



På hvilke måter kan forventninger til skolevandring øke lærernes læring?

Anne Berit Olaussen og Nina Holm

15.06.2015

Skrevet av:

Nina Holm og Anne Berit Olaussen

På hvilke måter kan forventninger til skolevandring øke lærernes læring?

Master i skoleledelse

NTNU 2015

Førord

Vi har i denne forskningsrapporten forsket på hva forventninger har å si for lærernes læring. Dette arbeidet har vært en lærerik prosess hvor vi har lært mye om skoleledelse og de utfordringene det kan gi.

Vi ønsker først å rette en stor takk til vår hovedveileder Carl Fredrik Dons ved NTNU for inspirerende samtaler og fremragende veiledning. Han har bidratt til at vi har fått et større perspektiv på temaet vårt.

I tillegg vil vi takke våre familier som trofast har latt oss få jobbe helg etter helg med denne masteroppgaven. Takk til Svein Olaussen og Per Ødegård.

Tusen takk til rektorene og lærerne vi har fått intervjuet og som har tatt godt imot oss og svart åpent og reflektert. Det er mange gode rektorer og lærere der ute. Vi ønsker også å rette en takk til skolene vi er rektorer på og til styret som har hatt tro på oss underveis i hele prosessen. En stor takk rettes også til Birgitte Bjørngård som hjalp oss med språk og struktur.

Sammendrag

”Nøkkelen til å løfte kunnskapen blant lærerne er å satse på lærernes kompetanse”

(Lærerløftet 2014: 10). I denne oppgaven har vi skolevandring som tema og valgt følgende problemstilling: På hvilke måter kan forventninger til skolevandring øke lærernes læring? Vi valgte en kvalitativ tilnærming og gjennomførte intervjuer av lærere og rektorer ved henholdsvis en barneskole og en videregående skole. Vi analyserte funn ut i fra den konstant komparative analysemetoden.

Teori ble valgt ut i fra funn. Hovedområder for oppgaven er forventninger, læring, ledelse og skolevandring. Det er lærernes og rektorenes forventningsperspektiv til skolevandring som vi har valgt å drøfte. Vi har tatt utgangspunkt i empirien for å få fram informantenes opplevelse av skolevandring. Lærernes læring er sentralt i oppgaven, og vi tar opp ulike betingelser som bør være på plass for å lykkes med læringa ved skolevandring. Det kan se ut som lærerne og rektorene hadde lite forventninger til skolevandring og derfor har vi drøftet dette. En følge blir å se nærmere på betingelser for læring og ledelse med utgangspunkt i forskjellige teorier. Delaktighet i målarbeidet med skolevandring, kollektiv deltagelse, varighet og sammenheng er sentrale områder. Tydelige forventninger vil kunne bidra til øke motivasjonen til skolevandring og igjen lærernes læring. Forventingsteori er tatt med for å belyse betydningen verdier og nytte har for å skape forventninger. Når lærerne får tilbakemelding fra rektor forventer de å bli stilt krav til. Vi har drøftet dette i et lederperspektiv med vektlegging på relasjons og transformasjonsledelse og satt dette i sammenheng med forventninger og prestasjoner hos lærerne. Skolevandring som ide og translatørkompetanse har også fått noe plass da det får betydning for hvordan skolevandring oversettes til den enkelte skoles kontekst.

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1. INNLEDNING	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Overordnet problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.2.1 Problemstilling.....	9
1.2.2 Forskningsspørsmål	9
1.2.3 Oppbygning og avgrensing	9
1.3 Oppsummering.....	10
KAPITTEL 2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	10
2.1 Tidligere forskning på området	10
2.2 Avklaring av sentrale begreper.....	11
2.3 Læring	12
2.3.1 Sosial kognitiv og konstruktivistisk læringsteori	12
2.3.2 Lærernes læring.....	13
2.3.3 Ulike forventningsteorier	14
.....	16
2.3.4 Kompetanse.....	17
2.4 Ledelse.....	18
2.4.1 Skoleledelse	19
2.4.2 Relasjonsledelse	19
2.4.3 Transformasjonsledelse.....	20
2.4.4 Translatørkompetanse	21
2.5 Skolevandring	25
2.6 Oppsummering.....	28
KAPITTEL 3. METODEVALG	28
3.1 Kvalitativ metode	28
3.1.1 Fenomenologisk tilnærming.....	29
3.1.2 Intervju	31
3.2 Analyse som metode	33
3.2.1 Skolene/utvalget	33
3.2.2 Transkribering prosessen	34
3.2.3 Kategorisering/mønster	35
3.3 Gyldighet og etterrettelighet	35
3.4 Forskningsetisk hensyn.....	37

3.5 Nærhet og distanse	37
3.6 Oppsummering.....	38
KAPITTEL 4. EMPIRI	38
4.1 Hvilken betydning har forventninger til læring for lærer og rektor ved skolevandring?.....	39
4.1.1 Lærernes forventninger til læring	39
4.1.2 Rektorenes forventning til læring	39
4.2 Hvilke forventninger har lærere og rektorer til kompetanseutvikling ved skolevandring?.....	40
4.2.1 Lærernes forventninger til kompetanseheving.....	40
4.2.2 Rektorenes forventninger til kompetanseheving.....	41
4.3 Hvilke forventninger har lærerne og rektor til pedagogisk ledelse ved skolevandring?.....	41
4.3.1 Lærernes forventninger til pedagogisk ledelse	41
4.3.2 Rektorenes forventninger til pedagogisk ledelse.....	45
4.4 Hvilke forventninger har lærerne og rektor til skolevandring?.....	46
4.4.1 Lærernes forventninger til skolevandring	46
4.4.2 Rektorenes forventninger til skolevandring.....	47
4.4 Oppsummering.....	48
KAPITTEL 5. DRØFTING.....	49
5.1 Læring.....	49
5.1.1 Forventninger til læring og kompetanseutvikling	49
5.2 Ledelse.....	53
5.2.1 Forventninger til pedagogisk ledelse.....	53
5.3 Skolevandring	58
5.3.1 Forventninger til skolevandring.....	58
5.4 Oppsummering av drøftingsdel.....	64
KAPITTEL 6. KONKLUSJON	64
Kilde- og litteraturliste	65
Liste over vedlegg	68

KAPITTEL 1. INNLEDNING

I lærerløftet står det at: ”En god skole gir elevene kunnskap og er det viktigste bidraget til sosial mobilitet i samfunnet. Lærerne er skolens viktigste ressurs. Nøkkelen til å løfte kunnskapen blant lærerne er å satse på lærernes kompetanse” (Lærerløftet 2014:10). Lærernes kompetanse har fått mye oppmerksomhet de siste årene og da ofte knyttet til elevenes resultater på ulike undersøkelser (Talis, Pisa mfl).

Talis 2013 viser at det er en sammenheng mellom lærernes jobbtilfredshet, deres tro på egen rolle som lærer og konstruktiv tilbakemelding. Det vises til at tilbakemelding som oppleves nyttig har betydning for lærernes læring.

Forskning viser at rektorer som står nære lærernes læring og som har tydelige mål og forventninger, har stor betydning for elevenes læringsutbytte (Robinson, 2011).

Rektor kan påvirke elevenes læring, gjennom lærerens aksjon i klasserommet. Richard Elmore fastsetter at det ikke er før rektor påvirker det som skjer i klasserommet at vi ser høyere prestasjoner fra elever (Downey at.al, 2004:7). Downeys metode, Three-Minute Classroom Walk-Through, kan oversettes til skolevandring i Norge og er et verktøy for ledelse.

Det er flere grunner for at man velger skolevandring som et pedagogisk ledelsesverktøy. Det kan være at leder har behov for å synliggjøre at ledelsen er sentral i skolens virksomhet, et ønske om nærhet til skolens praksis eller et ønske om å se lærerne på deres arena slik at man blir bedre kjent med lærer og elev og lærernes læring. Det er et større press fra politikere og utdanningsdirektoratet om at skoleleder skal være mer tilstede i skolens kjernevirksomhet og tettere på lærerne (St.meld.31 2007-2008). Skolevandring bør også sees i forhold til Skolebasert kompetanseutvikling.

Om det er slik at skolevandring er en god metode for rektor til å påvirke inn mot elevenes læring, antar vi at skolevandring er et viktig redskap for rektor som pedagogisk leder. Er skolevandring en egnet metode for å lykkes med læringsarbeidet til elevene, og for å øke lærernes kompetanse? Har lærerne og rektorene tro på at skolevandring er en egnet metode?

Vi ønsker å utforske nærmere vår tanke om at tydelige forventninger til læringsarbeid er viktig, og å se på hvordan ledelsen klarer å skape forventninger til skolevandring. For å få svar på vår problemstilling vil vi ha hovedfokus på forventninger knyttet opp mot læring og skolevandring som redskap for ledelse. Vi har forsket på forventningene som rektor og lærere

har til skolevandring. Ut i fra et skolelederperspektiv var vi også nysgjerrig på om det er en sammenheng mellom lederstil og forventninger som skapes.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vi er to rektorer som har noe erfaring med kollegaveiledning og skolevandring både som pedagoger og som ledere. Vår bakgrunn er lik på noen områder da vi begge er ledere av forholdsvis små skoler sammenlignet med andre. Den ene av oss er leder for en 1-10 skole, mens den andre er leder for en videregående skole. Begges skolene er private og er godkjent ut i fra et kristent verdigrunnlag.

Siw Skrøvset har skrevet boken Skolevandring-et nytt verktøy for ledelse og læring (2008). I denne stiller Skrøvset følgende spørsmål: ”Har vi da høye nok forventninger til skolevandringen?” (Skrøvset, 2008:113). Vi festet oss ved dette spørsmålet da vi har et inntrykk av at skolevandring er moderne og et redskap som rektor velger å benytte når rektor ønsker å vise at han/hun ”henger med i tiden”. Vi har derfor valgt å gi forventninger en stor plass i denne oppgaven.

Vi ønsket å finne ut av hva slags forventninger lærerne og rektorene har i forhold til læring, ledelse og skolevandring. Vårt ståsted som pedagoger er en del av forforståelsen, og tar utgangspunkt i et konstruktivistisk syn på læring hvor dialog og delaktighet er sentralt. Tilnærmingen til skolevandring er fenomenologisk. Vi synes det er et egnet perspektiv å få innblikk i både lærernes og rektors opplevelse av skolevandring som fenomen. Vi vurderer å begynne med skolevandring og synes det å forske og å lære om temaet gir oss et godt grunnlag før vi går i gang med dette. Underveis i forskningsarbeidet håper vi at våre funn om forventninger kan ha nytteverdi for flere skoleledere som har tenkt å starte opp med skolevandring.

Slik vi ser det er skolevandring et egnet verktøy for rektorer til å bli bedre kjent med egen skole, lærerne og elevene, men også et pedagogisk verktøy for refleksjon. I tillegg var vi nysgjerrig på om skolevandringen har betydning for lærernes læring. Det er her vi ønsker å utforske forventningsperspektivet ved skolevandring.

Underveis har vi lyttet til lærere og rektorer på henholdsvis en barneskole og en videregående skole og blitt mer interessert i hvordan man kan lykkes med dette.

1.2 Overordnet problemstilling og forskningsspørsmål

1.2.1 Problemstilling

Problemstilling: På hvilke måter kan forventninger til skolevandring øke lærernes læring?

Vi har i dette forskningsarbeidet prøvd å svare på vår problemstilling som har vært oppe til diskusjon gjennom hele dette arbeidet.

1.2.2 Forskningsspørsmål

Vi hadde et prøveintervju og dette gav oss et lite innblikk i feltet skolevandring, samtidig som det gav oss et inntrykk av at skolevandring ikke nødvendigvis fører til utvikling og læring. Er det slik at det ikke er skapt tydelig nok forventninger til skolevandring og hvordan kan vi i så fall forstå dette?

Vi valgte derfor følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilken betydning har forventninger til læring for lærer og rektor ved skolevandring?
2. Hvilke forventninger har lærerne og rektor til kompetanseutvikling ved skolevandring?
3. Hvilke forventninger har lærerne og rektor til pedagogisk ledelse ved skolevandring?
4. Hvilke forventninger har lærer og rektor til skolevandring?

Under hvert forskningsspørsmål hadde vi rundt fem til seks underspørsmål som vi spisset mer inn mot forventninger og læring. Vi har valgt å justere forskningsspørsmålene noe fra intervjuguiden for at de skulle ivareta en helhetlig tilnærming av vår empiri.

1.2.3 Oppbygning og avgrensing

I teoridelen begynner vi med å avklare sentrale begreper i oppgaven. Deretter har vi tre hovedtemaer vi vil se nærmere på læring, ledelse og skolevandring. Disse tre er sentrale i vår forskning og bidrar til å gi noen svar på vår problemstilling. Vi tar utgangspunkt i et sosial konstruktivistisk læringssyn og vil si noe mer om dette da samspill er sentralt ved skolevandring.

I metodekapitlet vil vi presentere de ulike skolene som gir data for vår forskningsoppgave. Ut i fra våre funn, har vi valgt å se nærmere på forventninger opp mot relasjonsledelse og skolevandring. Vi vil komme inn på betydningen translatørkompetanse har ved igangsetting av skolevandring.

Ut i fra forskningsspørsmål og funn, vil vi drøfte hvordan forventninger kan innvirke på læring. Vi vil se på lederrollen, hvordan kommunikasjonen skjer i forhold til skolevandring og hvordan rektorenes og lærernes forventninger til skolevandringen er med tanke på læring og kompetanseutvikling. Vi anvender en kvalitativ forskningsmetode i denne oppgaven da vi mener det vil bidra til å få fram den enkeltes opplevelse av skolevandring på en god måte.

1.3 Oppsummering

Vi har i kapittel 1 beskrevet hvorfor vi valgte forventninger som hovedtema i denne oppgaven og vi har sagt noe om hvilken forforståelse og forskerblick vi har. I denne delen har vi presentert problemstillingen og forskningsspørsmålene. Skolevandring er en metode for pedagogisk ledelse og gir en unik en mulighet for samspill mellom rektor og lærere for å utvikle læreren og skolen. Har vi høye nok forventninger til skolevandring?

KAPITTEL 2. TEORETISKE PERSPEKTIVER

I dette kapitlet vil vi beskrive og redegjøre nærmere for den teoretiske referanserammen vi har valgt å ta utgangspunkt i. Ut i fra problemstilling og sentrale funn har vi valgt å se på aktuelle begreper innen ledelse og læring og på læring ut ifra et forventningsperspektiv der kompetanse kommer naturlig inn. Ledelse som er et mangfoldig og stort felt, rammes inn i forhold til rektor som pedagogisk leder med fokus på relasjonsledelse og rektors translatørkompetanse. Skolevandring og læring blir satt inn i en konstruktivistisk kontekst.

2.1 Tidligere forskning på området

Det vi i Norge kjenner som skolevandring er hentet fra den amerikanske modellen Three-Minute Classroom Walk-Through som Carolyn J. Downey står bak. I USA er det gjort en del forskning og erfaringer med dette ledelsesverktøyet. I Norge er det Siw Skrøvset som har forsket og skrevet det meste om skolevandring.

I boken Skolevandring-et nytt verktøy for ledelse og læring (Skrøvset, 2008). Drøftes mange innfallsvinkler til skolevandring. Et interessant perspektiv er lærerens og lederens håndtering av emosjoner og mot(Skrøvset, 2008). Dette vil vi komme tilbake til. Ellers har Skrøvset skrevet i Reformideer i norsk skole (Røvik, 2014) et kapittel med tittelen: Hvem skal inn, og

hvem skal ut? Om hvorfor ideer slår igjennom i skolefeltet, og hvorfor de forsvinner igjen. Der har hun valgt å se på prosjektarbeid og skolevandring med utgangspunkt i at dette er ideer som er på "reise". Hva skjer med ideene etter hvert og hva er det som bidrar til at en ide forblir, utvikler seg og ikke forsvinner?

I verdibasert ledelse beskriver Skrøvset verdsettende skolevandring og ser på betydningen av å ta utgangspunkt i lærernes ståsted og at rektor må evne å få frem det som er bra og har nytteverdi for læreren (Skrøvset og Tiller, 2010). I tillegg finnes det noen masteroppgaver som tar for seg temaet skolevandring. Anders Lehn har sett på skolevandring ut i fra et aktivitets- og systemperspektiv. Det å jobbe systematisk med skolevandring i hele organisasjonen og at rektorer og lærerne har forventninger til seg selv er noen av forutsetningene for å lykkes (Lehn, 2009).

2.2 Avklaring av sentrale begreper

I denne delen avklarer vi begreper som lærernes læring, forventninger, refleksjon og kompetanse. Vi har valgt ut disse fordi de er sentrale for oppgaven, og vi ønsker å synliggjøre hvordan vi forstår begrepene.

-lærernes læring

Lærernes læring er når læring finner sted hos læreren. Postholm tar opp at lærernes læring kan ledes, de kan lære på kurs, annen skole eller på sin egen skole. Det kan skje i formelle og uformelle situasjoner og læring kan ledes. Hvis lærernes læring skal ledes vil konteksten for læring ha betydning for læringsprosessen (Postholm 2012). "Dersom det skal skje læring, må endringene som blir skapt gjennom handlinger, reflekteres over, slik at de som deltar i handlinger kan lære noe"(Postholm, 2012:9). I skolevandring så er det nettopp denne refleksjonen som skal finne sted mellom lærer og rektor i ettetid som er så viktig.

-forventninger

"Forventninger eller innstilthet er forutinntatthet eller beredthet som brukes i psykologien som en kortvarig forventningstilstand eller en tendens i organismen til å sanse, føle, tenke og/eller handle på spesielle måter i spesielle situasjoner" (Bø og Helle, 2003).

Vår tolkning av forventninger blir derfor den subjektive meningen hvert enkelt menneske håper eller tror skal skje. Det er derfor viktig at forventningene fra rektor og lærere blir tatt opp og snakket om. Forventninger er noe som må balansere mellom det å bygge opp nok

forventninger til at man gjør seg tanker om hvordan dette vil bli og ikke bygge opp falske forventninger som aldri vil bli innfridd.

-refleksjon

”Refleksjon er saksrettet tenkning. Brukes f.eks. i forbindelse med et tema som blir gjenstand for inngående ettertanke. Tanken oppholder seg i lengre tid ved dette temaet i den hensikt å få en bedre og dypere forståelse” (Bø og Helle, 2003). Dette er det som var tanken bak Downeys samtale med læreren, det skulle reflekteres rundt de avgjørelsene læreren tok i klassen.

-kompetanse

Vi valgte i intervjuet å definere kompetanse som summen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Senere viser vi til en bredere forståelse av kompetanse fordi det er et begrep som er i stadig endring. Kompetanse kan defineres som ”essentially contested concept” (Connolly, 1993), som betyr at uttrykket har en:

”[...]vag konseptuell kjerne eller essens som er gjenstand for grunnleggende diskusjon. Slike begreper kan ha tre dimensjoner. For det første dreier det seg om vurdering eller verdier. For det andre et komplekst spenn fra ferdighet, kunnskaper til dannelse. For det tredje en åpenbarhet som gir et potensiale for flere mulige fortolkninger og bruksområder” (Connolly, 1993).

Ut ifra dette ser vi at begrepet kompetanse er omfattende og under gradvis endring. Dette kommer vi tilbake til.

2.3 Læring

Læring er et omfattende begrep. I denne delen har vi valgt å si noe om sosialkonstruktivistisk læringsteori og forventningsteori. Forventninger kan forstås som en del av læring fordi forventninger er tett knyttet opp mot motivasjon som er en viktig faktor for å oppnå læring. Her kommer også kompetansebegrepet inn fordi kompetanse handler også om lærernes læring.

