

# Skolevandring og klasseledelse

*Hva har skolevandringen å si for lærerens klasseledelse?*

*En komparativ studie av to ungdomskoler*

Michel Cabot, Olivier Puertas og Rune Henningsen



Masteroppgave,  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

15. mai 2014



© Michel Cabot, Olivier Puertas og Rune Henningsen

2014

Skolevandring og klasseledelse.  
Hva har skolevandringen å si for lærerens klasseledelse?  
En komparativ studie av to ungdomskoler

Michel Cabot, Olivier Puertas og Rune Henningsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Problemstilling og tema

Skolevandring er et relativt nytt ledelsesverktøy i Norge og det finnes relativt lite forskning på dette området. Et av skolevandringens formål er å evaluere lærerens klasseledelse som har fått et nytt fokus etter PISA 2006 og bedre tall i PISA 2012. Denne oppgaven har som tema å se på mulige sammenhenger mellom skolevandring og lærerens klasseledelse.

## Metode

Det ble gjennomført observasjoner av åtte lærere på to ungdomsskoler under og etter skolevandringene, observasjoner av skolelederne og uformelle samtaler med skolelederne. Skolevandringens gjennomføring blir sammenlignet på tvers av skolene, mens skolevandringens gjennomføring og lærerens klasseledelse bare på de to skolene enkeltvis.

## Teoretisk Rammeverk

Det blir hovedsakelig tatt utgangspunkt i teorier om god klasseledelse (Ogden), om lærerens fagdidaktiske kunnskap (Shulman) og om *agency* (Emirbayer og Mische, Biesta). Ledelsesperspektivet blir særlig ivaretatt ved å bruke Moos teori om «passende forstyrrelser» og Elstads teorier om strategisk samhandling og profesjonelle ansvarliggjøringsmekanismer.

## Funn og slutninger

Til tross for retningslinjene i Skien kommune blir det gjennomført anmeldte og uanmeldte skolevandring. Skolevandringene tar lengre tid enn anbefalt. Skolelederne intervensjoner og til direkte i undervisningen. Problemer i forbindelse med lærerens klasseledelse, for eksempel manglende læringsmål på tavla og forstyrrelser på grunn av elever som vil gå på toalett, har ikke blitt løst gjennom skolevandring. Noen av resultatene kan peke mot at uanmeldte skolevandring gjør lærerne mer oppmerksomme på arbeidsro. Vår studie synliggjør at skolevandring kan ha en betydning for bruken av positive improvisasjoner. Mange lærere tyr til positive improvisasjoner, i noen tilfeller til tross for skolelederens intervensjoner. Det pekes på skolevandringens læringsøkologiske aspekt og en mulig sammenheng mellom skolevandring og utvikling av *teacher agency*.

# Forord

Tema for denne masteroppgaven er skolevandring og hva skolevandringen har å si for lærerens klasseledelse. Ved en tilfeldighet startet vi alle i samme basisgruppa. Etter det første semesteret var det oss tre igjen. Siden den gangen har vi holdt sammen i tykt og tynt, og nå er det, etter fire og et halvt år, endelig resultert i en ferdig master.

Veien har blitt til mens vi har gått, og av og til har vi hatt mange veier å velge mellom, men etter gode diskusjoner og samtaler innad i gruppa har vi alltid blitt enige om den ene veien. Én stor utfordring for oss har vært de geografiske avstandene til medlemmene i denne mastergruppa. Én har bodd halve studietiden først i Brussel og så flyttet til Stord med familie på fem. Den andre har bodd deler i Oslo, men etter hvert flyttet med familien til Skien på grunn av familieforøkelse og tredjemann har bodd i Tønsberg hvor tre etter hvert ble til fire.

Vi vil nå rette en takk til ulike personer som har bidratt til å gjøre oppgaven mulig.

Først og fremst vil vi takke skolene, lærerne og rektorene som stilte opp og satte av tid til prosjektet vårt. Informantene har åpenhertig delt sine tanker og opplevelser rundt skolevandring med oss. Takk til alle gode forelesere ved ILS som har inspirert og lært oss i å utvide våre horisonter innenfor skolelederverden.

Vi vil også takke våre arbeidsgivere, som har lagt forholdene til rette for at vi kunne fullføre hele studiet på ILS.

Det er umulig å kunne rose Skype nok, men uten dette verktøyet ville vi ikke hatt de mange lange og fine diskusjonene som har drevet denne masteren fremover.

Takk også til våre flotte familier som har stått på ekstra for å frigjøre tid til oss til å være studenter i så mange år!

Til slutt og ikke minst vil vi takke vår veileder på denne masteroppgaven Christian Brandmo. Takk for at du har vært så tydelig og viste oss hva som kreves av en masteroppgave. Takk for at du har fått oss ned på jorda igjen når vi trodde vi var i mål!

Takk til dere alle!

Stord, Tønsberg og Skien mai 2014

Michel Alexandre Cabot, Rune Henningsen og Olivier Muñoz Puertas

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og formål.....	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Disponering av masteroppgaven .....	3
2	Teoretisk Rammeverk .....	4
2.1	Lærerens klasseledelse .....	4
2.1.1	Politiske styringsdokumenter .....	4
2.1.2	Klasseledelse og lærerens fagdidaktiske kunnskaper.....	6
2.1.3	Klasseledelse: Bakgrunn, problem og definisjon.....	8
2.1.4	Strategisk versus situasjonsbestemt klasseledelse.....	11
2.1.5	Klasseledelsen og ”Den gode timen” .....	11
2.1.6	Klasseledelse og negativ versus positiv improvisasjon.....	12
2.1.7	Klasseledelsen og ettergivenhet .....	16
2.2	Skolelederens skolevandring .....	17
2.2.1	Ulike perspektiver på skolevandring.....	17
2.2.2	<i>The Three-Minute Classroom Walk Through</i> versus verdsettende skolevandring 18	
2.2.3	Skolevandring i Skien Kommune: En gylden middelvei? .....	19
2.3	Skolevandreren og lærerens klasseledelse.....	22
2.3.1	Vurderingspraksis og pedagogisk ledelse .....	22
2.3.2	Kontroll og veiledning .....	26
2.3.3	En ”passelig forstyrrelse” og ”dialogisk deltakingsform” .....	28
2.3.4	Strategisk samhandling og profesjonell ansvarliggjøring .....	30
2.4	Oppsummering .....	34
2.5	Forskningsspørsmål.....	34
3	Metode.....	36
3.1	Utvalg .....	36
3.2	Prosedyrer.....	36
3.3	Koding av kvalitative data.....	38
3.4	”Kvalitative” variabler i datamaterialet.....	41
3.5	Forskningsdesign .....	44

3.6	Datagrunnlaget.....	46
3.6.1	Deltakende observasjon som kvalitativ metode.....	46
3.6.2	Uformelle samtaler med skolelederne.....	48
3.7	Reliabilitet og validitet.....	49
3.8	Personvern og etiske dilemmaer.....	55
3.9	Oppsummering.....	55
4	Analyse og funn.....	57
4.1	Skolevandringens gjennomføring ved skole 1 og skole 2.....	58
4.2	Klasseledelse og skolevandring ved skole 1.....	62
4.2.1	Klasseledelsen av lærer 1 under versus etter skolevandring.....	62
4.2.2	Klasseledelsen av lærer 2 under versus etter skolevandring.....	65
4.2.3	Klasseledelsen av lærer 3 under versus etter skolevandring.....	67
4.2.4	Klasseledelsen av lærer 4 under versus etter skolevandring.....	70
4.2.5	Skolevandringens gjennomføring og klasseledelse.....	72
4.3	Klasseledelse og skolevandring ved skole 2.....	73
4.3.1	Klasseledelsen av lærer 1 under versus etter skolevandring.....	74
4.3.2	Klasseledelsen av lærer 2 under versus etter skolevandring.....	76
4.3.3	Klasseledelsen av lærer 3 under versus etter skolevandring.....	78
4.3.4	Klasseledelsen av lærer 4 under versus etter skolevandring.....	80
4.3.5	Skolevandringens gjennomføring og klasseledelse.....	82
4.4	Oppsummering.....	84
5	Drøfting.....	86
5.1	Hva er forskjeller og likheter i gjennomføringen av skolevandring?.....	86
5.1.1	Organisering av skolevandringen.....	86
5.1.2	Tidsbruk på skolevandringer.....	88
5.1.3	Skoleledernes atferd.....	90
5.1.4	Skoleledernes bruk av notater og skjema.....	91
5.1.5	Delkonklusjon.....	92
5.2	Hva kjennetegner klasseledelsen under og etter skolevandringen?.....	93
5.2.1	Klasseledelsen i forhold til arbeidsro.....	94
5.2.2	Klasseledelsen i forhold til improvisasjoner.....	97
5.2.3	Klasseledelsen i forhold til læringsmål.....	100
5.2.4	Delkonklusjon.....	103

5.3	Hva har skolevandringen å si for lærerens klasseledelse?.....	104
5.3.1	Skolelederens intervensjoner og lærerens improvisasjoner .....	104
5.3.2	Gjennomføringen av skolevandring og lærerens klasseledelse.....	107
5.3.3	Delkonklusjon .....	113
6	Avsluttende refleksjoner .....	115
6.1	Konklusjon .....	115
6.2	Studiens begrensninger og implikasjoner.....	116
	Litteraturliste .....	118
	Figur 1: Shulmans (1986) PCK-modell .....	7
	Figur 2: Enkel representasjon av <i>agency</i> (etter Emirbayer & Mische 1998).....	14
	Figur 3: Dybdeforståelse av <i>agency</i> (etter Emirbayer & Mische 1998) .....	14
	Figur 4: Plausible mekanismer som følge av skolevandring (etter Høye 2011, s. 36).....	27
	Figur 5: Strategisk samhandling mellom skoleleder og lærer (etter Elstad 2008, s. 211) .....	30
	Figur 6: Individets beslutningsprosess (etter Elster 2007, hentet fra Elstad 2008, s. 215) .....	32
	Figur 7: Forsknings spørsmål og metodebruk.....	35
	Figur 8: Forsknings spørsmål og sammenligninger .....	45
	Figur 9: Strategisk samhandling mellom skoleleder og lærer (etter Elstad 2008, s. 211) .....	100
	Figur 10: Plausibel mekanisme 3 som følge av skolevandring (etter Høye 2011, s. 36).....	101
	Figur 11: Individets beslutningsprosess (etter Elster 2007, hentet fra Elstad 2008, s. 215)..	102
	Figur 12: Plausibel mekanisme 4 som følge av skolevandring (etter Høye 2011, s. 36).....	110



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og formål

Masteroppgaven vår skal kartlegge hvordan veiledningen blir brukt av skoleledelsen i form av det man kaller ”skolevandring” i en skole for å heve kompetansen i klasseledelse.

I denne oppgaven definerer vi skolevandring som et hjelpemiddel eller verktøy som en skoleleder på en skole tar i bruk for utvikling og oppfølging av sine lærere. Det ligger i ordets betydning at en skoleleder ”vandrer” fra klasserom til klasserom over en gitt periode for å observere og danne seg et inntrykk av hvordan lærerne driver undervisningen.

Undersøkelsen har særlig relevans for forskingsområdet og praksisfeltet fordi vi prøver å belyse sammenhengen mellom to viktige felt nemlig skolelederen som veileder og selve verktøyet skolevandringen på den ene siden og lærerne og deres klasseledelse ovenfor elevene på den andre siden. Skolevandringen brukes blant annet på skolene for å bedre kommunikasjonen mellom skolelederne og lærerne. Når skolelederen er i klasserommet, observerer han ofte lærerne ikke bare med hensyn til deres klasseledelse, men også med hensyn til andre fokusområder skolen har valgt. Skolevandringen blir brukt til mange formål på skolene, for eksempel for å observere elevens trivsel eller kommunikasjonen mellom lærer og elev.

I vår masteroppgave har vi kun valgt å se på skolevandringen og sin sammenheng med lærerens klasseledelse. Klasseledelse har mye å si for elevens læringsutbytte og spesielt mye å si for svake elever (jfr. Hattie 2009, s. 102ff). Skolevandring er foreslått som en metode som kan bidra til bedre klasseledelse. God klasseledelse er også ofte et krav som man finner i mange utlyste lærerstillinger. Det nye fokuset på klasseledelse kan anses som et resultat av PISA-undersøkelsene. I stortingsmelding 19 (2009-2010) kommer det klart frem at klasseledelse er av stor betydning. Det har vært mye satsing på veiledning i skolen og det finnes mye forskning på dette området.

Det er interessant å se nærmere på en slik problemstilling av flere grunner. For det første har vi ikke kunnet finne mye forskning innen feltet hvor man har sett eksplisitt på sammenhengen mellom klasseledelse på den ene siden og ”skolevandring”, dvs. skolevandrerens observatørrolle, på den andre siden.

For det andre blir skolevandring mer og mer ansett som et nyttig verktøy av skolene. Skolevandring har blitt brukt mye i USA før det startet opp som pilotprosjekt i Skien. Det har etterpå spredt seg med stor hastighet som en metode som brukes jevnlig av skoleledere i hele Norge. På mange skoler i Norge har skolevandring blitt brukt som et verktøy for pedagogisk ledelse. Begrepet "vandringsledelse" har blitt lansert (Eide 2013). Vi antar at skolevandringens innvirkning på klasseledelse har relevans for hvordan man tar forskningen på klasseledelse videre og ikke minst for hvordan skolevandringen i seg selv utvikles videre. Skolevandring ble fra 2004 gjennomført i alle skolene i Skien og fra september 2010 i alle skolene i Bergen. I Oslo ble skolevandring innført på Øraker høsten 2008, på Engebråten skole våren 2009 og på Bestum skole i 2010-2011. Fra 2013/2014 innfører Bergen Kommune til og med barnehagevandring. I Tromsø ble det gjennomført et forskningsprosjekt om skolevandring i 2005 (Eide 2013). Et nytt forskningsprosjekt ble gjennomført av Siw Skrøvset på alle universitetsskolene i løpet av 2013 som hun kaller "*Skolevandring – en passelig forstyrrelse. Rektor som oppfølgende leder.*" (Skaalvik 2003, s. 3). Et resultat av dette forskningsprosjektet i Tromsø er, på tidspunktet denne foreliggende masteroppgaven ble skrevet, ikke tilgjengelig. Det forskes mer og mer på dette området. Bare i fjor har det blitt skrevet to masteroppgaver om skolevandring (Paulsen 2013, Håland 2013).

## 1.2 Problemstilling

Skolevandringen kan brukes til mange forskjellige formål. Vi har valgt å se skolevandringen utelukkende i sammenheng med klasseledelsen fordi klasseledelse, som nevnt ovenfor, er en stor utfordring på norske skoler. Hovedproblemstillingen i vår masteroppgave er å finne ut om man som skoleleder kan anvende skolevandring som redskap for å styrke sine ansattes klasseledelse og om det er en sammenheng mellom skolevandring og klasseledelse. Følgende spørsmål er forsøkt besvart i denne studien:

### **Hva har skolevandringen å si for lærerens klasseledelse?**

For å svare på dette spørsmålet har vi valgt flere forskningsspørsmål som vi vil beskrive på slutten av teoridelen. Vi har valgt å se nærmere på forskjellige former av skolevandringen i to forskjellige ungdomsskoler innenfor samme kommune og å observere klasseledelsen under og etter skolevandringen. En viktig begrensning av vår masteroppgave er at vi bare har observert skoleledelsen i klasserommet, og at vi bare kunne nyttiggjøre oss av noen uformelle samtaler under og etter skolevandringen med skolelederne. Vi har valgt å se på skoleledelsens rolle

som observatør i klasserommet. Skoleledelsens rolle som veileder etterpå er ikke vårt primære fokus av to grunner. For det første fikk vi ikke lov å være med på selve medarbeidersamtalene mellom skoleledelsen og læreren etter skolevandringene. For det andre vil vi påstå at stressnivået for læreren er høyest under selve inspeksjonen, og sannsynligvis litt lavere i en medarbeidersamtale etterpå hvor læreren uansett ikke kan påvirke skolelederens inntrykk. Dette kunne ha vært et interessant emne for en ny studie eller ny masteroppgave.

### **1.3 Disponering av masteroppgaven**

Oppgaven har en tradisjonell oppbygning og dialektisk tilnærming. I den følgende teoridelen kapittel 2 skal vi først prøve å definere og beskrive begge begrepene: skolevandring og klasseledelse atskilt. Disse to sfærene, ledelsen på den ene siden og lærerne på den andre siden, er ikke alltid enkelt å forene og vi prøver i kapittel 2.3 å sette dem opp mot hverandre. Vi skal se nærmere på ledelsesperspektivet og mulige sammenhenger mellom skolevandring og klasseledelse. Vi fokuserer på teorier som ligger til grunn for vår masteroppgave og går inn på forskningsspørsmålene på slutten av teoridelen.

I kapittel 3 skal vi beskrive valg av metode. Vi vil gå inn på innsamling og analyse av data, prosedyre, koding av kvalitative data, forskningsdesignet, datagrunnlaget, reliabilitet og validitet og personvern og etiske dilemmaer. Vi vil presentere hvilke metoder som brukes for å analysere datamaterialet og hvilke kategorier som benyttes.

Etter metoden (kapittel 3) følger analyse og funn (kapittel 4), drøfting (kapittel 5) og et avsluttende kapittel med refleksjon og konklusjon (kapittel 6). Kapittel 4 og 5 fokuserer på presentasjon og drøfting av empirien, mens kapittel 6 er mer en avsluttende refleksjon som også går inn på spørsmålet om videre forskning. Alle kapitlene avsluttes med en oppsummering eller en delkonklusjon.

## 2 Teoretisk Rammeverk

I de følgende kapitlene gjennomgår vi teoriene og perspektivene som har dannet grunnlaget for å kunne tolke funnene i forhold til problemstillingene våre. Vi har tenkt å angripe sammenhengen mellom klasseledelse og skolevandringen dialektisk. Først vil vi se på hva som blir sagt i politiske styringsdokumenter og i forskningen i forhold til klasseledelse for å kunne definere hva som menes med klasseledelse. Etterpå vil vi presentere noen definisjoner og teoretiske beskrivelser av skolevandringen. I et tredje kapittel prøver vi å sette disse to begrepene i sammenheng.

### 2.1 Lærerens klasseledelse

#### 2.1.1 Politiske styringsdokumenter

Vi vil gjøre oppmerksom på at stortingsmeldinger i vår forskning brukes som et uttrykk for myndighetenes mening og ikke som en vitenskapelig referanse. Stortingsmelding 22 og 31 er politiske dokumenter. Vi velger å bruke disse politiske dokumentene, fordi forskningen bak stortingsmeldingene kan understreke viktigheten av og behovet for god klasseledelse.

#### Læringsmiljø og arbeidsro

I stortingsmelding 22 (2010-2011) som har tittelen ”motivasjon – mestring – muligheter” kommer det fram at det er viktig at elevene forstår hensikten med arbeidsro, at de samarbeider og er villige til å medvirke. I kapittel 7 om læringsmiljø og klasseledelse står at det er tre faktorer som er sentrale i arbeidet for et godt læringsmiljø og som tredje faktor blir det nevnt at ”lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp” er en viktig forutsetning for et godt læringsmiljø. Bråk og uro hemmer læring. Ifølge undersøkelsen til Kjærnsli og Roe (2010), som blir brukt i stortingsmelding 22 (2010-2011, s. 69), kommer det frem at 40 prosent av elevene rapporterer om bråk og uro i timene. Dette har vært uendret siden 2000. Fokuset i meldingen er hvordan man kan øke motivasjonen for læring. Ett av innsatsområdene som blir identifisert i meldingen er ”*god læring og godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse*” (St. meld. 22 (2010-2011), s. 11).

”Bedre læringsmiljø” blir karakterisert i stortingsmelding 22 som statens mest sentrale virkemiddel i læringsmiljøutvikling, kan være av stor interesse for å finne en god definisjon av hva som kan kjennetegnes som god klasseledelse. Det blir blant annet angitt disse punktene som kjennetegn ved god klasseledelse:

*Læreren har høy bevissthet om betydningen av relasjonen lærer–elev og tar ansvar for kvaliteten på denne relasjonen.*

*Læreren gir tydelige beskjeder og instruksjoner.*

*Læreren gir direkte instruksjoner om arbeidsinnsats, læringsmål og atferd.*

*Læreren har etablert et positivt klima og arbeidsro.*

*Læreren bruker aktivt kognitive strategier som støttende dialog, oppsummering, spørsmål, klargjøring og liknende.*

*Læreren legger vekt på å utvikle elevenes læringsstrategier.*

*Undervisningen har en tydelig og god struktur. Læringsaktivitetene har markert start og avslutning (St. meld. 22 (2010-2011), s. 70).*

Ifølge Vibe (2009) bruker lærerne mye tid før klassen roer seg nok ned til at timen kan begynne. Dette kan gå på bekostning av helhetlig tid elevene bruker for å jobbe faglig. Ifølge undersøkelsen gjennomført av Strøm (2009) som også blir nevnt i stortingsmelding 22 (2010-2011, s. 69) ”beslaglegger utenom faglige aktiviteter i overkant av 50 minutter daglig, i noe mindre grad på 10. trinn”

### **Tidsbruken og ”tidstyver”**

I stortingsmelding 31 (2007-2008) blir et interessant og nyttig begrep introdusert for å beskrive undervisningssituasjoner som ikke er særlig effektive. Man snakker om ”tidstyver” som uro, datatrøbbel, utstyr som ikke fungerer og famling med metoder som ikke alle behersker. Ved å bruke dette begrepet blir alle gjort mer oppmerksomme på at denne tiden kunne brukes annerledes og kunne være mer mål- og resultatorientert. I kapittel 3.1.2 blir det eksplisitt nevnt at tiden i skolen skal i ”størst mulig grad brukes til læring, og at det er ro og orden i klasserommet”.

