til grad av ivaretagelse og skaping, må ses i forhold til flere ledelsesstrategier. Lederne i denne undersøkelsen la størst vekt på å endre læringskulturen ved å legge vekt på humanistiske verdier. Dette er et syn som samsvarer med human-resource perspektivet. Samtidig hadde lederne en rolle som overvåkere for å kontrollere og evaluere. Rektorene benyttet ulike strategier og lederstiler. Edgar Schein kaller hva ledere er opptatt av, evaluerer og kontrollerer som primærmekanismer (Jacobsen, 2004:231). Hva ledere er opptatt av kan skape nye kulturer. Sekundærmekanismer, det å lage strukturer og systemer, virker bare når det støtter opp under de verdier man ønsker å formidle (Ibid.).

På det tidspunktet jeg gjennomførte intervjuene hadde ikke rektorene og personalet hadde ikke selv evaluert måten skolevandringen ble utført på, eller hvordan den hadde påvirket lærernes praksis. Ut fra datamaterialet har jeg funnet noen svar på, og kommet med noen antagelser om, i hvilken grad skolelederne i denne undersøkelsen som pedagogiske ledere kan skape og ivareta profesjonelt læringsfelleskap gjennom skolevandring. Ledernes evne til å tilnærme seg metoden fra ulike ledelsesperspektiver vil jeg trekke fram som et svar på

undersøkelsens problemstilling. Det vil si at lederes evne til å lede fra ulike perspektiv er en særlig forutsetning som er knyttet til i hvilken grad skolevandring skal føre til endring i organisasjonen.

### 6.3 Skolevandring og praksisfellesskap

Det andre forholdet jeg vurderer som viktig for å forstå undersøkelsen er at etablering av en felles kultur skjer gradvis, og endringen er ikke så lett å registrere. For å forstå dette må en ta hensyn til at organisasjoner er komplekse. Endringer skjer gradvis (Jacobsen, 2004). Vi kan se endring av organisasjoner som en evolusjonsprosess hvor vi med jevne mellomrom stiller spørsmål ved de rådende antagelser, og endrer dem viss forutsetningene er til stede (Ibid.).

Jeg ønsket at lederne skulle vurdere i hvilken grad det var etablert en ny læringskultur ved bruk av skolevandringen på egen skole sett i forhold til begrepet praksisfellesskap. Min hensikt var å undersøke i hvilken grad det var etablert et slikt særlig fellesskap ut fra de tre dimensjonene gjensidig engasjement, felles virksomhet, felles repertoar, og om lærerne utviklet kunnskap gjennom kritisk refleksjon over egen praksis sammen med rektor. Gjennom refleksjon kan situasjonen belyses, for så å danne et grunnlag for forbedring (Dewey, 1997). Læring skjer ved at kunnskap skapes i samhandling med andre mennesker (Lillejord, 2003). Vi bør i samtalen mellom rektor og lærer etter observasjonen i klasserommet stilte rektor spørsmål om lærerens handlinger for å skape refleksjon. Det jeg ville undersøke var om disse refleksjonssamtalene på rektors kontor hadde ført til en endring mot felles praksis på skolene.

Vi kan se på endring av praksis som endring av kultur. Deal og Kennedy (1982) sier at «kultur er måten vi gjør tingene på her hos oss». (Lægdene, 2000). En kultur som kan defineres som profesjonelle læringsfellesskap har som utgangspunkt at lærere utvikler kunnskap gjennom felles kritisk refleksjon over egen daglige praksis og kan beskrives som en måte å arbeide sammen på for å forbedre egen praksis, mer enn en modell som til kunnskapsutvikling (Wenger, 2004).