2.3.1 Sosial kognitiv og konstruktivistisk læringsteori

Sosial kognitiv og konstruktivistisk læringsteori handler om hvilken rolle andre mennesker har, kulturen og hvordan konteksten har betydning for læring. I dette forskningsarbeidet ser vi på betydningen forventninger har for læring.

”I følge sosial læringsteori kan det å se andres atferd bli forsterket eller straffet, ha liknende virkning på observatørens atferd. Sosial kognitiv teori utvider sosial læringsteori ved å inkludere kognitive faktorer slik som oppfatninger, forventninger og selvoppfatninger” (Woolfolk, 2004:269). Man vurderer både de eksterne og interne faktorerers innflytelse på individet. Forventninger er ulik fra person til person avhengig av den kunnskapen man sitter inne med og de erfaringene man har på området. Det kan være observert kunnskap gjennom andre kollegaer som har hatt en tidligere rektor som har gjennomført skolevandring, eller det kan være erfaringer man selv har gjort gjennom liknende opplevelser.

Konstruktivisme er tilnærming som legger vekt på menneskets aktive rolle for å forstå og få mening ut av informasjonen de mottar. I boken *The Three-Minute Classroom Walk-Through*, skriver forfatterne at det er utrolig viktig at både lærerne, elevene og foreldrene blir klar over det nye verktøyet som rektor skal bruke for å støtte opp om utviklingen av læringsmiljøet på skolen. De sier videre at det ville være et feilgrep og bare starte opp med skolevandring uten å ha snakket med læreren om hva du skal starte med (Downey et. al., 2004). Når man får i gang en samtale rundt skolevandring kan læreren og rektor konstruere kunnskap om verktøyet skolevandring i fellesskap. Det finnes tre typer for konstruktivisme:

1. ”Psykologiske konstruktivister, som Piaget, er opptatt av hvordan individer skaper mening.
2. Sosial konstruktivister, som Vygotsky, mener at sosial samhandling, kulturelle verktøy og aktivitet former individets utvikling og læring. Ved å delta i en rekke aktiviteter sammen med andre, tilegner vi oss produktene av dette samarbeidet; vi tilegner oss nye strategier og kunnskap om verden.
3. Sosialkonstruksjonistene er opptatt av både hvordan fagkunnskap blir konstruert, og hvordan hverdagslige oppfatninger om verden blir kommunisert til nye medlemmer av en sosiokulturell gruppe” (Woolfolk, 2004:269).

Vi har valgt å ta med disse punktene fordi dette synliggjør hvor viktig opplevelse av mening og samhandling er for individets utvikling og læring. Punkt tre er spesielt interessant om vi knytter det mot skolevandring hvor lærer og rektor konstruerer kunnskap sammen.

2.3.2 Lærernes læring

De siste årene har det vært forsket mye på lærernes læring. Vi velger å se dette begrepet i et skolevandringsperspektiv. Hva blir viktige premisser for at lærere skal lære av skolevandring? Forskning viser at læring knyttet opp mot lærerens praksis har betydning. Dette betyr blant annet at skolevandring må være relevant ut i fra et praksisperspektiv og ledelsens rolle blir å skape muligheter for læring i praksis. Lærerens autonomi og at lærerne setter mål er sentralt

for lærernes læring (James & McCormick referert i Postholm 2012). Kommer det avgjørelser fra rektor via en ”ovenfra ned strategi” viser forskning at det ikke er gunstig for lærernes læring. Lærere som arbeider på skoler hvor samarbeidskulturen verdsetter uformell læring (Jurasite-Harbisnon & Rex referert i Postholm 2012) og gode relasjoner mellom de ansatte bidrar til læring (Kennedy referert i Postholm, 2012).

Det er fem områder som har betydning for lærernes læring: ”Innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng, varighet og kollektiv deltagelse” (Desimone referert i Postholm, 2012:28). Innholdsfokus omhandler lærerens fagkunnskap og kunnskap om elevenes læring. Ved aktiv læring vektlegges observasjon der andre observerer læreren. Dette kan blant annet være ved skolevandring. Aktiv læring kan også bety at læreren observerer andre læreres undervisning. Sammenheng betyr her innholdet i læringa, lærerens læreforutsetninger og det som læreren har tro på. Kollektiv deltagelse handler om at lærere lærer av hverandre. Varigheten på utviklingsarbeid har og betydning for læring. For at man skal lære noe som blant annet ved skolevandring, må aktiviteten foregå over en viss tid for at læring kan skje (Desimone referert i Postholm, 2012). Ifølge Postholm er refleksjon viktig for lærernes læring. I refleksjon er det nødvendig å forstå hvilke tanker og følelser som gjemmer seg bak ordene. ”Vi må forstå personens motivasjon. Det innebærer tanker, følelser og en persons vilje er nært knyttet til handlingen, og slik er også lærerens profesjonelle utvikling”(Postholm, 2012:23). I et skolevandringsspektiv er det viktig at rektor forstår det som ligger bak handlingen. I denne sammenheng kan også refleksjon bidra til at profesjonskunnskap utvikles.

Argyris har utformet en modell hvor han synliggjør at læring kan skje på flere måter: Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring. Modellen til Argyris viser at om man kun anvender enkeltkretslæring vil gjerne de samme problemene dukke opp igjen. Innøvd inkompetanse blir en konsekvens av dette. Ved dobbeltkretslæring som blir mer avansert, går man bak og ser nærmere på det som kan være underliggende årsaker til at problemer eller utfordringer som dukker opp eller gjentar seg. Dette kan man også knytte til lærernes læring ved skolevandring. I hvor stor grad anvender lærerne dobbeltkretslæring i forhold til egen praksis? (Lauvås og Handal, 2002).

2.3.3 Ulike forventningsteorier

Vi har valgt i denne forskningsrapporten og skrive om flere nyanser innenfor forventningsteorier fordi alle disse teoriene kan være med på å bygge opp under våre funn. Vi

kommer også til å prøve å forklare disse teoriene gjennom den resiproke påvirkningen figur 1 lenger ned under kapitel 2.3.3.

Forskning om selvvopfatning ut i fra pedagogisk tilnærming har to retninger, selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Den første vektlegger individets verdsetting av seg selv mens den andre vektlegger forventninger om å mestre ulike utfordringer. Selvvurderingstradisjonen vektlegger følelsenes betydning i større grad enn forventningstradisjonen som vektlegger det kognitive. Det er ikke vanntette skott mellom disse tradisjonene (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Forventningsteori handler om motivasjon og det finnes flere forventningsteorier. Vi vil i vår oppgave ta med de teoriene vi mener er mest naturlig ut fra våre funn. Disse har sitt tyngdepunkt innenfor kognitiv teori. Vi finner flere forskere som sier noen om betydningen av å bygge opp forventninger når man begynner med noe som man ønsker å lykkes med.

Vårt fokus blir derfor i større grad rettet mot hvilke forventninger man har til å mestre bestemte oppgaver fremfor å beskrive hvordan man mestrer disse. For å forstå motivasjon må man ta hensyn til at også flere faktorer spiller sammen som selvvurdering, ambisjoner og ulike tolkninger (Skaalvik og Skaalvik 2013).

Michael Fullan (2014) sier at man må først avklare forventningene for å investere i den store kraften som ligger i kompetanseutvikling. I tillegg sier han at høye forventninger for alle er realistisk så lenge man har troen på det og gjør noe med det (Fullan, 2014:87 og 92).

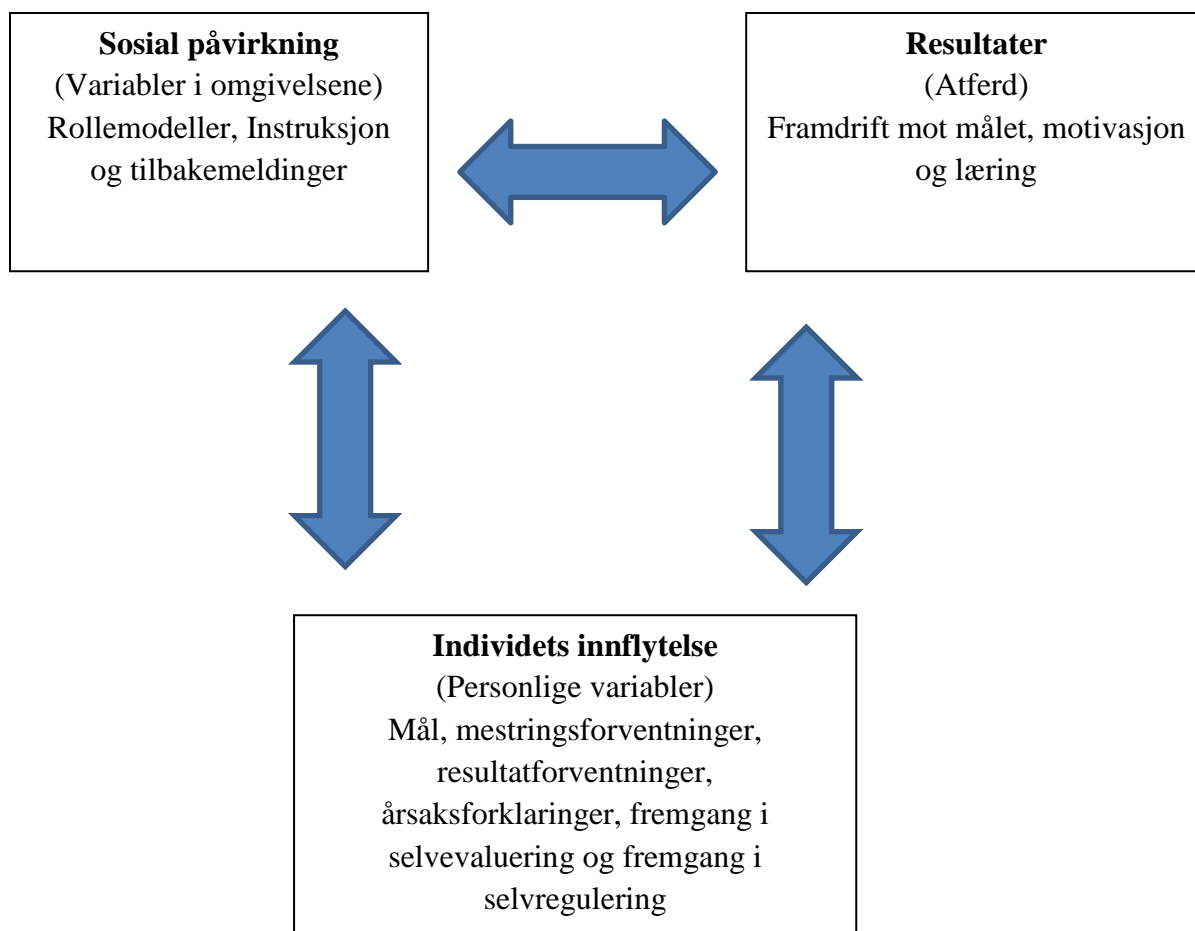
Banduras "self-efficacy" teori beskriver at menneskenes evne til å tro på at de vil lykkes i ulike situasjoner også er viktig om de vil lykkes i dette. Hva man tenker i forhold til det som skal skje får betydning.

I vår oppgave kan vi trekke likheter med i hvor stor grad tenker rektorene og læreren at de skal lykkes med denne metoden for å bedre lærernes læring. Det er viktig at man har klare forventninger til det man ønsker å starte opp med. Det er også viktig å kunne kommunisere hvilke forventninger man har når det er flere som skal delta i et prosjekt, ellers kan man ende opp i at ingen har noen som helst forventninger til det man setter i gang. Hvis man ikke har forventninger til å lykkes, hvordan skal man da lykkes?

I drøftingsdelen vil vi ta med Banduras resiprok determinisme når vi drøfter empirien fordi forventningene til skolevandring handler om de personlige faktorene, de fysiske og sosiale omgivelsene og atferd. Disse påvirker hverandre gjensidig. Når vi snakker om de personlige

faktorer tenker vi på oppfatninger, forventninger, holdninger og kunnskap. Dette kan være ulikt i forhold til lærerne og til rektorene. Fysiske omgivelser som handler om skolens størrelse, ressurser og beliggenhet, velger vi å ikke drøfte på samme måte. Sosiale omgivelser kan være rollemodeller og tilbakemeldinger, og i denne forskningen velger vi å snakke om rektor som rollemodell og hvordan han/hun er som leder. Atferd går på hvordan rektor har kommunisert skolevandringen og hvilke individuelle handlinger og valg som er blitt gjort i forhold til dette. Atferd peker også på resultatet (Woolfolk, 2004). I den sosial kognitive teorien mener man at det er en gjensidig påvirkning mellom disse faktorene. Vi mener dette kan hjelpe oss og forklare noen av funnene i vår forskningsoppgave.

Figuren 1. er hentet fra Woolfolk (2004:248) Resiprok påvirkning



Den generelle teorien "self-efficacy" er en teori om mestringsforventninger som ikke bare brukes opp mot elever. Den er meget interessant i pedagogisk forskning som omhandler lærerne og skolelederne. De lærerne som har høyest motivasjon for arbeidet og høyest trivsel

med arbeidet er også de som har høye forventninger om å mestre arbeidet. I tillegg er det disse lærerne som er mest positive til endringer og utviklingsarbeid. De har også lavest stress og utmattelse. Vi finner tilsvarende forskning på skoleledere (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Forventning x verdi-teorien

Forventning x verdi-teorien er også interessant i denne sammenhengen. Den blander behavioristenes tenkning om viktigheten av resultatene av atferden med de kognitive teoretikernes fokus på individets tenkning. Den ser også på rektor og lærernes forventninger om å nå et mål, og hvilken verdi har dette målet for rektor og lærer (Woolfolk, 2004).

Motivasjon = Forventninger + mål

Elementer i Vrooms teori

Viktor Vrooms forventningsteori handler om at forventninger sammen med nytteverdi og verdsettelse gir motivasjon. Vi har valgt å ta med denne teorien selv om den likner mye på forventning x verdi-teorien. Nytteverdien kan i denne oppgaven gå på om læreren ser nytten av skolevandring bare for sin egen del eller om man klarer å sette det i et kollektivt perspektiv.

Motivasjon = Forventninger + Nytteverdien + Verdsettelsen

Vroom er tydelig på at det er en sammenheng mellom mål og innsats.

2.3.4 Kompetanse

Kompetansebegrepet kom med full tyngde inn i skolen med Kunnskapsløftet

Vi har vært opptatt av kompetansebegrepet i forhold til skolevandring da vi forventet å finne en sammenheng. Før vi går nærmere inn på det vil vi si litt om kompetansebegrepet.

Hva er kompetanse?

”Kompetansebegrepet henviser til [...] at en person er kvalifisert i en bredere betydning. Det dreier seg ikke bare om at personene behersker et faglig område, men også om at personen kan bruke denne faglige kunnskapen- og mer enn det: bruke den i samsvar med de kravene som ligger i en situasjon som kanskje til og med er usikker og uforutsigelig. Dermed inngår også en persons vurderinger og holdninger- evne til å trekke på en betydelig del av sine mer personlige forutsetninger ”(Jørgensen referert i Illeris, 2012:164).

Kompetanse blir et bredt og dynamisk begrep som vektlegger det faglige og det personlige perspektivet. Begrepet blir aktualisert i lærerhverdagen både ved lærernes fagkunnskap og lærerens møte med elevene. Lærernes evne til å takle endringer i møte med forskjellige

situasjoner handler om kompetanse. Hvordan rektor anvender skolevandring som verktøy handler også om kompetanse, faglig og personlig. Evnen til å kunne reflektere regnes også som en viktig del av yrkeskompetansen. Schön var opptatt av at det nettopp er det som overrasker oss mest som også utfordrer oss (Lauvås og Handal, 2002).

2.4 Ledelse

Ledelse er et bredt og også komplekst felt. Vi vil her prøve å dra frem den teorien vi mener er viktig for å belyse våre funn og bygge opp under vår forståelse av forskningsprosjektet.

I rollekrav ligger de forventningene man har til for eksempel leder. Det forventes at en skoleleder er en virksomhetsleder, personalleder og strategisk leder. I tillegg ligger alle forventningene som en skoleleder har både fra elever, foreldre, lærere, samfunnet, skoleeiere og ikke minst nasjonale myndigheter. På toppen av dette forventes det at en skole skal være en lærende organisasjon. Alle disse rollekravene kan føre til at skoleleder kommer i mange ulike krysspress. En skoleleder må bestemme seg for hvilket nivå målene til skolen skal ligge på. Flere undersøkelser tyder på at hvis målene er vanskeligere og nå, yter man ekstra og oppnår mer suksess. Det å sette seg tydelige og spesifikke mål er også en av faktorene som må til for å ha størst mulig sjanse til å lykkes i effektiv målstyring i skolen. Hensikten med målstyring er å øke produktiviteten, kvaliteten og effektiviteten på det skolen formidler.

Studier viser at det er tre faktorer som er viktig når vi snakker om høy resultatoppnåelse og det er:

1. Utholdenhet
2. Delaktighet i å sette målene
3. Kontinuerlig tilbakemelding på retning (Johannessen og Olsen, 2008:196).

Disse faktorene kan vi benytte oss av når vi tenker på skolevandring som metode for å bedre lærernes læring og da med tanke på forventninger. Ved utholdenhet er det viktig å ha målet i fokus når man arbeider. Motivasjon og vilje til å ønske å lykkes i målsetting ligger også her. Det er spesielt viktig å ha utholdenhet i begynnelsen slik at man kan undersøke hvordan man kan handle for å oppnå målet.

Det å få medarbeiderne delaktig i å sette mål for arbeidet er viktig for deres motivasjon og forpliktelser til senere å gjennomføre målene som er satt. Det siste punktet er å komme med kontinuerlig tilbakemelding på retningen. Hvis man avviker fra retningen for å nå målet må

det treffes beslutninger som korrigerer dette. Noe av det som viser seg å være viktig når det gjelder å fokusere på målene er at man ønsker å skape en fremtid, og da er det viktig at man har troen på at det er mulig. Man må i tillegg ha høye ambisjoner og tenke langsiktig (Johannessen og Olsen, 2008).

Det er mange variabler man må vurdere nærmere om man ikke når et ønsket resultat. Hva skal være målet ved skolevandring og hvordan lykkes med dette?

2.4.1 Skoleledelse

”Lederutfordringen blir både å finne ut hvordan den enkelte kan bruke sin kompetanse på best mulig måte, og å få høyt kompetente medarbeidere til å arbeide sammen om komplekse oppgaver” (Lillejord, 2006:12). Oppgavene i skolen innebærer en større kompleksitet enn tidligere. Før skulle lærerne ”bare” undervise mens i dag er det større fokus på læring og ulike læringsprosesser samtidig som læreren fortsatt har mye av ansvaret for oppdragelsen. Dette er utfordrende og krever et nært samspill med den enkelte lærer og elev. Lillejord beskriver skoleledelse som et fagfelt som er et helt særegent område innenfor ledelse da det er mange aktører som deltar i hverandres læringsprosesser.

Pedagogisk ledelse er relasjonell og vektlegging på kommunikasjon og samhandling er viktig for å lykkes (Lillejord, 2006). Wadel trekker fram to forskjellige syn på pedagogisk ledelse: Produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse. Ved produktiv pedagogisk ledelse vil lederen stille de gode spørsmål som utfordrer til refleksjon og nysgjerrighet. Denne ledelsesformen er opptatt av forutsetninger for læring og samspill. Reprodiktive pedagogiske ledelse får en noe mer statisk tilnærming hvor man er mer opptatt av å finne endelige svar og løsninger, et mer instrumentelt perspektiv (Lillejord, 2006). På denne måten kan en se at skoleledelse og læring knyttes til hverandre.