Man retter særlig blikket mot timeplanleggingen og tidsbruken. I følge stortingsmelding 31 ”bidrar god planlegging til at lite tid brukes til å komme i gang” (stortingsmelding 2007-2008, s. 27). Undervisningen skal prioriteres og administrative rutiner skal reduseres i

tidsbruken. Ifølge observasjoner, som ble gjennomført av Haug (2006), av opplæringen på de første trinnene i grunnskolen i 27 klasserom over 3 år, brukes bare rundt 50-60 prosent av tiden til fag. Stortingsmelding 31 referer også til elevundersøkelsen fra 2007 (Danielsen et al. 2007) som påstår at 30 prosent av elevene i grunnskolen og i videregående skole sier at de ofte eller alltid blir forstyrret på grunn av bråk og uro i undervisningen. Uro og bråk er særlig et problem i starten av timen, ved overganger fra en aktivitet til en annen og på slutten av timen når elevene skal pakke sammen.

Forskningen som ble brukt i de ovennevnte to stortingsmeldinger framhever viktigheten og behovet for god klasseledelse. I det følgende kapittelet skal vi nå utelukkende gå inn i forskningen for å forstå problemet bedre og for å finne en definisjon på god klasseledelse.

### **2.1.2 Klasseledelse og lærerens fagdidaktiske kunnskaper**

I forhold til klasseledelse ble det i våre observasjoner også viktig å se på læreren som fagperson og hans evne til å skape arbeidsro. Shulman (1986) introduserte syv viktige kunnskapsbegreper for lærere: “content knowledge, general pedagogical knowledge, curriculum knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of learners, knowledge of educational contexts” og “knowledge of educational ends” (Shulman 1987, s. 8). I vår masteroppgave er særlig to av de ovennevnte kunnskapsområder av stor interesse:

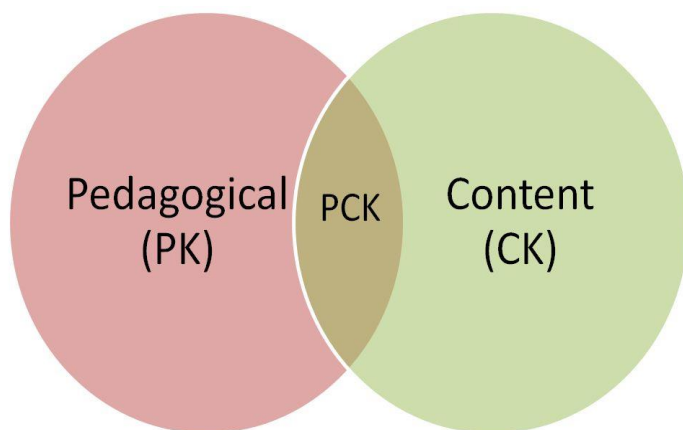
*(...) general pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter;*

*pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding;*

Det første kunnskapsområdet som går på lærerens generelle pedagogiske kunnskap, er av stor betydning for vår masteroppgave siden variablene ”oppstart”, ”oppstart faglig” og ”arbeidsro” i observasjonsskjemaene vi brukte for læreren nettopp prøver å analysere og beskrive lærerens evne til å ta hånd om klassen og skape arbeidsro. Vi vurderer det slik at det å oppnå arbeidsro er en viktig del av klasseledelsen. Den generelle pedagogiske kunnskapen omfatter prinsipper og strategier av klasseledelse og organiseringen som må kunne gjøres uavhengig av faget.

Et annet interessant område for vår masteroppgave er Shulmans ovennevnte fagdidaktiske kunnskap (pedagogical content knowledge). Hans begrep har blitt viktig for fagdidaktikken

som beskriver nødvendige kunnskaper en lærer ofte må ha. Han må på den ene siden være en god pedagog (pedagogical knowledge (PK)), mens han på den andre siden også må være en god fagperson (content knowledge (CK)). Denne balansen er ofte vanskelig for lærerne og det blir ofte vanskelig å være nøyaktig på snittpunktet av de to ringene i hans PCK-modell<sup>1</sup> som vi kan se i den følgende figuren.



Figur 1: Shulmans (1986) PCK-modell

Begrepet *pedagogical knowledge* kan anses som en underkategori av det allerede nevnte begrepet *general pedagogical knowledge* (Shulman 1987, s. 8, våre uthevinger) siden det er snakk om de pedagogiske evner en lærer har i et bestemt fag og ikke uavhengig av fagene.

Den rene innholdskunnskapen derimot omfatter blant annet kategoriene: "(a) fagkunnskap (subject matter content knowledge) og (b) læreplankunnskap (curricular knowledge)" (Shulman 1986, s. 9).

Hans modell beskriver på den ene siden en pedagogisk kunnskap og på den andre siden en innholdskunnskap, mens snittmengden av de to kunnskapene blir kalt fagdidaktisk kunnskap (*pedagogical content knowledge (PCK)*). Shulman (1986, s. 9) definerer denne kunnskapen på følgende måte.

---

<sup>1</sup> Mishra og Koehler (2008) lanserte TPCK-modellen ved å tilføye en tredje ring (technological knowledge) til Shulmans modell for å framheve viktigheten av digitale teknologier som påvirker lærerne mer og mer.

*“Within the category of pedagogical content knowledge I include, for the most regularly taught topics in one’s subject area, the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations - in a word, the ways of representing and formulating the subject that makes it comprehensible to others. Since there are no single most powerful forms of representation, the teacher must have at hand a veritable armamentarium of alternative forms of representation, some of which derive from research whereas others originate in the wisdom of practice.”*

I våre observasjoner har vi blant annet fokusert på avbrytelser, positive og negative improvisasjoner i undervisningen. Dette har gitt oss et visst innblikk i lærerens fagdidaktiske evner. Enkelte lærere blir ofte satt på prøve og avbrutt mange ganger, mens andre lærere har evnen til å få elevene på banen igjen gjennom improvisasjon. Variabelen ”læringsmål” som vi har brukt i vår undersøkelse kan relateres til det kunnskapsområdet som går på lærerens fagdidaktiske kunnskap. I denne variabelen var vi for eksempel opptatt av hvordan læreren formidlet læreplanmålene til elevene.

I dette kapitlet har vi sett at lærerens fagdidaktiske kunnskap kan være avgjørende for å forbedre klasseledelsen hans. Denne kunnskapen blir også operasjonalisert i variablene vi har brukt i undersøkelsen vår.

### **2.1.3 Klasseledelse: Bakgrunn, problem og definisjon**

I vår studie er klasseledelse et sentralt begrep som ikke er enkelt å definere. Først må man forstå bakgrunnen til et slikt stort fokus på klasseledelse. Fokuset på klasseledelse er blant annet et resultat av PISA-undersøkelsen. Ifølge Bachmann, Haug og Myklebust (referert i Elstad og Sivesind 2010, s. 305) er det følgende tre viktige funn som kom fram i 2006 takket være PISA-undersøkelsen: 1) Det er stor variasjon i klassene. 2) Det er et høyt aktivitetsnivå, men med uklart fokus. Aktivitetstrykket er stort, men læringstrykket og læringsstøtten er lav. 3) Omfanget av individuelt arbeid er økt. Tilpasset opplæring blir satt likt med individualisering og individorienterte arbeidsplaner.

PISA-rapporten som ble publisert i desember 2013 (Kjærnsli og Jensen 2013, s. 261ff.) viser en gjennomgående positiv forbedring i arbeidsro fra 2003 til 2013 i Norge. I forhold til teorien vi valgte ut for masteroppgaven vår er særlig et nytt konstrukt, som er med for første gang i PISA 2012, av stor interesse. PISA 2012 skiller mellom klasseledelse på den ene siden og arbeidsro på den andre siden. Arbeidsro er relatert til elevene, mens klasseledelse er



relatert til lærerne. Det læreren gjør for å oppnå arbeidsro blir kalt klasseledelse. Elevenes oppfattelse av klassemiljø i forhold til muligheten å kunne konsentrere seg blir kalt arbeidsro. Gjennomsnittsverdien på konstruert klasseledelse for de nordiske landene, deriblant Norge med -0,10, ligger noe under gjennomsnittet i OECD (Kjærnsli og Jensen 2013, s. 264). Etter vår oppfatning er arbeidsro et viktig delaspekt av klasseledelse som kan inngå i en definisjon av begrepet. Vår studie bruker begrepet ”arbeidsro” i et lærerperspektiv.

Det finnes mange definisjoner av klasseledelse. Klasseledelse er et begrep som må brytes ned. Hatties (2009, s. 76) forskning er av særlig interesse når man prøver å belyse klasseledelse. Ifølge Hattie kan man oppnå god klasseledelse gjennom bruk av det han betegner ”visible learning”, det vil si at læreren gir gode og forståelige tilbakemeldinger og vurderinger til hver enkelt elev. Han går for eksempel inn på lærerens evne å finne en viktig balanse mellom monolog og dialog i begynnelsen av timen. I sin sjekkliste for synlig læring nevner Hattie som punkt 16: ”*There is a balance between teachers talking, listening, and doing; there is a similar balance between students talking, listening, and doing*”. Hattie (2012, s. 19) går ikke inn på spørsmålet om læringsmål skal stå på tavla eller ikke, men han fremhever synligheten og viktigheten av læringsmål i forhold til klasseledelse:

*Teachers and students need to know the learning intentions and the criteria for student success for their lessons, know how well they are attaining these criteria for all students, and know where to go next in light of the gap between students' current knowledge and understanding and the success criteria of 'Where are you going?' 'How are you going?', and 'Where to next'.*

Utdanningsdirektoratet (u.å. b) har derimot valgt å anbefale lærerne å synliggjøre læreplanmål ved å skrive dem på tavla eller i ukeplaner. Dysthe (2010, s. 10) anbefaler eksplisitt å bruke tavla for å visualisere målene som kan være avgjørende for en god klasseledelse. Uttrykket ”Tydelig struktur for oppstart” (jf. appendiks 3, observasjonsark for skolevandring, skoleår 2010-2011) blir brukt i Skien kommune og undersøkelsesobjektene i vår studie fremhever tydelig at de vil ha læringsmål skrevet på tavla.

Ifølge utdanningsdirektoratet (u.å. a, s. 1-5) er følgende aspekter viktig i forhold til klasseledelse:

*Støttende relasjoner, (...) etablering av struktur og regler, (...) lære å følge regler, (...) etablering av en god læringskultur og en læringsfelleskap, (...) autoritativ lærerrolle, (...) strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse, (...) tydelige forventninger og motivering av elevene, relasjonell klasseledelse, (...) å forstå sitt*

*lederansvar, (...) klassen som et sosialt system, (...) klasseledelsen som en integrert kompetanse.*

Ogden (2013, s. 9) henviser til forskningen av Marzano (2003), Evertson mfl. (2006) og Hattie (2009) og framhever fem kriterier for god klasseledelse:

*å etablere gode elev-lærerrelasjoner*

*å utforme hensiktsmessige regler og rutiner i klassen og sørge for at de blir iverksatt og praktisert*

*å påvirke atferden gjennom virksomme, men moderate konsekvenser for regelbrudd og konsekvent bekreftelse av prososial og regelstyrt atferd*

*å være oppmerksom på hva som til enhver tid foregår i timene og å handle proaktivt på laveste virksomme tiltaksnivå*

*å opptre balansert og objektivt i vanskelige situasjoner*

For en lærer virker det første kriteriet innlysende og logisk. Kriteriet to virker veldig nyttig og praktisk. Det er områder hvor mange lærere har et utviklingspotensial. Kriteriene tre og fire er interessante og gir oss noen gode ideer av hva som kan kalles en god lærer. Adjektivene ”moderat”, ”konsekvent”, ”prososial”, ”proaktiv” og ”regelstyrt” gir oss noen gode merkepinner. Lærerens atferd blir framhevet her. Kriteriet fem virker ganske generelt, men også viktig.

Evertson og Weinstein (2006) anser klasseledelse som alt det en lærer gjør for å oppnå en god skolefaglig og sosial-emosjonell læring. Freiberg og Lapointe (2006) er opptatt av at klasseledelsen må ha som mål at elevene til slutt blir selvdisiplinerte. Kunter, Baumert og Kjøller (2007) fokuserer på god orden og utnyttelsen av tiden i timene. I Ogdens (2012) definisjon blir de ovennevnte tre definisjoner forenet og begrepet arbeidsro introdusert. Han (2012, s. 17) definerer klasseledelsen på følgende måte: ”*Klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene*”.

Vår masteroppgave tar først og fremst utgangspunkt i Ogdens definisjon av klasseledelse som virker nyttig og konkret i forhold til vår undersøkelse.

## 2.1.4 Strategisk versus situasjonsbestemt klasseledelse

Dikotomien strategisk versus situasjonsbestemt klasseledelse er etter vår mening av stor interesse for studien vår. I anbefalingene av utdanningsdirektoratet (u.å a, s. 1-5) blir strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse eksplisitt nevnt.

Den strategiske klasseledelsen har noe med lærerens forberedelse og planlegging av en undervisnings- eller læringssituasjon å gjøre. Den situasjonsbestemte klasseledelse kan settes mer i sammenheng med lærerens evne til improvisasjon og begrepet *agency* som vil bli introdusert i kapittel 2.1.6 hvor læreren må kunne gripe raskt inn og opptre på en klar og tydelig måte i situasjoner som ofte oppstår i en undervisningssituasjon. Ogden (2012) anbefaler proaktiv og forebyggende klasseledelse i forkant av eller ved begynnelsen av problematferd. ”*Dyktige klasseledere er flinkere til å forhindre at problemer oppstår enn til å håndtere dem*” (Ogden 2012, s. 53). Hans prinsipp om det laveste virksomme tiltaksnivå er av stor betydning og er grunnet i erfaringen at klasserommet vanligvis egner seg lite for håndtering av uro, bråk og konflikter (Ogden 2012, s. 69).

Ogden (2012, s. 91) bruker begrepet ”klasseledelse i et økologisk perspektiv”. Rammen for klasseledelse er omfattende og inkluderer det fysiske miljøet, lærestoff og aktiviteter, samt handlinger og tenkning i klasserommet. Spørsmålet hva som er en rimelig grad av arbeidsro vil være avhengig av aktiviteten og behovet elevene har for å konsentrere seg. Den situasjonsbestemte klasseledelsen vil derfor ofte variere.

## 2.1.5 Klasseledelsen og ”Den gode timen”

Forskere fra NIFU (Markussen og Seland 2013) har gjennomført en kvalitativ studie av undervisningen og læringsarbeidet på fire ungdomsskoler i Oslo. I deres rapport som ble publisert i mai 2013 kommer det fram fem faktorer som fremmer god undervisning:

*At skolen har en tydelig leder som formidler forventinger til lærerne*

*At den tydelige ledelsen bygger på en pedagogisk grunntanke med tydelige mål og plan for hvordan skolen skal arbeide*

*At læreren er sjef i klasserommet*

*At læreren kan sitt fag*

*At læreren behersker varierte arbeidsmåter og klarer å tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger (Markussen og Seland 2013, s. 60).*

Punkt tre kan relateres direkte til klasseledelse. Forskerne observerte 40 undervisningsøkter i ti forskjellige klasser på 9. og 10. trinn. De fant for eksempel ut at elevene fikk sjeldent presentert mål for undervisningsøkten og enda sjeldnere ble timen oppsummert med utgangspunkt i læringsmålene (Markussen og Seland 2013, s. 60).

Ifølge denne rapporten er fokuset i undervisningen fremdeles aktiviteten istedenfor mål for aktiviteten.<sup>2</sup> Timene som hadde en tydelig begynnelse og slutt med henvisning til læringsmålene hadde et sterkt fokus på læringsarbeidet. Et av funnene i denne rapporten er at god klasseledelse gir arbeidsro. Uro og bråk utviklet seg mindre når læreren hadde autoritet til å håndtere disiplinære problemer, hadde gode fagkunnskaper og klarte å formidle tydelig til elevene hva de skulle gjøre. Det er interessant å se på beskrivelsen av arbeidsro som blir gitt i denne forskningsrapporten:

*Nyere studier fra norske klasserom har gjentatte ganger påpekt støy, uro og vandring i klasserommene (Dale og Wærness 2003; Klette 2003; Mortimore m.fl. 2004), slik at våre observasjoner her ikke peker på noe nytt. Imidlertid vil vi understreke, med henvisning til Haug (2011) at selv om ro i seg selv ikke vil være nok til å skape læring, er det nødvendig med ro for at elevene skal kunne konsentrere seg om læringsarbeidet. Nettopp mangel på konsentrasjon blant elevene var kjennetegn på et flertall av situasjonene hvor arbeidsmåten: arbeid med oppgaver ble praktisert i klasserommene (Markussen og Seland 2013, s. 62).*

Denne forskningsrapporten er av stor betydning for masteroppgaven vår. Rapporten ga oss noen idéer for å velge ut interessante observasjonskriterier vi hadde lyst å fokusere på under observasjonen av skolevandring.

### **2.1.6 Klasseledelse og negativ versus positiv improvisasjon**

I forhold til vår undersøkelse ble det også viktig å se på en mulig sammenheng mellom klasseledelse og improvisasjon.

Improvisasjonsevnen kan tolkes som et negativt eller positivt fenomen. På den ene siden kan det argumenteres for at en lærer helst ikke skulle bli utsatt for mange improvisasjonssituasjoner siden dette kan gå på bekostning av undervisningskvaliteten og

---

<sup>2</sup> Dette blir også nevnt som et funn i PISA-rapporten 2006 (jfr. Elstad og Sivesind 2010, s. 305).

klasseledelsen. På den andre siden kan improvisasjon også være et positivt trekk hos en lærer som plutselig evner ikke å følge planen, men å bruke en spontan situasjon for å visualisere eller eksemplifisere noe faglig. Sawyer (2011, s. 18) snakker om ”teachable moments”. Beghetto og Kaufmann (2011, s.96) bruker begrepet improvisasjon i positiv forstand og snakker om ”disciplined improvisation” hvor kreativitet er begrenset gjennom lærerens egen planlegging og læreplanen:

*Disciplined Improvisation in teaching for creativity involves reworking the curriculum-as-planned in relation to unanticipated ideas conceived, shaped, and transformed under the special conditions of the curriculum-as-lived, thereby adding unique or fluid features to the learning of academic subject matter.*

I vår masteroppgave har vi valgt å framheve forskjellen mellom negative og positive improvisasjoner ved å bruke to forskjellige variabler. Vi kommer til å snakke om en variabel som heter positiv improvisasjon, og en annen som heter negativ improvisasjon. I det siste tilfellet blir læreren spontant avsporet av elevene og mister tråden når det gjelder læreplan og egen planlegging. Negativ improvisasjon blir brukt som et begrep i undersøkelsen vår som virker ødeleggende for en lærers klasseledelse. Læreren takler ikke uforventede situasjoner spontant her og nå og klarer ikke å implementere ufaglige spørsmål i sin undervisning som skal fremme læring i et spesielt fag. Vårt utgangspunkt er her mer en situasjon som man kunne kalle ”non-disciplined improvisation”.

Når vi bruker improvisasjon som positivt begrep som er knyttet opp til lærerens kvaliteter, kan man også ty til det overordnede begrepet *agency*, hvis delaspekt etter vår mening er improvisasjon. Nivået av *agency* kan eventuelt fortelle oss hvor flink en lærer er i å bruke en ny struktur eller situasjon spontant for å få fram det han ville oppnå med timen. Begrepet *agency* blir brukt både for elever og lærere. Ifølge Greeno (2006) betyr *agency* “*an identity that has been formed through participation; it means that the person has learnt to act authoritatively and accountably*”. Denne definisjonen bruker adverbene *authoritatively* og *accountably* som kan knyttes til ansvarliggjøring og kan være nyttige for å vite hvor god klasseledelsen av en lærer er.

Ifølge Emirbayer og Mische (1998) er *agency* transaksjonen mellom en handlende person og strukturen eller situasjonen. Følgende figur kan hjelpe oss å forstå begrepet:

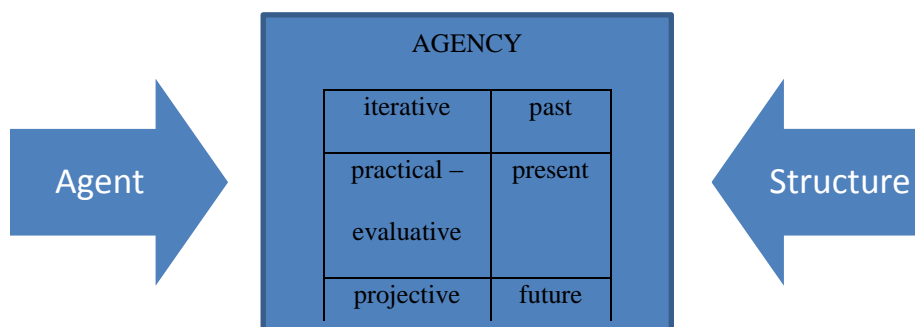


Figur 2: Enkel representasjon av *agency* (etter Emirbayer & Mische 1998)

For Emirbayer og Mische er den dynamiske samhandlingen i et tidsperspektiv og en relasjonell dimensjon avgjørende for å oppnå *agency*. På den ene siden er samspillet mellom før-, nå- og framtiden, mens på den andre siden er dimensjoner som vane, evaluering og prosjektering avgjørende. Begrepet blir definert som

*(...) a temporally embedded process of social engagement, informed by the past, (in its habitual aspect), but also oriented toward the future (as a capacity to imagine alternative possibilities) and toward the present (as a capacity to contextualize past habits and future projects with contingencies of the moment” (Emirbayer and Mische 1998, p. 963).*

Følgende figur belyser den tosidige dimensjonen av *agency*.