I kapittel 5 viser jeg at skolelederne i undersøkelsen i ulik grad var sikker på om det var etablert en ny læringskultur ved metoden skolevandring. En av lederne syntes det var vanskelig å bekrefte om det var etablert en slik «måte å arbeide sammen på». Hun mente at de arbeidet med refleksjon over egen praksis, eller «øvet seg» som hun uttrykte det, og at hun kunne se noen kjennetegn på en praksis som hadde forbedret læringskulturen. På hennes skole hadde de tatt utgangspunkt i hva forskning sier om en god lærer, og lagd fire kjennetegn

ut fra hva som må skje i klasserommet. Kjennetegnene var synliggjort i alle klasserom på plakater. Rektor kom for å observere undervisningen og så etter de fire kjennetegnene. Hun mente de hadde en rød tråd i dette arbeidet og at dette skyldtes at de hadde jobbet med visjoner og verdier. Den andre lederen var noe mer usikker på om det var etablert en ny læringskultur ut fra de tre dimensjonene for praksisfellesskap. Selv om det var gjennomført visse endringer på hennes skole som også blant annet var synliggjort i klasserommene, syntes hun ikke det var lett å få innsikt i om det var etablert en felles praksis ved bruk av kritisk refleksjon. Hun mente likevel at de hadde et fundament for felles virksomhet for elevenes læring. Hva kan forklare skolelederne noe ulike oppfatninger? Det kan være flere årsaker. Jeg vil først vurdere om ulike *lag* i kulturen kan gi en forklaring til ulike svar fra lederne.

Edgar Schein skiller mellom tre lag i kulturen (Lægdene.:37). Det øverste laget er det mest synlige. Det handler om hva folk omgir seg med, hvordan de snakker sammen og hvilke knep som brukes til å få hverdagen til å fungere. Lag to representerer verdigrunnlaget, og i det tredje laget finner vi de antagelser som ligger til grunn for at organisasjonen handler som den gjør. En forklaring på rektorenes ulike vurderinger om det var etablert en ny læringskultur og praksisfellesskap kan muligens forklares ut fra hvilket «lag» i kulturen lederne vurderte ut fra. Den av lederne som uttrykte mest usikkerhet om dette forholdet kan gitt sitt svar på grunnlag av denne vurdering av kulturens flere nivåer, og at hun ikke hadde tilstrekkelig innsikt i de underliggende lag. En annen forklaring kan være følgende: Det er slik at etablering av en felles kultur skjer gradvis, og endringen er ikke så lett å registrere. Edgar Schein hevder at «*social architecture*» *are rarely visible, they take place behind the scenes* (Senge, 1996:293) Kulturen som synes i dag er et resultat av arbeid lang tid tilbake, og dagens arbeid vil vise seg i fremtiden (Ibid.). Derfor kan denne studien kun frambringe antagelse om i hvilken grad det har skjedd en forbedring av læringskulturen, og om refleksjon rundt egen praksis var blitt etablert som praksisfellesskap. Svarene fra rektorene kan være en forklare denne antagelsen:

*Nå som det har vært gjennomført en stund føler går mye av seg selv.  
Fundamentet er hvert fall der og så brukes det sikkert litt forskjellig.  
Det er ikke lett å få innsikt, og det skal få lov til å være sånn.  
Det skal få lov til å blomstre litt også.*



## 7. AVSLUTNING

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan to skoleledere benyttet skolevandring, en metode for ledelse og kvalitetsutvikling i skolen. Jeg innledet med to viktige premisser for kvalitetsarbeid i skolen som er hentet fra St. meld 20 (2012-2013) *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Disse to premissene viser betydningen av å lede og utvikle det som skjer i klasserommet siden det er der opplæringen foregår. Den andre premissen er at skoleledelsen tar ansvaret for at skolen gjennomfører vurderinger av læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte, og for at skolen utvikler seg til en lærende organisasjon der lærerne i fellesskap samarbeider om å forbedre undervisningspraksis. Studien har gitt meg innsikt i hvordan skoleledere aktivt benytter en metode for kvalitetsutvikling på sine skoler. Metoden vektlegger de nevnte premissene. Skolelederne i denne undersøkelsen setter disse intensjonene ut i praksis.