2.4.2 Relasjonsledelse

Vi ønsker å si noe om relasjonsledelse fordi vi ser noen kjennetegn på denne ledertypen hos de rektorene vi har intervjuet. Relasjonsledelse handler om klokskap, kunnskap og atferd, det er ikke en lederstil som kan kjøpes, man må ha naturlig interesse for mennesker og forhold mellom mennesker. Det ligger mye livsvisdom og erfaring sammen med opparbeidet tillit og respekt (Spurkeland, 2014).

Pedagogisk ledelse vektlegger betydningen av arbeidet med relasjoner. Relasjonsledelse har fokus på dialog, motivasjon og samspill. ”Relasjonsledelse er svar på en nordisk, demokratisk

ledelsesform” (Spurkeland, 2014:11). Relasjonsledelse legger vekt på humanistiske og etiske verdier, og er menneskeorientert og utfordrer lederens kommunikative evne både individuelt og i gruppe. Lederens oppgave blir å få medarbeiderne til å prestere. De to grunnpilarer ved denne ledelsesformen er erkjennelsen av at man er gjensidig avhengige av hverandre og det krever et visst mot både av leder og medarbeider. Mot og feighet er to motpoler og i forholdet mellom disse ligger det en spenning mellom å utfordre og unngå konflikt eller det ubehagelige, det feige (Spurkeland, 2014).

”Derfor er relasjonsledelse slettes ikke å være myk og medgjørlig, men å handle i full åpenhet med dem du må se i øynene” (Spurkeland, 2014:49). Dette er direkte kommunikasjon og utfordrer lederen. Vi kommer tilbake til denne problemstillingen i drøftingen.

”De må kontrollere den enkeltes forventninger og forutsetninger for å bidra” (Spurkeland, 2014:17). Ordet kontroll kan lett oppfattes negativt, men vi velger å tolke dette som en tydelighet fra leder og en kontroll som har som mål å påvirke prestasjonen.

2.4.3 Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse velger vi å ta med fordi denne ledelsesformen har elementer i seg som vi tenker med fordel kan vektlegges i forhold til skolevandring og da spesielt ut i fra det individuelle perspektivet og vektlegging av høye forventninger.

Hva skiller relasjonsledelse fra transformasjonsledelse?

I boken Læreres Læring og ledelse av profesjonsutvikling (2012) kapittel 4 skrevet av Anne Berit Emstad, kan vi lese om transformasjonsledelse og følgende kjennetegn:

- ”Karisma: skaper visjon og følelse av å ha overordnede mål, stolthet, respekt og tillit.
- Inspirasjon: kommuniserer høye forventninger, bruker symboler for å fokusere på anstrengelser, uttrykker viktige mål på enkle måter.
- Intellektuell stimulering: understøtter intelligens, rasjonalitet og grundig problemløsning
- Individuelle hensyn: gi folk oppmerksomhet, behandler hver ansatt individuelt, instruerer og gir råd” (Emstad i Postholm 2012:71).

Disse fire punktene tydeliggjør hva transformasjonsledelse er og vi mener de kan lett anvendes ved skolevandring også. Vi tenker spesielt på det å ha overordnede mål.

Transformasjonsledelse i skolen består av tre hovedpunkter (Leithwoods & Jantzis referert av Emstad i Postholm 2012: 72-73). Vi vil se nærmere på disse:

Å angi retning

Kort oppsummert vil en transformasjonsleder være tydelig på visjonen som skal være inspirerende, angi retning og engasjere medarbeiderne. En transformasjonsleder formidler klare forventninger til høy kvalitet og gode prestasjoner. Det igjen kan føre til at den enkelte ansatte kan snu sin egeninteresse i jobben til heller å bli mer kollektivt engasjert ”Når lærerne føler en forpliktelse til å nå målene kan dette bringe med seg en psykologisk effekt i form av en følelse av mening, personlig yteevne og jobbtilfredshet, som igjen reduserer eventuell frustrasjon”(Robinson referert av Emstad i Postholm, 2012:72).

Å utvikle mennesker

”Lederen legger ikke løsningen frem, men viser at alle lærerne på skolen har en vital rolle i å komme frem til hvordan skolens mål kan oppnås. I stedet for å prøve å påvirke det som skjer i klasserommet direkte, forsøker lederne å øke yteevnen til lærerne slik at de er i bedre stand til å gjøre forbedringer i klasserommet. Dette kan skje gjennom refleksjon og læring. [...] Individuell støtte kan kreve kunnskap om hva lærerne trenger for å forbedre undervisningen” (Emstad i Postholm, 2012:73).

Dette vil vi komme tilbake til under drøfting.

Omstrukturering av organisasjonen

Dette handler om hvordan leder klarer å påvirke organisasjonskulturen slik at forholdene på skolen bidrar til at man får en god kultur for samarbeid mellom lærerne og motivere og øke troen på lærernes ”self-efficacy”. I denne sammenhengen menes det lærere som har stor tro på at de kan utgjøre en forskjell (Emstad i Postholm, 2012).

2.4.4 Translatørkompetanse

Den norske skolen har blitt mer internasjonalisert i løpet av de siste 20 årene. Å ta i bruk og implementere nye ideer som kommer fra andre land kan by på utfordringer.

I siste kapitlet i boken ”Reformideer i norsk skole” 2014 tar Røvik opp hvor viktig det er at utdanningsfeltet øker sin translatørkompetanse. Translatørkompetanse er viktig for å forstå utfallet av implementeringsprosessen.

Når man skal oversette en reformidè handler det om hva hensikten og ambisjonene med å oversette er. Hva ligger bak ønske om å overføre og implementere?

”Vi kan skille mellom en reproduserende, en modifierende, og en radikal modus” (Røvik, 2014:405).

1. Når vi snakker om reproduserende er det snakk om å gjenskape noe man synes var bra. Her kopierer man noe andre har gjort og lykkes med.

2. En modifierende modus er opptatt av å gjenskape en god praksis samtidig som man er lojal mot myndighetenes forventinger om at man følger deres versjon. Her legger man til noe og tar bort noe annet uten at man gjør det ugjenkjennelig. Ønske her er muligens å ta det beste av to verdener.

3. Radikal modus handler om å innføre noe nytt. Her tar man andres praksis og myndighetenes forslag og gjør det om til noe nytt. Ordet omvandling blir brukt i samme setning som radikal modus.

Alt dette tyder på at reformidèer som ønskes implementeres blir oversatt og gjenskapt på ulike måter. Kvaliteten på disse oversettelsene påvirkes av oversetterens kompetanse. Det viser seg at det er tre elementer som er viktig å ha på plass når man skal overføre og implementere nye reformer eller metoder.

Det er derfor viktig at man besitter tre kompetanser: presise begrepsverktøy, kontekstkunnskap og kunnskap om bruk av oversettelsesregler.

1. Presise begrepsverktøy

Det er ikke uvanlig at man er involvert i oversettelse av reformarbeid uten at man egentlig helt kjenner til de reglene og mønstrene som må være på plass for å lykkes i oversettelsen. Vi vet at rektorer har en hektisk hverdag og at det derfor ikke bestandig er mulig å få den tiden det tar for å få bli godt kjent med den metoden man ønsker å implementere på sin skole. Det kan virke som om rektorene på de skolene vi snakket med hadde vært tjent med noe mer kjennskap til oversettelsesmoduser og regler i skolevandring før de startet opp med dette. Da hadde de hatt en større trygghet og en større bevissthet omkring egen rolle som en oversetter.

2. Kontekstkunnskap

Det heter seg at det er ”et utvetydig kompetansekrav til den gode oversetter er at vedkommende må ha særs gode kunnskaper om de kontekster det oversettes mellom, det vil si både de kontekster det oversettes fra, så vel som de kontekster det oversettes til” (Røvik, 2014:407). De rektorene vi intervjuet hadde veldig god kjennskap til sin egen skole, de var tydelige på hva de har lykkes med av utviklingsarbeid. Hvor kjent de var med konteksten skolevandring er uvisst.

3. Kunnskap om bruk av oversettelsesregler.

Når man er riktig god til å oversette har man i tillegg til begrep om oversettelsesmoduser og oversettelsesregler, kunnskap om når man bør benytte bestemte regler og når man unngår andre.

Rørvik belyser tre hovedspørsmål angående translasjonsperspektivet i sin siste bok

”Reformidèer i norsk skole”:

”1. Hvem er oversetterne av praksiser og reformidèer i det norske skolefeltet, og hvor foregår oversettelsene?

2. Hvordan foregår oversettelsene, og finnes det regler og mønstre?

3. Translatørkompetanse: Kan innsikter om oversettelser av reformidèer brukes til praktiske formål, som å gjøre skolefolk til bedre oversettere slik at sannsynligheten for å lykkes med reformer i skolen øker?” (Rørvik, 2014:39).

Masteridèer er idèer som får posisjon og utbredelse. Hvordan dette skjer er sammensatt. I følge Rørvik (2014) er det flere masteridèer som påvirker ulike organisasjoner. Han trekker fram fire tidstypiske idèer som har satt sitt preg på skolen de siste årene. Disse er kvalitet, ledelse, accountability og evidensbasert praksis. Opphavet til idèene er noe utydelig da de er utviklet over lang tid og definisjonen av begrepene er krevende. Vi ser at det er sammenheng mellom masteridèene og skolevandringssidèen og at skolevandringssidèen sannsynlig også er påvirket av masteridèene. Eksempler på dette kan være fokus på kvalitet i undervisningen, klasseledelse, fokus på resultater og forskning på praksis.

Evidensbasert praksis skiller seg noe ut fra de andre idèene ved at opphavet muligens er noe mer kjent og idèen har hatt en betydelig spredningskraft ikke bare i skolen men også i helse og sosialtjenesten (Rørvik, 2014). Begrepet evidens er ikke like lette å definere da evidens kan forstås forskjellig ut ifra ulike fagtradisjoner og vil kunne føre til diskusjoner som hva er kunnskap, hva slags typer erfaring gir kunnskap og hvordan måle kunnskap?

”Evidens kan defineres som den kunnskapen som produseres på ulike fagområder når det gjøres systematisk review av eksisterende forskning om hvordan bestemte intervensjoner virker. Dette gjøres med sikte på at kunnskapen skal brukes til å lede til stadig mer evidensbasert og derved mer treffsikker praksis” (Rørvik, 2014:67).

Evidens basert praksis er noe omdiskutert og synet på hva som er evidens vil være forskjellig ut i fra et praktisk ståsted eller fra et vitenskapelig ståsted. Tanken om å gjøre praksis mer treffsikker er viktig og på hvilken måte kan skolevandring bidra til dette? Vi kommer tilbake til dette i drøftingsdelen.

En av de andre masteridèene er accountability som kan defineres slik:

”Kjernen i accountability er dog dette: at de ansvarlige i et offentlig organ eller i en bedrift skal være forpliktet til å innsyn, gjøre rede for, begrunne og forklare ovenfor ekstern autoritet hvordan ens myndighet og mandat blir ivaretatt, hvordan ressurser blir anvendt, og hvilke resultater som er oppnådd i en periode” (Røvik, 2014:65).

Skolen synliggjør resultater og gjør opp status. Mange vil nok si at det ligger en form for kontroll i dette perspektivet. Ulike testprogrammer og sammenlignende undersøkelser (Talis, Pisa mfl.) er eksempler på dette. Hvordan står det til med elevenes læringsresultater? Forskning visere at rektorer som står nære lærernes læring vil ha betydning for elevenes læringsutbytte (Robinson, 2011). I et accountability perspektiv stilles det krav til at både lærere og rektorer utvikler praksis og at de evner å synliggjøre dette. I et skolevandringperspektiv synliggjør dette betydningen av at rektor er kjent med læringsarbeidet og lærerne. Vi vil komme tilbake til dette i drøftingsdelen.

Walking Three minutes through er ikke det samme som skolevandring, men forsøkt oversatt til norsk kontekst. Hvordan kan man forstå at skolevandringssideen har kommet til Norge?

Vi har nevnt at den er påvirket av masteridèene, og vi ser at innenfor ledelsesfeltet er skolevandringssideen tydelig påvirket av Management by walking around. En rektor som vandrer rundt, nær både elever og lærere vil kunne fremstå som oppdatert og moderne (Røvik, 2014).

”Idèens spredningskapasitet øker også hvis den omformes til noe som ligner et produkt eller en vare. En slik omforming innebærer at idèen formuleres som et budskap som er lett kommuniserbart-” (Røvik, 2014:337). Som organisasjon leter en etter noe som kan løse utfordringer som en er stilt ovenfor og er idèen fengende som en god reklametekst vil vi sannsynligvis bli påvirket. Kan vi for eksempel tenke oss her Skolevandring kan løse utfordringene i forhold til klasseledelse?

Kan idèen løse flere utfordringer samtidig er det en fordel for spredningen. Appellerer den i tillegg til et individuelt fokus styrkes spredningen. God timing er også sentralt (Røvik, 2014).

Skolevandringssidèen kommer til Norge omtrent samtidig som Kunnskapsløftet. Ulike stortingsmeldinger vektlegger betydningen av en tydelig rektorrolle og et klarere mandat for rektor; det å stå nærmere skolens læringsarbeid. Tingen for skolevandring ser ut til å være god.

Skrøvset gjennomførte en studie hvor hun bearbeidet Walking three minutes through (Downey et.al., 2004) til en norsk skolekontekst. Hennes studie bygger på en sosiokulturell forståelse av læring. Lærerne blir delaktige i det som skal skje på en annen måte gjennom tydeligere fokus på deltagelse i målarbeidet, en førsamtale og med flere lærere fra samme trinn. Skolevandring ble en omvandling som representerer det radikale moduset.

Begrunnelsen for å gjøre denne radikale endringen skyldes at det både er historiske og kulturelle forskjeller i skoleledelse mellom USA og Norge (Skrøvset, 2008). Skolelederrollen i Norge har i liten grad vært preget av inspeksjon i klasserommene og rektor som pedagogisk veileder er forholdsvis nytt. I følge Røvik er den gode oversetter flerkontekstuell. I denne sammenheng betyr det at den gode oversetter har omfattende kunnskap om den konteksten som idèen kommer fra og om konteksten idèen skal implementeres i. Har man translatørkompetanse er det en rolle som myndiggjør. Det betyr en rolle som gir troverdighet og som bidrar til at en organisasjon kan se seg selv i lys av ulike trender (Røvik, 2014).

2.5 Skolevandring

Classroom walk-through kom til Norge i perioden 2003-2007 av to ansatte ved Pedagogisk senter i Skien og transformert til det vi i Norge i dag kjenner som skolevandring.

Skolevandring slik vi kjenner det har derfor mange likheter med modellen til amerikaneren Carolyn J. Downey, som heter “The Downey Walk-Through” eller “The Three-Minute Classroom Walk-Through” (Downey et. al., 2004).

Skolevandring handler om at rektor kommer inn i lærings situasjoner for en kort stund, observerer og noterer det han/hun ser, for deretter å samtale med læreren om dette i ettertiden. I denne modellen er det viktig at rektor setter av tid for samhandling med læreren om deres praksis.

Carolyn J. Downeys Walk-Through er lederskap sterkt inspirert av Management by Walking Around, som bygger på fem grunnleggende idèer (Skrøvsets oversettelse):

1. Kort, fokusert og samtidig uformell observasjon.
2. Mulige arenaer for refleksjon

3. Fokus på undervisning
4. Oppfølging etter avtale og ikke etter hvert besøk
5. Uformell og samarbeidsorientert

(Røvik, 2014)

Skolevandring er et ledelsesverktøy for lærernes praksis og læring og kan defineres slik:

”En passelig forstyrrelse som medfører at lærerne reflekterer og diskuterer vanetenkningen og rutinene, og ut i fra dette kanskje velger å endre adferd, At den er passelig, innebærer at den verken må være for sterk eller for svak. Hvis den er for svak, blir den ikke oppfattet, blir den for sterk vil læreren antagelig reagere med motstand ” (Skrøvset og Tiller, 2013:150).

Skolevandring har som mål å utfordre lærerens praksis. Begrepet passelig forstyrrelse er subjektivt og muligens noe vagt. Dette vil vi komme tilbake til.

Den norske modellen har de samme punktene som den amerikanske, men den har en førsamtale og ikke faste kriterier. Mål og intensjoner er veldig lik den amerikanske modellen men på grunn av ulikheter i kulturen er det noen endringer på detaljene rundt gjennomføringen. For eksempel vil faste kriterier kunne oppfattes som kontroll i Norge og ikke veiledning (Røvik, 2014:347).

Ved skolevandring kommer rektor inn i læringssituasjoner for en kort stund, observerer og noterer det han/hun ser. Deretter samtaler rektor og læreren om dette. Downey gjentar at samtalen skal være uformell, uformell og uformell (Downey et.al., 2004). Skolevandring kan gjøres på noe forskjellig vis. Et av spørsmålene som Downey stiller er hva som skal til for at forandring eller endring skal vare (Downey et. al., 2004). Gjennom sitt mangeårige engasjement for endring og utvikling av skolens praksis ønsker hun å påvirke lærernes tanker slik at de selv får lyst til å endre praksis. Det er lærerne som må si noe om samtalen mellom rektor og lærer er av verdi for dem. Dette stiller store krav til den som skal lede arbeidet og gir også læreren en aktiv rolle. Tilbakemeldingen fra rektor bør ikke ha et vurderingsfokus, men mer bære preg av et coachende fokus. Det relasjonelle perspektivet mellom rektor og lærer får stor betydning og skolevandringsmodellen vil kunne bidra til å endre hele skolens læringsmiljø i så stor grad at det vil bidra til å høyne prestasjonene til elevene (Downey et.al., 2004). Det individuelle forholdet som rektor har til hver enkelt lærer vil være gunstig for hele læringsmiljøet ved skolen. Skolevandring er et bidrag til en annerledes rektorrolle.

Downeys sammenligning av uformell og formell skolevandring.

Downeys tilnærming	Andres tilnærming
<p>Informal</p> <p>Brief - 2 to 3 minutes</p> <p>Brief gathering of data to look for teacher decisions</p> <p>Walk-through time is throughout the day and unannounced</p> <p>No checklist of teaching practices to look for; focus on curricular and instructional decision points of the teacher</p> <p>Nothing put into personnel file</p> <p>Focus on professional growth</p> <p>Ultimately leads to reflective conversation</p> <p>Coaching focus</p>	<p>Formal</p> <p>Longer – 5 to 15 minutes</p> <p>Gather data about teacher effectiveness</p> <p>Walk-through time is typically known and scheduled – to watch a teacher use “shared reading strategies,” for example</p> <p>Specific checklist (rubric) type of form to gather data about specific practices</p> <p>May be put into personnel file</p> <p>Focus on evaluation, assessment</p> <p>Usually leads direct feedback from the supervisor to the teacher</p> <p>Judging focus – often inspectional</p>

(Downey et.al., 2004:5)

Når vi ser på forskjellen på uformell og formell ligner kanskje den norske modellen med noe lokale tilpasninger ofte mer på den formelle. Kan grunnen til dette være fordi mange kanskje er usikker på sin egen translatørkompetanse. Den kan bli veldig mekanisk når man ikke har den dype kjennskapen som kanskje egentlig behøves for å lykkes med skolevandring. Dette vil vi komme nærmere tilbake til i drøftingen.

Som Downey uttrykker er det læreren som må mene noe om skolevandringen har verdi – Skrøvset og Tiller beskriver dette slik om skolevandring:

”I tillegg vil vi legge til at forstyrrelsen hvis den skal bidra til endring, må oppleves som relevant, Skolevandring er relevant fordi den konkret handler om det som skjer i undervisningssituasjonen og håndtere skolevandringen slik at den bli passelig i de andre betydningene, handler om det verdsettende. Det er ikke det samme som ikke å stille krav eller utfordre” (Skrøvset og Tiller, 2013:150).

Når skolevandringen er verdsettende betyr noe av det å ha en positiv tilnærming som troverdighet, et inkluderende språk og anerkjennelse av læreren (Skrøvset og Tiller, 2013).