Figur 3: Dybdeforståelse av *agency* (etter Emirbayer & Mische 1998)

Biesta (2006) tar også utgangspunkt i Emirbayer og Mische (1998). Han (2006) går detaljert inn på kriteriene som er avgjørende for å oppnå *agency*. I motsetning til Emirbayer og Mische (1998) som har en mer psykologisk og sosiologisk tilnærming og tar utgangspunkt i tidsperspektivet og den relasjonelle dimensjonen, har Biesta et læringsøkologisk perspektiv. Han sier at man bare i visse kontekster oppnår *agency*. Vi vil påstå at skolevandringen i seg selv kan være en slik kontekst som kan bli viktig for en lærers læringsøkologi.

I vår masteroppgave velger vi å bruke noen av Emirbayer og Misches (1998) kriterier for å se på lærerens evne i en konkret situasjon, dvs. skolevandring, til å problematisere eller erkjenne et problem, å ta en beslutning og iverksette denne beslutningen, mens rektor observerer og eventuelt vil se på lærerens evne til å lede en klasse. Det er interessant å vite hvordan læreren i en skolevandringssituasjon i nåtiden klarer å bruke erfaringer fra fortiden ved for eksempel å gjenkjenne en lignende situasjon og handle ut ifra de tidligere erfaringer. Dette er et interessant spørsmål som kan være behjelpelig for å bestemme en lærers *agency*. Hvis læreren har vært i samme situasjonen før, så husker han kanskje nøyaktig hva som var lærerikt i denne situasjonen. Har læreren et positivt minne fra situasjonen påvirker det ham også positivt i den nåværende situasjonen og han klarer å utvikle positive improvisasjoner. Hvis læreren har et negativt minne, blir han påvirket negativt i den nåværende situasjon. Det læreren husker fra en tidligere skolevandring, kan påvirke han i en ny situasjon hvor han blir ”skolevandret”.

Begrepet *agency* synes å være nyttig i forhold til klasseledelse og skolevandringen fordi det er først og fremst læreren som skal utvikles og bli en “agent for change” (Priestley 2012, s. 193) i forhold til klasseledelse og implementering av læreplanen.

En etymologisk forklaring kan hjelpe oss å få en bedre forståelse av begrepet. *Agency* minner oss på det latinske ordet *agens* som man kan sette opp mot *patiens*. Læreren som utvikler *agency* i en viss kontekst er aktiv og ikke passiv.

Til slutt kan man sammenligne *agency* med *affordance* for å få en bedre forståelse av begrepet. Begrepet *affordance* er “*the quality of an object, or an environment, which allows an individual to perform an action*”<sup>3</sup>. Et tau kan framkalle i oss et ønske om å dra i det. Hanken til en kopp vil få fram en aksjon som man kan kalle “løfte en kopp”. Gibson (1979) definerer *affordances* som “*all action possibilities latent in the environment, objectively measurable and independent of the individual’s ability to recognize them, but always in relation to the actor and therefore dependent on their capabilities*”.

Begrepet *affordance* kan derimot peke på at noe er skjult til stede som et fenomen som er helt uavhengig av en lærers evne til å gjenkjenne muligheten. Forskjellen ligger etter vår mening i overføringen fra struktur til handling. *Agency* er et transaksjonsanalytisk begrep. Selve handlingen som oppstår på grunn av en struktur som kan være en skolevandringssituasjon

---

<sup>3</sup> [James J. Gibson](#) introduserte dette begrepet i 1977 i hans artikkel "The Theory of Affordances" og ga en mer presis begrepsforståelse i hans book *The Ecological Approach to Visual Perception* i 1979.

omfatter *agency*, mens *affordance* begrenser seg på et fenomen som eksisterer og som ikke nødvendigvis blir brukt av en lærer, som for eksempel en mulighet til faglig og positiv improvisasjon og digresjon. Hvis en lærer klarer å bruke elevens i utgangspunktet ikke-faglige spørsmål og relatere dem til noe som er faglig relevant, viser han en stor evne til improvisasjon. Dette ligner på det Sawyer (2011, s. 18) kaller ”teachable moments”.

Det ser ut som om begrepene *agency* og *affordance* henger sammen. Den individuelle læreren kan utvikle *agency* i en god læringssituasjon og et godt klima av skolevandring på en skole. Dette kan man kalle en struktur som må være til stede. Innenfor denne strukturen opptrer læreren som handlende person eller *agens*. Samhandlingen mellom en struktur og en handlende person kalles ofte *agency* (Biesta 2006).

I vår masteroppgave kan særlig variablene ”avbrytelser”, ”positive improvisasjoner” og ”negative improvisasjoner” relateres til begrepet *agency*. Vi velger å se på skolevandring som et læringsøkologisk begrep hvor *agency* kan spille en viss rolle.

### **2.1.7 Klasseledelsen og ettergivenhet**

Erling Lars Dale har noen interessante ideer og refleksjoner i forhold til klasseledelse (2008, s. 329ff.). Han sier at undervisningen ofte går ut fra lave forventninger om læring. Lærerne har tendens til å understimulere elevene, fordi det først og fremst bare tas hensyn til de svakeste elevene. For å unngå mye bråk og uro, unngår man alt som foregår i plenum og tyr til overlevelsesmekanismer. Man setter i gang med en eller annen målløs aktivitet i grupper eller individuelt. *”Det typiske blir elevens arbeid med arbeidsskjemaer som reduserer behovet for muntlige forklaringer”*. Noen uttalelser fra en lærer kan illustrere dette på en god måte: *”I think the biggest thing in my mind is how to get them quiet”* *”I don’t talk to them, I would be wasting my breath”* (Dale 2008, s. 329). Denne feiltolkingen av tilpasset opplæring innebærer ”dumbing down” og står i sterk kontrast med god klasseledelse. Forskerne kaller dette også ”professional disinvestment” (cf. Dale 2008, s. 329ff.). Denne desillusjonerte ettergivenheten fører til at hverken lærere heller elevene blir opptatt av lærestoffet og skolefaglig mestring.

Dette fenomenet er etter vår mening veldig interessant i forhold til vår undersøkelse som blant annet prøver å rette søkelyset på og å analysere spørsmålet hvorfor enkelte lærer har problemer med klasseledelsen.



## 2.2 Skolelederens skolevandring

### 2.2.1 Ulike perspektiver på skolevandring

Vi finner ikke noe direkte henvisning til skolevandring i stortingsmeldinger. Grunnen til dette er antakelig at skolevandring anses som et verktøy skolen kan og ikke må ta i bruk for å forbedre kommunikasjonen mellom lærer og ledelsen. Skolevandring er et lederverktøy for oppfølging og utvikling av medarbeidere og kan brukes som et verktøy for ledelse og læring. Skien kommune (2012) har siden 2004 utviklet og prøvd ut lederverktøyet og startet et pilotprosjekt i denne sammenheng. I Oslo startet skolevandring opp blant noen av Osloskolene høsten 2008. I følge Skien kommune er prinsippet at ledelse skal gå rundt til de forskjellige lærerne og observere hvordan de underviser og hvordan de driver klasseledelse. Etter denne observasjonen som skal foregå en kortere periode avtales det tid med lederen og den ansatte for et møte der man skal gjennomgå styrker og svakheter i det observatøren har sett (Skien kommune 2012).

Skolevandring kan oppfattes som kontroll av læreren. Strengt tatt kan det på den ene siden dreie seg om en kontroll fra ledelsen for å forsikre seg om at læreren oppfyller kravene om målorienterthet og profesjonalisme. På den andre siden kan skolevandringen også vise skolelederens pedagogisk interesse for å sikre at alle lærerne utvikler bedre klasseledelse.

Hvis skolevandring skal være fruktbar, så er det nødvendig at læreren og ledelsen blir enige om hva som skal observeres slik at læreren får eierskap i veiledningsprosessen, og ikke føler at hun/han er blitt satt i en situasjon mot sin vilje. Hvis man blir pålagt veiledning er det stor sannsynlighet for at motivasjonen for endring ikke er til stede. Stålsett (2009, s. 228–230) skriver også at pålagt veiledning kan resultere i at det ikke skjer noen læring eller endring hos veisøker. Er strukturen i skolevandringen slik at lærerne ikke vet når de skal observeres og hva som blir observert, er det risiko for at veiledningsprosessen i stedet får karakter av mester-lærling-modellen, også kalt håndverksmodellen (Stålsett 2009, s.148). Da vil ledelsen framstå som de med de riktige svarene og løsningene på eventuelle problemer og dermed forsvinner lærerens egen refleksjon rundt problemløsende tiltak.

Det spørres om skolevandring utført av skoleledelsen selv kan være en effektiv mulighet i kampen mot det Dale (2008, s. 329ff.) kaller *ettergivenhet, institusjonalisert ettergivenhet,*

*lave forventninger om læring, feiltolkning av tilpasset opplæring, dumbing down, professional disinvestment (...)*”.

### **2.2.2 The Three-Minute Classroom Walk Through versus verdsettende skolevandring**

På den ene siden er en av de viktigste kildene for skolevandring den amerikanske skolevandringsmetodikken ”Three Minute Classroom Walk-Through” (Downey et.al., 2004) som har lansert hele diskusjonen om skolevandring i Norge. Downeys et al. teorier om skolevandring har blitt tilpasset en norsk kontekst hvor man ikke har noe tradisjon for eksterne inspektører eller skoleledere som har inspeksjon av sine ansatte som sine hovedoppgaver. Samtidig er det i mange norske skoler ikke noe aksept for uanmeldte inspeksjoner hvor skolelederen kan gå inn i klasserommet når han vil. I følge Downey et al. (2004) bygger den amerikanske modellen på en transaksjonsanalytisk forståelse om at lærer og rektor er likeverdige i relasjonen som voksen-voksen og at oppfølgingssamtalen med lærerne etter observasjonene bygger på tillitt og gjensidig respekt. Formen på samtalen forklares i modellen som coachende og reflekterende. Spørsmål skal besvares, men lærerne skal kunne oppleve spørsmålene som oppmuntring til å søke mer kunnskap og inspirasjon på egenhånd. Downeys et al. *Walk-Through* metode omfatter følgende fem grunnleggende prinsipper:

*1) Short, focus, yet informal observation; 2) Possible area for reflection; 3) Curriculum as well instructional focus; 4) Follow-up occurs only on occasion and not after every visit; 5) Informal and collaborative.* (Downey et al. 2004, s. 2-4)

Observasjonen skal følge en fast struktur og skolelederen får en fast ramme som bestemmer at han skal konsentrere sin observasjon på følgende fem områder: ”1.) *Student Orientation to the Work*, 2.) *Curricular Decision Points*; 3.) *Instructional decision Points*; 4) ”*Walk-the-Walls*”. ”*Curricular and instructional Decisions*; 5.) *Safety and Health Issues*” (Downey et al. 2004, s. 21).

På den andre siden er Skrøvsets og Tillers (2011) ideer og teorier om ”verdsettende ledelse” i forbindelse med skolevandring av stor betydning fordi den amerikanske modellen måtte tilpasses en norsk kontekst. Skrøvsets og Tillers ideer står i kontrast til den amerikanske modellen som følger ”*mye mer faste, allmenne observasjonskriterier, har ingen førsamtale,*

*observerer enkeltlærere og bruker mindre tid, dvs. tre minutter per observasjon, seks-sju observasjoner over en periode”* (Skrøvset og Tiller 2011, s. 138).

I Tromsø har Skrøvset og Tiller (2011), i motsetning til Downey et al. (2004), valgt å ikke bare observere enkeltlærere, men for eksempel tre lærere på et trinn etter hverandre. De har en førsamtale med de tre lærerne og bruker to minutter mer per observasjon. Observasjonskriteriene er utarbeidet sammen med lærerne med utgangspunkt i skolens og trinnets utviklingsmål. Som Downey et al. har de en ettersamtale, men den finner alltid sted og er mer strukturert og avtalt. Hos Downey et al. er ettersamtalene korte, uformelle, periodiske og umiddelbare. Det kan virke som om den amerikanske modellen er mer opptatt av å gjennomføre mange observasjoner, mens Skrøvset og Tiller vil ha færre observasjoner og gå mer i dybden.

Som Skrøvset (2013, s. 10) påpeker, vil vi definere skolevandring som en observasjon utført av ledelsen som følger bærende prinsipper. Hvis skolelederen går innom alle klassene og sier god morgen hver dag, så anses dette ikke som skolevandring. Ifølge Skrøvset skal skolevandring ha førsamtaler, observasjonskriterier, korte observasjonsøkter og ettersamtaler.

Påvirkningen av lærernes undervisningsarbeid gjennom ledelse er kompleks. Det finnes etter våre erfaringer ofte sosiale normer i skolen, en slags implisitt kontrakt, om at skolelederen ikke skal blande seg for mye i hva lærerne gjør. Elstad (2008, s. 220) kaller dette ”*en stilltiende forhandling*”.

Som vi kan lese i det følgende kapittelet, har Skien kommune valgt en mellomvei mellom Downeys et al. skolevandring og skolevandringen i Tromsø.

### **2.2.3 Skolevandring i Skien Kommune: En gylden middelvei?**

Vår undersøkelse har blitt gjennomført i Skien kommune. Skolene i Skien har brukt skolevandring som ledelsesverktøy siden 2004 (Skien Kommune 2012). Det er viktig at ledere har fokus på kjernevirksomheten og kjenner praksisvirkeligheten på egen skole. Oppfølging og utvikling av medarbeidere er sentralt. Skolevandring gir mulighet for tettere oppfølging av vedtatte satsings- og utviklingsområder og skolevandring kan bidra til utvikling og dyktiggjøring av læreren.

I følge Skien Kommunes (2012) nettside følges skolevandring opp fra kommunenivå og settes opp til jevnlig evaluering og drøfting i ledermøtene. Hvert år skolerer nye ledere i verktøyet og ledelsestenkingen som ligger til grunn. Opplæring i Skolevandring omfatter alle skolens ledere, ikke skolelederen alene.

Skolevandring i Skien tok utgangspunkt i diskusjonen rundt følgende påstand: Dersom ”den gode læreren” er skolens viktigste kvalitetsfaktor, må ”den gode skoleleder” se oppfølging og utvikling av den enkelte medarbeider som sin viktigste lederoppgave. I teorien snakker vi ofte om skolelederens ansvar i å vise pedagogisk ledelse.

Pedagogisk ledelse blir definert i Stortingsmelding 19 (2009-2010, kapittel 2.2) som ”*de aktivitetene som ledere, lærere, elev og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis*”. For å imøtekomme det Dale kaller en mulig ”institusjonalisert ettergivenhet” (Dale 2008, s. 337ff.), blir derfor både lederne og lærerne oppfordret til å ty til mer pedagogisk ledelse. Ikke bare lærernes holdning, men også skoleledernes holdning til pedagogisk ledelse er avgjørende.

Kort fortalt kan skolevandring være et tidseffektivt hjelpemiddel for ledere som ønsker å være tettere på praksis, og med egne øyne se hva den enkelte lærer faktisk gjør i sin undervisning. Skolelederen har et mangfold av andre, viktige informasjonskanaler om klasser og lærere, men han eller hun må i tillegg se selv hva som er den faktiske klasseroms-virkeligheten.

Skien kommune mener at skolevandring har et utviklingsperspektiv mer enn et kontrollperspektiv. Utgangspunkt er at skoleledere i hovedsak har kunnskapsrike, kreative og ansvarlige lærere som ønsker å dyktiggjøre seg i sin yrkesutøvelse.

Skolevandring som system har en enkel, ytre struktur (Skien Kommune 2012):

*Rektor (inspektør/avdelingsleder) har 4-7 avtalte, men uanmeldte besøk/observasjoner av omtrent 5 minutters varighet hos medarbeideren. Hun/han ser kun etter avtalte kjennetegn for hva som er god praksis. Denne observasjonsperioden strekker seg over 2 – 4 uker. Deretter (først når alle besøk er gjennomført) har leder oppfølgingssamtale med medarbeideren. Alle lærerne omfattes. Skolevandring har tre hovedfaser:*

1. *Finne ut og bli enige om hva vi ønsker å se etter, hva er viktig*
2. *Hva man ser og hører under vandringene (bare på avtalte observasjonsområder/kjennetegn)*
3. *Hvordan dette følges opp i samtale med medarbeideren*

Selv om besøkene er avtalt, skjer de ifølge Eide (2011) uanmeldt. Siden besøksperioden strekker seg over flere uker, kan man egentlig snakke mye mer om uanmeldt enn anmeldt skolevandring. Lærerne vet at de får besøk av skolelederen, men ikke nøyaktig hvilken dag. I vår masteroppgave vil vi derfor snakke om uanmeldt skolevandring i Skien kommune.

Spørsmålet hvordan det er mulig å komme fram til å bli enige om områder for observasjon er ikke enkelt å besvare. Søkelyset må være på kjernevirksomheten. Skolevandring skal følge opp skolens satsingsområder. Ifølge nettsiden til Skien kommune er observasjoner rundt klasseledelse, struktur, åpning og avslutning av timer, ro og arbeidsinnsats viktige observasjonsområder mange velger å starte med.

Siden Skien Kommune har så korte observasjonsperioder som fem minutter, er det viktig å understreke at det er ikke en full evaluering av lærerens praksis man er opptatt av. Observasjonen skal gi bakgrunn og grunnlag for samtalen leder senere skal ha med læreren. Skolelederne ønsker i oppfølgingssamtalen å etablere en dialog om pedagogisk praksis og hvilke valg læreren har gjort i sine undervisningsopplegg. Vi går ut ifra at selve observasjonsdelen i skolevandring er like viktig eller i visse tilfeller til og med viktigere enn samtalen etterpå. Vi vurderer det slik at en skoleleder må være godt forberedt for å gjennomføre en skolevandring/observasjon. Dette er, i tillegg til tidsrelaterte begrensninger for denne foreliggende masteroppgaven, en viktig grunn for å ikke ha et fokus på oppfølgingssamtalene, men bare på selve observasjonen og skolelederens rolle under selve skolevandringen.

Selv om det ikke er et fokus for denne masteroppgave å gå i dybden av førsamtalene og oppfølgingssamtalene, som finner sted i for- og etterkant av skolevandringen, vil vi allikevel poengtere en vesentlig forskjell i den praktiske gjennomførelsen av disse samtalene i henholdsvis Tromsø og Skien. Som nevnt tidligere i dette kapittel blir det i skoleledermøter i Skien satt opp observasjonkjenner for god praksis, og lokalt finner den enkelte skolen i fellesskap noen observasjonspunkter. Det virket som om denne "før-samtalen" om skolevandringen var løst koblet fra enkeltlærere og ikke var særlig strukturert. I de uformelle samtalene med skolelederne kom det frem, at skolelederen på skole 1 snakket med lærergruppen i fellesskap om observasjonspunktene, mens skolelederen på skole 2 ikke snakket med lærerne om punktene. I Tromsø er førsamtalen formalisert mellom skolelederen og enkeltlærere slik at læreren har medbestemmelse på hva som skal observeres (Skrøvset 2013, s. 10). Det er også forskjell på gjennomføringen av den samtalen mellom skolelederen

og læreren etter skolevandringen. I Skien har man medarbeidersamtaler der skolevandringen inngår som en del av samtalen, mens man i Tromsø har en ettersamtale der kun skolevandringen er i fokus. Vi vil senere komme innpå hvordan disse forskjellene kan forklare noen av funnene våre.

I motsetning til skolevandringen i Tromsø er uanmeldte besøk hos enkelte lærere uten førsamtale i klassene mulig. Vi kan derfor påstå at skolevandringen i Skien er mye mer i samsvar med Downeys et. al. (2004) teori og kan anses som en ”tredje vei” eller løsning mellom den amerikanske modellen og den fornorskede skolevandringensmodellen som blir praktisert i Tromsø.

## **2.3 Skolevandreren og lærerens klasseledelse**

Masteroppgaven vår har en dialektisk tilnærming. Etter å ha sett utelukkende på læreren først og skolevandreren etterpå, prøver vi i dette kapittelet å se på noen teorier og perspektiver som berører både lærerne og skolelederne.

### **2.3.1 Vurderingspraksis og pedagogisk ledelse**

Talis rapporten har vært med på å inspirere oss til å ta fatt på dette prosjektet, siden vi tror at vi gjennom våre funn kan være med på å underbygge eller avdekke noe av det som kommer fram i rapporten, som går på vurdering og tilbakemeldinger til lærerne fra skolelederne gjennom skolevandring. Det står blant annet i TALIS rapporten at

*Norske lærere synes i liten grad at vurderingen de får inneholder konkrete forslag til forbedringer. Bare en av fire svarer dette, og det er færre enn i de landene som Norge blir sammenliknet med. 60 prosent svarer at vurderingen inneholdt en bedømmelse av arbeidet, og også det er lavere enn i de andre landene (Vibe, Aamodt & Carlsten 2009, s. 19 og 186ff.).*

Dette kan føre til at vurderingen framstår for de norske lærerne som mindre betydningsfull faglig sett enn for lærerne i de andre landene vi blir sammenlignet med. Mange norske lærere opplever dermed vurderinger og tilbakemeldinger som lite relevante og konkrete (jfr. figur 7.17 i Vibe et al. 2009, s.184.)