Min forskningsmessige begrunnelse for å velge temaet i denne oppgaven var i hovedsak interessen for ledelsesverktøy. Dersom studiens funn er korrekte antagelser kan skolevandring gjennom handling og refleksjon lede til kvalitetsutvikling i skolen. Ut fra studiens funn er det imidlertid knyttet visse forutsetninger til metodens virkningsgrad. Forutsetningene kan vi se i forhold til lederens *mulighet for*, som knyttes til rammer og forventninger, og *evne til*, som knyttes til lederkompetanse. Forutsetningene handler blant annet om lederens evne til å skape gode relasjoner til personalet, og til å utvikle gode strukturer. På spørsmålet om det var etablert av en felles kultur på skolene med kjennetegn på refleksjon over egen praksis, viste det seg at lederne mente det var for tidlig å trekke en konklusjon på. Det er slik at etablering av en felles kultur skjer gradvis, og at endringen ikke er så lett å registrere.

Jeg hadde som mål å få fram kunnskap av praktisk relevans mer enn presisjon, og at undersøkelsen er nyttig kunnskap for flere. Rossman og Rallis (2012) skriver følgende i boken *Learning in the field - An introduction to qualitative research*:

*We believe that the ultimate aim for a study should be use. That is, the conduct of the study and its findings are sufficiently believable that others will use those findings to take action to improve social circumstances (:60).*

Denne studiens begrensede utvalg, to skoleledere, tilsier at holdbarheten i undersøkelses funn er begrenset. Videre undersøkelser kan fremme økt kunnskap om hvordan skolevandring kan bidra i skoleledernes arbeid med å lede kvalitetsarbeid i skolen. Min studie har i hovedsak fokusert på to ledelsesperspektiver, det relasjonelle og strukturelle. Jeg har håp at studiens

funn ut fra disse perspektiver, men også oppgaven som helhet, er tilstrekkelig troverdig til at andre kan bruke kunnskapen enten til å forbedre sine muligheter til å lede kvalitetsarbeid i skolen, eller til ytterligere forskning.

## Kildeliste

- Aagre, W. (2009). Når student intervjuer elev: elevkunnskap og relasjonskompetanse i ett? I Aagre, W. (Red.). *Lærerutdanning for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aagre, W. (Red.) (2009). *Lærerutdanning for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berg, G. (2003): *Att förstå skolan. En teori om skolan som institusjon och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur
- Bjørnsrud, H. (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bolman, L. og Deal, T. (2009) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. 4.utg. Oslo, Gyldendal Akademisk
- Bolman, L. og Deal, T. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. 4.utg. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Crestwell, J.C. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2008). Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet: *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Minesota, N.Y.: Dover Publication
- Downwy C. Betty, E.S. English, F.W., Frase, I.E. & Poston jt., W.K. (2004). *The Tree Minute Classroom Walk Through*. Thousand Oaks, CA: Corvin Press.
- Dysthe, O. (2001). *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring*. I Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Egan, G. (2010). *The Skilled Helper. Problem-Management Approach to Helping*. Pacific Grove, Calif: Brooks /Cole Publishing.
- Forskrift til Opplæringsloven, Kapittel 2-1, 2008.  
<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-003.html>
- Fullan, M (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Fourth Edition. New York: Routledge og Teachers College Press, Columbia University
- Glosvik, Øyvind. - *Systemisk tenkning som grunnlag for leiing – ein innfallsvinkel til lærende organisasjoner*. Norsk Pedagogisk tidsskrift. Nr. 4/2010.

Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Hammersley, M. og Atkinson (1998): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltmetodikk og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.

Holter, H., & Kalleberg, R. (red) (1996). *Kvalitative studier i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kalleberg, Arne L., David Knoke, Peter V. Marsden, and Joe L. Spaeth.(1996). *Organizations in America: Analyzing Their Structures and Human Resource Practices*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kleven, T.A. (red.).(2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bidragsytere Finn Hjordemaal, Thor Arnfinn Kleven, Knut Tveit. Oslo: Unipubforlag.