2.6 Oppsummering

I denne delen har vi vist at vi tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk syn på læring. Vi har sett nærmere på ulike forventningsteorier og har stilt spørsmål ved i hvor stor grad lærernes læring er preget av enkeltkretslæring eller dobbeltkretslæring. Vi har relatert dette til Bandura teori om mestring. Egenarten skoleledelse trekker vi fram som særegent innen ledelsesfeltet da mange er delaktige i hverandres læringsprosesser. Ut i fra våre funn valgte vi å se nærmere på relasjonsledelse og transformasjonsledelse. Skolevandring har naturlig fått nokså stor plass og vi har forsøkt å rette blikket mot begrepet translatørkompetanse som sier noe om betydningen av å være flerkontekstuell.

KAPITTEL 3. METODEVALG

I dette kapitlet rettes søkelyset på valg av metode og vi drøfter metodens egnethet. Vi synliggjør hvordan kvalitativ forskning kan belyse vår problemstilling, og vi ser nærmere på den fenomenologiske tilnærmingens betydning for vår studie. Forskningsredskapet som er valgt er intervju, og vi presenterer utvalget som er gjort. I denne delen vil vi beskrive forskningsprosessen fra forberedelser og til analysen. Avslutningsvis gir vi våre etiske betraktninger i forskningsarbeidet og betydningen av gyldighet og etterrettelighet.

3.1 Kvalitativ metode

Kvantitativ forskning har sin styrke i å studere store populasjoner, men og sine avgrensninger når det gjelder dybdeperspektivet. Kvalitativ forskning er sterk på å gi dybde og avdekking av sosiale mønstre nettopp fordi den utfyller områder der kvantitativ forskning ikke strekker til (Kvarv, 2010). ”Hvor god en fremgangsmåte er, avhenger av hvor egnet den er til å få fram interessant informasjon, det vil si hvor egnet er den til å belyse problemstillingen” (Postholm og Jacobsen, 2013:82).

Vi har valgt å benytte kvalitativ metode i denne forskningsoppgaven fordi vi hadde behov for å komme i dybden på vår problemstilling, og ordet forventning mener vi krever et dypdykk. Forventninger er en subjektiv opplevelse som hver enkelt lærer og rektor har tanker rundt. Det

ble derfor viktig for oss å prøve å avdekke de sosiale mønstrene som påvirker våre forventninger.

Kvarv (2010) trekker fram at kvalitativ forskning er egnet i forhold til å forstå enkeltfenomener og sosiale prosesser. Ved en kvalitativ tilnærming vil vi få bedre forståelse av den enkeltes opplevelse av forventninger i forhold til skolevandring som fenomen, og også betydningen interaksjon har i forholdet lærer rektor.

Vi mener at en kvalitativ forskningstilnærming egner seg godt for å finne ut mer om de ulike fenomenene i forhold til vår forskning. Den kvalitative metoden er egnet til å belyse vår problemstilling. Målet for oss er å få øye på noe av det unike med de fenomenene vi har i vår forskning og om mulig finne noen mønstre. Vi vil komme nærmere tilbake til de ulike mønstrene under kategorisering.

Det er ulike typer forskningstilnærminger: Induktiv eller deduktiv. Både en induktiv og en deduktiv tilnærming vil kunne styrke kunnskapen om for eksempel hvordan skolevandring anvendes i skolen. I det induktive ligger det åpne mulighetsrommet, det subjektive og i det deduktive det styrte og det objektive. Disse tilnærmingene utfyller hverandre. ”Et forskningsmessig ideal er en metodekombinasjon, det vil si virkeligheten forsøkes belyst gjennom ulike type data” (Postholm og Jacobsen, 2013:44). Resultater som søker å forklare og data som søker å forstå har hver sin styrke og svakhet og sammen vil de styrke påliteligheten av funnene. Vi hadde laget en intervjuguide med fire forskningsspørsmål med fem til seks underspørsmål. Planen var at vi skulle ha en induktiv tilnærming til intervjuguiden. Vi kommer nærmere tilbake til dette i intervjudelen.

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologien har røtter i fra både filosofi og psykologi og er en måte å forstå hverdagshandlinger på (Kvarv, 2010). Ut i fra oppgavens perspektiv handler dette om hverdagshandlinger i klasserommet. De ulike møtene som skjer mellom lærer elev og lærer og rektor. Fenomenologien har ulike perspektiv og tilnæringsmåter. Vi har valgt å se nærmere på det individuelle og psykologiske perspektivet da vi ønsker å få kjennskap til hver enkelt informants opplevelse av fenomenet skolevandring. Fuglseth skriver i etterordet i Lester Embrees bok: ”Fenomenologi handler like mye om vurdering eller verdsetting og handling som teori. Såleis legg tilnærminga til rette for både etisk refleksjon og praksisrefleksjon” (Embree, 2013:72). Dette skyver fenomenologien noe bort i fra teori og inn mot praktisk handling med et tydelig verdifokus. Intervjuet blir et møte hvor informantene sammen med

forsker reflekterer over hvordan skolevandring gjennomføres. I dette møtet ligger det noe verdsettende av den andres opplevelse og forståelse av denne.

”Fenomenologi er egentlig berre eit anna ord for teoretisk refleksjon eller refleksiv analyse, og refleksjon er allmenn. Vi tek eit steg til sides og ser på vår eiga verksemd: Korleis tenkjer vi, vurderer og handlar vi? Svara når vi spør på denne måten kan igjen føre til ei fenomenologisk tilnærming” (Embree eller Fuglseth, 2013:166).

Det er interessant å fange den andres, informantens tanker og vurderinger i forhold til skolevandring. I intervjuguiden stilte vi spørsmål som blant annet:

Hva tenker du om medbestemmelse i forhold til innhold og struktur på skolevandring?

Hvilke tanker har du om forbedring?

Hva er viktig for deg for at du skal utvikle deg som lærer?

Har du noe du vil si til slutt om dette emnet...

Spørsmålene er stilt med tanke på å utfordre forskningsdeltagernes tanker og erfaringer. Vi ser i ettertid at vi kunne ha stoppet opp og stilt flere oppfølgingsspørsmål for å innhente flere vurderinger fra informantene. ”Bevisste erfaringer har unike egenskaper: Vi erfarer dem, lever dem og viser dem frem” (Kvarv, 2010:85). I dette ligger det en aksept for den andres bevisste erfaringer som noe helt spesielt. Begrepet bevisste erfaringer tolker vi som opplevelser som man evner å sette ord på.

”Hensikten med fenomenologiske studier er å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse og erfaring” (Postholm, 2010:99). For å finne essensen, å forstå det underliggende må forskeren ha en avstand til det som det skal forskes på samtidig som forskeren blir et instrument for forskningsprosessen. Derfor må forskeren tydeliggjøre sin forforståelse av det fenomenet som skal forskes på.

Vår forforståelse av skolevandring er litt forskjellig. Den ene av oss har gjennomført skolevandring i mindre omfang mens den andre har kun erfaring med beslektet metodikk som kollegaveiledning. Da vi begynte masterarbeidet var vi interessert i hvordan gi nyttige tilbakemeldinger til lærerne. Vi har begge vært rektorer noen år, noe som preger vår tilnærming til problemstillingen. Når vi intervjuet rektorene og lærerne var vi bevisst på at de ikke skulle føle at de ikke hadde nok kunnskap om emnet. Dette også for å skape en god

atmosfære i intervjusituasjonen. Ved fenomenologisk tilnærming er vår forforståelse viktig da den lett kan påvirke.

Noe som gjør det spennende å være to forskere i dette arbeidet, er at det gir forskjellige perspektiv ut i fra ulike livserfaringer. Derfor har vi brukt mye tid både før, etter og underveis på å samtale om våre funn. ”En setting kan bli oppfattet forskjellig av ulike forskere,[...]Det har gjennom forskning både blitt oppdaget og reflektert over at en og samme lærer kan bli tolket forskjellig av ulike forskere” (Postholm, 2010:26). Etter hvert intervju tok vi en kort oppsummering om hva vi hadde hørt og sett. Noen ganger så vi det samme, men flere ganger kunne vi utfylle hverandres ulike opplevelser.

3.1.2 Intervju

Vi valgte å samle inn data gjennom dybdeintervjuer. Informasjonen vi fikk gjennom intervjuene gav oss et bredt datagrunnlag, som videre vil gjøre oss i stand til å belyse problemstillingen.

En sterk side ved kvalitativ forskning ved intervju, er at den kan oppklare forskjellig forståelse av begreper eller oppfatninger knyttet til spørsmål underveis. Eksempel på dette kan være at informanten ikke forstår spørsmål som stilles i intervjuet. Avklaring kan gjøres underveis. I en spørreundersøkelse har man ikke på samme måte mulighet til å avklare hva de ulike begrepene betyr, begrepsvaliditet. En utfordring ved intervju som metode kan være hvordan samtalen mellom forsker og forskningsdeltager forløper. Vi var opptatt av at deltagerne skulle føle seg trygge. Det bidrar til at vi får informasjon som informantene sitter inne med. Utrygge møter kan føre til at man ikke får informasjon som er viktig for forskningsarbeidet. Om spørsmålene man stiller er for ledende, uklare eller sensitive kan dette også bidra til en feilkilde (Befring, 2010).

Vi valgte å lage en felles intervjuguide for lærerne og en for rektorene. Denne var bygd opp halvstrukturert. Begrunnelsen skyldes fleksibiliteten som det halvstrukturerte intervjuet gir som blant annet gir rom for oppfølgingsspørsmål kan stilles underveis. Et halvstrukturert intervju gir også mer ”kontroll” over intervjuet da en del spørsmål er forberedt på forhånd. På slutten stilte vi følgende spørsmål til alle informantene: Er det noe annet som du mener er viktig å ta opp som kan belyse tematikken? Som tidligere nevnt var vi opptatt av at spørsmålene skulle gi oss mulighet til å komme ” litt bak” eller finne det underliggende, og da var det viktig å appellere til forskningsdeltagernes tanker. Før vi gikk i gang med å lage intervjuguiden gjennomførte vi et prøveintervju på en tidligere kollega og lærer som hadde

erfaring med skolevandring. Vi erfarte at flere av spørsmålene våre var ledende så disse fikk vi justert. Informanten gav oss i tillegg nyttig innspill på sin opplevelse av fenomenet skolevandring. Dette bidro til at spørsmål om forventninger og læring kom tydeligere fram. Noen spørsmål ble stilt til alle informantene mens noen ble stilt spontant der og da ut i fra intervjusituasjonen. I denne prosessen blir da både en induktiv og en deduktiv tilnærming til temaet (Postholm, 2011). Metodikken er påvirket av konstruktivismen. Kunnskap konstrueres av forskningsdeltager og forsker. Forskningsspørsmålene dannet utgangspunktet for intervjuguiden. Flere spørsmål ble operasjonaliserte som følge av hvert forskningsspørsmål. Vi var opptatt av å ha en åpen induktiv tilnærming i disse møtene. Før intervjuene hadde vi lest oss opp på temaet skolevandring, men ellers valgte vi å tilpasse teorien i oppgaven ut i fra funn fra intervjuene. Vi leste oss opp på teori etter hvert og teorien som ble valgt hang sammen med funn fra intervjuene. I mellomrommet mellom forsker og informant oppstår refleksjoner som skal bidra til å øke forståelsen for det som skal undersøkes som en hermeneutisk prosess. Vi tenker læring, refleksjon og en fenomenologisk tilnærming. En kontinuerlig prosess med vekselvirkning mellom del og helhet (Postholm og Jacobsen, 2013).

Som forskere er vi nysgjerrige på hvordan lærerne opplever skolevandring. Det er sentralt at informantene skal føle seg trygg i intervjusituasjonen og det er med en viss ydmykhet vi stiller spørsmål. I intervjusituasjonen må lærerne oppleve likeverdighet og det er viktig at de tør å svare slik at mest mulig informasjon kommer fram. I beste fall får man en god prosess med refleksjon og hvor intervjuer og informant drøfter og reflekterer rundt emnet. På denne måten vil kunnskap konstrueres. Intervjusituasjonen opplevde vi som spennende og lærerrik. En hermeneutisk sirkel, hvor man veksler mellom del og helhet. ”Sirkelen illustrerer en kunnskap som stadig ekspanderer i et kontinuerlig samspill der avgrensede deler settes inn i en større helhet” (Postholm og Jacobsen, 2013:26). I mellomrommene mellom informant og forsker kommer nye tanker fram som bidrar til ny kunnskap om emnet.

Allikevel er det noen utfordringer knyttet til intervjuet. Forskerens rolle i samtalen påvirker også denne prosessen. I forkant av intervjuet avklarte vi at hensikten med samtalen var å lære av deres erfaringer knyttet til Skolevandring. Informantene kan føle seg forpliktet til å svare slik som vi forventer. Den ene rektoren svarte på et av spørsmålene med et spørsmål tilbake preget av noe humor: ”svarte jeg rett nå?” Når rektorer intervjuer rektorer kan informantene komme i en situasjon hvor de vil framstå som ”flinke” og at de svarer på problemstillingen ut i fra hva intervjueren forventer. Atmosfæren man bidrar til å skape i intervjusituasjonen

opplevde vi var viktig og vi ble påmint dette da en av lærerne ikke ønsket at vi skulle ta lydopptak.

Vi opplevde at intervjuene fikk en jevn struktur ut i fra spørsmål som ble stilt.

I intervjuet er det naturlig å ha fokus på at det også kan komme opp uventede og nye momenter. Vi skriver litt om dette under kapitlet om kategorisering.

Å få tak på noe av det underliggende med sitatene er viktig og utfordrende. Vi var noe bastant til å begynne med til blant annet læringsutbytte ved skolevandring. Vår veileder utfordret oss da til å lete etter spor av læring, jakten på det underliggende, og vi fant noe.

Etter hvert intervju hadde vi en kort samtale hvor vi oppsummerte hvordan vi opplevde intervjuet. Ikke uvanlig kom det da nye spørsmål som vi tenkte vi skulle ha stilt. På denne måten utvikler intervjuene seg noe underveis.

3.2 Analyse som metode

Formålet i denne delen er å vise hvordan vi har gått fram med datainnsamlingen og dataanalysen. Hensikten med den deskriptive analysen er å skape forståelse for fenomenet skolevandring. Vi har valgt den konstant komparative analysemetoden som er et egnet verktøy til å benytte for å oppdage ulike funn. Vi beskriver hvordan vi har jobbet med materialet; transkribering, kategorisering og koding som en del av denne analysemetoden.

3.2.1 Skolene/utvalget

Vi startet med å sende en mail til skolekontoret i den kommunen vi ønsket å ta undersøkelsen i, og spurte dem om hvilke skoler som har erfaringer med skolevandring. Vi fikk en liste over skoler som var aktuelle. Ut ifra denne listen valgte vi ut en skole hvor vi fikk intervjuet tre lærere og en rektor. I og med at vi selv representerer ulike skoleslag syntes vi det ville være nyttig og interessant og å ha med både grunnskolen og den videregående skole. Den ene av oss fikk kjennskap via en felles kursdag at denne videregående skolen hadde gjennomført skolevandring. Rektoren ved denne skolen var åpen for å bli intervjuet. Begge rektorene gav oss navn på tre aktuelle lærere som kunne stille opp til intervju. Et tilfeldig utvalg fra vår side, men om det var et tilfeldig utvalg fra rektors side vet vi ikke noe om.

Da vi skulle starte med intervjuene ønsket rektor på grunnskolen å ta med fagleder under intervjuet. Dette tror vi ble gjort med tanke på at vi skulle få et mest mulig riktig bilde av

hvordan de drev med skolevandring på denne skolen. Dynamikken i intervjuet ble derfor noe endret og litt annerledes enn de andre intervjuene. Det kan man også si om et intervju med en lærer som ikke ønsket at vi tok opp samtalen. Lengden på intervjuene varierte fra 20 minutter til litt over en time. Det var stor variasjon på hvor mye den enkelte hadde å si om temaet.

Informantene var tre menn og tre kvinner fra lærerne, og rektorene var en mann og en kvinne. Fagleder var kvinne. Forskningsdeltagerne representerte i stor grad variasjonen vi har på lærerne og rektorene i Norge. Vi hadde både unge og gamle informanter. Vi kunne ha intervjuet en rektor til, men da måtte vi også intervjuet tre lærere til. For å få svar på vår problemstilling trengte vi å få tak i relasjonene mellom rektor og lærer, derfor stoppet vi ved to. Vi er begge to rektorer som har full jobb i tillegg til dette studiet, derfor hadde vi behov for å begrense vårt antall respondenter.

Skole 1 er en stor barneskole som har ca. 500 elever og rundt 80 lærere. Det er en skole som er vant til å drive med utviklingsarbeid som for eksempel Lp modellen. Her er lærerne godt vant med at det er mange voksne inn i undervisningen.

Skole 2 er en videregående skole som har ca. 400 elever og rundt 70 lærere, de har drevet med noe utviklingsarbeid opp igjennom tiden, men her opplever lærerne i større grad at de er alene om undervisningen, noe som kanskje er mer vanlig på videregående skoler. De har jobbet med utviklingsarbeid som kollegaveiledning og vurdering for læring.

3.2.2 Transkribering prosessen

Vi tok opp alle intervjuene på lydfil bortsett fra ett der en lærer ønsket at vi kun skulle notere det som ble sagt. Vi gjorde transkripsjonsarbeidet selv, noe som var arbeidsomt. Vi var nøye på å få nedskrevet det informantene sa, noe som til tider var vanskelig fordi det var i perioder usammenhengende og lite hele setninger i enkelte av intervjuene. Vi har lært at det er stor forskjell på talespråk og det skrevne språket. Kunnskapen om dette hjalp oss når vi begynte med analysen. Da vi hadde transkribert lydfilene satte vi oss ned og snakket muntlig igjennom hvert intervju. Etter dette systematiserte vi intervjuene ut i fra spørsmål, slik at vi kunne sammenligne informantenes svar ut i fra kategorier. Vi fikk mye informasjon, så det og sortere ut det som var interessant for oppgaven var en lang arbeidsprosess. Vi prøvde oss ut med flere forskjellige kategoriseringer av materialet.

3.2.3 Kategorisering/mønster

Det første vi begynte med var å finne grupper av begreper som naturlig passet sammen, slik at vi fikk kategorisert våre funn. ”Den prosessen som består i å samle grupper av begreper som ser ut til å dekke de samme fenomenene, kalles kategorisering” (Postholm, 2010:88).

Det var en omfattende arbeids- og forskningsprosess å få øye på de kategoriene vi endelig valgte å se nærmere på.

Det å analysere rundt 60 fulle sider med muntlig språk, var en stor oppgave som krevde stor konsentrasjon fra vår side. Det var nyttig å få veiledning når vi sto fast. Vi startet med å sette fargekoder på de ulike fenomenene, deretter satte vi dem inn i ulike tabeller med tema vi syntes passet. Det neste vi gjorde var at vi satte alle svarene på samme spørsmål under hverandre, og slik holdt vi på en god stund til vi begynte å se konturene av ulike begrep som dannet et mønster.

Vi fikk innspill fra vår veileder om å lete etter spor av læring fordi vi ved første øyekast ikke kunne se at dette hadde medført læring. Når vi ble utfordret på å gå i dybden så vi nye mønstre i vår forskning. Mønstre rundt ulike forventninger i forhold læring og ledelse skilte seg ut. Tilbakemelding fra veileder i prosessen medførte at også translatørkompetanse kom til syne.

Vi gikk igjennom datamaterialet vi hadde nok en gang for å være sikker på at det passet inn under de ulike kategoriene vi hadde valgt ut. Følgende kategorier ble valgt ut: forventninger, læring, ledelse og translatørkompetanse.