Skolevandring kan anses som skolelederens vurderingspraksis i forhold til sine ansatte. Når det gjelder vurderingspraksis i sin alminnelighet, viser det seg at norske lærere i mindre grad

enn lærere i andre land tror at vurderinger får konsekvenser. Særlig alarmerende er det at et flertall av norske lærere mener at dårlig utført arbeid over tid blir tolerert av kollegene (Vibe et alri 2009, s. 19 og 186ff.). Noe annet som ble avdekket gjennom TALIS undersøkelsen er at det store flertallet av lærerstanden faktisk ikke mottar veiledning eller råd fra sin nærmeste leder på sin praksis i det hele tatt. TALIS-rapporten avdekker at Norge er i en særstilling når det gjelder mangel eller fravær på tilbakemelding på praksis.

Appraisal and feedback were received more often from within the school than from an external source. Just over half of teachers had not received any appraisal or feedback from an external source (e.g. a school inspector). In fact, over three-quarters of teachers in Norway and Portugal did not receive appraisal or feedback from an external agent (OECD 2009, s.155 og Fig 5.5).

I forhold til skolevandringen er særlig oppfølgings- og tilbakemeldingskulturen viktig. Utdanningsdirektoratet har etter en gjennomgang av TALIS rapporten kommet fram til at det generelt er en dårlig oppfølgings- og tilbakemeldingskultur blant skolene i Norge i dag. Der hvor skolelederen faktisk observerer sine ansatte og avdekker hva som kan være årsaken til at ting ikke fungerer i klasserommet, blir det ofte ikke gjort noe med eller tatt tak i problemene fra lederens sin side. På andre skoler igjen er det rett og slett ingen oppfølgingskultur av en skoleleders ansatte.

*Gode relasjoner mellom lærere og elever preger norske ungdomsskoler, men uro i klasserommet hemmer undervisningen. Studien (sic: OECD 2009) viser at en særlig utfordring for norsk skole ligger i en svakt utviklet oppfølgingskultur. Dette viser seg i lite hyppig oppfølging av elevenes arbeid og svak oppfølging og tilbakemelding til lærere fra skoleledelse og skoleeier. (Utdanningsdirektoratet 2011)*

I en skolevandringssituasjon kan en skoleleder oppdage et problem med klasseledelse. Som nevnt i kapitlet ovenfor beskriver Dale (2008, s. 337ff.) problemet om klasseledelse i norske klasserom som ”ettergivenhet” i norsk skole. Dale vurderer det slik at ettergivenheten har blitt institusjonalisert ikke bare blant lærerne, men også blant skoleledere. Han sier til og med at ”Når skoleledere aksepterer at lærere som ikke er skikket til å være lærere, fortsetter som lærere, er en inne på temaer som kan knyttes til institusjonell svikt” (Dale 2008, s. 348). Det er oppgaven til en skoleleder å følge opp et problem som klasseledelse etter skolevandringen.

Dales begrep ettergivenhet, som forskerne også kaller ”*professional disinvestment*”. finnes bare indirekte igjen i stortingsmelding 19 (Meld. St. 19 2009-2010, kapittel 2.3, avsnitt 3). Man kan påstå at stortingsmeldingen beskriver konsekvensen og resultatet av lærernes ettergivenhet, når det blir snakk om at ”*læringen synes privatisert og overlatt til den enkelte elev. I klasser med hyppig bruk av arbeidsplaner blir dette spesielt framtrædende der læreren ofte får en perifer eller tilbaketrasket rolle*”. Særlig i den sistnevnte setningen trer Dales teori klart fram siden han også påpeker konsekvensen av hyppig bruk av ”arbeidsplaner”. Dale sier at det typiske blir elevens arbeid med arbeidsskjemaer som reduserer behovet for muntlige forklaringer. En skoleleder kan spørre seg om det virkelig er slikt at en lærer ikke våger å gjennomgå noen øvelser i plenum fordi læreren er redd for mye bråk i klassen og om en slik holdning har blitt institusjonalisert ved sin skole. Gjennom skolevandring kan en skoleleder eventuelt finne ut om dette er tilfellet ved sin skole.

For å imøtekomme Dales begrep ettergivenhet blir både lærerne og skolelederne oppfordret til å ty mer til pedagogisk ledelse. Ikke bare lærernes holdning, men også skoleledernes holdning til pedagogisk ledelse er avgjørende. Skolevandringen anses som et verktøy som en skoleleder kan bruke for å utøve pedagogisk ledelse. I stortingsmelding 19 (2009-2010) blir pedagogisk ledelse definert i evalueringen av kunnskapsløftet, som noe som ”*omfatter de aktivitetene som ledere, lærere, elev og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis*” (St. melding 2009-2010, s. 15). Begrepet pedagogisk ledelse berører både lærerne, det vil si deres klasseledelse, og skoleledere. I definisjonen er særlig substantivrekken ”*motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis*” av stor interesse. Ordet ”følelse” blir også brukt i Elstads (2008, s. 217) ”*profesjonell ansvarliggjøringsmekanisme*” som blir nærmere omtalt i kapittel 2.3.4. Ifølge Elstad (2008, s. 217) blir informasjon om dårlig praksis eller dårlig klasseledelse ofte skapt eksternt, fra pressen for eksempel. Denne informasjonen kan føre til dårlige ”følelser” og har som konsekvens preferanser eller oppfatninger som fører til handlinger og endring. I denne konteksten er det kanskje viktig å understreke at Elstads begrep ”*frykten for fremtidig misbilligelse*” ikke skal bare forstås i negativ forstand, men også som en ansvarliggjøringsmekanisme, en slags stress med gode virkninger som man også kan kalle ”*eustress*”<sup>4</sup>.

I stortingsmeldingen 19 (2009-2010, kapittel 2.2.1) blir det påpekt at ”*jo mer ledere fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin læring om skolens kjernevirksomhet, desto*

---

<sup>4</sup> Prefiksen ”eu” kommer fra gammelgresk og betyr ”god”.



*større er deres innflytelse på elevenes læringsresultater.*” Man kan altså si at hvis et godt læringsmiljø blant elevene er målet, så forutsetter dette også et godt læringsmiljø blant lærerne og mellom ledelsen og lærerne. Med andre ord kan man derfor si at et dårlig læringsmiljø, noe enhver skoleleder vil unngå, kan være grunnet i lærerens eller skolelederens dårlige pedagogisk ledelse.

I stortingsmeldingen 19 (2009-2010, kapittel 2.3) blir skoleledelsen nevnt ved at man sier at *”skoleleders- og klasseleders arbeid har mange likhetstrekk ved at lærerne har en viktig pedagogisk lederrolle overfor elevgruppene”*. Skolelederne blir også nevnt i andre avsnitt hvor man kan lese at *”ledelse i klasserommet og skoleleders innsats for å støtte og styrke lærernes faglige arbeid med elevene har fått økt oppmerksomhet (...)”*. Uttrykket *”skoleleders innsats for å støtte og styrke”* kan settes i sammenheng med pedagogisk ledelse.

Som allerede nevnt blir skoleledelsen ofte nevnt i kapittel 2.3 i stortingsmeldingen 19 (2009-2010) som egentlig er viet klasseledelsen. I avsnitt 9 kan man for eksempel lese følgende setning: *”For å utvikle skolen som lærende organisasjon er det avgjørende at skoleledelsen bidrar til å styrke lærernes evne til å evaluere resultatene av sin egen praksis”*. Med andre ord betyr det at skolelederen kan fremme klasseledelse ved å utøve egen pedagogisk ledelse som kan hjelpe lærerne til å reflektere over deres egen praksis. Man kan påstå at skolelederens pedagogiske ledelse omfatter også ansvaret for å hjelpe lærerne til å nå K2 og K3 nivået i Dales modell<sup>5</sup> (Dale i Helle 2006:123), der de kan vurdere å utvikle egen praksis.

I stortingsmeldingens 19 (2009-2010) kapittel 2.2.2 finner vi igjen en mer konkret forklaring på hva skolelederens pedagogisk ledelse kan omfatte. Vi leser for eksempel i siste avsnitt at

*rektorer ved utviklingsorienterte skoler holder seg informert om og viser interesse for lærernes arbeid med elevene”, (...) ”de fremmer aktivt lærernes utvikling og forbedringer i deres arbeid”, (...) og ”de tar seg tid til å samtale med lærerne (...).*

Som ”effektiv” ledelse anses det i tredje avsnitt, kapittel 2.2.2 at man *”vektlegger støtte, evaluering og utvikling av lærernes kompetanse. Skoleledere må ta del i prosessen med å sette mål for opplæringen og implementere gode vurderingssystemer”*.

---

<sup>5</sup> K1-nivået omfatter den selve undervisningshandlingen i klasserommet, og K2-nivået planleggingen og vurderingen av disse handlingene i et kollegialt fellesskap. I K3-nivået tar læreren fugleperspektiv på seg selv og læreplanen (jf. Dale i Helle 2006, s. 122ff.).

Særlig i andre avsnitt, andre setning, peker stortingsmeldingen på et reelt problem når det sies at *”rektors bruk av egen tid utfordres kontinuerlig, ikke bare med forventninger ”utenfra”, men også gjennom krav til dokumentasjon og administrasjon – som ofte får (eller tar) tid før rektor finner tid til pedagogisk ledelse.”* Når stortingsmeldingen snakker om ”forventninger utenfra” kan dette settes i sammenheng med det Elstad (2008, s. 217) kaller - som allerede nevnt - ”eksternt accountabilitysystem”.

Som vi har sett i dette kapittelet er skolelederens og lærerens pedagogiske ledelse svært viktig. Skolevandring anses som et nyttig verktøy som både lærerne og skoleledere kan bruke for å utøve pedagogiske ledelse. Vi vil påstå at en skolevandringssituasjon gjør det mulig for en skoleleder og en lærer å utøve deres respektive pedagogiske ledelse samtidig og effektivt. I det følgende kapittelet vil vi se på skolevandringens kontroll- og veiledningsfunksjon.

### **2.3.2 Kontroll og veiledning**

Begrepet skolevandring kan relateres til *accountability*, som ofte settes i sammenheng med *New Public Management* (NPM), som har vokset fram de siste ti årene. Begrepet er vanskelig å oversette, og ifølge Langfeldt (2008) dreier det seg om et overbegrep som omfatter ”helhetsrevisjon, resultatledelse og ansvarsstyring”. Begrepet *accountability* og NPM kan settes i sammenheng med skolevandring siden ledelsen også har en viss kontrollfunksjon. På den ene siden er den didaktiske og pedagogiske friheten til lærerne viktig, men på den andre siden er det like viktig at skoleledelsen skal kunne utføre en kontroll for å oppnå gode resultater. Lærerne har en særrolle og deres samfunnsmandat må ikke glemmes. Ingersoll (2003, s. 219) skriver følgende om denne viktige balansegangen:

*The basic organizational tension surrounding the competing needs for control and consent is especially pronounced for the case of teacher’s work. In short, because of the unusual characteristics of schooling, organizational control is especially important and necessary, but for the very same reason, teacher control is also especially important and necessary. (...)*

Når det gjelder skolevandring, er det ifølge Høye (2011, s. 36) fire forskjellige mekanismer som kan tre i kraft på tre forskjellige nivåer: På nivå én er selve skolevandringen avgjørende som kan oppfattes som bare kontroll eller støtte eller kontroll og støtte. På nivå to blir prosessen som er utløst av skolevandringen beskrevet. På nivå tre retter man blikket mot resultatet. I den første mekanismen brukes det bare skolevandring som kontroll og i den andre mekanismen skolevandring bare som støtte. Hvis vi har en god kvalitet i prosessen, kan

resultatet i begge mekanismene være at klasseledelsen er forbedret. Hvis vi nå antar at skolevandringen er både støtte og kontroll, så er det avgjørende for et forbedret resultat at det har vært en god kvalitet i prosessen. For å forstå og belyse bedre de fire ovennevnte mekanismene, gjengir vi en modifisert versjon av Høies (2011, s. 36) modell som vi har relatert til klasseledelse.

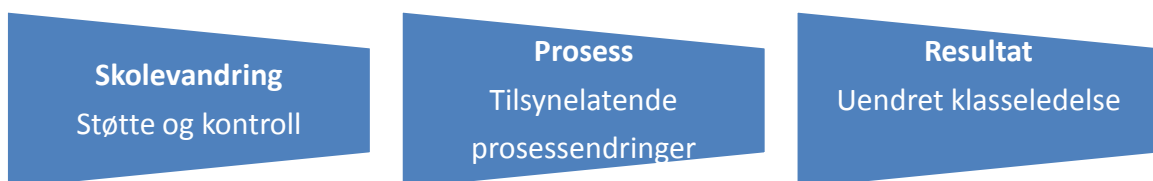
### Mekanisme 1: Kontroll



### Mekanisme 2: Støtte



### Mekanisme 3: Skolevandring uten prosessendring



### Mekanisme 4: Skolevandring med prosessendring



Figur 4: Plausible mekanismer som følge av skolevandring (etter Høye 2011, s. 36)

Denne modellen understreker hvor viktig kvaliteten i prosessen er under og etter skolevandringen. Det avgjørende er ikke nødvendigvis om skolevandringen utføres som

kontroll eller støtte, men selve prosessen som fører til et forbedret resultat. Studien vår som ligger til grunn for denne masteroppgaven kan si oss en del om denne prosessen. Vi observerte skolevandringen, men vi fikk ikke være med på medarbeidersamtalen mellom lærer og skolelederen, noe som man kan anse som en annen viktig del av prosessen etter skolevandringen. Høyes fire mekanismer er delt inn i tre nivåer. Nivå 1 er selve skolevandringen, nivå to er prosessen og nivå tre resultat av skolevandringen. I vår studie fikk vi innsyn på nivå 1, det vil si hvordan skolevandringen ble gjennomført og nivå tre, det vil si resultatet etter skolevandringen. Observasjonene ble gjennomført i god tid etter skolevandringen og etter medarbeidersamtalene hvor en prosess kan ha blitt satt i gang eller ikke. I tråd med tanken bak *New Public Management*, valgte vi med vilje å rette fokuset på resultat og mål.

### 2.3.3 En "passelig forstyrrelse" og "dialogisk deltakingsform"

I dette kapittelet skal vi se på noen andre positive aspekter med skolevandring som en skoleleder kan utvikle.

Ifølge Moos (2003, s. 160) skal skoleledelsen kunne *"iverksætte refleksjon og 'passende forstyrrelser' til at styrke kommunikationen"*. Med passende forstyrrelser mener Moos *"forstyrrelser, som medfører, at medarbejderne reflekterer over og diskuterer vanetænkningen og rutinerne og på den baggrund måske vælger at ændre adfærd"* (Moos 2003, s. 154). Forstyrrelsene skal være passende, det vil si hverken for svake eller for sterke. Hvis de er for svake, blir de ikke ansett som forstyrrelser og har ingen effekt. Hvis det ytre presset, dvs. forstyrrelsene blir for store, vil lærerne reagere med motvilje og forstyrrelsene vil ha en negativ effekt. Kunsten for en god skoleleder er å finne den gode balansen mellom ledelsens ytre press og lærerens indre press.

Ifølge denne teorien kan irritasjoner være positive, og kan være en form for *eustress*. Her kunne man trekke inn Bahktins teorier (referert i Dysthe 1996, s. 105ff). "Det autoritative ordet"<sup>66</sup> knytter Bakhtin til en monologisk uttrykksform. Det kan være religiøst, politisk eller moralsk begrunnet. Det kan være ordet til læreren som møtedeltakeren eller ordet til enhver skoleleder som framstår som autoritetsfigur. Ifølge Dysthe (1997, s. 83) *"får det autoritative*

---

<sup>66</sup> Dysthe velger begrepet "autoritativ" som et synonym til «autoritær» for å beskrive Bakhtins teorier. «Autoritativ» brukes her monologisk, selv om det generelt brukes i positiv og dialogisk forstand.

*ordet sin autoritet frå tradisjon, autoriserte sanningar, offisielle autoritetar eller frå personer som er godkjende som autoritetar.”*

”Det indre overtydande ord” derimot kan knyttes til en dialogisk uttrykksform hvor det blir gitt rom for egen tenkning eller refleksjon. Som Dysthe (1997, s. 84) sier

*kjem (sic: det) til oss utanfrå, men i møtet med det vi sjølv tenker, blir det halvt vårt og halvt den andres. Vi gjer det til vårt eige, samtidig som det blir omforma i møtet med det vi sjølve har av erfaringar og tankar. Dermed kan vi gjere bruk av det på stadig nye måtar. Den indre overtydinga betyr at det er blitt vårt.*

Det dialogiske ligger i spenningen og i konfrontasjonen mellom de mange stemmene, dvs. ”det indre overtydande ordet”, ”det autoritative ordet” og de *nye ordene* som blir skapt i felleskapet gjennom en dialogisk læringsprosess hvor skolelederen og lærer våger å styre, klargjøre ulike holdninger og gjøre motsetninger tydelig, se hvor det er rom for konsensus og å bringe inn nyttig informasjon. For å oppsummere kan man si at samspillet og balansegangen mellom de mange stemmene, mellom ”det indre overtydande ordet” og ”det autoritative ordet” er av særlig stor interesse for gode dialogiske kulturer.

Moos (2003) teori om ”passelige forstyrrelser” kan settes i sammenheng med Bahktins ”autoritative ord” som ikke er autoritær, men setter i gang en refleksjonsprosess når en skoleleder ikke når eller får innsyn i lærernes ”indre overtydande ord” og gjennomfører en skolevandring.

Skrøvset (2008) valgte også i sitt forskningsprosjekt om skoleledelse og skoleutvikling å fokusere på hvordan skolelederen kan drive skoleutvikling gjennom det som kan sies å være en ”passelig forstyrrelse” av medarbeiderne. Vi snakker her om forstyrrelser som gjør at medarbeiderne reflekterer over og diskuterer vanetenkningen og rutine og kanskje velger å endre atferd.

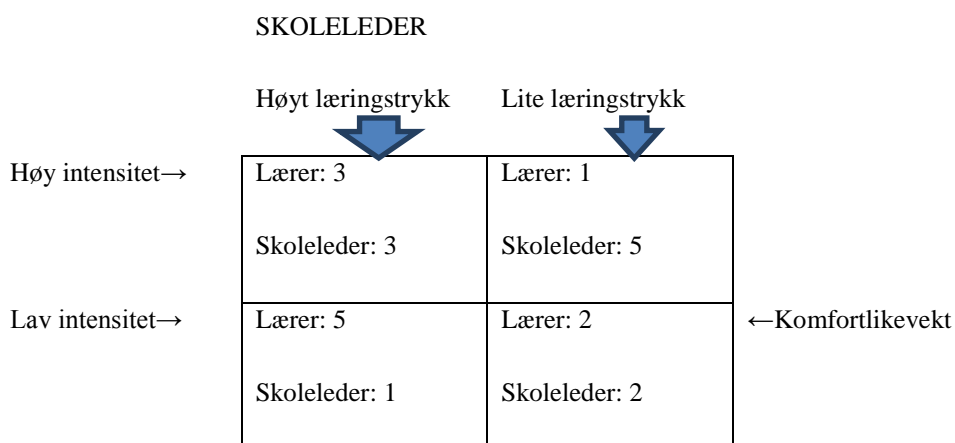
Selv om det er enighet om at skolelederne skal ha innflytelse på elevenes læring, skjer ikke dette uten videre i praksis. Tradisjon og skolekultur spiller blant annet inn her. Som Skrøvset (2008, s. 15) synes vi at det er hensiktsmessig å henvise til Gunnar Bergs (1999, 2003) begrep *usynlig kontrakt* som finnes mellom lærere og ledelse, der skolelederen skal ta seg av administrasjon og forvaltning og ikke blande seg inn i undervisningens innhold og form.

Som vi har sett i dette kapitlet kan skolevandringen både være en passelig og nyttig forstyrrelse og anses som en dialogisk deltakingsform av både læreren og skolelederen.

### 2.3.4 Strategisk samhandling og profesjonell ansvarliggjøring

Siden vi som lærere og avdelingsledere har sett utviklingen av klasseledelsen og skolevandringen over en viss periode vil vi komme med noen antagelser om hva resultatet av våre undersøkelser kan bli og går inn på teorier som kan hjelpe oss å tolke funnene våre. Høyt læringstrykk kan oppnås ved for eksempel et høyt antall av skolevandringer. Skolelederen opplever trykk fordi han vil utøve pedagogisk ledelse og vil vise nærhet til lærerne og elevene. Dette kan utløse en høy eller lav intensitet hos lærerne.

På den ene siden er læringstrykket og på den andre siden intensiteten avgjørende for både læreren og skolelederen. Vi har brukt Elstads (2008, s. 211) figur om strategisk samhandling som utgangspunkt, og har overført hans teori fra en lærer-elev perspektiv til en skoleleder-lærer perspektiv:



Figur 5: Strategisk samhandling mellom Skoleleder og lærer (etter Elstad 2008, s. 211)

Tallverdiene uttrykker, ifølge Elstad, aktørens nyttenivå. I denne masteroppgaven går vi ut i fra at en skoleleder føler høyt læringstrykk når han følger instruksen i en kommune om å gjennomføre en skolevandring. Spørsmålet er om lærerne i dette tilfellet velger høye faglige ambisjoner og høyt læringsintensitet. Høye faglige ambisjoner og mye skolevandring vil kreve høy innsats fra skolelederens side (skolevandring i form av kontroll eller veiledning), mens skolelederen ved lave faglige ambisjoner kan nøye seg med å stole mer på lærernes erfaring. Denne modellen har som grunnlag hva aktørene ville ha foretrukket og hatt som oppfatninger. Når en skoleleder opplever lite læringstrykk betyr dette et høyt nyttenivå for

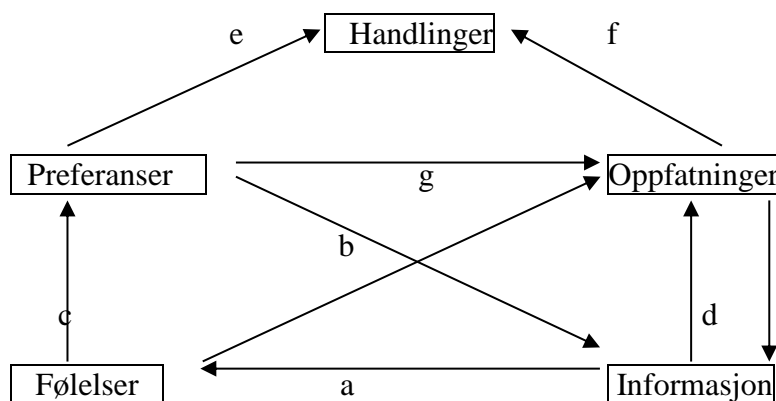
ham fordi han ikke trenger å jobbe så mye for å oppnå et resultat. Det vil si han anser det som nyttig eller ikke ubehagelig (nyttensnivå 5 i figuren ovenfor). Når en lærer har lav intensitet kan han anse det som veldig nyttig (nyttensnivå 5 i figuren ovenfor) fordi arbeidet blir gjort uten særlig anstrengelse, mens skolelederen anser det som lite nyttig i dette tilfellet (nyttensnivå 1 i figuren ovenfor) fordi det bare var han som opplevde høyt trykk.