Kvale. S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Lægdene Ø. (red.), Berg, G., Møller, J., m.fl. (2000). *Skolekultur i fokus*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS –Nordic Academic Press

Maxwell, J., A. (2005). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Applied Social Research Methods series, Volume 42, SAGE Publications

Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red. 2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

NESH, Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (2011) : *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*.

Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013 2017  
:http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/?depth=0&read=1

Resnick, LB. (m. fl.). (2010): Chapter 12. *Implementing innovation: from visionary models to everyday practice*. I: Dunmont, H., Instanse, D., Benavides, F. (red) (2010). *The Nature of Learning – Using research to inspire practice*. OECD- publications.  
[http://www.google.no/books?hl=en&lr=&id=306PApBeLTWC&oi=fnd&pg=PA285&dq=implementing+innovation,+lauren&ots=-HEcACOEoM&sig=omTZDsYVv\\_efZqBf-9\\_YCx49SAs&redir\\_esc=y#v=onepage&q=implementing%20innovation%2C%20lauren&f=false](http://www.google.no/books?hl=en&lr=&id=306PApBeLTWC&oi=fnd&pg=PA285&dq=implementing+innovation,+lauren&ots=-HEcACOEoM&sig=omTZDsYVv_efZqBf-9_YCx49SAs&redir_esc=y#v=onepage&q=implementing%20innovation%2C%20lauren&f=false)

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring – Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rosman B, Rallis F. S., Learning in the field – An introduction to Qualitative Research  
[http://www.google.no/books?hl=no&lr=&id=JgTLGHLhwFAC&oi=fnd&pg=PR1&dq=the+nature+of+learning:+Using+research+to+inspire+practice&ots=IRht6uRJMI&sig=G6gnqwKytL4WRN6NWNigu\\_GOIr0&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=true](http://www.google.no/books?hl=no&lr=&id=JgTLGHLhwFAC&oi=fnd&pg=PR1&dq=the+nature+of+learning:+Using+research+to+inspire+practice&ots=IRht6uRJMI&sig=G6gnqwKytL4WRN6NWNigu_GOIr0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true)

Rueslåtten, K. (2008). *Kjønn og ledelse*. Masteroppgave. <http://www.ledernet.no/id/20888.0>

Senge, M. P. (1996). *The leaders new Work. Building learning organizations*.  
I Starkey K. (red.). *How Organizations Learn*. London UK: International Thomsen Business press.

Shoefield, J. W. (1990). *Increasing the generalizability of qualitative research*. I E. W. Eisner & A. Peshin (red.), *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College Press

Skrøvset, S. (2008) *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka Forlag.

St. meld 20 (2012-2013) *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*.

St. meld 30 (2003-2004) – *Kultur for læring*.

St. meld 31 (2007-2008) – *Kvalitet i skolen*.

Trueman, W. (1991). *CEO isolation and how to fight it*. *Canadian Business*, 64(7), 28-32.

Vygotskij, L.S. (1978): *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*.  
Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press

Wenger, E., Mc Dermott, R., and Snyder, W.M. (2002): *Cultivating communities of practice*.  
Boston. Harvard Business School Press.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

## Tabelliste

Tabell 1. Oversikt over strukturelle likheter og ulikheter ved skolevandring (etter Skrøvset, 2008) s. 21.

Tabell 2. Eksempel på en kategori/tema i analyseskjemaet s. 29.

Tabell 3. Oversikt over skolevandringens struktur ved skolene i undersøkelsen s.36

Tabell 4. Eksempel på en kategori/tema i analyseskjemaet s. 39.

Tabell 5. Eksempel på en kategori/tema i analyseskjemaet s. 43.

Tabell 6. Eksempel på en kategori/tema i analyseskjemaet s. 47.

## Vedlegg

Vedlegg 1. Tilbakemelding - Melding om behandling av personopplysninger fra NSD

Vedlegg 2. Informasjonsskriv – Deltakelse i undersøkelse om skolevandring

Vedlegg 3. Skjema - Innhenting av samtykke

Vedlegg 4. Intervjuguide