Et perspektiv som dukket opp mot slutten av forskningsarbeidet var om vi hadde avdekket noe uventet eller interessant uavhengig av problemstilling og forskningsspørsmål. Vi kikket nok en gang på forskningsmaterialet og så flere interessante sitater og begrep som vi ikke vil gå nærmere innpå, som: for eksempel

”lærergenet”

3.3 Gyldighet og etterrettelighet

Gyldighet på våre funn må måles opp mot grad av tillit og troverdighet og det uttrykker vi med høy eller lav validitet. Vi var begge to tilstede ved alle intervjuene, men det er klart at det er mange faktorer som spiller inn når vi er innenfor et pedagogisk fagområde. Hvilken forforståelse hadde de om temaet og hvordan oppfattet de spørsmålene våre? Var det kort

eller lenge siden de hadde hatt skolevandring? Begge skolene gjorde dette for første gang. ”Dersom vi ikkje får variasjonen i måleresultat til å stemme med teorien, vil vi stille oss kritiske til operasjonaliseringa, eller til de målereglane som er lagt til grunn” (Befring, 2010: 115). Funnene vi gjorde etter at vi hadde transkribert alle intervjuene selv, stemte ganske godt med de svarene vi fikk på prøveintervjuet, og mange av våre funn kan sammenlignes med tidligere forskning på område om skolevandring. Når det gjelder forventninger synes vi at vi fikk god hjelp av teorien for å forstå våre funn, som igjen har gjort oss spente på vår egen forskning. Vi har prøvd å ha et kritisk blikk på alle stegene vi har tatt for å komme frem til analysen av våre funn, og det er helt klart ting vi kunne ha gjort annerledes. Derfor håper vi på at vår forskningsoppgave har høy validitet.

De transkriberte intervjuene ble personlig levert til forskningsdeltagerne for gjennomlesing og mulighet til å uttale seg om de kjenner seg igjen, en såkalt member checking. Vi gjorde dem oppmerksom på at de kunne komme med kommentarer til intervjuet. Vi fikk ingen tilbakemelding fra noen av forskningsdeltagerne på dette.

Vi har prøvd gjennom denne forskningsoppgaven å vise hvordan vi fra starten av begynte å jobbe, og frem til vi avsluttet vår forskning. Vi har gått frem og tilbake samtidig som vi har analysert våre intervju. Det viste seg tidlig et mønster av gjentakelser i forhold til forventninger, samtidig som vi fant nye funn når vi gikk tilbake i materialet. Vi har sett og reflektert hvordan våre briller har påvirket vår forståelse av funnene samtidig som vi har blitt utfordret av veileder på å ta på andre briller også. Vi har blitt ydmyke i forhold til hvordan våre spørsmål og vinklinger kunne ha påvirket informantene og vi beundrer hvor ærlige og reflekterte svar vi har fått.

”I kultur- og samfunnsfag preges forskningen av forskerens samfunns og menneskesyn, noe som vanligvis virker berikende. Men det stiller krav om redegjørelse for hvordan egne holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og avveining av tolkningsmuligheter” (NESH 2006:8). Politiske føringer har de siste årene hatt fokus på tydelig ledelse i skolen. Man er opptatt av elevenes læringsutbytte. Det stilles større krav til lærernes læring og rektors medvirkning til dette. Vi som forskere er og påvirket av disse ”trendene”. Kan hende er det også derfor vi er opptatt av rektor som pedagogisk leder. Det betyr at pedagogisk ledelse får stor plass i forhold til andre oppgaver som rektor skal gjøre.

3.4 Forskningsetisk hensyn

”Ofte blir etikk definert som moralens teori [...]” (Befring, 2010:54.) Som forskere har vi et spesielt ansvar ovenfor våre informanter fordi vi har lovet dem anonymitet. ”Det ansvarsetiske perspektivet set søkelys på kvalitetar ved det mellommenneskelige livet” (Befring, 2010:59). Når vi nå som forskere har intervjuet lærere og rektorer om deres meninger på det gitte tidspunktet om ganske nære ting i deres jobbhverdag, åpner de seg opp for en sårbarhet. De er derfor avhengig av at forskere gir dem den anonymiteten de er blitt lovet. Det er ikke noe man skal ta lett på. Det har også vært viktig for oss i dette forskningsprosjektet.

Forskningsprosjektet er klarert med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om godkjenning til å drive dette forskningsarbeidet, se vedlegg.

Vi fikk skriftlig tilbakemelding fra læreren og rektorene om at vi fikk komme og intervju dem. Vi informerte alle informanter om at alt materialet vil bli anonymisert og at opptakene vil bli slettet i ettertid.

”Forskning kan fremme menneskeverd, men kan også true det. Forskeren må vise respekt for menneskeverdet i valg av tema, i forhold til dem som studeres og ved formidling av forskningsresultatene” (NESH 2006:11). Eksempler på dette kan være at en lærer som informant forteller at vedkommende har en leder som ikke er dyktig eller egnet i jobben. Det er viktig at informantene opplever anonymitet og trygghet for at informasjon ikke lekker ut og at forskeren ivaretar problemstillingen på en etisk måte.

3.5 Nærhet og distanse

Vi har valgt å forske på et område som vi selv jobber med hver dag. Derfor er vår forskning blitt påvirket av at vi er rektorer. Vi har prøvd å være bevisst på dette når vi har analysert og diskutert våre forskningsresultater. Fordelen med at vi har et nært forhold til forskningsområdet er at vi kjenner til både utfordringer og muligheter i den jobbhverdagen vi forsker på. Når vi forsker på dette er det med en dyp respekt for rektorene og lærerne som lar oss få del i deres tanker rundt dette temaet.

3.6 Oppsummering

I denne delen har vi drøftet kvalitativ forskning og det halvstrukturerte intervjuet som metodeverktøy. Forskningsdeltager og forsker får gjennom dialogen en læringsprosess om fenomenet skolevandring. Vi har beskrevet at forforståelsen vår er forsøkt satt til side slik at den andres opplevelse av skolevandring kommer fram, og beskrevet den konstant komparative analysemetode. Mot slutten av denne delen har vi tatt opp forskningsetiske hensyn og betydningen av gyldighet.

KAPITTEL 4. EMPIRI

I empiridelen vil vi se nærmere på våre funn og vi har valgt å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Vårt perspektiv tar utgangspunkt i lærernes og rektorenes forståelse knyttet til en rekke spørsmål om skolevandring. Etter å ha gjennomført intervjuene og analysert materialet har vi funnet mange felles trekk ved de to skolene. Derfor velger vi å se på svarene fra læreren og rektorene stort sett som en enhet. Vi gjør oss noen tanker om at noen forskjeller vil være naturlig ut ifra ulike skoleslag da det i den videregående skolen er en tydeligere spesialisering av fag. Vi vil kun sammenligne skolene i forhold til to spørsmål stilt til læreren:

1. Når diskuterer dere egen praksis?
2. Kan du si litt om hvilken skolekultur dere har i forhold til læring på skolen?
 - Er den individuell, kollektiv, formell eller uformell?

Diskusjoner og samtaler om praksis skjer ved begge skolene og er ofte i uformelle sammenhenger. På barneskolen skjer dette også i teammøter, personaltid, trinnmøter, ved kollegaveiledning og Lp gruppemøter

På den videregående skolen skjer dette også ved kollegaveiledning og seksjonsmøter. En lærer uttrykker: *"Noe er formalisert og noe ikke. Skole 2 er nok en skole der vi har en del å gå på når det gjelder erfaringsutveksling."*

Sammenligner vi svarene på spørsmålet om skolekultur kommer det fram en tydelig forskjell mellom skolene. Lærerne på barneskolen svarer enhetlig at det er en kollektiv læringskultur

mens den videregående skolen synes mer individualistisk. Lærerne bruker ord som individualisme og privatpraksis. Det trekkes fram at det jobbes med å forbedre delekultur på denne skolen.

4.1 Hvilken betydning har forventninger til læring for lærer og rektor ved skolevandring?

4.1.1 Lærernes forventninger til læring

For å utfordre lærernes egne tanker om utvikling i jobben stilte vi følgende spørsmål:

Hva er viktig for deg for at du skal utvikle deg som lærer?

Lærer 2: *"Jeg tenker hele tiden på at jeg må lære meg noe nytt da."*

Lærer 3: *"Det ene er en selv. Jeg tenker det at alle har vi nå et filter foran og ønske om å fornye og endre seg. Man må alltid ha det i bakhodet og at det å kunne fornye seg. Det skaper glede å jobbe videre med."*

Det kan se ut som lærerne forventer av seg selv å lære noe nytt nærmest konstant og krav til seg selv om fornyelse.

Lærer 6: *"Jo, når det er en risiko for at ledelsen kommer, hvis jeg da må tenke at jeg må gjøre ting ekstra bra, da bør jeg begynne å tenke hvorfor gjøre jeg ikke dette hver time? Sånn at det bare er når jeg risikerer å bli observert at jeg gjør det ytterste for å skape et best mulig opplegg for elevene så bør jeg kanskje tenke meg om jeg bør være lærer i det hele tatt."*

Vi har tatt med disse utsagn som beskriver lærernes forventninger til seg selv med utgangspunkt i hva som skal til for å utvikle seg som lærer, og vi tolker sitatene dit hen at lærerne stiller store krav til seg selv. Vår tolkning er de opptatt av å være i bevegelse mot forbedring og fornyelse.

4.1.2 Rektorenes forventning til læring

Rektor 1 *"Altså mange gyldne øyeblikk, observasjon satt i system og når du sitter der så er det utrolig bare i løpet av 5 minutter ja bare et par minutter utrolig mye som du ser som du kan gi tilbakemelding på og som du ikke tenker på at du bare kan si til den læreren. Jeg la merke til at du gjorde sånn og sånn oi ja. Det betyr noe. Fokuset."*

Rektoren beskriver at gjennom skolevandringen får hun mulighet til å kunne gi lærerne tilbakemelding. ”Som du ikke tenker på at bare du kan si til denne læreren”, er en interessant formulering og oppdagelse hos denne rektoren. Vi kommer tilbake til denne i drøftingen.

Rektor 2: ”mm.. jeg synes jo at det bringer meg, det er veldig nyttig å få det perspektivet inn i det en gjør, fordi at du sitter på et kontor så er det veldig mye anna som bare må gjøres og det går nesten an å glemme at du har elever på skolen her, men jeg synes ikke jeg har lært så mye sånn pedagogisk, det er ikke en sånn ny erkjennelse på det, men jeg har lært at det er utrolig mye flinke, eller mye god kompetanse og mye godt arbeid som gjøres og mye bra som skjer i klasserommene. Det er veldig godt å ta med seg i alle de oppgavene som en gjør når en sitter med ansvaret, det å sitte ikke å ha peiling på hva som skjer det er jo litt ekkelt”.

Her snakker rektor om at han/hun ikke opplever å ha lært så mye pedagogisk men at læringen heller ligger i å bli kjent med lærerne.

4.2 Hvilke forventninger har lærere og rektorer til kompetanseutvikling ved skolevandring?

4.2.1 Lærernes forventninger til kompetanseheving

Vi var interessert i å finne ut hvordan skolevandring kan bidra til kompetanseutvikling.

Lærer 2: ”Man blir kanskje mer bevisst på hva man gjør i timer som funker, som man ikke tenker over - fordi man gjør det automatisk, man gjør det av erfaring, ikke fordi man bevisst velger å omstrukturere timen på grunn av noe som skjer eller håndtere enkeltelever på den og den måten - Man blir litt bevisst på tiltak man gjør som man ikke helt vet at man gjør, tror jeg. Det syns jeg i alle fall var det jeg lærte mest av. ”

Lærer 2: ”Nei...kanskje ikke økt kompetansen min direkte. Jeg ble – som jeg sa i sted- mer bevisst på en del grep jeg tok i forhold til enkeltelever der og da som fungerte. Som jeg ikke tenkte over at jeg gjorde, men ikke noe annet. ”

Her er det en lærer som opplever å bli mer bevisst på hva som fungerer godt når han/hun arbeider, men knytter ikke dette mot kompetanseutvikling men mot læring. Vi tolker det dit hen at det har foregått spor av læring da er vel dette kompetanseutvikling.

Lærer 1: ”Ja, det var sikkert.... Nei, jeg vet ikke at jeg lærte så mye nei, det tror jeg ikke. ”

Læreren kobler ikke kompetanseutvikling direkte med skolevandring. Det kunne virke som deres oppfatning av kompetanseutvikling handlet om kursing eksternt og interne prosjekt som blant annet LP modellen og kollegaveiledning.

4.2.2 Rektorenes forventninger til kompetanseheving

Rektor 2: ”Kompetanseheving føler jeg ikke er et dekkende ord i denne sammenheng, men de blir mer bevisst på egen adferd i klasserommet. Jeg tror ikke det ligger noe faglig kompetanseheving i det og det er heller ikke det som er hensikten men dem blir kanskje litt mer bevisst på enkelte ting i forhold til elever og sånn- det er kompetanse det og naturligvis. (kort pause) Jeg har altfor snever forståelse av kompetanseutvikling, altfor snever,...det å bli flinkere til å bli en arbeidsleder i klassen det er klart at er kompetanseheving, det er jo det.”

Interessant innspill fra en av rektorene som viser at begrepet kompetanse kan det være forskjellige forståelse av og forventninger til. Når informanten får tenkt seg om sier han at det å bli flinkere til å lede klassen er kompetanseutvikling, altså skolevandring kan bidra til kompetanseutvikling.

4.3 Hvilke forventninger har lærerne og rektor til pedagogisk ledelse ved skolevandring?

4.3.1 Lærernes forventninger til pedagogisk ledelse

Lærer 3: ”Jeg tenker at en enhetsleder tross alt skal være en pedagogisk leder som tør å stake ut noen kurser videre. Og jeg syns at skolevandringen kan være et utgangspunkt for det også, da. ”

Denne læreren forventer at lederen som er en pedagogisk leder, skal sette mål for arbeidet fremover. Vi velger å tolke det slik at skolevandringen er en måte å stake ut kursen på.

Lærer 1: ”Tilbakemelding fra ledelse og ikke minst kollega på jobben du gjør, tror jeg er viktig. Nei, ikke noe veldig sterke meninger, jeg hadde noen forventninger om at hun skulle komme innom og se litt og si ifra hvis det var noe som var bra og ikke bra. Forventninger på tilbakemelding og diskusjoner i ettertiden, det hadde vi, men ikke noe mer enn det.”

Det å få tilbakemelding fra leder på jobben læreren gjør, trekkes fram her og at lederen kan være tydelig med tilbakemeldinger på både det som er bra og ikke fullt så bra.

Lærer 2: ”Det er kanskje litt lite fokus på at liksom man står nå oppe i klasserommet aleine da og underviser og det er ingen som har noe kontroll med det en gjør eller tar ansvar for det da. Og det synes jeg er veldig positivt at man signaliserer at du som lærer faktisk kan på en måte, stå til ansvar for den timen du har hatt, det kommer noen og ser på og har et syn på det du har gjort. Det synes jeg bare er topp, jeg.”

Vi tolker dette som en lærer som er glad for tilbakemelding og at læreren blir ansvarliggjort i jobben.

Lærer 4:” ..Du får bekreftet det du vet og det kan jo hende at ...av og til så kan jo det være bra ,men noen stor, bratt læringskurve, det synes jeg ikke det var(Om skolevandring). Da må du heller få beskjed om at :” Vet du- den klassen må du jobbe med. Jeg kommer inn igjen om en måned og ser om det er bedre. Da kanskje ...men ikke bare sånn...Ja da har vi sett hvordan du er. Ferdig med det!”

Vi tolker dette sitatet som at lærerne ønsker en rektor som stiller krav.

Lærer 3:” Det har vært liksom fokus på hva jeg mestrer godt og det er jo klart at , ja skryt gjør jo at man gjør mer av det man er fornøyd med, eller får positiv feed back på men en gang i året , en undervisningstime- nei jeg tror ikke det har liksom gjort veldig mye med min praksis. Det tror jeg ikke.”

Denne læreren viser at positiv tilbakemelding kan bidra til at du gjør mer av det du er fornøyd med. Vi tolker dette som om læreren da kanskje ikke utvikle andre sider hos seg. I tillegg trekker lærerne fram at endring ikke skjer om skolevandring skjer en gang i året.

Lærer 5: ” ...Ble oppmerksom på noe som rektor kom med. Positive tilbakemeldinger, styrker selvtilliten. Han la merke til ting jeg selv også synes er bra.”

Rektor gir læreren bekreftelse og denne stemmer med slik læreren oppfatter seg selv.

Lærer 2:”Ja, den er vel ganske mild, lite autoritær med fokus på samarbeid og å få til sammen.”

Vi tolker at denne læreren trekker fram rektors samarbeidsevne er god.

Lærer 3:”Hun er en varm person som vil alles vel. Så hun er veldig ufarlig å ha inne i klasserommet. Så...og det tenker jeg at en ting er nå for oss som har jobbet i gamet en stund, på en måte, da har man .. er man kanskje litt mindre uredd for å ta imot besøk inn i klasserommet sitt, men jeg tenker spesielt nyansatte, nyutdannede – det er en vesentlig forutsetning for at man skal være velkommen inn i klasserommet. For man blottlegger jo seg selv litt. ”

Denne læreruttalelsen får fram at rektors holdning til lærerne og at det kan oppleves forskjellig å ha besøk av rektor for en nyansatt sammenlignet med en som har arbeidet lenger i skolen.

Lærer 2:”Supert det, hvis man synes det er ålreit å få besøk og alt sånt, men hva er det egentlige formålet? Det har jeg ikke hørt så mye om. Hva ledelsen tenker om det. Og at det burde vært litt fastsatt og planlagt.”

Her etterlyser en av lærerne tydeligere mål. Det kan virke som at skolevandring oppleves av denne læreren som lite planlagt og fastsatt. På spørsmål om medbestemmelse i forhold til skolevandring svarte tre av lærerne på samme skole at de ikke har det. Ingen av disse gav uttrykk for at det var problematisk. En trakk fram at det var greit ikke å ha medbestemmelse på det og en annen medbestemmelse til en viss grad. Denne læreren trakk også fram betydningen av at leder må ”tenke litt stort og ikke bare en og en lærer.” Vi tolker dette at læreren med dette mener det kollektive fellesskapet.

De andre tre lærerne uttrykker at de hadde medbestemmelse, men i noe forskjellig grad

Lærer 6: ”Det først møte(om skolevandring) var faktisk et møte der vi kunne snakke litt om det slik at en hadde felles forankringer, det gikk inn en felles holdning til hva som en ønsket også skulle observeres. Der er noe som vi har dratt med oss fra kollegaveiledningsopplegget at den som blir observert setter noen rammer for det som skal skje....at det ikke blir tredd nedover hodet på folk, så jeg opplever at der har en hatt medbestemmelse.”

Denne læreren trekker parallellen mot kollegaveiledning som på denne skolen har tatt utgangspunkt i at det er den som blir veiledet som setter premissene.

Vi har gått gjennom sitat om ledelse og samlet disse i en tabell. Vi har sett på det som oppleves positivt og det som kan være utfordrende. Dette vil vi komme tilbake til i drøftingsdelen.

Figur 2. Lærernes og rektorenes oppfatning av rektors lederstil

<p>Styrker:</p> <ul style="list-style-type: none">RelasjonellLite autoritærGod kontaktDemokratiskLedere som deler makt

Alle lederne er opptatt av å anerkjenne lærerne. De legger vekt på relasjonens betydning. Noen felles trekk som både lærerne og lederne trekker fram er relasjonell, lite autoritær, demokratisk og god kontakt som går fram av tabellen over. Ved begge skolene kommer det fram at noe delegeres til andre og betydningen av ansvar og tillit til de lærerne vektlegges. Lærerne forteller om ledere som er lite autoritære, og som vil alle vel. De er demokratiske og har god kontakt med sine ansatte.