Når skolelederen velger høye faglige ambisjoner med høyt læringstrykk og læreren velger høy læringsintensitet, fører dette til den optimale situasjonen hvor læreren og skolelederen får det beste læringsutbytte og kan utvikle seg profesjonelt. Begge får nivå tre. Dette er trolig det man vil oppnå med skolevandring som er et instrument for å oppnå et mål. Når skolelederen velger lave faglige ambisjoner med lite læringstrykk og læreren velger lav læringsintensitet, vil det være lite profesjonell utvikling og framgang av læreren og ledelsen. Nyttensnivået vil bli lavest på to. Dette kaller Elstad (2008, s. 212) suboptimalisering, det vil si en situasjon som ikke er optimal, men som er, i samme forståelsen som prefiksen *sub* i begrepet suboptimalisering, under det optimale. Resultat av samhandling mellom rektor og lærer kan meget godt være preget av lav intensitet og lave ambisjoner, altså høy grad av komfort hos begge parter. Begge er da i en såkalt ”komfortsone”. En slik tilstand kan vedvare over tid, men vil ikke føre til profesjonell utvikling.

Ingen samhandling mellom skolens aktører er forutbestemt til å konvergere mot komfortlikevekten. I denne modellen legges til grunn at begge parter helst foretrekker at den andre parten yter høy innsats i en skolevandringssituasjon, mens man selv yter lite.

Vi kan sammenligne Elstads teori om suboptimalisering hvor man ofte prøver å oppnå komfortsonen med den ovennevnte teori av Moos om ”passelige forstyrrelser”. Forstyrrelsene kan i utgangspunktet være noe positiv. De må være hverken for svake eller for sterke. Hvis de er for svake, blir de ikke ansett som forstyrrelser og vi kommer ikke ut av komfortsonen. Hvis det ytre presset, dvs. forstyrrelsene blir for store, vil lærerne reagere med motvilje og forstyrrelsene vil ha en negativ effekt. Målet er å komme ut av situasjonen hvor en av partene er i komfortsonen eller hvor begge er i komfortsonen (komfortlikevekten). En profesjonell utvikling forutsetter at både intensitet og læringstrykk blir oppfattet som like nyttig for begge partene. Den optimale sonen for profesjonell utvikling er i øverste venstre hjørnet i Elstads figur om strategisk samhandling som vi kan se ovenfor.

For å forstå hva som kan ansvarliggjøre en lærer i en skolevandringssituasjon, og hvilke mekanismer som står bak en slik prosess, vil vi også bruke Elstads begrep ”profesjonell ansvarliggjøringsmekanisme” (Elstad 2008, s. 217) og anvender dette begrepet i den følgende figuren på klasseledelse.



Figur 6: Individets beslutningsprosess (etter Elster 2007, hentet fra Elstad 2008, s. 215)

Preferanser, følelser og oppfatninger kan føre til handlinger som direkte eller indirekte blir skapt av en informasjon for eksempel om dårlig klasseledelse som kommer for eksempel fram i en ettersamtale etter skolevandringen. En slik ansvarliggjøringsmekanisme kan virke på et individ når et kvalitetssikringssystem varsler en kvalitetssvikt (for eksempel via pressens fokus på skoler med svake resultater i forhold til klasseledelse eller utholdenhet i PISA 2012). Skolevandring kan være et slikt kvalitetssikringssystem som kan for eksempel avsløre et problem i forhold til klasseledelse.

Hvis vi går ut i fra at skolevandring setter i gang en ansvarliggjøring, så er det ifølge Elstad to sentrale drivkrefter i en slik ansvarliggjøringsmekanisme: 1) ”den profesjonelle innstillingen til arbeidet” (større virkningskraft i undervisningsarbeidet basert på viten om effektiv undervisning) og 2) ”frykten for fremtidig misbilligelse”.

Den førstnevnte drivkraften er avgjørende og kan settes i sammenheng med lærerens utdanning. En god utdanning og etterutdanning kan forbedre den profesjonelle innstillingen til en lærers klasseledelse. Det som er avgjørende i den profesjonelle innstillingen er at lærerne



kan og er villige til å nå K2 og K3 nivået i Dales modell<sup>7</sup> (Dale i Helle 2006:123), der de kan vurdere og utvikle egen praksis i forhold til klasseledelse.

Når det gjelder den sistnevnte drivkraften, går Elstad (2008, s. 215ff) også inn på frykt for fremtidig misbilligelse som blir skapt internt gjennom presset av kollegaer på skolen eller for eksempel gjennom en skolevandring, men det avgjørende startsignalet kommer i Elstads teori eksternt fra pressen. Han bruker et eksempel fra en matematikklærer ved en skole der gjennomsnittsprestasjonene i matematikk på nasjonale prøver for 4. års-trinn i 2004 var meget lave. *”Den umiddelbare effekten etter presseoppslagene var en lammelse av forbedringsarbeidet”* (Elstad 2008, s. 216). Presseoppslagene med deres ansvarliggjøring av lærerne førte etterpå til en kollektiv mobilisering på skolen og et godt forbedringsarbeid.

Elstad beskriver videre at *”informasjonseksposeringen til vonde følelser og til mobilisering for å forbedre resultatene (...) kan ikke aktes uten å ta i betraktning kollektive aspekter på denne skolens mobilisering”* (Elstad 2008, s. 216). Hvis en skole skårer dårlig på nasjonale prøver, skriver mediene om det og presset fra foreldre og nærmiljø og fra kolleger og ledelsen kan bli stort. Det ytre presset fører først og fremst til at man vil forbedre resultatene. Dette gjør man kanskje på kort sikt. På lang sikt må det også til en forandring av lærernes profesjonelle innstilling til arbeidet, det vil si deres oppfatning.

I vår masteroppgave anser vi skolevandring som et verktøy for å gjøre læreren ansvarlig. Som vi har sett påvirker oppfatningene handlingene og ikke omvendt, men informasjonen om en dårlig eller god skolevandring kan påvirke oppfatningene og oppfatningene kan influere informasjonen i neste omgang hvor skolelederen igjen prøver å gjennomføre en skolevandring med eller uten suksess. Følelser og preferanser kan føre til en ny handling, men ifølge denne teorien påvirker handlingen ikke oppfatningen. Hvis enkelte lærere har hørt i pressen at skolevandringen er nyttig og formålstjenlig, kan det påvirke deres oppfatning og denne kontrollen utført av ledelsen kan anses som positiv.

Når en skoleleder går ut på skolevandring, er det nyttig å ha denne teorien om profesjonelle ansvarliggjøringsmekanismer i hodet for å vite hvorfor en lærer ikke alltid handler og hva som eventuelt kan forandre en lærers handling. I forhold til vår undersøkelse er disse to spørsmålene også av stor betydning.

---

<sup>7</sup> K1-nivået omfatter den selve undervisningshandlingen i klasserommet, K2-nivået planleggingen og vurderingen av disse handlingene i et kollegialt felleskap. I K3-nivået tar læreren fugleperspektiv på seg selv og læreplanen (jf. Dale i Helle 2006, s. 122ff.).

## 2.4 Oppsummering

Innledningsvis i dette kapitlet redegjorde vi for begrepet klasseledelse slik det kommer til uttrykk i forskningen og i noen utvalgte offentlige dokumenter og anbefalinger fra utdanningsdirektoratet som også tar utgangspunktet i forskningsrapporter. Vårt syn på klasseledelse ble definert som *”lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene”* (Ogden 2012, s. 17). Andre del av kapitlet var en introduksjon av definisjoner og teoretiske syn på skolevandring. Her var Downeys et al. (2004) ideer om *The Three-Minute Classroom Walk-Through*, Skrøvset og Tillers (2012) teorier om verdsettende skolevandring og skolevandring i Skien kommune sentrale. Tredje del av kapitlet prøvde å fokusere mer på sammenhengen av forskjellige teorier knyttet til begrepene klasseledelse og skolevandring.

## 2.5 Forskningsspørsmål

Utgangspunktet vårt for å bestemme forskningsspørsmål til undersøkelsen vår var egen erfaring som skoleleder og lærer og problemer vi selv måtte håndtere i forhold til klasseledelse og skolevandring. Forskningen på dette området var også av stor betydning.

Før vi kan uttale oss om sammenhengen mellom skolevandringen og klasseledelsen, har vi bestemt oss for først å sette fokus på den praktiske gjennomføringen av skolevandringen på to skoler med fokus på skolevandreren og etterpå å beskrive klasseledelsen under og etter skolevandringen. I en siste omgang prøver vi å se på en mulig sammenheng mellom skolevandring og klasseledelse.

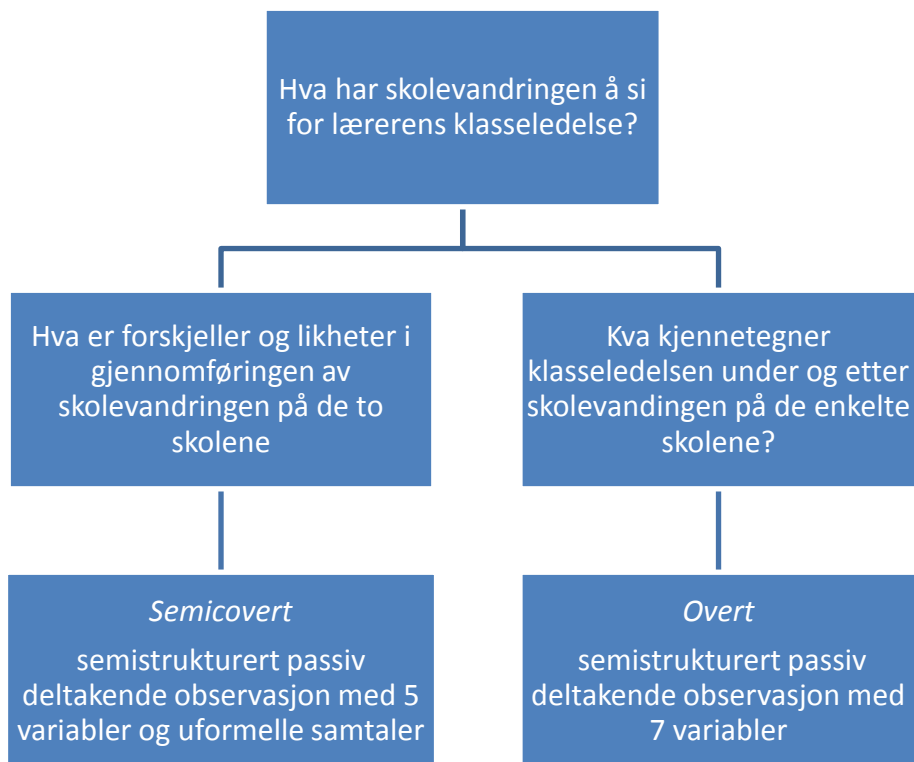
De følgende tre forskningsspørsmål tar hovedsakelig utgangspunkt i to forskjellige spørsmållister eller variabelister. Den ene liste omfatter skolevandreren, mens den andre rekken ble brukt for å ha innsyn i lærerens klasseledelse.

**Forskingsspørsmål 1: Hva er forskjeller og likheter i gjennomføringen av skolevandring mellom skole 1 og 2?**

**Forskingsspørsmål 2: Hva kjennetegner klasseledelsen under og etter skolevandringen på de enkelte skolene?**

**Forskingsspørsmål 3: Hva har skolevandringen å si for lærerens klasseledelse?**

Den følgende figuren kan gi oss en oversikt over våre forskningsspørsmål:



Figur 7: Forskningsspørsmål og metodebruk

## 3 Metode

### 3.1 Utvalg

Utvalget vårt er to ungdomsskoler med nesten like elevtall og antall ansatte. Skolene ligger i Skien kommune og det er kort geografisk avstand mellom skolene. Skien kommune består av ni ungdomsskoler spredt på et lite geografisk område. Størrelsen på ungdomsskolene og sammensetningen av elevmassen og ansatte er relativ lik i hele kommunen. Seksten observasjoner har blitt gjennomført på to utvalgte ungdomsskoler i Skien i et tidsrom på to måneder. Den ene ungdomsskolen består av 250 elever og den andre har 300 elever. Begge ungdomsskolene har samme type elevmasser og er svært like sådan. Dessuten er det små sosiokulturelle og økonomiske forskjeller innad i kommune.

### 3.2 Prosedyrer

Vi har over en periode på to måneder vært til stede på to ungdomsskoler, der vi har observert to skoleledere som gjennomførte skolevandringene og undervisningen til åtte lærere på to skoler under og etter en skolevandring.

Skolelederen ”skolevandret” på den ene skolen, mens det var inspektøren som gjennomførte skolevandringen på den andre skolen. Det ble gjort avtaler med begge skolelederne over telefon om et møte med hver av dem i forkant av observasjonene om den praktiske gjennomføring av observasjonene. For å gjennomføre alle observasjonene var vi tolv ganger på besøk hos skole 1, mens vi på skole 2 fikk gjort unna alle observasjonene på to dager. Forskningsgruppen vår gikk to ganger forgjeves til skole 1 fordi skolelederen i et av tilfellene hadde glemt at klassen var på tur og i et annet tilfelle hadde klassen en prøve.

Vi har til sammen gjennomført åtte observasjoner under skolevandring og åtte observasjoner etter skolevandring. Vi møtte bare samarbeid og velvillighet fra alle de som ble observert. På begge skolene har det blitt observert fire erfarne lærere. Vi definerer erfarne med lærere som har jobbet i grunnskolen i mer enn ti år. Den følgende figuren synliggjør vår fremgangsmåte.

**Tabell 1: Prosedyre**

Ungdomsskole 1 (Uanmeldt skolevandring med de 4 samme lærerne og den samme skolelederen)		Ungdomsskole 2 (Anmeldt skolevandring med de samme 4 lærerne og den samme skolelederen)	
Under skolevandring	Etter skolevandring	Under skolevandring	Etter skolevandring
4 lærere og 1 skoleleder	4 lærere	4 lærere og 1 skoleleder	4 lærere
8 observasjoner: Under versus etter skolevandring		8 observasjoner: Under versus etter skolevandring	
8 observasjoner av 2 skoleledere i samme kommune: Skolevandringen på ungdomsskole 1 versus ungdomsskole 2			

Vi fant ut på et tidlig stadium i prosjektet at alle observasjonene skulle fokusere på de første 20 minuttene av timene og ikke hele timen. Oppgaven tilsier at omfanget av 16 observasjoner i hele timer ville gitt oss for mye materialet å jobbe med. Vi tror at det var enklere for skolelederne å takke ja til å bli med som observasjonsskole når de innså at vi ikke trengte å være i hele timen hos de lærerne som ble observert. Distraksjonen fra vår side ble betraktelig mindre ved å være inne de tjue første minuttene og ikke hele timen.

Måten vi observerte lærerne og skolelederne var en blanding av strukturert og ustrukturert observasjon. På den ene siden hadde vi lagd noen variabler på forhånd og vi brukte de samme variablene under og etter skolevandringene av lærerne. Vi diskuterte mye i gruppa i forkant av observasjonene om hva som ville være mest relevant i forhold til vår problemstilling. Disse variablene ble brukt konsekvent gjennom alle observasjonene.

På den andre siden har flere av variablene angående skolelederne og lærerne kommet fram etter observasjonene. Det var først etter at vi gjennomgikk våre feltnotater og observasjoner, som ikke var basert på variabler vi hadde tenkt ut i forkant, at vi fant flere interessante ting ved skoleledernes observasjonsform eller lærerens klasseledelse. Vi tok utgangspunkt i relevant litteratur og forskning og egne erfaringer. På grunn av denne induktive tilnærmingen kan vi si at observasjonene av skolelederne og lærerne var til dels ustrukturerte.

Samlet sett var alle observasjonene delvis både strukturerte og ustrukturerte. Vi kan derfor snakke om semistrukturerte observasjoner i studien vår. For å gi et godt ledelsesperspektiv på oppgaven vår brukte vi også uformelle eller ustrukturerte samtaler med skolelederne.

I vår masteroppgave bruker vi begrepet ”variabel” i kvalitativ forstand som dekker både den deduktive og induktive tilnærmingen til datamaterialet vårt. Når vi bruker ordet koding istedenfor variabel, vil vi framheve at feltnotatene våre var utgangspunktet og at en induktiv tilnærming til datamaterialet vårt førte til nye variabler. Som mangeårige praksisveiledere har vi innarbeidet en god måte å gjenskape en undervisningssituasjon ved å skrive notater i en deskriptiv og kronologisk rekkefølge, med tidtaking for hver hendelse som oppstår.

### **3.3 Koding av kvalitative data**

Koding av datamaterialet er en viktig fremgangsmåte for å skape oversikt gjennom forenkling og sammenfatning av tekstenes innhold. Våre tekster hadde både en muntlig form, for eksempel i de uformelle samtalene med rektor, og en skriftlig form, for eksempel gjennom våre feltnotater og variabler.

Vi brukte hovedsakelig en ”åpen koding” hvor det først og fremst er de empiriske dataene som er bestemmende for hvilke variabler vi valgte som forskere. Vi lot den induktive tilnærming til datamaterialet få hovedvekt, det vil si at feltnotatene var bestemmende for hvilke variabler vi valgte. Da vi gikk inn i observasjonene hadde vi på forhånd noen tanker i forhold til fokusområder vi vil ville belyse, som for eksempel arbeidsro og mål for timen. Vi hadde ikke tanker om å lage fire variabler i forhold til arbeidsro, men dette ble et endelig resultat av en induktiv tilnærming. Etter observasjonene satte vi opp forskjellige variabler som hele datamaterialet hadde til felles. Vi introduserte for eksempel kategorien ”læringsmål”, ”avbrytelser” og ”oppstart av timen”.

I neste omgang brukte vi en mer systematisk koding og lagde kategorier hvor vi samlet eller klassifiserte fenomener med bestemte fellesegenskaper. Vi oppdaget at mange lærere ikke skrev mål på tavla, men foretrakk å gjøre det muntlig. Vi brukte derfor kategorier som muntlig versus skriftlig. Vi diskuterte gjennom kategorien ”avbrytelser” og konkluderte at denne kategorien bare kan omfatte ikke-faglige spørsmål. Når læreren lot seg avbryte av faglige spørsmål, kunne dette strengt tatt ikke anses som ”avbrytelse”. Spørsmålet ble etterhvert hvordan læreren håndterte faglige og ikke-faglige spørsmål. Variabelen

”improvisasjon” ble introdusert. Det kom også frem av datamaterialet vårt at vi måtte definere hva som beskrev kategorien ”oppstart av timen”. Var det når det var arbeidsro og læreren snakket, eller når elevene jobbet faglig? Derfor utviklet vi to variabler ”oppstart” og ”oppstart faglig” som opprinnelig bare ble omfattet av variabelen ”oppstart av timen”.

Når man har etablert kategorier, hvor datamaterialet kan systematiseres, er den neste fasen å utvikle begreper som kan knyttes til teori (Grønmo 2004, s. 250). For å utvikle slike begreper må man gjennomføre en selektiv koding. Det betyr at man må gå nøye gjennom dataen der man finner eksempler på hvordan begrepene blir operasjonalisert gjennom teori. Vi måtte for eksempel omformulere begrepet ”improvisasjon”, og skille mellom ”positiv improvisasjon” hvor læreren greide å improvisere på en positiv måte i forhold til undervisningen, og ”negativ improvisasjon” hvor læreren avsporet og ikke klarte å integrere elevenes spørsmål i sin undervisning. Den positive improvisasjonen kunne knyttes til teorier om ”agency” (Emirbayer and Mische 1998, p. 963), mens den negative improvisasjonen kunne settes i sammenheng med teorier om klasseledelse (Ogden 2012, s. 17).

Som man kan se i tabell 2 nedenfor gikk vi fra koding via kategorisering til begrepsutvikling. Vi opererte med tre former for koding. Deskriptiv koding tok for seg det faktiske og eksplisitte innholdet i feltnotatene våre (Grønmo 2011, 247). Våre tabeller i appendiks 2, som tar for seg observasjonene av skolelederne gjort i klasserommet under skolevandring, er deskriptive og gjort på bakgrunn av feltobservasjoner og notater.

Fortolkende koding gir uttrykk for forskerens tolkning og forståelse av teksten (Grønmo, 2011, s.247). Vi brukte for eksempel en matrise for å tolke skoleledernes uttalelser om skolevandring i forhold til tre kriterier (gjennomførbarhet, skolevandringens gjennomføring og pedagogisk syn (jfr. tabell 6 i kapittel 4.1).

Forklarende koding brukte vi på våre feltobservasjoner da vi fant ut at antall avbrytelser i undervisningen (variabel ”avbrytelser” i appendiks 1) hadde noe å si for lærerens evne til å implementere denne avbrytelsen inn i undervisningen sin. Dette kunne vise oss noe om lærerens evne til improvisasjon. Derfor lagde vi variabelen ”negativ improvisasjon” og ”positiv improvisasjon” som var resultatet av en forklarende koding.

Som man kan se i tabell 2 i dette kapittelet, har vi også kategorisert variablene i feltnotatene. Vi lagde tabeller for å beskrive lærernes klasseledelse på den ene siden (jfr. appendiks 1) og skolelederne som gjennomførte skolevandringene på den andre siden (jfr. appendiks 2).

Kategoriseringen førte samtidig til en begrepsdannelse. På bakgrunn av de uformelle samtaler med skolelederne utviklet vi tre nye begreper som tok for seg skoleledernes holdninger (skolevandringens gjennomførbarhet, gjennomføring og skoleledernes pedagogiske syn i tabell 6, kapittel 4.1). Et annet eksempel i forhold til begrepsdannelse var at vi måtte finne et navn på en ny variabel som tok for seg hvor skolevandreren var plassert i klasserommet, foran, bak eller begge deler. Variabelen ”fysisk plassering” i skolelederskjema ble til induktivt, det vil si på bakgrunn av koding og kategorisering av feltnotatene.

Koding, kategorisering og begrepsdannelse kan føre til en ny teoriutvikling (Grønmo 2011, s.261). Vi stilte oss for eksempel spørsmålet om skolevandringen var ettergiven eller ikke-resultatorientert i forhold til synliggjøring av læringsmål på tavla. Dette blir omtalt i konklusjonen i vår masteroppgave.

**Tabell 2: Metodisk framgangskart**

<b>Koding</b> →	<b>Kategorisering</b> →	<b>Begrepsdannelse</b> →	<b>Teoriutvikling</b> →
<b><u>Deskriptiv</u></b>  <b>Eksempel:</b>  De fem variablene på skolelederne (appendiks 2)	<b>Eksempel:</b>  Tabeller som resultat av deskriptiv koding (tabellene i appendiks 1 og 2)	<b>Eksempel 1:</b>  ”Gjennomførbarhet”, ”gjennomføring” og ”pedagogisk syn” (tabell 6 i kapittel 4.1)	<b>Eksempel:</b>  Ettergiven og ikke-resultatorientert skolevandring (jfr. konklusjonen)
<b><u>Fortolkende</u></b>  <b>Eksempel:</b> Matrisen om rektorenes uttalelser rundt skolevandring (tabell 6 i kapittel 4.1)		<b>Eksempel 2:</b>  ”Fysisk plassering”  (variabel 5 i appendiks 2)	
<b><u>Forklarende</u></b>  <b>Eksempel:</b> Variablene ”negativ” og ”positiv improvisasjon” i observasjonsskjemaet på lærerne (appendiks 1)			



### 3.4 "Kvalitative" variabler i datamaterialet

I undersøkelsen vår opererte vi med variabler som beskriver på den ene siden lærerne og på den andre siden skolelederne. Vi bruker begrepet "variabel" utelukkende i kvalitativ forstand som dekker både den deduktive og induktive tilnærmingen til datamaterialet vårt. Syv ulike variabler avspeiler noen felles aspekter i forhold til lærerne vi observerte. Disse variablene var med på å operasjonalisere teoriene om lærernes klasseledelse i praksis.

Vi har valgt å skille oppstart av timen i to variabler. Med variabel "oppstart", ønsket vi å få frem hvor lang tid lærerne brukte før det var nok ro til at timen kunne begynne. Variabel "oppstart faglig", viser hvor lang tid lærerne brukte før de begynte på faglige aktiviteter. Hvis man trekker variabel "oppstart" fra variabel "oppstart faglig", kan man få et inntrykk av hvor mye tid læreren brukte for å introdusere timen. Grunnen til å dele oppstart av timen slikt er for å få frem at det på tross av arbeidsro i timene ikke nødvendigvis var fokus på faglige aktiviteter. Derfor kunne et for entydig fokus på arbeidsro gitt et feil bilde av det faglige aktivitetsnivået under observasjonene. Variabel "avbrytelser" og variablene "negative improvisasjoner" og "positive improvisasjoner" henger også til en vis grad sammen. Under noen av observasjonene opplevde vi mange avbrytelser som førte til at undervisningen mistet faglig fokus, mens det under andre observasjoner ikke var like stor grad av avbrytelser og noen avbrytelser ble i større grad knyttet til undervisningen. Variablene "negativ" og "positiv improvisasjon" får frem lærerens evne til å improvisere og tilrettelegge undervisningen underveis i forhold til de spørsmål som elevene stiller. Variabel "læringsmål" blir ansett som veldig viktig for elevens læring, for senere vurdering av elevene og for klasseledelse. Det var et eksplisitt ønske og observasjonspunkt for skolelederne at mål for timene ble skrevet på tavlen. Derfor var det relevant å se etter hvordan dette ble formidlet i timene. Variabel "arbeidsro", er en indikator på hvor mye av de 20 minuttene vi observerte som var preget av arbeidsro og muligheten for å gjennomføre undervisningen. Variablene våre som er knyttet til læreren og hans klasseledelse var samlet sett følgende:

**1 Oppstart:** Hvor mange minutter (x) gikk det fra starten av timen til læreren oppnår nok arbeidsro for å kunne begynne med timen?

**2 Oppstart faglig:** Hvor mange minutter (x) gikk det fra lærer kommer inn i klasserommet til elevene jobber faglig etter at læreren har introdusert timene?

**3 Avbrytelser:** Hvor mange ganger (x) i løpet av timen blir læreren avbrutt?

**4 Negative improvisasjoner:** Hvor mange ganger i løpet av observasjonstiden må læreren improvisere ut i fra spørsmål som ikke har noe å gjøre med undervisningen?

**5 Positive improvisasjoner:** Hvor mange ganger greier læreren å improvisere på en positiv måte i forhold til undervisningen?

**6 Læringsmål:** Har læreren et tydelig læringsmål for timen, og hvordan blir det formidlet til elevene, på tavlen eller muntlig?

**7 Arbeidsro:** Hvor mange minutter var det arbeidsro under hele observasjonstiden?

Vi har valgt ut de ovennevnte variablene da de avspeiler premisene i metoden ”Three Minute Classroom Walk-Through” (Downey et.al., 2004) ideer og teorier om ”verdsettende ledelse” i forbindelse med skolevandring. Variabel ”oppstart”, ”faglig oppstart”, ”avbrytelser” og variablene ”negativ” og ”positiv improvisasjon” dekker Downeys et al. punkt om ”student orientation to the work” (Downey et al. 2004, s. 21). Med disse variablene mener vi hvor lang tid læreren bruker før det jobbes faglig og om læreren klarer å opprettholde elevens konsentrasjon til det faglige arbeidet i løpet av observasjonen. Variabel ”læringsmål” på tavla kontrollerer om læreren har et tydelig læringsmål, hvordan det blir formidlet og om det er en tydelig struktur på timen. Dette samsvarer med Downeys et al. fokus på “instructional decision points” og “curricular decision points” (Downey 2004, s. 21). Som det fremgår av Skien kommunes hjemmeside (Skien Kommune 2012) og av de uformelle samtalerne vi hadde med skolelederne, er variablene også et utgangspunkt for skolelederne som utfører skolevandring i Skien kommune. Dette er med på å legitimere valget av disse spørsmål som er relevante for analysen.

Med variablene ”negative improvisasjoner” og ”positive improvisasjoner” har vi prøvd å operasjonalisere et viktig delaspekt av klasseledelse. Vi anser det som nødvendig å ty til dikotomien positiv versus negativ improvisasjon. Når vi bruker improvisasjon i negativ forstand, vil vi linke dette begrepet mot klasseledelse og lærerens ikke faglige digresjoner og avsporinger. Dette blir tatt opp med variabel ”negative improvisasjoner”. Variabel ”positive improvisasjoner” kan relateres til begrepet *agency* som vi har introdusert tidligere i oppgaven. Her fokuserer vi på evnen en lærer har til å bruke og å gjøre elevenes spørsmål relevante i forhold til målet for timen, spontant eller planlagt i undervisningen. Det anses som en viktig del av god klasseledelse at man kan tilpasse seg situasjonen i klasserommet. Om en lærer klarer å utnytte elevens spørsmål og knytte dem til timens faglige mål, kan det komme til

uttrykk gjennom evnen til improvisasjon. Begrepet improvisasjon kan også knyttes til Shulmans begrep fagdidaktisk kunnskap (*pedagogical content knowledge*). Klarer en lærer å improvisere i undervisningen, kan dette tolkes dithen at læreren har en god pedagogisk bakgrunn, men også at læreren er trygg og faglig flink. Det er i dette spenningsfeltet en lærers fagdidaktiske kunnskap kommer til uttrykk.

Som i tilfellet med variablene for observasjonene av lærerne, er variablene på observasjonene av skolelederne delvis et resultat av kodingen av de uformelle intervjuene med skolelederne, og våre feltnotater fra observasjonene. Variabel ”tidsbruk på skolevandring”, kom som resultat av eksplisitte ytringer fra skolelederne, og sentrale retningslinjer om hvor mye tid som de skulle bruke på skolevandringene. Variabel ”uanmeldt eller anmeldt observasjon”, ble en kategori fordi de to skolene i undersøkelsen hadde ulike tilnærminger til skolevandring. På den ene skolen var skoleleders ankomst anmeldt, og på den andre skolen var skolevandringene uanmeldte. Variabel ”notater”, kom med for å få frem et inntrykk av i hvilken grad skolelederne noterte det de observerte, både egne notater, men også om det før-utarbeidete skjemaet av kommunen (jfr. appendiks 3) ble brukt aktivt i forhold til områdene som skulle observeres.

Begge skolelederne sa også at det var viktig å ta notater for å styrke veiledingssamtalen etter observasjonen. Variabel ”intervensjoner” og variabel ”fysisk plassering” henger sammen da de gir et bilde av i hvilket omfang skolelederne involverte seg aktivt i undervisningen under observasjonene. I forhold til teoriene om skolevandring, som vi har presentert, er det klare syn på hvilken rolle skolevandreren skal innta under observasjonen. Disse variablene er med på å operasjonalisere teoriene i praksis.

Variablene vi brukte for å analysere skolelederne var følgende:

- 1 **Tidsbruk på skolevandring:** Hvor lenge er skolevandreren til stede?
- 2 **Uanmeldt eller anmeldt observasjon:** Er observasjonen uanmeldt eller anmeldt?
- 3 **Notater:** Tar skolevandreren notater på skjemaet?
- 4 **Intervensjoner:** Stiller skolevandreren spørsmål underveis? Hvis ja, hvor mange spørsmål?
- 5 **Fysisk plassering:** Hvor er skolevandreren plassert i klasserommet? Foran, bak eller vandrer rundt?

Utgangspunktet for disse variablene var også de forskjellige og allerede nevnte teorier om skolevandring i USA og Tromsø og veiledningspedagogikken.

### 3.5 Forskningsdesign

Vi har valgt en forskningsdesign som er deskriptiv og kvalitativ fordi vi ville fokusere på en *”helhetlig forståelse av spesifikke forhold, dybde, utvikling av hypoteser og teorier, begreper, kategorier og typologier, analyse og tolkning parallelt med datainnsamling og ingen standardiserte analyseteknikker (...)”* (Grønmo 2004, s. 336). Notatene fra våre feltobservasjoner kategoriserte vi i etterkant gjennom koding. Vi analyserte feltnotatene våre og gikk i dybden for å belyse en situasjon i klasserommet under og etter en skolevandring. Dette gjør at vår forskningsstrategi blir kvalitativ og designet en langsgående komparativ studie (Ringdal, 2001, s. 94).

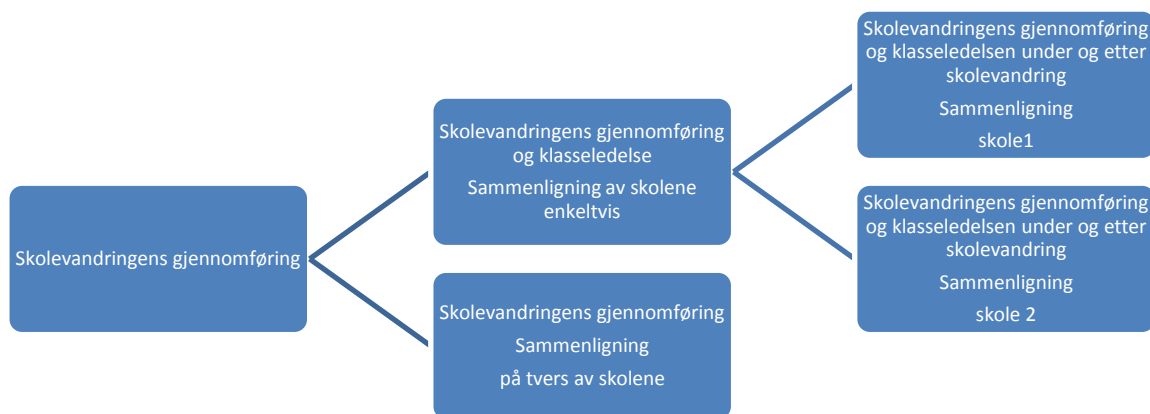
Vi brukte en komparativ forskningsdesign både i vertikal og horisontal forstand. I vertikal forstand fordi vi sammenlignet en klasseromssituasjon med lærerens klasseledelse under skolevandring med en klasseromssituasjon etter skolevandring på de enkelte skolene. Vi brukte to deltakende observasjoner for dette. Man kan samtidig snakke om en komparativ studie i horisontal forstand fordi vi sammenlignet skolevandringens gjennomføring på to forskjellige skoler i samme kommunen. Dette blir illustrert i den følgende figuren.

Tabell 3: Vertikal og horisontal forskningsdesign

Ungdomsskole 1 (Uanmeldt skolevandring)		Ungdomsskole 2 (Anmeldt skolevandring)	
Under skolevandring 4 lærere og 1 skoleleder		Under skolevandring 4 lærere og 1 skoleleder	
Etter skolevandring 4 lærere		Etter skolevandring 4 lærere	
8 observasjoner av 2 skoleledere i samme kommune: Skolevandringens gjennomføring på ungdomsskole 1 versus ungdomsskole 2			

De to skolene vi sammenlignet er like på flere områder. De er begge ungdomsskoler med nesten like elevtall og antall ansatte. Skolene er beliggende i Skien kommune med kort geografisk avstand. Vi har et perspektiv i designet der vi prøver å rette fokus på sammenhengen mellom variablene som skal beskrive lærerne og skolelederne og en felles variabel som er skolevandring. Vi har, som nevnt, observert åtte lærere på to skoler under og etter en skolevandring (Ringdal 2001, s. 161). Det gir oss 16 analyseenheter på lærersiden og åtte analyseenheter på skoleledersiden. Vi har dessuten gjennomført en rekke uformelle intervjuer med både lærerne og skolelederne for å styrke vår funn.

For å forstå det komparative elementet i vår masteroppgave og forskjellen mellom våre forskningsspørsmål, kan den følgende figuren være nyttig:



Figur 8: Forskningsspørsmål og sammenligninger

Kleven sier blant annet at *”mens kvalitativ analyse har sin styrke når det gjelder helhetlig vurdering av enkeltkasus, kan de være mindre egnet til å sammenligne ulike kasus. I praksis er kvalitative analyser vanskelige å gjennomføre på større datamengde”* (Kleven 2011, s.19). I vårt tilfelle har vi forholdsvis lite datamengde og mer eller mindre like undersøkelsesobjekter kasus fordi begge ungdomsskolene har lik sammensetning av elever og lærere og ligger i samme kommune. Han sier videre at *”kvalitative metoder har sin største styrke i eksplorerende eller hypotesedannede undersøkelser”*. Vår studie har til dels en eksplorerende eller hypotesedannede tilnærming siden vi vil finne ut om det er en sammenheng mellom skolevandring og klasseledelse. Vår hypotese er i utgangspunktet at det

finnes en sammenheng mellom skolevandring og klasseledelse. I kvalitative studier blir undersøkelsesopplegget i stor grad utviklet under selve datainnsamlingen, til dels avhengig av forskerens analyser og tolkninger av data etter hvert som nye data samles inn. Dette opplevde vi når vi i prosjektskissen hadde med observasjoner før, under og etter skolevandringen. Vi fant fort ut at observasjonene før og under skolevandring ga det samme inntrykket. Observasjonene før og under skolevandring kunne slås sammen siden det ikke kunne forventes, hverken før eller under observasjonen, en forandring i forhold til klasseledelsen. Først etter skolevandring og særlig etter medarbeidersamtalen skolelederen hadde med læreren, kunne det forventes en forandring i lærerens klasseledelse.<sup>8</sup> Sammenligning under skolevandring versus etter skolevandring ble enklere og mer fokusert.

## 3.6 Datagrunnlaget

### 3.6.1 Deltakende observasjon som kvalitativ metode

Vi brukte deltakende observasjon som metode for både læreren og skolelederen. I den første fasen var det viktig å bli kjent med miljøet og observasjonsgruppen, det vil si i vårt tilfelle læreren og skolelederen som begge skulle bli observert. Vi hadde en uformell samtale med skolelederne og noen korte samtaler med lærerne før observasjonene. I den andre fasen var det viktig å bli akseptert av de som observeres. DeWalt & DeWalt (2011, s. 56 og 58) snakker om "talking the talk" and "walking the walk". Forskeren må prøve å tilpasse seg observasjonsobjektene. I vår undersøkelse måtte vi tilpasse oss både læreren og skolelederen. Dette var tidsmessig ikke alltid enkelt. I den tredje fasen er det viktig at forskerne gjennomfører såkalte *reflexivity journals* hvor de snakker om sine egne ideer og forutattthet og utelukker subjektive påvirkninger. Noe lignende gjorde vi muntlig internt i gruppen vår hvor vi sammenlignet våre feltnotater og tolkninger av situasjonen, og vi prøvde å få fram objektive beskrivelser av observasjonene.

Vi har valgt en passiv deltakende observasjon for studien vår. Ifølge Spradley (1980 s. 58ff) finnes det fem typer deltakende observasjon: 1. Ikke deltakende (*Non-participatory*), 2. passiv deltakende (*Passive participation*), 3. moderat deltakende (*Moderate participation*), 4. aktiv deltakende (*Active participation*) og 5. fullstendig deltakende observasjon (*Complete participation*).

---

<sup>8</sup>Det er viktig å påpeke at vi observerte klassene på nytt etter at medarbeidersamtalene mellom lærer og skoleleder hadde blitt gjennomført.

I en ikke deltakende observasjon (*non-participatory observation*) ville vi ikke fått egnede svar på spørsmålene vi stilte i variablene våre. I motsetning til ledelsen som av og til brukte en moderat deltakende observasjon ovenfor lærerne ved å stille to eller tre spørsmål, valgte vi med vilje en passiv deltakende observasjon fordi vi ville observere samspillet mellom ledelsen, læreren og elevene under og etter skolevandringen. Ledelsen brukte mer en insider- og outsiderrolle ved å stille spørsmål og ved å plassere seg synlig framme i klasserommet. Vi valgte ikke en aktiv deltakende eller fullstendig deltakende observasjon fordi vi ville få fram en objektiv beskrivelse av de forskjellige rollene, under og etter en skolevandring.

Ifølge Bulmer (1982) finnes det to typer av deltakende observasjon: *covert observation* og *overt observation*. I en *covert observation* har forskeren ikke informert intervjuobjektene om hans eller hennes undersøkelse. Hans undersøkelse er først og fremst hemmelig. I en *overt observation* vet intervjuobjektene at det gjennomføres en undersøkelse. Ulempen med denne formen av observasjon er det som man kaller *observer expectancy effect* (Douglas (1977)). Intervjuobjektene kan forandre atferden fordi de ser at en observatør er til stede. Fordelen er at man kan bedre ivareta sin forskerrolle og ikke blir utsatt for problemer som man kaller ”going native” hvor forskeren opphører å være forsker fordi han er opptatt av å bli et fullverdig medlem av intervjugruppen.

Vår undersøkelse var en *overt observation* fordi både skolelederne og lærerne så oss som deltakende observatører bak i klasserommet. I tilfellet med lærerne var observasjonen vår også åpen i forhold til studiens formål og overordnet observasjonskriteriene fordi læreren visste at hans klasseledelse ville blitt observert både av skolelederen og av oss. En *overt observation* er enklere å gjennomføre på en skole. Vi tror ikke at lærerne ville ha tillatt en observasjon av deres undervisning uten å se observatørene og uten å vite formålet med studien. Ut i fra egne erfaringer som lærere vet vi at det kan være litt ukomfortabelt å ha andre voksenpersoner inne i klasserommet som observerer, mens en underviser. Vi ville prøve å dempe på denne ukomfortabelheten med å være åpne om prosjektet vårt og hva det var vi ville undersøke. Det var viktig for oss at de som ble observert ikke skulle føle det som en ekstra belastning av at vi var i klasserommet og observerte.

Skolelederen som gjennomførte skolevandringen visste derimot ikke at hans observatørrolle også ville bli observert under skolevandringen. Han kunne se oss under observasjonen og eventuelt ane at han også ble observert siden vi snakket om skolevandring generelt og hvordan en leder skulle opptre i klasserommet i de uformelle samtalene med ham rett før

selve skolevandringen. Skolelederen visste også at formålet med studien vår var å kartlegge skolevandringen. I dette tilfellet kan man snakke om en *semicovert observation*. Fordelen med denne metoden var at vi fikk et reelt bilde av skolelederens atferd som observatør under en skolevandring, og at vi derved klarte å redusere det ovenfornevnte fenomenet *observer expectancy effect* til en viss grad.