En lærer uttrykker at man ofte blir tatt med på råd, lærer 6:

”Ja jeg tenker nok at her på skolen så opplever vi nok at vi blir tatt med på råd om ikke, kanskje noen ganger blir vi tatt med på råd på litt for mange ting og noen ganger, det har jeg for øvrig også sagt direkte til ledelsen selv også at noen ganger kan en være tøffere i forhold til å ta noen beslutninger uten nødvendigvis å involvere altfor mange. Det tenker jeg er lederansvar på noen ting og det er ikke alt det skal være en full demokratisk opplegg rundt, men det jeg opplever med ledelsen her, vi har en ledelse som er veldig åpen for, det står en åpen dør, en kan alltid ta kontakt og jeg opplever ikke at det er vanskelig å ta kontakt med lederne på huset her og rektor og hvis det er ting jeg vil ta opp, så opplever jeg de er veldig flinke”

En annen lærer uttaler, lærer 4: *”Ja... det er i alle fall veldig lite autoritært. Det er en veldig... av og til så kan flere av oss i kollegiet synes at det er litt lite tydelig. Faktisk. Det er veldig sånn... vekt på at det skal være på en måte litt demokratisk og litt... ikke for bastant, da.”*

I disse uttalelsene sier den ene læreren at han opplever å bli tatt med på råd men at rektor godt kan være tøffere til å ta en del beslutninger som ikke alle trenger å være med på. Den andre får frem mangel på tydelighet hos ledelsen. Utsagnene er knyttet til rektors ledelse generelt og ikke spesifikt i forhold til pedagogisk ledelse. En lærer uttaler (lærer 3):

”Nei, altså jeg syntes på en måte at skolevandringen man må ikke være redd for å gjøre det så snilt og tannløst at det blir bare en sånn; inn for å si hei og være der. Jeg tenker at det må være noe ..man synes det er greit at man sier at ”- I dag så har vi fokus på det og det.” Og så på en måte snakker man litt om det. Og kanskje også at man selv har mulighet til å komme og si noe om de utfordringene man har innenfor det fokusområdet som samtalen har satt fokus på, da. at den ikke bare sitter der og ser bare det positive og alt som er bra, men at, på en måte, man kan tørre å kanskje si noe om at ... –Ja, jeg ser at det kan være noen utfordringer med et eller annet... At man faktisk kan bruke det til noe konstruktivt, da. Jeg har ikke trua på at alt skal glattes over og gjøres veldig snilt, nødvendigvis. Så...ja.”

Læreren uttrykker at skolevandringen ikke må bli ”så snilt og tannløst”. I dette ligger det muligens en forventning om at rektor skal inneha en tydelighet og være en som viser retning.

Lærer 3: *” Ja det er rett og slett fordi at noen kommer inn og ser på det jeg gjør, men det har ikke vært så mye snakk om potensialet eller potensielle forbedringspunkter da. Det har vært mer liksom, fokus på hva jeg mestrer godt. Og det er jo klart –at ja, skryt gjør jo at man gjør mer av det man er fornøyd med, eller positiv feedback.”*

Læreren ønsker tydeligere utfordringer og få jobbe med forbedringspunkter.

Lærer 4: *”Tid er viktig. Og det tar tid fordi det har gått seg til noen mønstre som sitter godt, da. Må jeg virkelig begynne å gjøre det på en ny måte? For en har jo litt motstand mot endring. Det er noe som ligger litt i oss tror jeg....”*

4.3.2 Rektorenes forventninger til pedagogisk ledelse

Rektor 2: *”Relasjonell, ikke veldig autoritær, ikke kraftfull, men fleksibel”*

Her beskriver rektor hvordan han/hun blir oppfattet. Dette stemmer godt overens med hva læreren sier.

Rektor 1: *”Gjøre lærerne best mulig. Gi folk ansvar for oppgaver de kan vokse på. Tenker vi har et stort mangfold av lærere, alle har sine styrker, sine områder som det er viktig for en leder er å la dem få muligheten til å utvikle seg selv på de områdene å være med.”*

Utdrag fra lærer 6, ang. implementering av utviklingsarbeid:

” [...]noen ganger kan det oppleves at vi kjører noen prosjekt som vurdering for læring også kunne det faktisk ha vært grunnlag for å videreført den i større grad enn det vi gjorde, men isteden så startet vi med kollegaveiledning men så lå det i bunnen der da at i kollegaveiledninga kunne man også fra med seg vurdering for læring altså kunne kjøre disse sammen, men kanskje har en ikke vært tydelig nok på den biten fordi det blir litt kortsiktige tiltak da og de har ikke den effekten hvis du holder å over år med noe så det kan nok være en svakhet i det da, men viljen igjen i hvert fall hvis jeg vil bygge kompetanse[...].”

Her gir også lærer 6 uttrykk for at man ønsker å se en videreføring av ulike utviklingsprosesser i langt større grad. Dette er et av de sitatene vi bruker når vi under drøftingen snakker om translatørkompetanse.

Lærer 4: *” Men jeg hadde forventninger kanskje om at...ja, at de knyttet det mer opp til den kollegaveiledningsbiten som vi hadde hatt, da. Det blir liksom to forskjellige ting. ”*

Flere lærerne etterlyser at skolevandring blir knyttet opp mot annet utviklingsarbeid som skolen har holdt på med tidligere. Eksempler på dette er vurdering for læring og kollegaveiledning. Det kan se ut som dette er utviklingsarbeid som lærerne opplever de har lyktes med.

Lærer 5: *”Dette var en ide de ikke har pønsket ut selv, var litt i tiden.”*

Lærer 4: *..Jeg har jo følelse av at det er liksom..det her gjør vi no alle nå så det her må vi begynne med. Litt den,da. Det er liksom ; Nå er det moderne med skolevandring, og klasseledelse i fokus, og da kan ...et ledd i å liksom se hvordan klasseledelse blir utøvd være da...skolevandring, da.”*

Lærerne reflekterer over skolevandringssideen og trekker fram at dette er en ide som er preget av den tida vi lever i. Det er moderne nå.

4.4 Hvilke forventninger har lærerne og rektor til skolevandring?

4.4.1 Lærernes forventninger til skolevandring

Lærer 1: *”Tilbakemelding fra ledelse og ikke minst kollega på jobben du gjør, tror jeg er viktig. Nei, ikke noe veldig sterke meninger, jeg hadde noen forventninger om at hun skulle komme innom og se litt og si ifra hvis det var noe som var bra og ikke bra. Forventninger på tilbakemelding og diskusjoner i ettertiden, det hadde vi, men ikke noe mer enn det.”*

Den samme læreren opplevde ikke noe læring gjennom skolevandring, samtidig som han sier her at han hadde forventninger om tilbakemelding og diskusjoner på det rektor ser. Han sier at det er viktig å bli sett av leder og kollega.

Lærer 4: *”Men forventningene mine var jo at ; ...ja nå får i alle fall rektor et innblikk i hvordan det er på huset...hva vi gjør på, og det kan være sunt for en som sitter mye med papirarbeid og sånt ... å komme liksom nærmere grasrota, da.”*

Her ser vi at lærer har forventningene knyttet opp mot at rektor skal få se hva som foregår på skolen. Vi tolker det dit hen at denne læreren mener at skolevandring har mest nytteverdi for rektor og at denne læreren ser en kollektiv nytteverdi ut i fra dette.

Lærer 4: *” det legges frem som om det kanskje er mest for sin egen del at de skal bli kjent med hva som skjer. Sånn har jeg forstått det. Men det kan også være ting de vil observere, det vet ikke jeg noe om, men det er ikke uttalt.”*

Her gir en lærer uttrykk for at han/hun oppfattet at skolevandring var noe som rektor gjorde for sin egen del.

Lærer 6:- *”Skal du få en litt bedre helhet på hvordan jeg som lærer fungerer i klasserommet så tror jeg en må ha en altså... kanskje litt flere besøk og samtidig litt kanskje lengre sekvenser.”*

Denne læreren har fått besøk, men kunne tenkt seg flere besøk og kanskje litt lengre. Her ser vi også at denne læreren trodde et av målene med skolevandring var at rektor skulle finne ut av hvordan han/hun fungerte som lærer. Dette er en lærer som er kollega med den læreren som oppfattet at skolevandring er mest for rektor.

Lærer 2: ”Jeg har aldri vært med på det før for jeg har jo...jeg hadde jobbet det andre året mitt da vi hadde skolevandring, så jeg visste ikke helt hva det gikk ut på. [...]Så jeg hadde forventninger om å få tilbakemelding på hvordan de syntes jeg fungerte i situasjon med elevene.”

Lærer 3: ”... At man faktisk kan bruke det til noe konstruktivt, da. Jeg har ikke trua på at alt skal glattes over og gjøres veldig snilt, nødvendigvis. Så...ja [...]For det er man kanskje litt lite vant til – å få respons på seg selv....(man er) flink til å respondere på andre. Så jeg hadde forventninger om å få tilbakemelding på hvordan de syntes jeg fungerte i situasjon med elevene”.

Det kan virke som disse lærerne er trygge på sin egen profesjon og leder. De har egentlig ganske lave forventninger men de ser nytteverdien hvis de får en konstruktiv tilbakemelding.

4.4.2 Rektorenes forventninger til skolevandring

Om man ser mer spesifikt på skolevandring som et læringsprosjekt kommer det fram at lederne har uklare forventninger til dette. På spørsmål om hvilke forventninger rektorene har til skolevandring uttrykker den ene: ”Jeg vet ikke hva slags forventninger jeg hadde” og den andre: *Nei, jeg trodde vel og håpa på at jeg skulle finne det jeg fant... ..hadde ikke noe mer forventninger om det, syntes det var spennende og skulle ut å gå, ja jeg likte tanken.”*

Det kan se ut som om det er svake forventninger til hva man skal få ut av skolevandringen.

En av rektorene hadde valgt å ta en førsamtale, deretter flere korte økter med observasjon i klasserommet for så å gi tilbakemelding gjennom medarbeidersamtale. Den andre rektoren hadde valgt et felles informasjonsmøte hvor alle lærerne var tilstede der det også ble delt ut et skriv til lærerne. Deretter observerte rektor i klasserommet med fortløpende samtale i etterkant.

Rektor 2: ”Målet var at vi skulle involvere oss mer i kjernevirksomheten og vise anerkjennelse, nysgjerrige på hva som skjedde, tona ned kontroll, men den er der: Jeg har som skoleleder jo en plikt som pedagogisk leder ansvarlig å vite hva som foregår, men det er bare sånn det er. Det finnes ingen grunn til å problematisere det.”

Her uttales det et mål på hvorfor den ene rektoren startet med skolevandring, Det var noen forventninger fra skoleeier om at rektor skulle involveres mer i kjernevirksomheten. Dette stemmer godt overens med de signaler som også Utdanningsdirektoratet sender ut. I samme avsnitt sier hun/han noe om å tone ned kontroll, samtidig som det må være en viss kontroll fra

rektors side for at rektor skal vite hva som foregår på skolen. Læreren opplever derimot ikke at rektoren i dette tilfelle driver med kontroll. Rektor signaliserer noe annet til lærerne.

Rektor 1: *”Vi hadde satt ned noen punkter på forhånd. Jeg vet ikke hva slags forventninger jeg hadde...”*

Her sier rektor at han/hun ikke vet hvilke forventninger han/hun hadde i forhold til å gjennomføre skolevandring. Det er levert ut et skriv til lærerne i forkant om ulike forventninger (mål?) for hva man ønsker å oppnå ved å benytte seg av skolevandring som metode. Vi tolker dette som at forventningene ikke er så tydelig forankret hos denne rektoren.

Rektor 2: *”Nei, jeg trodde vel og håpa på at jeg skulle finne det jeg fant. Jeg fikk jo rett og slett bekreftet at det er mye bra arbeid og at det er langt imellom det som er dårlig hvertfall, hadde ikke noe mer forventninger om det, syntes det var spennende og skulle ut å gå, ja jeg likte tanken på det.”*

Den andre rektoren hadde noen forventninger om å finne noe han/hun trodde var tilstede i klasserommet, denne rektoren opplevde at det ble innfridd.

4.4 Oppsummering

I denne delen har vi valgt å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene og vi har tatt utgangspunkt i lærernes og rektorenes forståelse av skolevandring. Vi har gjort følgende funn:

- Forventningene til skolevandring hos lærerne er lave
- Forventninger til skolevandring hos rektorene var utydelige
- Betydningen eller verdien skolevandring har for den enkelte lærer synes svak
- Om læring og skolevandring uttrykker lærerne at de er mer bevisst og vaner utfordres
- Lærere som vil lære, men læring knyttes ikke tydelig mot skolevandring
- Tilbakemelding fra rektor må utfordre lærere mer
- Kompetanseheving knyttes ikke til skolevandring
- Ønske fra lærerne å se skolevandring i sammenheng med andre aktiviteter som kollegaveiledning, Lp metode og vurdering for læring
- Oversettelseskompetanse og skolekontekst en utfordring

KAPITTEL 5. DRØFTING

I dette kapitlet vil vi drøfte våre funn ut i fra flere områder som omhandler læring, ledelse og skolevandring med perspektiv fra henholdsvis lærer og rektor. Drøftinga tar utgangspunkt i empiri og aktuell teori. Vi vil også drøfte forskningsspørsmål og problemstillingen for oppgaven ut i fra disse:

1. Hvilken betydning har forventninger til læring for lærer og rektor ved skolevandring?
2. Hvilke forventninger har lærerne og rektor til kompetanseutvikling ved skolevandring?
3. Hvilke forventninger har lærerne og rektor til pedagogisk ledelse ved skolevandring?
4. Hvilke forventninger har lærer og rektor til skolevandring?

Under læring ligger forskningsspørsmål en og to, under ledelse ligger forskningsspørsmål tre og under skolevandring ligger forskningsspørsmål fire. Dette har vi valgt å gjøre for å få en større frihet når vi drøfter forskningsspørsmålene opp i mot problemstillingen.

Avslutningsvis i drøftingsdelen ser vi nærmere på hvordan vi kan forstå Banduras resiprok determinisme ut i fra figur 1: Resiprok påvirkning.

5.1 Læring

5.1.1 Forventninger til læring og kompetanseutvikling

Ut i fra et sosial konstruktivistisk syn er læring noe som skjer i ulike samspill situasjoner.

Lærerne og rektor gis en aktiv rolle og sammen kan ny fagkunnskap utvikles. I denne undersøkelsen har vi utforsket betydningen skolevandring har for lærernes læring og kompetanse. For at læring skal skje må det ”skapes” en handling og en refleksjon over denne. Når dette er gjort, kan først endring skje (Postholm, 2012). Ut i fra et fenomenologisk perspektiv handler skolevandring om hverdagshandlinger i klasserommet. Hvordan disse handlingene verdsettes og hvordan man legger til rette for praksisrefleksjon får betydning (Embree, 2013). Flere av lærerne stiller krav til seg selv om at fornyelse og læring må skje nærmest hele tiden:

Lærer 2: *”Jeg tenker hele tiden på at jeg må lære meg noe nytt da.”*

Om vi antar at disse lærerne trives i jobben sin vil våre funn samsvare med tidligere forskning som at lærere som har høyest motivasjon og trivsel for arbeidet også har høye forventninger

om å mestre arbeidet (Skaalvik og Skaalvik, 2013). I empirien vår ser det ut som lærerne har stor mestringstro til egen læring, de har tro på at de ønsker å lære noe hele tidene men de ser ikke like tydelig sammenhengen mellom skolevandring og egen læring. Kunne det ha vært annerledes hvis forventningene fra rektor hadde vært løftet høyere?

Dette er interessant og det kan se ut som at disse lærerne ikke stiller de samme krav til seg selv ved skolevandring som ellers. Kan det tenkes at disse forventer mer av seg selv og sin egen læring i hverdagen mens skolevandring blir noe annet? Hvordan kan vi i så fall forstå dette? Kan dette bety at verdien av skolevandring ikke kommer godt nok frem?

Det kan se ut som forventninger som er skapt i forkant av skolevandringen er nokså svak og verdien den enkelte lærer opplever er ikke tydelig. Vrooms forventningsteori legger vekt på at motivasjonen øker når nytteverdi er tilstede. Med utgangspunkt i dette kan nok rektorene jobbe tydeligere med forventninger slik at lærerne opplever nytte av skolevandringen. Vi har lett etter spor av læring og funnet at vaner utfordres og at man er blitt noe bevisst på sine handlinger:

Lærer 2: "Man blir kanskje mer bevisst på hva man gjør i timer som funker, som man ikke tenker over - fordi man gjør det automatisk, man gjør det av erfaring, ikke fordi man bevisst velger å omstrukturere timen på grunn av noe som skjer eller håndtere enkeltelever på den og den måten - Man blir litt bevisst på tiltak man gjør som man ikke helt vet at man gjør, tror jeg. Det syns jeg i alle fall var det jeg lærte mest av."

Dette sitatet viser at det har foregått en forstyrrelse som gjør at medarbeidere reflekterer over og diskuterer vanetenkning som er et av målene ved skolevandring (Skrøvset, 2008). Det at læreren bli bevisst "tiltak som man ikke helt vet at man gjør" tenker vi også bidrar til å utvikle lærerprofesjonen. Vi tenker at lærernes læring vil kunne øke og bli tydeligere for lærerne om det arbeides med å skape forventninger. Postholm (2012) trekker fram betydningen av å forstå lærernes motivasjon og om man ser på skolevandring som en handling vil lærerens tanker følelser og vilje knyttes til handlingen. I forhold til tilbakemelding er det også interessant å se på selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonene. Det kan tenkes at det er nyttig å anvende begge tradisjonene siden de vektlegger ulike sider (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Hensikten må være at læreren lærer av tilbakemeldingen.

Thalis 2013 viser at lærere som får tilbakemelding fra leder er mer tilfredse. Lærerne forventer å få tilbakemelding ved skolevandring og de ønsker gjerne at den er tydelig. Hvis tilbakemeldingene handler bare om det man er god på så utfordrer ikke dette nok. Slik tolket

vi en lærer. Vi tenker det er positivt og vi oppfatter læreren dithen at vedkommende trenger utfordringer også, ikke bare gjøre med det man er god på.

En annen lærer opplevde det som godt å få bekreftet det han/hun allerede visste at hun/han var god på noe som og har betydning. Dette er godt for den enkelte i et mestringsperspektiv. Kan vi tenke oss at slike bekreftelser også kan medføre at man fortsetter med innarbeidede mønstre i klasserommet? Skolevandring skal utfordre vanene (Skrøvset, 2008) Agyrus teori og enkel og dobbelkretslæring kan være nyttig å knytte nærmere til lærernes læring ved skolevandring. Når man mestrer og er fornøyd kan det hende at vaner og mønstre ikke utfordres nok og man blir værende i et ”enkeltkretslæringsmodus”. Lærerens evne til dobbelkretslæring blir viktig (Lauvås og Handal, 2002).

For rektorene er det nyttig å komme ut og se hva som skjer i skolen i lærernes hverdag.. Den ene rektoren trekker fram at han/hun har lært at det er mye bra som gjøres i klasserommene. Den ene uttrykker at han/hun har ikke lært noe pedagogisk, men fått en trygghet på at det er mye bra arbeid som gjøres og gjennom dette blitt kjent med lærerne.

Den andre rektoren tar opp muligheten for å gi tilbakemelding og han/hun uttrykker: ” *som du ikke tenker på at bare du kan si til denne læreren.* ” Hvordan kan vi forstå dette? Kan hende handler dette om den spesielle relasjonen som rektor har til lærerne og potensialet i denne. Det kan se ut som det ligger noe læring i å oppdage dette. Rektor som leder står på denne måten i en særstilling i forhold til læreren. Vi tenker at gjennom dette blir skolevandring et mulighetsrom for refleksjon. Aktiv læring understøtter betydningen av at observasjon med en samtale i etterkant bidrar til læring (Postholm 2012).

Kompetanse har et personlig og et faglig perspektiv (Jørgensen, 1999). Vi har tidligere nevnt at kompetanse handler om hvordan lærerne evner å møte forskjellige utfordringer i lærerhverdagen. Fullan trekker fram kompetanseutviklingens kraftfullhet når forventninger er skapt på forhånd (Fullan, 2014). Det at lærerne stiller krav til fornyelse tenker vi støtter oppunder at personlig forutsetning ligger til grunn for kompetansen til den enkelte lærer (Illeris, 2012). Da spørsmålet om kompetanseheving ble stilt til lærerne, knyttes ikke dette til skolevandring. Vi kan forstå det ut i fra at for noen av informantene har skolevandringen foregått for en stund siden og at skolevandring skjer i løpet av en kort periode. Andre interne utviklingsprosjekt som kollegaveiledning, LP metoden og vurdering for læring har ”festet” seg tydeligere. Det kan se ut som skolevandring ikke har fått nok oppmerksomhet. Ser vi dette i forhold til Desimone (Postholm, 2012) og lærernes læring er det interessant å se nærmere på

begrepet varighet. Kollegaveiledning, Lp metoden og vurdering for læring er utviklingsprosjekter som har foregått over en viss tid. Varighet har betydning for lærernes læring. Det kan se ut som skolevandring foregår for sjelden til at det får betydning. Downey mener at skolevandring jo flere ganger det gjentas jo bedre er det for lærernes læring. Hennes skolevandringsfokus handler også at vandringen skal være uformell (Downey at.al, 2004).

Lærer 2: *”Nei...kanskje ikke økt kompetansen min direkte. Jeg ble – som jeg sa i sted- mer bevisst på en del grep jeg tok i forhold til enkeltelever der og da som fungerte. Som jeg ikke tenkte over at jeg gjorde, men ikke noe annet.”*

”Bevisst på en del grep” er det en lærer som opplever og dette er kompetanseutvikling slik vi forstår begrepet. Downey skriver om betydningen av at lærere er bevisst sine mønstre for læring og hvilke avgjørelser som tas i klasserommet (Downey at.al, 2004). Hvilke ”grep” man tar og refleksjon rundt dette bidrar til å utvikle læreren praksis og kompetanse. I et evidensbasert perspektiv på praksis kan ”små grep bli til større grep” og bidra til å utvikle profesjonskunnskapen.

Som vi har beskrevet så favner kompetansebegrepet nokså vidt og kan hende er dette et begrep som ikke er like naturlig for lærerne og rektorene å anvende når det handler om læring på arbeidsplassen i første omgang:

Rektor 2: ”Kompetanseheving føler jeg ikke er et dekkende ord i denne sammenheng, men de blir mer bevisst på egen adferd i klasserommet. Jeg tror ikke det ligger noe faglig kompetanseheving i det og det er heller ikke det som er hensikten men dem blir kanskje litt mer bevisst på enkelte ting i forhold til elever og sånn- det er kompetanse det og naturligvis. Jeg har altfor snever forståelse av kompetanseutvikling, altfor snever, ...det å bli flinkere til å bli en arbeidsleder i klassen det er klart at er kompetanseheving, det er jo det.”

Her synliggjør denne rektoren nettopp kompleksiteten ved begrepet kompetanse. Som vi har nevnt i teorien tror vi at kompetanseheving kan forklares med at den har en ”vag konseptuell kjerne eller essens som er gjenstand for grunnleggende diskusjon” (Connolly, 1993). Vi fikk et inntrykk av at kompetanseheving er noe ”større” enn skolevandring og noe som ofte foregår eksternt, samtidig som rektor begynte å reflekterte over om sin forståelse av kompetanseutvikling som snever.

5.2 Ledelse

5.2.1 Forventninger til pedagogisk ledelse

Når vi drøfter begrepet pedagogisk ledelse vil vi se nærmere på lederstil hos rektor. På hvilken måte får lederstil betydning for gjennomføringen av skolevandring.

Lederutfordringene i skolen er mange, men en som er spesielt viktig at den enkelte lærer får brukt sin kompetanse på best mulig måte (Lillejord 2006). Skolevandring har som mål å styrke kompetansen til lærerne og forbedre elevenes læring. Pedagogisk ledelse er noe sammenvevd og det kan være ulike forventninger til hvordan dette skal foregå.

På spørsmålet om forventninger svarer en rektor slik:

Rektor 1: *”Vi hadde satt ned noen punkter på forhånd. Jeg vet ikke hva slags forventninger jeg hadde...”*

Større bevissthet rundt hvilke forventninger rektor har for å nå sitt mål, samtidig som rektor tydeliggjør hvilken verdi dette har for han/henne, kan bidra til å øke motivasjonen for denne rektoren og ikke minst for lærerne. Forventnings x verdi-teorien sier noe om ”individets forventninger til å nå et mål, og verdien av å nå dette målet for individet” (Woolfolk, 2004:280). Hvis vi ser på dette oppimot hva Emstad i boken Lærernes læring (2012) skriver om en transformasjonsleder, kan det se ut som at denne rektoren ikke formidler klare nok forventninger til høy kvalitet og gode prestasjoner. ”Når lærerne føler en forpliktelse til å nå målene kan dette bringe med seg en psykologisk effekt i form av en følelse av mening, personlig yteevne og jobbtilfredshet, som igjen reduserer eventuell frustrasjon (Robinson, 2011)” (Postholm, 2012:72). En forpliktelse som også kan oppfattes som et indre krav kan få lærerne til å yte mer.

Fig 3: Styrke og utfordringer.

Styrker: Relasjonell, lite autoritær, god kontakt, demokratisk, Leder som deler makt og godt likte ledere.	Utfordringer i forhold til funn: Blir rektor for kravløs/snill? Utydelige forventninger i forhold til skolevandring. Hva slags verdi har skolevandringen for den enkelte?
--	--

Lærer 3: ”Jeg tenker at en enhetsleder tross alt skal være en pedagogisk leder som tør å stake ut noen kurser videre. Og jeg syns at skolevandringen kan være et utgangspunkt for det også, da. ”

Dette utsagn beskriver forventningen om en rektor som tydeliggjør målet, retningen og dette knyttes til at skolevandring også kan benyttes til dette.

Lærer 2: ”Supert det, hvis man synes det er ålreit å få besøk og alt sånt, men hva er det egentlige formålet? Det har jeg ikke hørt så mye om. Hva ledelsen tenker om det. Og at det burde vært litt fastsatt og planlagt. ”

Her etterlyser en av lærerne tydeligere mål. Skolevandring opplevdes som lite planlagt og fastsatt. Delaktighet i å sette mål er en av flere faktorer som er viktig med tanke på høy resultatoppnåelse (Johannessen og Olsen, 2008).

I vår undersøkelse kommer det fram at den ene skolen ikke hadde særlig medbestemmelse. Ved denne skolen kan det se ut som en av lærerne signaliserer at lederen må tenke på hva som fellesskapet og skolen er tjent med.

Ved den andre skolen var det forskjellig grader av medbestemmelse. Der var det en lærer som trakk parallellen til kollegaveiledning hvor den som blir veiledet får sette rammene.

Medbestemmelse er interessant ut i fra flere perspektiv. Vi opplever en forskjellig tilnærming til dette ved de to skolene. Kan dette skyldes at den ene skolen har en større bevissthet omkring kollektiv tenkning og den andre i større grad har en individuell tilnærming?

Når vi stiller spørsmålet gjør vi det med bakgrunn i at det i dag er mye fokus på skoler som evner å jobbe kollektivt nettopp fordi de i større grad lykkes med elevenes læring (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Lærer 3: ” Ja det er rett og slett fordi at noen kommer inn og ser på det jeg gjør, men det har ikke vært så mye snakk om potensialet eller potensielle forbedringspunkter da. Det har vært mer liksom, fokus på hva jeg mestrer godt. Og det er jo klart –at ja, skryt gjør jo at man gjør mer av det man er fornøyd med, eller positiv feedback. ”

Læreren ønsker tydeligere utfordringer og da jobbe med forbedringspunkter og foreslår at det kikkes nærmere på potensielle forbedringspunkter og ikke bare på det som mestres godt. Vi tolker dette som en åpen innstilling og vilje til å lære. Naturlig kan det være å knytte dette til Vytgovskys utviklingssone.

Lærer 4: *"Tid er viktig. Og det tar tid fordi det har gått seg til noen mønstre som sitter godt, da. Må jeg virkelig begynne å gjøre det på en ny måte? For en har jo litt motstand mot endring. Det er noe som ligger litt i oss tror jeg...."*

Downey har i siste del av sin forskning hatt fokus på lærernes mønstre i læringsarbeidet og utfordrer lærernes læring i forhold til dette (Downey et al., 2004). Dette synes vi er et interessant perspektiv som kan være en nyttig innfallsvinkel ved skolevandringsmetoden.

Alle lederne er opptatt av å anerkjenne lærerne. De legger vekt på relasjonens betydning. Noen felles trekk er relasjonell, lite autoritær, demokratisk og god kontakt. Det kan se ut som lederstilen hos begge rektorene har mye felles med relasjonell ledelse. Denne ledelsesformen er demokratisk og ligger nært opp til transformasjonsledelse (Spurkeland, 2014). Ved begge skolene kommer det fram at noe delegeres til andre og betydningen av ansvar og tillit til lærerne vektlegges. Lærerne forteller om ledere som vil alle vel og har god kontakt med sine ansatte. Dette gir et godt utgangspunkt for både å lede og å lære, men kanskje for lite utfordrende? En lærer uttrykker at man ofte blir tatt med på råd, lærer 6:

"Ja jeg tenker nok at her på skolen så opplever vi nok at vi blir tatt med på råd om ikke, kanskje noen ganger blir vi tatt med på råd på litt for mange ting og noen ganger, det har jeg for øvrig også sagt direkte til ledelsen selv også at noen ganger kan en være tøffere i forhold til å ta noen beslutninger uten nødvendigvis å involvere altfor mange. Det tenker jeg er lederansvar på noen ting og det er ikke alt det skal være en full demokratisk opplegg rundt, men det jeg opplever med ledelsen her, vi har en ledelse som er veldig åpen for, det står en åpen dør, en kan alltid ta kontakt og jeg opplever ikke at det er vanskelig å ta kontakt med lederne på huset her og rektor og hvis det er ting jeg vil ta opp, så opplever jeg de er veldig flinke."

En annen lærer uttaler, lærer 4: *"Ja... det er i alle fall veldig lite autoritært. Det er en veldig... av og til så kan flere av oss i kollegiet synes at det er litt lite tydelig. Faktisk. Det er veldig sånn... vekt på at det skal være på en måte litt demokratisk og litt... ikke for bastant, da."*

I disse uttalelsene sier den ene læreren at han opplever å bli tatt med på råd men at rektor godt kan være tøffere til å ta en del beslutninger som ikke alle trenger å være med på. Den andre får frem mangel på tydelighet hos ledelsen. Utsagnene er knyttet til rektors ledelse generelt og ikke spesifikt i forhold til pedagogisk ledelse. En kan diskutere om det kan være en felles utfordring for mange ledere i dag hvor samspill og demokratiske prosesser er nødvendig. Vi tenker at lærernes og rektorenes forventninger også vil påvirke dette. Spurkeland (2014) trekker frem betydningen av demokrati og samspillsprosesser som fundamentet ved

relasjonsledelse. Lederen utfordres og kan bli for utydelig i dette. Vil denne lederadferden påvirke hvordan lærerne vil se på rektor som pedagogisk leder? Kan det bli for kravløst?

En lærer uttaler (lærer 3): "Nei, altså jeg syntes på en måte at skolevandringen man må ikke være redd for å gjøre det så snilt og tannløst at det blir bare en sånn; inn for å si hei og være der. Jeg tenker at det må være noe ..man synes det er greit at man sier at "- I dag så har vi fokus på det og det." Og så på en måte snakker man litt om det. Og kanskje også at man selv har mulighet til å komme og si noe om de utfordringene man har innenfor det fokusområdet som samtalen har satt fokus på, da. at den ikke bare sitter der og ser bare det positive og alt som er bra, men at, på en måte, man kan tørre å kanskje si noe om at ... " –Ja, jeg ser at det kan være noen utfordringer med et eller annet..." At man faktisk kan bruke det til noe konstruktivt, da. Jeg har ikke trua på at alt skal glattes over og gjøres veldig snilt, nødvendigvis. Så...ja"

Læreren uttrykker at skolevandringen ikke må bli "så snilt og tannløst". I dette ligger det muligens en forventning om at rektor skal inneha en tydelighet og være en rektor som viser retning. Spurkeland anvender begrepene relasjonelt mot og relasjonell feighet. Det å være feig handler om å unngå å ta opp noe som er nødvendig å snakke om for å utvikle seg videre (Spurkeland, 2014). Kan hende har ikke rektorene tradisjon for å være såpass direkte? Man kan også stille spørsmål ved tilbakemeldingskulturen. Hvordan leder bekrefter og utfordrer lærerne? Produktiv pedagogisk ledelse gir åpning for utvikling og læring for både leder og lærer (Lillejord, 2006). Svarene utvikles underveis og rektor inviterer lærerne inn i samhandling om ulike læringsprosesser. Dette kan skje ved skolevandring.

Om man ser mer spesifikt på skolevandring som et læringsprosjekt kommer det fram at lederne har uklare forventninger til dette. Leders adferd vil ha betydning for hvordan skolevandring eller at annet type prosjekt blir "tatt imot." Betydningen av å synliggjøre forventninger på forhånd er sentralt da det knyttes til lærernes motivasjon for det som skal skje. I en ledelse som legger vekt på betydningen av å prestere vil forventninger være viktig (Spurkeland, 2014).

På spørsmål om hvilke forventninger rektorene har til skolevandring uttrykker den ene: "Jeg vet ikke hva slags forventninger jeg hadde" og den andre: *Nei, jeg trodde vel og håpa på at jeg skulle finne det jeg fant.....hadde ikke noe mer forventninger om det, syntes det var spennende og skulle ut å gå, ja jeg likte tanken."*

Det kan se ut som om det er svake forventninger til hva man skal få ut av skolevandringen og Kan det være at målet for skolevandringen ikke er formulert tydelig nok og det blir uklart

hvilken verdi målet har for skolen og rektor? I så fall vil det også smitte over på lærerne og deres forventninger og opplevelse av mål.

Relasjonsledelse har som et av sine mål å øke prestasjonen til de ansatte. Utholdenhet, delaktighet i å sette målene og kontinuerlig tilbakemelding på retning er viktig med tanke på høy resultatoppnåelse (Johannessen og Olsen, 2008).

Hvordan lykkes med dette? Noe av målet ved relasjonsledelse er å få medarbeidere til å prestere bedre. Det er nødvendig at lederne både er kjent med og må ”kontrollere” medarbeidernes forventninger og forutsetninger. Lederen har her mulighet til å skaffe seg innflytelse ved å påvirke (Spurkeland, 2014). Dette betyr at det er et forarbeid som må gjøres før man setter i gang med skolevandring.

Spurkeland trekker fram betydningen av et forpliktende samspill i forholdet mellom leder og medarbeider. I hvor stor grad lærerne ”eier” læringsprosessen og graden av delaktighet er forutsetninger for å nå målet (Postholm 2012). Hvilken betydning har forventninger til prestasjon, og hva skal til for at prestasjonen skal øke? Passer den relasjonelle lederstilen ved skolevandring? Ja, mener vi, men kanskje er den for krevende på den måten at man lett kommer for nær de man skal lede. Noe som kan medføre at det blir vanskelig å utfordre og stille krav. Kan man stille krav når det skal være en ”passelig” forstyrrelse.

Spurkeland trekker fram at prestasjoner hos medarbeidere har sammenheng med relasjonen til lederen og er sentral om jobbmotivasjonen er lav (Spurkeland, 2014). Våre funn viser at lærerne har gode relasjoner til sine rektorer og det ser ut til at dette er gjensidig.

Demokratisk ledelse bidrar til å fremme motivasjon (Spurkeland, 2014). Ut i fra funnene våre kan det se ut som at lærerne opplever demokratisk ledelse, og en uttrykker at det ikke må bli ”for tannløst”. Vi tolker det dit hen at lærerne ønsker å bli stilt krav til.

I teoridelen om ledelse skriver vi at vi ønsker å se nærmere på tre punkt relatert til transformasjonsledelse: Å angi retning, å utvikle mennesker og omstrukturering av organisasjonen.

Å angi retning er å vise vei og tydeliggjøre mål. Emstad trekker frem at når lærerne føler en forpliktelse til målene så kan dette styrke lærernes opplevelse om mening (Emstad i Postholm 2012).

Forpliktelse tenker vi i denne sammenheng kan oppleves noe ”ytre styrt”. I hvor stor grad læreren opplever at målet har verdi vil spille inn og dette vil styrke forventningene. Vi tenker

at forpliktelsen også har en kollektiv verdi. Man er lojal mot det som er bestemt. Sammen mot målet. Et sterkt kollektivt engasjement kan øke. Hvis forventningene er tydelige på at skolevandring også skal øke lærernes læring vi et kollektivt deltagelse engasjement kanskje være med å forsterke dette i positiv retning (Emstad i Postholm 2012). Det kan da bli et større fokus på hva har hver enkelt lærer lært og hvordan kan vi hjelpe hverandre med å fortsette med det.

Å utvikle mennesker er et ærbødig oppdrag. Alle lærerne har betydning og er viktige for å nå skolens mål. Det betyr at det individuelle perspektivet må sees i forhold til kollektive, skolens mål. Emstad har skrevet at ved transformasjonsledelse er det viktig å øke yteevnen til lærerne for at de i større grad kan gjøre forbedringer i klasserommet (Emstad i Postholm 2012).

5.3 Skolevandring

5.3.1 Forventninger til skolevandring

Som vi har sagt tidligere var det ingen som hadde store forventninger til skolevandring på det tidspunktet vi snakket med lærerne og rektorene. Men noen forventninger var tilstede.

Lærer 2: ” *Jeg har aldri vært med på det før for jeg har jo...jeg hadde jobbet det andre året mitt da vi hadde skolevandring, så jeg visste ikke helt hva det gikk ut på. [...]Så jeg hadde forventninger om å få tilbakemelding på hvordan de syntes jeg fungerte i situasjon med elevene*”. Denne læreren hadde ingen erfaring med skolevandring tidligere og det vil ha noe å si på forforståelsen av hva skolevandring er. Hvis han/hun i tillegg ikke fikk nok info denne gangen vil det bli vanskelig å skulle ha noen klare forventninger om hvordan det kan bli. Læreren sier noe om at han/hun håpet å få tilbakemelding på hvordan ledelsen synes denne læreren fungerer. Hvis denne læreren er tilfreds med sin egen undervisning og mener han/hun mestrer undervisningen kan det være nok til at dette motiverer læreren. Vrooms teori peker på at forventninger +nytteverdi+ verdsettelse kan føre til motivasjon. Det kan virke som om denne læreren ser en nytteverdi i å få tilbakemelding fra ledelse på sin undervisning.

Lærer 3: ”... *At man faktisk kan bruke det til noe konstruktivt, da. Jeg har ikke trua på at alt skal glattes over og gjøres veldig snilt, nødvendigvis. Så...ja [...]For det er man kanskje litt lite vant til – å få respons på seg selv.....(man er) flink til å respondere på andre. Så jeg hadde forventninger om å få tilbakemelding på hvordan de syntes jeg fungerte i situasjon med elevene.*”

Denne læreren ønsker å få konstruktiv tilbakemelding, det han/hun mente at det å få respons på hvordan man fungerer i en situasjon med elevene er bra. Begge disse lærerne har

forventninger om tilbakemelding. Tilbakemeldingen fikk de i friminuttet etter, om det innfridde lærernes forventninger vet vi mindre om.