For å oppsummere brukte vi altså to forskjellige observasjonsformer i observasjonene av lærerne og skolelederne. Observasjonen av lærerne var passiv deltakende i en *overt observation*, mens observasjonen av skolelederne var passiv deltakende i en *semicovert observation*.

### **3.6.2 Uformelle samtaler med skolelederne**

Samtalene vi hadde med skolelederne før og etter observasjonene var av en ustrukturert karakter. I et ustrukturert eller uformelt intervju vet intervjueren i utgangspunktet hva som er formålet med intervjuet, men samtalen følger ikke en bestemt struktur. Alt blir mer eller mindre til underveis, i samtalen mellom intervjuer og den som skal intervjues (Kleven, 2001, s.39). Vi satt noen ganger på kontorene til skolelederne og snakket om forskjellige aspekter rundt tema skolevandring. Noen få spørsmål, som vi trengte å få konkrete svar på, hadde vi tenkt ut i forkant, mens de fleste kom til underveis i samtalen. Vi følte det var viktig at vi ikke styrte for mye av samtalen med skolelederne, for da var vi redde for at de ikke ville føle seg komfortable, og kanskje oppfatte situasjonen som et mer granskende intervju enn en samtale som gikk lett og ledig. Vi følte at vi hadde en god tone med begge skolelederne og at vi greide i stor grad å holde oss til tema under hele samtalen, uten å miste fokus på det vi var interessert i å finne ut om praksisen, i forhold til skolevandring og klasseledelse på skolen.

Et annet viktig moment for at de uformelle samtalene skal være av verdi for oppgaven vår er noen av kravene Kleven nevner. Han sier at *”det er viktig med gode fagkunnskaper på det intervjuet skal handle om og at man i intervjuet fanger opp interessante momenter som dukker opp undervegs”* (Kleven, 2011, s 38). Dette krever at vi som intervjuere må være i stand til å kunne stille spontane tillegsspørsmål som fører samtalen videre. Vi kan si at et ustrukturert intervju er avhengig av intervjuerens kvaliteter (Kleven, 2011, s. 38). Innad i gruppa hadde vi på forhånd en klar ide om hva vi trengte av informasjon av praksisen på de to skolene og vi tror at det at vi selv har vært gjenstand for skolevandring gjentatte ganger, førte til at vi klarte å være mer presise i våre spørsmål til skolelederne underveis i samtalene. Det at vi som



gruppe kunne drøfte og diskutere samtalene med skolelederne, var også en styrke i forhold til intervjuets kvaliteter.

I de uformelle samtalene brukte vi ikke båndopptaker og derfor ble samtalene ikke transkriberte, men vi tok notater som var et godt grunnlag for å få oversikt over skoleledernes generelle holdning til skolevandring, og vi fikk et innblikk i hva som kunne være styrende for medarbeidersamtalene. Vi har strukturert de uformelle samtalene i en matrise der intervjuobjektens holdninger rundt skolevandring blir belyst (Grønmo 2004, s. 256). Denne matrisen kan leses i tabell 6, kapittel 4.1.

### 3.7 Reliabilitet og validitet

Viktige forutsetninger for å styrke validiteten av en deltakende observasjon er ifølge Smith (1978, s. 341): “*direct on-site observation, freedom of access, intensity of observation, triangulation and multimethods, sampling, and attention to muted cues and unobtrusive sign*”. Begrepet *direct-on-site observation* kan anses som et synonym til deltakende observasjon. Det som er avgjørende er at man er til stede i den settingen man observerer. Selve begrepet deltakende observasjon sier lite om aktivitetsnivået til observatøren. Ved hjelp av en deltakende observasjon får forskeren et innsyn til det som virkelig skjer. Samtidig er det slik at det ifølge Douglas (1977) kan oppstå en *observer-expectancy* effekt (jfr. diskusjonen om *overt* versus *covert* observasjon i kapittel 3.6.1) hvor intervjuobjektene forandrer atferd fordi elevene vet at en observatør er inne i klasserommet. I vårt tilfelle er det viktig å framheve at risikoen for økt *observer-expectancy* effekt er til stede siden vi som forskere og ledelsen, begge er inne i klasserommet under skolevandringen.

I vår undersøkelse valgte vi med vilje å ikke bare observere et spesielt fag, men å gå i bredden og å observere klasseledelsen i forskjellige fag. Vi observerte åtte forskjellige lærere i fagene norsk, matematikk og samfunnsfag. Fagene var fordelt på 8. og 10. trinn på begge skolene. Faktumet at vi observerte klasseledelsen i tre forskjellige fag styrker validiteten av vår undersøkelse. Klassene vi fikk besøke var forhåndsbestemte av skolelederne. Det avgjørende var organiseringen og tidspunktet for å få til en observasjon. Selve utvalget av lærerne var tilfeldig, men for at lærerne skulle si ja, brukte skolelederne lærere som fra før hadde erfaring med å ha forskere eller praksisstudenter i sin undervisning. I alle fag var elevtallet mellom 20 og 27.

For å bruke Smiths (1978, s. 342) teori kan vi påstå at vi ikke hadde "freedom of access" når det gjaldt selve utvalget av lærerne, men når det gjaldt fagene. Vi kunne selv bestemme hvilke fag vi kunne observere og derved kunne vi oppnå en viss faglig bredde i observasjonene av klasseledelsen.

Hvis vi nå bruker Smiths (1978, s. 343) tredje forutsetning for god validitet, dvs. "intensity of observation", så må det nevnes at alle 16 observasjonene tok 20 minutter og de samme klassene ble observert under og etter skolevandringen.

For å styrke validiteten i deltakende observasjoner som er kvalitativ forskning blir det ifølge Douglas (1977, 221ff.) anbefalt å bruke metoder som "member-checking" og "triangulation". "Member-checking" betyr at man får styrket validiteten til sin egen undersøkelse ved å spørre informantene direkte for å bekrefte eller avkrefte inntrykk en observatør har fått. I vårt tilfelle hadde vi uformelle samtaler med skolelederne før og etter skolevandringen. Etter skolevandringen spurte vi for eksempel skolelederne hvilke observasjonskriterier de vektla mest. I vår undersøkelse brukte vi "member-checking" for observasjonene av ledelsen i deres observatørrolle, mens vi brukte triangulering for observasjonene av lærerne og klassen.

Vi bestemte oss for å ty til data triangulering (Kleven 2011, s. 99) ved å ha en observasjon under skolevandring og etter skolevandringen. Vi valgte vekk observasjonene før skolevandringen, fordi forskjellen mellom før og under skolevandringen ble lite meningsfull, og begge situasjonene var før medarbeidersamtalen mellom skoleleder og lærer. Det er først etter en medarbeidersamtale at man kunne forvente en forandring i lærerens klasseledelse. I tillegg til det brukte vi også data triangulering ved å gjennomføre akkurat de samme observasjonene med de samme observasjonskriteriene i en annen ungdomsskole i samme kommunen. Vi observerte lærere fra samme trinn og fra samme fag på de to ungdomsskolene.

Ifølge Kleven (2011, s. 99) "*bør vi bruke operasjonaliseringer som er så forskjellige som mulig hvis vi skal forbedre validiteten gjennom å øke antall operasjonaliseringer*". Vi valgte å belyse klasseledelsen under skolevandringen og etter skolevandringen av forskjellige fag. Vi observerte åtte forskjellige lærere i norsk i 10. klasse, og matematikk og samfunnsfag i 8. klasse. I tillegg til det valgte vi å observere en annen ungdomsskole i samme kommunen. Trianguleringen ble enda mer en slags multippel operasjonalisme fordi den ene skole brukte anmeldte og den andre skolen uanmeldte klasseromsbesøk.

Faktumet at vi valgte å ha undersøkelsesobjekter fra samme skoletype, det vil si fra to ungdomsskoler med mer eller mindre samme elev-masse, og samme demografisk og etnisk grunnlag i samme kommunen, kunne ha gitt vår undersøkelse det som man kaller *concurrent validity* hvis observasjonene hadde blitt gjennomført på samme tid. Tidsperspektivet for gjennomføringene av alle observasjonene var to måneder. På begge skolene foretok vi observasjonene under skolevandringen i begynnelsen av april og etter skolevandringen i månedsskifte mai/juni. Vi ventet såpass lenge med observasjonen etter skolevandringen for å være sikker på at skolelederne fikk gjennomført medarbeidersamtalene, og lærerne fikk tid på seg for å implementere endringene i deres praksis og for å komme fra et K2 til et K3 nivå (jfr. kapittel 2.3.4 og Dale i Helle 2006:123).

### **Indre validitet**

Et sentralt spørsmål vedrørende indre validitet og kausalitet i denne studien er spørsmålet om skolevandring fører til bedre klasseledelse eller ikke. Indre validitet forteller noe om grunnlaget for å kunne konkludere årsakssammenhenger mellom variablene. Har man høy indre validitet kan man relativt sikkert påstå at variabel X påvirker variabel Y. Høy indre validitet oppnås best der designet er eksperimentell og man har god kontroll på variablene (Ringdal, 2001, s. 110). På grunn av de store naturlige variasjonene i våre funn kan vi ikke vise til noe indre validitet i undersøkelsen vår.

### **Ytre validitet**

Ytre validitet forteller oss om resultatene av funnene kan overføres og generaliseres til andre typer av skoler, og skoler i andre kommuner i landet (Kleven, 2011, s. 124). Selv om vår forskningsdesign er kvalitativ, kan studien til en viss grad overføres til andre populasjoner i kommunen. Når det gjelder andre kommuner, er vi mer usikre på om vår undersøkelse gir grunnlag for en ytre validitet.

### **Pragmatisk validitet**

Pragmatisk validitet refererer til sammenhenger der forskning brukes til å bestemme eller påvirke en bestemt praksis (Grønmo 2004, s.98). Hvis resultatene av våre funn kan bidra til å endre praksis av måten skolevandring gjennomføres på, kan vi si at funnene har en høy pragmatisk validitet.

Gjennom vår forskning har det vist seg at skolevandringen ikke hadde den påvirkningen som skolelederne hadde håpet på i forhold til variabel ”læringsmål”. Dette kan bety at man kan sette spørsmålstegn ved praksisen for hvordan skolevandring gjennomføres i Skien kommune. I tillegg til dette kan undersøkelsen vår gi et bidrag til diskusjonen om tiden en skoleleder bruker på skolevandring er hensiktsmessig, og hva som er best av uanmeldt eller anmeldt skolevandring.

Vi vil ikke påstå at oppgaven vår bærer tydelig preg av pragmatisk validitet. Vi kan heller si at vi har påvist tydelig avvik på to av variablene, som påpeker at den praksis som skjer i klasserommet ikke er i samsvar med hvordan skolelederen oppfatter god praksis. Det kan tyde på at visse endringer må foretas for at resultatene av disse variablene blir mer tilfredsstillende i forhold til det som er ønsket av skolelederne.

## **Begrepsvaliditet**

Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad man har lyktes med å definere og operasjonalisere sentrale begreper. Er det godt samsvar mellom den teoretiske definisjonen og operasjonaliseringen kan man påstå og ha god begrepsvaliditet.

I undersøkelsen er skolevandring og klasseledelse to svært sentrale begreper. I teorien er det mange oppfatninger av hva som er god klasseledelse. Likedan finnes det ulike meninger om hvordan man bør gjennomføre skolevandring. To eksempler er teoriene til Downey et al. (2004) og Skrøvset (2012). Når man jobber med begreper der det er teoretiske uenigheter, er det viktig for forskningen å skape en felles referanseramme rundt begrepene, slik vi forstår dem og har operasjonalisert dem.

Vi har prøvd å styrke begrepsvaliditeten ved å operasjonalisere begrepet klasseledelse gjennom en rekke variabler, som vi mener til sammen beskriver elementer av klasseledelse. Alle variablene er konkrete og observerbare slik at vi kan se eventuelle forskjeller etter skolevandringene. Vi velger å bruke begrepet ”variabel” i vår studie siden vi hadde både en deduktiv og induktiv tilnærming til vårt datamateriale. Når vi bruker begrepet ”koding”, vil vi framheve vår induktive tilnærming.

Når det gjelder begrepet skolevandring, har vi brukt skolevandringsskjemaer som er utarbeidet av skolene, og som har et felles teoretisk utgangspunkt i forhold til skolevandring, slik det blir forstått i Skien kommune. På denne måten vet vi at begge skolene har

operasjonalisert skolevandring ut ifra en og samme teoretisk forståelse, og vi bruker denne operasjonaliseringen som utgangspunkt i vår oppgave. Vi har satt opp en rekke variabler som skal operasjonalisere skolevandringensbegrepet slik at vi får innsikt i om skolevandringen blir gjennomført i samsvar med de teoretiske ideene og skolevandringsskjemaet.

## **Reliabilitet**

I kvalitative studier blir undersøkelsesopplegget i stor grad utviklet under selve datainnsamlingen. Forskerens tolkninger er knyttet til den spesielle konteksten der datainnsamlingen foregår og undersøkelsesopplegget blir tilpasset denne bestemte konteksten. Det blir umulig å foreta innbyrdes uavhengige datainnsamlinger på nøyaktig samme undersøkelsesopplegg. Det er derfor blitt hevdet at begrepet reliabilitet ikke er relevant eller fruktbart for kvalitetsvurderinger av kvalitative undersøkelser. Enkelte forskere foretrekker begrepet ”troverdighet” i stedet for reliabilitet (for eksempel Thagaard 2002 og Morse 1994 referert i Grønmo 2004, s. 229). Reliabilitet og troverdighet i kvalitative studier innebærer at

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

Når det gjelder vurderinger av reliabilitet i kvalitative studier, er spørsmål om stabilitet eller ekvivalens av stor betydning. I vår undersøkelse kan vi ikke påberope oss ekvivalens. Andre separate datasamlinger, av andre forskere med akkurat de samme aktørene, har ikke funnet sted. Samtidige observasjoner, av de samme aktørene eller samtaler med de samme respondentene om de samme temaene, har ikke blitt gjennomført.

Vår undersøkelse kan derimot påberope seg stabilitet. Vi som forskere har foretatt gjentatte datainnsamlinger av forhold som antas å være relativt stabile. Vi har et strategisk utvalg av datamaterialet der vi legger særlig vekt på data som egner seg spesielt godt for slike gjentatte innsamlinger. Vi har gjennomført observasjoner under og etter skolevandring på to relativt like skoler i samme kommune. I våre deltakende observasjoner har de samme aktørene blitt observert flere ganger i tilnærmet samme situasjoner. To forskjellige skoleledere har blitt observert under skolevandringen i åtte situasjoner med åtte forskjellige lærer. Rammen og konteksten var den samme siden alle observasjonene med skolelederne var formelt sett en skolevandring. De samme lærerne ble observert under og etter skolevandringen. I tillegg til

det har vi gjennomgått de samme tekstene eller feltnotatene fra observasjonene på ulike tidspunkter i vår kvalitative innholdsanalyse. Alle feltnotatene ble lest gjennom av alle oss tre i forskergruppen. Vi kan dog ikke utelukke at forskjellene vi fant under observasjonene skyldes tilfeldigheter. For å redusere risikoen for tilfeldige målefeil skulle vi ha gjennomført flere observasjoner over tid, men dette var ikke mulig innenfor den tidsperiode vi hadde. Vi brukte systematisk observasjon og skjemaer, og telte antall treff på de forskjellige variablene. Dette kan ha bidratt til å styrke reliabiliteten.

I kommunen som var utgangspunktet for vår undersøkelse er det i alt ni ungdomsskoler. Det som er interessant er at alle ungdomsskolene er omtrent like store både når det gjelder elevmasse og lærertetthet. Det er heller ingen store sosioøkonomiske forskjeller mellom de to ungdomsskolene som vi har observert. Det betyr i seg selv at undersøkelsen vår kan ha en viss grad av reliabilitet eller gyldighet.

Vi har gjennomført observasjoner under og etter skolevandringen for å se om det er en sammenheng mellom skolevandring og klasseledelse. Vi våger å påstå at denne metoden kan oppfattes som en troverdighetskontroll som brukes for å belyse undersøkelsens reliabilitet. En annen ting som er med på å styrke vår reliabilitet er at observasjonen foregikk over en kort periode, og at lærerne ikke hadde vært på kurs eller fått annen opplæring i klasseledelse mellom de to observasjonene. Ifølge Grønmo (2011, s. 11) er det viktig at man går på ”jakt på avvikende tilfeller” som er en parallell til hypotesetesting i kvantitative analyser. Dette er med på å svekke risikoen for feil (Kleven 2011, s. 89). I kvantitative analyser blir hypotesen forkastet, mens i kvalitative analyser vil avvik føre til at hypotesen blir omformulert. I innledningen formulerte vi forsiktig en hypotese som besto i at skolevandring fører til bedre klasseledelse. Etter å ha vurdert hypotesen i forhold til våre empiriske data, ble vi delvis nødt å omformulere hypotesen. Dette skal vi gå nærmere inn på i kapitlene om analyse og funn.

Reliabiliteten til vår undersøkelse blir styrket gjennom en såkalt *inter-rater* reliabilitet. Vi har vært tre personer ut på observasjon i skolene. Vi har sett det samme og tolket det likt i forhold til våre variabler. Flere observatører brukes ofte for å unngå subjektiv bias. *Inter-rater* reliabilitet beregnes for å øke reproduserbarheten og objektiviteten i studiet.

## 3.8 Personvern og etiske dilemmaer

Gjennom hele undersøkelsesprosessen har vi vært opptatt av å ivareta deltakernes interesser. Dette har vi blant annet gjort ved å få godkjent forskningen av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), og alle lærerne har valgt å delta i prosjektet frivillig. Vi opplevde for eksempel at en del lærere ikke ville delta fordi vi skulle observere dem i undervisningen. Vi gjorde mye ut av å forsikre lærerne om at det ikke var vår intensjon å observere dem for å kunne vurdere om de var flinke eller ikke i klasseledelse. Alle deltakere, lærere og skoler, er anonymisert for ikke å utstille noen i fremstillingen av resultatene. Ved å anonymisere skoler og lærere har vi også sikret at elever i de gjeldene klassene ikke kan identifiseres.

I studien vår brukte vi en *semicovert* observasjon av skolelederne. Vi er klar over at en *covert* observation av skolelederne prinsipielt er kritikkverdig. De som observeres har en rett til å vite nøyaktig hva og hvem som observeres (Bulmer 1982). I de uformelle samtalene med rektorene ble det antydnet at formålet med studien vår var å se på skolevandring og klasseledelse. De fleste observasjonskriteriene for å beskrive skoleledernes observatørrolle i studien vår ble utarbeidet i etterkant av skolevandringene.

Noe av det viktigste, som observatør og intervjuer, er å opptre på en akseptabel måte hvilket innebærer å ta hensyn til deltakernes verdier og interesser. Ansvarlighet skal utvises først og fremst overfor forskningsdeltakerne, dernest overfor prosjektet og så seg selv.

## 3.9 Oppsummering

I dette kapitlet har vi forklart hvordan vi har gjennomført observasjonene av lærere og skolelederne på to ungdomsskoler i Skien kommune. Det er disse observasjonene som danner grunnlaget for forskningen vår. I kapitlet har vi også redegjort og argumentert for valgene vi har gjort i forbindelse med forskningsdesign og koding av datamaterialet. Vi har prøvd å ha mest mulig en induktiv tilnæringsmåte til datamaterialet vårt. En deduktiv tilnærming kunne ikke utelukkes helt siden vi også var resultatorienterte i forhold til våre deltakende observasjoner og de semi-strukturerte intervjuene med skolelederen. Vi hadde et mest mulig åpent sinn til dataen vi har innsamlet. Dette førte til at vi kodet dataen ut i fra observasjonene, både av lærerne og skolelederne, og intervjuene. Vi så flere fellestrekk hos lærerne og

skolelederne, som er satt opp i en rekke tabeller (se appendiksene 1 og 2). Disse tabellene er utgangspunktet for analysen av datamaterialet.

Når det gjelder validitet, så har undersøkelsen vår eventuell en viss grad av ytre validitet i forhold til ungdomsskolene i Skien kommune og en viss grad av pragmatisk validitet siden det kan reises spørsmål om man bør endre praksisen for hvordan skolevandring gjennomføres i Skien kommune. Undersøkelsen vår gir eventuelt også et lite bidrag til diskusjonen om tiden en skoleleder bruker på skolevandring er hensiktsmessig og om hva som er best av uanmeldt eller anmeldt skolevandring.

Undersøkelsen vår kan påberope seg stabilitet i forhold til reliabilitet, men ikke ekvivalens.



## 4 Analyse og funn

I de følgende kapitlene prøver vi å presentere våre funn i forhold til våre tre forskningsspørsmål. Kapitlet er bygd opp slik, at underkapittel 4.1. tar for seg en analyse av forskjeller og likheter i den praktiske gjennomføringen av skolevandringene på de to skolene. I de fire første underkapitlene i kapittel 4.2 og 4.3. belyser vi lærernes klasseledelse under og etter skolevandringen på henholdsvis skole 1 og skole 2. I underkapitlene 4.2.5 og 4.3.5 fokuserer vi på mulige sammenhenger mellom skolevandringen på den enkelte skolen og eventuelle endringer i klasseledelse. Vi hadde følgende forskningsspørsmål:

**Forskningsspørsmål 1: Hva er forskjeller og likheter i gjennomføringen av skolevandringen på skole 1 og 2?**

**Forskningsspørsmål 2: Hva kjennetegner klasseledelsen under og etter skolevandringen?**

**Forskningsspørsmålet 3: Hva har skolevandringen å si for lærerens klasseledelse?**

Forskningsspørsmål 1 blir besvart i det følgende kapitlet 4.1. Når det gjelder forskningsspørsmål 2, så finner man et svar i kapitlene 4.2.1 til 4.2.4 og 4.3.1 til 4.3.4. Det tredje forskningsspørsmålet blir særlig belyst i kapittel 4.2.5 og 4.3.5.