Lærer 4: *"[...]Men forventningene mine var jo at; ...ja nå får i alle fall rektor et innblikk i hvordan det er på huset...hva vi gjør på, og det kan være sunt for en som sitter mye med papirarbeid og sånt ... å komme liksom nærmere grasrota, da"* Her ser vi en lærer som tenker kollektivt om at det er viktig at rektor ser hvordan det er på hele skolen. Læreren viser her det kollektive perspektivet som bidrar til at rektor får kjennskap til hele skolen. Det igjen gjør at rektor lettere kan være med på å bidra til å skape samarbeid mellom lærerene.

En av rektorene valgte å ta en førsamtale med den enkelte lærer og flere korte økter med observasjon i klasserommet og gjennomføring av tilbakemelding i medarbeidersamtale. Den andre rektoren hadde valgt et felles informasjonsmøte hvor alle lærerne var tilstede. Det ble delt ut et skriv til lærerne. Deretter observerte rektor i klasserommet med fortløpende samtale i etterkant.

Rektor 2: "Målet var at vi skulle involvere oss mer i kjernevirksomheten og vise anerkjennelse, nysgjerrige på hva som skjedde, tona ned kontroll, men den er der: Jeg har som skoleleder jo en plikt som pedagogisk leder ansvarlig å vite hva som foregår, men det er bare sånn det er. Det finnes ingen grunn til å problematisere det."

Her uttales det et mål på hvorfor den ene rektoren startet med skolevandring, Det var noen forventninger fra skoleeier om at rektor skulle involveres mer i kjernevirksomheten. Dette stemmer godt overens med de signaler som også Utdanningsdirektoratet sender ut. I samme avsnitt sier hun/han noe om å tone ned kontroll, samtidig som det må være en viss kontroll fra rektors side for at rektor skal vite hva som foregår på skolen

Rektor 1: *"Gjøre lærerne best mulig. Gi folk ansvar for oppgaver de kan vokse på. Tenker vi har et stort mangfold av lærere, alle har sine styrker, sine områder som det er viktig for en leder er å la dem få muligheten til å utvikle seg selv på de områdene å være med."*

Når vi leser dette sitatet så synes vi dette er en god tilnærming å ha til lærerne. Rektoren er opptatt av den enkeltes lærers behov for utvikling og læring. Vi synes å se en lederrolle som med vekt på relasjonell ledelse (Spurkland 2014) og transformasjonsledelse (Postholm 2012)

Lærer 4: ” *det legger det frem som om det kanskje er mest for sin egen del at de skal bli kjent med hva som skjer. Sånn har jeg forstått det. Men det kan også være ting de vil observere, det vet ikke jeg noe om, men det er ikke uttalt.* ”

Her gir en lærer uttrykk for at han/hun oppfattet at skolevandring var noe som rektor gjorde for sin egen del. Det kan medføre at læreren hverken ser målet eller nytten av skolevandring for sin egen del og skolens del. Noe som gjør at motivasjonen for å engasjere seg i dette ikke er tilstede for denne læreren. Forventningsteorien sier at disse to punktene er viktig for at motivasjon og læring skal finne sted.

De sier videre at det ville være et feilgrep å begynne med skolevandring uten å ha snakket med læreren om hva de ønsket å begynne med (Downey et.al, 2004). Det at rektor har formidlet det på en slik måte at lærerne tror at det er for rektors del viser usikkerhet om hva han/hun ønsker å oppnå. Den samme rektor ønsket å skolevandre for få bekreftet det han/hun trodde om skolen fra før. Vi synes å se en mangel på tydelighet fra leders side, kanskje fordi han/hun ikke går inn i dette med full tyngde.

Lærer 6:- ”*Skal du få en litt bedre helhet på hvordan jeg som lærer fungerer i klasserommet så tror jeg en må ha en altså..kanskje litt flere besøk og samtidig litt kanskje lengre sekvenser.* ” Denne læreren har fått besøk, men kunne tenkt seg flere besøk og kanskje litt lengre. Her ser vi også at denne læreren trodde et av målene med skolevandring var at rektor skulle finne ut av hvordan han/hun fungerte som lærer. Dette er en lærer som er kollega med den læreren som oppfattet at skolevandring er mest for rektor. ”Det har gjennom forskning både blitt oppdaget og reflektert over at en og samme lærer kan bli tolket forskjellig av ulike forskere” (Postholm, 2010:26). Her hadde lærerne tolket rektor på to forskjellige måter, noe som ikke er ukjent. Det er derfor viktig å bruke god tid på å kommunisere med læreren om målet for skolevandring. I boken *The Three-Minute Classroom Walk-Through* skiller de på den uformelle og formelle skolevandringen. I den formelle skolevandringen bruker rektor lenger tid inne hos de forskjellige lærerne, men denne metoden anbefales ikke til vanlig. Den kan brukes hvis man skal dokumentere hvordan en lærer ikke fungerer inne i klassen. Da er det viktig at læreren blir oppmerksom på hvorfor du velger en formell variasjon av skolevandring (Downey et.al., 2004).

Utdrag fra lærer 6, ang. implementering av utviklingsarbeid:

” [...]noen ganger kan det oppleves at vi kjører noen prosjekt som vurdering for læring også kunne det faktisk ha vært grunnlag for å videreført den i større grad enn det vi gjorde, men isteden så startet vi med kollegaveiledning men så lå det i bunnen der da at i kollegaveiledninga kunne man også fra med seg vurdering for læring altså kunne kjøre disse sammen, men kanskje har en ikke vært tydelig nok på den biten fordi det blir litt kortsiktige tiltak da og de har ikke den effekten hvis du holder å over år med noe så det kan nok være en svakhet i det da, men viljen igjen i hvert fall hvis jeg vil bygge kompetanse[...].”

Her gir også lærer 6 uttrykk for at man ønsker å se en videreføring av ulike utviklingsprosesser i langt større grad.

Lærer 4: *” Men jeg hadde forventninger kanskje om at...ja, at de knyttet det mer opp til den kollegaveiledningsbiten som vi hadde hatt, da. Det blir liksom to forskjellige ting. ”*

Lærer 5: *”Dette var en ide de ikke har pønsket ut selv, var litt i tiden.”*

Lærer 4: *..Jeg har jo følelse av at det er liksom..det her gjør vi no alle nå så det her må vi begynne med. Litt den, da. Det er liksom ; Nå er det moderne med skolevandring, og klasseledelse i fokus, og da kan ...et ledd i å liksom se hvordan klasseledelse blir utøvd være da...skolevandring, da.*

Lærerne reflekterer over skolevandringens idè og trekker fram at dette er en idè som er preget av den tida vi lever i. Det er moderne med skolevandring nå. Ulike masteridèer får betydning for utvikling i skolen, og vi har nevnt eksempler som kvalitet på undervisningen, klasseledelse, fokus på resultater og forskning i praksis. Skolevandring som metode kan løse flere utfordringer på samme tid (Skrøvset, 2008). Derfor er det en idè som kan appellere til mange.

Å bidra til at praksis blir mer treffsikker (Røvik, 2014) tenker vi er dekkende for evidensbasert praksis På hvilken måte kan skolevandring bidra til evidensbasert praksis er en ny problemstilling som vi ikke kan gå mer inn på her.

Vi mener at skolevandring vil kunne bidra til å utvikle lærerens praksis som igjen får betydning for elevenes læringsutbytte. På denne måten blir skolevandring et verktøy for skoleutvikling.

Flere lærerne etterlyser at skolevandring blir knyttet opp mot annet utviklingsarbeid som skolen har holdt på med tidligere. Eksempler på dette er vurdering for læring og kollegaveiledning. Det kan se ut som dette er utviklingsarbeid som lærerne opplever de har

lyktes med. Å knytte skolevandringens ideer nærmere tidligere utviklingsarbeid kan gi flere muligheter og opplevelse av delaktighet og sammenheng. Kontekst får betydning når nye ideer skal implementeres. Det er her translatørkompetanse kommer inn. Hvordan oversette skolevandringens ideer til den enkelte skole? Vi tror at gode oversettelsesprosesser bidrar til bevisstgjøring av det som skal oversettes. Involvering blir viktig. Når man involveres skapes forventninger. Vi tolker det som at skolene har tatt et reproduserende modus, ideen er kopiert. Dette medfører slik vi ser det at skolenes egenart/læringskultur kunne ha vært drøftet mer før igangsetting. Hvordan tilpasse skolevandringen til den enkelte skole?

Kollegaveiledningsarbeidet ved den ene skolen ble oppfattet som vellykket. Hvordan videreføre og bygge videre på dette?

Rørvik beskriver et økende behov for translatørkompetanse som innebærer evnen til å oversette ideer til ulike skolekontekster. For å få til dette må man ha presise begrepsverktøy, kunnskap om kontekst og kunnskap om bruken av oversettelsesregler.

I denne delen velger vi å snakke om det tredje punkt Rørvik belyser angående translasjonsperspektiv i boken Reformidèer i skolen (2014). ”Det handler blant annet om aktørenes kunnskap om de organisatoriske kontekstene det oversettes til og fra samt om deres innsikt i oversettelsesregler[...]og om under hvilke betingelser de ulike reglene bør og ikke bør anvendes” (Rørvik, 2014:42). Vi tror at større kunnskap rundt translatørkompetanse kan hjelpe ledere til å se sammenhengen av utviklingsarbeid i skolen. Med denne kompetanse vil man lettere se overføringsverdien av hvordan man implementerer de ulike metodene eller reformene.

På de skolene vi besøkte så vi at rektorene hadde valgt å gjøre noen individuelle tilpassinger på metoden skolevandring. Den ene rektoren fulgte den norske modellen med førsamtale, observasjon og refleksjon. Den andre rektoren introduserte dette i fellesskap, observerte og tok deretter refleksjon rett etterpå. Det vi ikke kan si noe om er hvorfor de valgte å gjøre disse tilpasningene. Var det fordi de fulgte en modell eller var det et bevisst valg de tok på grunn av at dette ville passe deres personale/skole best? I modellen som er vist under kapittel 2.4 sier Downey at hvis man velger å være lenger inne i klasserommet enn 2 – 3 minutter bør det være for å observere en lærer som har f.eks. fått en del klager. Den norske modellen åpner for noe lenger observasjon og uten at det skal være direkte kontroll.

Når vi ser på hva som har innflytelse på individet tar sosial kognitiv teori med både interne og eksterne faktorer. De fysiske og sosiale omgivelsene, personlige faktorer og atferd påvirker hverandre gjensidig, og det er nettopp dette som Banduras kaller resiprok determinisme. Det er en gjensidig påvirkning mellom disse faktorene. Vi mener dette kan hjelpe oss og forklare noen av funnene i vår forskningsoppgave. Vi har plukket ut forventninger, læring, lederstil og translatørkompetanse. Det er en interaksjon mellom lærer, rektor, omgivelsene og atferden i en læringskontekst.

Individets innflytelse handler om forventninger og mål. Hverken rektorene eller lærerne hadde tydelige forventninger til hvorfor man skulle drive med skolevandring. Forventninger var nok ikke tatt opp til refleksjon. Rektorene hadde mål med skolevandringen, men hadde muligens ikke på det tidspunktet tenkt på forventninger. Mulig at målene også skulle være mer tydelige. Rektorene hadde noe kunnskap om skolevandring og på den ene skolen hadde de et infomøte rundt temaet. På den andre skolen hadde de en førsamtale med læreren om skolevandringen. For å få samme oppfatninger og holdninger om skolevandring kan det være hensiktsmenig å jobbe noe mer med dette emnet før man starter opp med skolevandring. Når disse skolene introduserte andre utviklingsprosjekter jobbet de med å få kjennskap og eierfølelse til disse prosjektene. Det kan være en fordel å ha samme begrepsoppfattelsen og kunnskap om dette. Vi vet at det ikke bestandig er like enkelt i en hektisk hverdag. Begge skolene har god skoleutviklingskompetanse så her er det mye å hente. Det er skoler som er både nytenkende og i stadig utvikling.

Når det gjelder den sosiale påvirkningen som for lærerne kan komme fra rektor, tror vi de kunne tjent på at rektor her var tydeligere på sine forventninger til hvilke mål han/hun hadde. Kanskje kunne rektorene hatt større forventninger og mål til skolevandringen også, men dette kan ha noe med at det var første gangen de benyttet seg av denne metoden.

Våre funn sier noe om at hvis man har tydelige forventninger til hva men ønsker å oppnå og kanskje også høye nok forventninger hadde man sett at flere lærere hadde opplevd å lære noe av dette. Lærerne ved disse skolene tok sin profesjon på alvor og mange mente at de har som mål å lære noe i hver time de underviser. Hvis disse lærerne hadde vist at skolevandring også kan bidra til å øke lærerens læring hadde de muligens vært mer på også her. Tilbakemelding fra rektor etter skolevandringen kan være med på å oppmuntre atferden som fører til innsats og læring. Det igjen kan føre til at neste gang rektor skal ha skolevandring vil lærerne ha

høyere mestringsforventninger. Alle disse faktorene påvirkes av hverandre, derfor kan det være at læreren ved neste skolevandring opplever læring i større grad (Woolfolk 2004).

5.4 Oppsummering av drøftingsdel

Det er lærernes og rektorenes forventningsperspektiv til skolevandring som vi har valgt å drøfte. Vi har tatt utgangspunkt i empirien for å få fram informantenes opplevelse av skolevandring. Lærernes læring er sentralt i oppgaven, og vi tar opp ulike betingelser som bør være på plass for å lykkes med læringa ved skolevandring. Det kan se ut som lærerne og rektorene hadde lite forventninger til skolevandring og derfor har vi drøftet dette. En følge av blir å se nærmere på betingelser for læring og ledelse med utgangspunkt i forskjellige teorier. Delaktighet i målarbeidet med skolevandring, kollektiv deltagelse, varighet og sammenheng er sentrale områder. Tydelige forventninger vil kunne bidra til øke motivasjonen til skolevandring. Forventingsteori har vi trukket inn for å belyse betydningen verdier og nytte har for å skape forventninger. Når lærerne får tilbakemelding forventer de å bli stilt krav til. Vi har drøftet dette i et lederperspektiv med vektlegging på relasjons og transformasjonsledelse og satt dette i sammenheng med forventninger og prestasjoner hos lærerne. Skolevandring som ide og translatørkompetanse har også fått noe plass da det får betydning for hvordan skolevandring oversettes til den enkelte skoles kontekst.

KAPITTEL 6. KONKLUSJON

På hvilken måte kan forventninger til skolevandring øke lærerne læring valgte vi som problemstilling for oppgaven. Vi var nysgjerrig på kunnskap om temaet og ble inspirert av Siw Skrøvset sitt spørsmål: ”Har vi da høye nok forventninger ved skolevandringen?” (Skrøvset, 2008:113). Vi har gjennomført en kvalitativ studie og gjennomført intervjuer med en fenomenologisk tilnærming og intervjuet lærere og rektorer ved en barneskole og en videregående skole om skolevandring. Dataene er analysert ved bruk av den konstant komparative analysemetoden. Sentrale emner for oppgavene i teori del, empiri del og drøfting handler om forventninger, læring, ledelse og skolevandring. Empiridelen viser følgende funn:

- Forventningene til skolevandring hos lærerne er lave
- Forventninger til skolevandring hos rektorene var noe utydelige
- Betydningen eller verdien skolevandring har for den enkelte lærer synes svak
- Om læring og skolevandring uttrykker lærerne at de er mer bevisst og vaner utfordres
- Lærere som vil lære, men læring knyttes ikke tydelig mot skolevandring
- Tilbakemelding fra rektor må utfordre lærere mer

- Kompetanseheving knyttes ikke til skolevandring
- Ønske fra lærerne å se skolevandring i sammenheng med andre aktiviteter som kollegaveiledning, Lp metode og vurdering for læring
- Oversettelseskompetanse og skolekontekst en utfordring

Vi har tatt utgangspunkt i et sosial konstruktivistisk syn på læring og drøftet funnene ut i fra teori som bygger på dette perspektivet.

Forventninger kan bidra til å øke lærernes læring ved skolevandring: Skolekonteksten er sentral for rektor å se nærmere på i forhold til igangsetting av nye ideer. Lederes og læreres translatørkompetanse bør være fler kontekstuell (Røvik, 2012). Det er viktig at skolevandring knyttes sees i sammenheng og bygger på ”vellykkede aktiviteter” som skolen allerede har igangsatt. Det vil være nyttig å ha en bevissthet omkring lederstil. Sentralt er det at rektor evner å skape forventninger og det skjer gjennom tydeligere involvering av lærerne. Lærere som etterspør utfordringer må få det, slik at skolevandringen oppleves nyttig og meningsfull. På den måten vil lærerne kunne utvikle sin praksis og kunne bidra til skoleutvikling om dette løftes frem i kollegiet i større grad.

Kilde- og litteraturliste

Befring, Edvard (2010).

Forskningsmetode med etikk og statistikk. Oslo: Det Norske Samlaget.

Bø Inge og Lars Helle (2003).

Pedagogisk ordbok. Oslo: Universitetsforlaget.

Connolly, William (1993).

The Terms of Political Discourse. Oxford: Blackwell.

Downey, Carolyn m.fl. (2004).

The three minute classroom walk-through. California: Corwin Press.

Embree, Lester(2013).

Refleksiv analyse, ei første innføring i fenomenologisk analyse. Trondheim: Akademika forlag.

Fullan, Michael(2014).

Å dra i samme retning. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Illeris, Knud. (2006):

Læring. 2.reviderte utgave. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Johannessen, Jon-Arild og Olsen, Bjørn (2008).

Skoleledelse-skolen som organisasjon. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvarv, Sture(2010).

Vitenskapsteori- tradisjoner, posisjoner og diskusjone., Oslo: Novus forlag.

Kunnskapsdepartementet (2014). Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen,

Lauvås, Per og Handal,Gunnar (2002).

Veiledning og praktisk yrkesteori. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Lehn, Anders(2009).

Skolevandring/en systematisk metode for direkte pedagogisk ledelse hos rektor.

Trondheim: Masteroppgave i skoleledelse, NTNU.

Lillejord, S(2006).

Ledelse i lærende skole. Oslo: Universitetsforlaget.

NESH 2006,

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, juss og teologi

Forskningsetiske komiteer

Johannessen, Jon Arild og Olsen, Bjørn(2008).

Skoleledelse-skolen som organisasjo., Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar (2013).

Læring med forskerblick innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.

Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Postholm, May Britt(red)(2012).

Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling

Lærernes profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer,

Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Postholm, May Britt (2010).

Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudie.

Oslo: Universitetsforlaget.

Robinson, Vivian (2011).

Student-centered leadership, Jossey-bass leadership library in education, USA.

Røvik, Kjell Arne, Eilertsen, Tor Vidar og Moksnes, Eli (red)(2014).

Reformideer i norsk skole Oslo: Cappelen Damm Akademisk forlag.

Skaalvik, Einar M og Sidsel Skaalvik S (2005).

Skolen som læringsarena, selvoppfatning, motivasjon og læring. Oslo:
Universitetsforlaget.

Skaalvik, Einar M og Sidsel Skaalvik S (2013).

Skolen som læringsarena, selvoppfatning, motivasjon og læring.2.utg. Oslo:
Universitetsforlaget.

Skrøvset, Siv (2008).

Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring. Tromsø: Lundblad Media AS.

Skrøvset, Siv (2013).

Verdsettende ledelse. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Spurkeland, Jan (2014).

Relasjonsledelse. Oslo: Universitetsforlaget.

Stortingsmelding 31 (-2007-2008) Kvalitet i skolen.

Woolfolk , Anita (2004).

Pedagogisk psykologi. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Liste over vedlegg

Vedlegg 1): Intervjuguide (to sider)

Vedlegg 2): Tilbakemelding fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (to sider)