## 4.1 Skolevandringens gjennomføring ved skole 1 og skole 2

I dette kapittelet prøver vi å presentere funnene i forhold til vårt første forskningsspørsmål.

Følgende to tabeller kan gi oss en oversikt:

**Tabell 4 Observasjon av skoleleder 1 ved ungdomsskole 1**

Variabel	Tid på skolevandring	Uanmeldt eller anmeldt	Notater	Intervensjoner	Fysisk plassering
Lærer 1	12 min	Uanmeldt	Ja	Nei	Foran
Lærer 2	8 min	Uanmeldt	Ja	Ja (2 til elevene)	Vandrer rundt
Lærer 3	8 min	Uanmeldt	Ja	Nei	Bak
Lærer 4	9 min	Uanmeldt	Ja	Nei	Bak

**Tabell 5 Observasjon av skoleleder 2 ved ungdomsskole 2**

Variabel	Tid på skolevandring	Anmeldt eller uanmeldt	Notater	Intervensjoner	Fysisk plassering
Lærer 1	7 min	Anmeldt	Ja	Nei	Bak
Lærer 2	10 min	Anmeldt	Ja	Nei	Bak
Lærer 3	11 min	Anmeldt	Ja	Ja (4 til elevene)	Vandrer rundt
Lærer 4	11 min	Anmeldt	Ja	Ja (2 til læreren)	Bak

### Tidsbruk på skolevandring

Tabellene forteller oss at begge skolelederne bruker mye lengre tid på gjennomføringen av skolevandringene enn det som er anbefalt av Skien kommune. På skole 1 varierer skolevandringene mellom 8 og 12 minutter. Det vil si at skolelederen er inne hos den enkelte lærer 3 minutter eller mer enn den tiden som retningslinjene tilsier. Samme tendens er til stede

hos skoleleder 2. På ungdomsskole 2 har skolelederen vært inne i mer en dobbelt så lang tid som det anbefales av Skien kommune i tre av fire observasjoner. Felles for begge skolelederne er at de bruker mer tid under hver observasjon enn anbefalingene fra Skiens kommune og det som de selv ga uttrykk for i de uformelle samtale. I disse samtale framhevet skolelederne at det var viktig å ikke bruke for mye tid på skolevandringene.

### **Uanmeldt eller anmeldt observasjon**

På ungdomsskole 1 ble det kun gjennomført uanmeldte skolevandring. Dette er i tråd med retningslinjene for Skiens kommune. På ungdomsskole 2 ble det bare gjennomført anmeldte skolevandring, noe som ikke er i henhold til anbefalingene fra Skien kommune. Dette er en vesentlig forskjell i formen på skolevandringen på de to skolene.

### **Notater**

Begge skolelederne tar notater på skjemaer som er utarbeidet av skolene selv. Dette er i henhold til anbefalingene fra Skien kommune fordi observasjonsskjemaet danner grunnlag for medarbeidersamtalen etter skolevandringen. I de uformelle samtale kom det fram at alle skolelederne syntes at det var svært nyttig å ha disse notatene for å kunne gjennomføre gode medarbeidersamtaler i etterkant av skolevandringen. Det fantes forskjeller i skjemaene. Skjema til ungdomsskole 1 har 12 observasjonskriterier, mens skjema til ungdomsskole 2 er kortere og har syv observasjonspunkter (jfr. appendiks 3).

### **Intervensjoner**

På ungdomsskole 1 intervensjoner skolelederen i undervisningen to ganger hos den ene samme læreren i løpet av de fire skolevandringene hvor vi observerte skolevandreren. Under observasjonen hos lærer 2 henvender skolelederen seg til og stiller spørsmål til to elever. På ungdomsskole 2 intervensjoner skolelederen seks ganger fordelt på to lærere. Under observasjonen av lærer 3 stiller skolelederen fire spørsmål til elever, og under observasjonen av lærer 4 henvender skolelederen seg til læreren to ganger. Selv om begge skolelederne intervensjoner er det en forskjell i mengden av intervensjoner med overvekt hos skoleleder 2.

## **Fysisk plassering**

Begge skoleledere har observasjoner der de ikke plasserer seg nøytralt i klasserommet. Skoleleder 1 står synlig foran i klasserommet under observasjon 1 og vandrer rundt i klasserommet under observasjon 2. Skoleleder 2 vandrer rundt i klasserommet under observasjon 3, men ble bak i klasserommet under resten av observasjonene.

Hvis vi nå prøver å gi et oversiktlig svar, så må de følgende variablene ses i sammenheng. Funnene våre i forhold til variablene kan oppsummeres slik:

**1 Hvor lenge er skolevandreren til stede?** Skolevandreren er lengre til stede enn anbefalt av Skien kommune.

**2 Er observasjonen uanmeldt eller anmeldt?** Skolevandringen er konsekvent uanmeldt på den ene og anmeldt på den andre. Den anmeldte skolevandringen er ikke i samsvar med Skien kommunes anbefalinger.

**3 Tar skolevandreren notater?** Begge tar notater. Dette er i samsvar med kommunens anbefalinger.

**4 Stiller skolevandreren spørsmål underveis?** I tre av åtte tilfeller går skolevandreren ut av sin rolle som observatør og forstyrrer direkte lærerens undervisning med spørsmål.

**5 Hvor er skolevandreren plassert i klasserommet? Foran, bak eller vandrer han rundt?** I seks av åtte tilfeller er skolevandreren plassert på det samme stedet. I to av åtte tilfeller vandrer lederen rundt i klasserommet. I ett tilfelle er skolevandreren foran klasserommet rett ved siden av læreren.

I de uformelle samtale vi hadde med skolelederne kom det fram hva de syntes om skolevandring. Skoleledernes meninger og uttalelser rundt skolevandring har vi sammenfattet i den følgende matrisen.

**Tabell 6: Matrise for uttalelser fra uformelle intervjuer rundt skolevandring (etter Grønmo 2004, s. 256)**

Respondent	Skoleledernes uttalelser rundt skolevandring		
	Gjennomførbarhet	Gjennomføring	Pedagogisk nytte
<b>Skoleleder 1</b>	Ja,  men nedprioritering og delegering.	Korthet  Hyppighet  Helhetlig observasjon (oppstart, midtdel og avslutning av timen)	Støtte  Kontroll
<b>Skoleleder 2</b>	Ja, men lengre tid og eneansvar kan bli vanskelig.	Korthet  Ikke midtobservasjon	Støtte  Litt kontroll

Informasjonen skolelederne gav oss har vi kategorisert i uttalelser knyttet til gjennomførbarheten, selve gjennomføringen og den pedagogiske nytten skolevandringen har for dem. I kolonnen ”gjennomførbarhet” svarte alle skolelederne at skolevandringen er gjennomførbar, men man ser de konsekvensene av tidspress skolelederne gav uttrykk for. Skoleleder 1 bruker mye tid direkte og indirekte på selve observasjonene og medarbeidersamtalene. Skoleleder 1 måtte for eksempel gi bort noen skolevandring til inspektør fordi skolen var under renovering. I forhold til gjennomføring, så gjenspeiler denne kategorien en implementering av skolevandringen som delvis er forskjellig fra skoleleder 1 og 2. Selv om begge skolelederne sier at de gjennomfører korte skolevandring, er skoleleder 1 i motsetning til skoleleder 2 opptatt av helhetlige observasjoner hvor en skolevandring blir viet til oppstarten, en annen til midtdelen og en tredje til avslutningen av timen. Skoleleder 2 synes ikke at midtobservasjonen er særlig viktig.

Den pedagogiske nytten av skolevandring blir framhevet av de to skolelederne. Skolelederne på skole 1 og 2 har stor tro på sin påvirkningskraft overfor sine ansatte. Skolevandringen er for dem et godt verktøy for å utøve pedagogiske ledelse. Skoleleder 1 tok sikte på å komme med små drypp av forskningen i medarbeidersamtalene etter skolevandringen. Den gode samtalen og veiledningsteoriene var viktig for ham. Skoleleder 2 gikk sterkt inn for mer kollegabasert veiledning enn en veiledning som kommer fra ovenfra ned. Kontrollaspektet av skolevandringen ble nedtonet av begge skolelederne.

## 4.2 Klasseledelse og skolevandring ved skole 1

Under samtaler med skoleleder på skole 1 kom det fram at skolelederen bruker skolevandring aktivt som et verktøy for både å observere og kunne veilede sine ansatte i den daglige driften av skolen. Helst vil han gjennomføre alle observasjonene selv, men på grunn av omfattende oppussing på skolen har han delegert noe av arbeidet til sin inspektør. Han mener at skolevandring er et nyttig verktøy for å forsikre seg om at lærerne driver undervisning i tråd med skolens normer og regler, og at de utøver god klasseledelse. Dermed mente skolelederen at skolevandringen ble gjennomført både som en støtte av sine ansatte og en kontroll. Et eksempel som ble trukket fram av skolelederen var mål for timen. Han mener, i tråd med Skien kommunes anbefalinger, at målene for timene ikke bare skal gis elevene muntlig av lærerne, men også skrives på tavla. Skolelederen mente at skolevandring er et nyttig verktøy for å kartlegge om noen av de ansatte ikke praktiserer å skrive mål for timen på tavla, og da vil det være enkelt for skolelederen å påpeke det med sine ansatte i en medarbeidersamtale etter skolevandringen. Siden skolelederen kun har vært i jobben i 18 måneder synes han også at skolevandring er nyttig for å bli kjent med sine ansatte.

I de uformelle samtalene med skolelederen på skole 1 kom det fram at han ønsker å være plassert i klasserommet slik at timene foregår mest mulig normalt, det vil si uten at den observerte læreren føler skoleleders nærvær. I tillegg mente han at man som observatør ikke skulle blande seg inn i undervisningen med spørsmål eller kommentarer av noen slags, hverken til læreren som ble observert eller elevene. For skolelederen er det også en selvfølge at skolevandringen er uanmeldt, som også er i tråd med Skiens kommune anbefalinger. Skolelederen sier videre at lengden på skolevandringen ikke bør overstige fem minutter, og det er også et viktig poeng at skolelederen gjennomfører tre observasjoner per lærer i løpet av en 2 ukersperiode; en observasjon i oppstarten, en midt i observasjon og en observasjon av avslutningen av timene.

### 4.2.1 Klasseledelsen av lærer 1 under versus etter skolevandring

Vi går inn i klasserommet samtidig med læreren og setter oss på stoler bakerst i klasserommet. Skolelederen introduserer oss kort til læreren som forteller elevene litt om hvorfor vi er til stede. Skolelederen blir i begynnelsen av skolevandringen stående ved døren og gjør unna hele sin skolevandring derfra uten å bevege seg. Skolelederen er ganske høy og

er svært synlig der han står. Det må også nevnes at døren til klasserommet er kun tre meter fra begynnelsen av tavlen og kateteret. Det hender flere ganger at læreren som underviser må derfor tilpasse skrivingen til den ene siden av tavlen slik at de som sitter på rad bak der skolelederen står, ser hva læreren skriver. Skolelederen noterer på et skjema under hele skolevandringen. Skolelederen forlater stille og rolig klasserommet etter tolv minutter.

I våre observasjoner av klasseledelsen til lærer 1 ved ungdomsskole 1 kom vi fram til følgende resultat under og etter skolevandring:

**Tabell 7: Ungdomsskole 1 Lærer 1**

Ungdomsskole 1 – Lærer 1 - Uanmeldt skolevandring		
Variabel	Observasjon 1 Matte 8.	Observasjon 2 Matte 8.
<b>Oppstart</b>	30 sek	30 sek
<b>Oppstart faglig</b>	3 min Læreren ga info om en prøve.	1 min
<b>Avbrytelser</b>	3 ganger Læreren må snakke høyt 3 ganger på grunn av bråk fra håndverkere.	2 ganger Elever spør om å gå på do.
<b>Negative improvisasjoner</b>	0 ganger	0 ganger
<b>Positive improvisasjoner</b>	0 ganger	9 ganger Læreren får 9 spørsmål fra 9 forskjellige elever som går på dagens tema.
<b>Læringsmål</b>	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
<b>Arbeidsro</b>	17 min	19 min

Begge observasjonene ble gjennomført i matematikktimer. Under observasjonene viste lærer 1 på ungdomsskole 1 at hun var veldig tydelig med å forklare elevene muntlig hva som var målet med undervisningen. Læreren gjentok ofte, med høy og tydelig tale, i oppstarten av timen hva som var forventet av elevene. Det kan se ut som læreren formidlet plan og arbeidsoppgaver på en måte som blir forstått av elevene fordi bare en av 27 elever som hadde

spørsmål til hva de skulle gjøre i denne timen. I hennes time var det gjennomgående god arbeidsro. Dette klarte læreren å opprettholde selv om hun sto ved tavla det meste av tiden. Vi vurderte at hun viste god overblikk og kontroll på klassen ettersom det var få avbrytelser og godt med arbeidsro under observasjonene.

I variabel ”oppstart faglig” sees det at læreren brukte tre minutter til elevene kunne jobbe faglig, mot ett minutt under andre observasjon. Det skyldes at læreren under første observasjon ga info om en prøve elevene skulle ha i et annet fag. Dette kan forklare også variabel ”avbrytelser” der læreren ble avbrutt av spørsmål som ikke var knyttet til timen, men til prøven. Variabelen ”positive improvisasjoner” er gått fra null til ni ganger samtidig som vi ser at læreren kun brukte 1 minutt på å forklare dagens gjøremål under observasjon 2. Alle spørsmålene gikk på det som var dagens tema så læreren greide å bruke improvisasjonene positivt ved å knytte elevenes spørsmål til undervisningen under andre observasjon.

### **Skolevandringens gjennomføring og endring for lærer 1, ungdomsskole 1**

Vi ser at det er ingen ”positive improvisasjoner” under skolevandringen, mens det er hele ni ”positive improvisasjoner” under observasjonen etter skolevandringen og medarbeidersamtalen. Dette kan ha sammenheng med variabelen ”oppstart faglig” hvor læreren kun brukte et minutt på å forklare hva elevene skulle gjøre i denne timen. Det kan hende at læreren overvurderte elevenes evne til å forstå hva læreren ville de skulle gjøre i denne timen. Dette kan forklare hvorfor det kom så mange spørsmål om hva de skulle gjøre i timen. Under hele skolevandringen stod skolelederen ved døren framme i klasserommet, og man kunne få inntrykk av at skolelederen iakttok elevene og ikke læreren. Mesteparten av tiden (variabel ”tid på skolevandring”, tabell 1 i appendiks 2) stod skolelederen med ryggen til læreren. Tiden tror vi også spiller inn hi dette tilfellet. Skolelederen var inne i 12 minutter, og hvis elevene har følt seg iaktatt av skolelederen kan dette også ha spilt inn på deres adferd i observasjonstiden. Det kan derfor tenkes, at dette kan være med på å forklare hvorfor det ikke var noen muntlig aktivitet fra elevenes side under skolevandringen. Skolelederen sa under samtalene med oss at tiden som ble brukt til skolevandring ikke måtte overskride fem minutter, hvilket er også det som anbefales av Skien kommune. Skolelederen formidlet tydelig til oss hvor viktig det var for ham at alle lærerne har tydelige mål for timen skrevet på tavlen og dette ville være et fokusområde i medarbeidersamtalen etter skolevandringen. Hos lærer 1 var det ikke mål på tavlen hverken under eller etter skolevandringen. Det er vanskelig for oss å vite om dette skyldes at skolelederen enten har glemt å ta opp dette punktet i



medarbeidersamtalen med den aktuelle læreren eller om læreren rett og slett ikke tar hensyn til skoleleders ønsker.

#### **4.2.2 Klasseledelsen av lærer 2 under versus etter skolevandring**

Vi kommer inn samtidig med læreren og det er uanmeldt. Skolelederen stiller seg ved inngangsdøren og læreren introduserer oss kort til elevene før timen starter. Også under denne observasjonen står skolelederen i veien for den raden av elever som sitter langs veggen ved inngangsdøren. Læreren må bevege seg mer mot den ene siden slik at også disse elevene har kontakt med læreren når han forklarer hva de skal jobbe med i timen. Halvveis i observasjonen begynner skolelederen å vandre rundt i klasserommet, mens han fortsetter å notere på skjema. Dette fører til at læreren må flere ganger ta omveier når han skal hjelpe elevene fordi skolelederen står i veien. Skolelederen begynner å snakke med en elev under observasjonen og kort tid etter skolelederen har avsluttet samtalen med eleven stille han flere spørsmål til en ny elev. Læreren fortsetter undervisningen selv om skolelederen prater med to elever. På slutten av skolevandringen stiller skolelederen seg bakerst i klasserommet, og han forlater klasserommet stille og rolig etter åtte minutters skolevandring.

I våre observasjoner av klasseledelsen til lærer 2 ved ungdomsskole 1 kom vi fram til følgende resultat under og etter skolevandring.

**Tabell 8: Ungdomsskole 1 Lærer 2**

Ungdomsskole 1 – Lærer 2 - Uanmeldt skolevandring		
Variabler	Observasjon 1 Norsk 10.	Observasjon 2 Norsk 10.
Oppstart	30 sek	1 min
Oppstart faglig	1 min	1,5 min
Avbrytelser	2 ganger	4 ganger Læreren måtte hente tekstene i skapet i gangen og 3 elever spurte om å gå på do.
Negative improvisasjoner	0 ganger	4 ganger Læreren fikk 4 spørsmål om en ekskursjon klassen skulle på i et annet fag.
Positive improvisasjoner	2 ganger Læreren måtte forklare begreper rundt realismen.	4 ganger Læreren fikk spørsmål rundt teksten de jobbet med: Form, lengde struktur.
Læringsmål	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
Arbeidsro	19 min	15 min

Som vi kan se i tabellen ovenfor, hadde lærer 2 på ungdomsskole 1 et tydelig mål som ble gjentatt flere ganger i begynnelsen av timen. I observasjon 1 var det ro i klassen under nesten hele observasjonen. I observasjon 2 var det derimot mindre arbeidsro, særlig på grunn av 4 spørsmål angående ekskursjon klassen skulle på i et annet fag. Dette førte til at læreren måtte improvisere og bruke tid på å svare på spørsmålene som ikke hadde noe med det aktuelle faget å gjøre (variabel ”negativ improvisasjoner”) Den eneste forstyrrelsen som fant sted var faglig prat mellom elevene. Elevene var tydelig konsentrerte om arbeidsoppgavene.

Som det fremgår av tabell 2 kom læreren raskt i gang med undervisningen og faglig jobbing under begge observasjonene. Det som er interessant er variabel ”avbrytelser” der antall avbrytelser økte fra to til fire og variabel ”negative improvisasjoner” som økte fra null til fire ganger. De negative improvisasjonene gikk på spørsmål elevene hadde vedrørende en klassetur knyttet til et annet fag, som klassen skulle på. Avbrytelsene gikk på elever som spurte å gå på do og at læreren måtte låse seg inn i et skap i klasserommet for å hente teksthefter.

Under første observasjon måtte læreren improvisere to ganger (variabel ”positive improvisasjoner”). Dette var spørsmål rundt temaet de jobbet med i timen. Under observasjon to måtte læreren improvisere fire ganger. Denne gangen var det relevante, faglige spørsmål til en tekst som elevene skulle skrive.

Som det fremgår av variabel ”arbeidsro” var det en nedgang fra 19 minutters til 15 minutters arbeidsro. Nedgangen kan skyldes elevenes spørsmål om klasseturen som de skulle på.

### **Skolevandringens gjennomføring og endring for lærer 2, ungdomsskole 1**

Under skolevandringen var det to ikke-faglige avbrytelser og etter skolevandringen var det åtte ikke-faglige avbrytelser (jfr. variabel ”avbrytelser”). Noe av forklaringen kan være at skolelederen beveget seg rundt i klasserommet under hele observasjonen og i to tilfeller stilte han elever spørsmål (jfr. tabell 1 i appendiks 2). Elevene kan i dette tilfellet ha oppfattet at skolelederen var tilstede for å observere dem mer enn en som skulle observere læreren. Dette kan også forklare den store økningen i avbrytelser i observasjon etter skolevandringen. Nedgangen i arbeidsro (variabel ”arbeidsro”) i observasjonen etter skolevandring kan også forklare med dette. Også her skrev læreren ikke mål på tavla hverken under eller etter skolevandringen på tross av skoleleders eksplisitte ønske om fokus på nettopp dette.

Skoleleders fysiske plassering kunne samtidig si oss noe om hans egen oppfatning av sin observatørrolle. Det som for eksempel var interessant å observere var at skolelederen som besøkte lærer 2 på ungdomsskole 1 faktisk sto fysisk i veien for læreren når han skulle gå ned og hjelpe en elev som holdt opp hånda. Skolelederen snakket med en elev og hadde ikke fått med seg at læreren ville bevege seg.

### **4.2.3 Klasseledelsen av lærer 3 under versus etter skolevandring**

Vi kommer samtidig med læreren og etter en kort introduksjon om hvorfor vi er til stede setter vi oss bakerst i klasserommet sammen med skolelederen. Skolelederen velger etter kort tid å følge undervisningen oppreist. Skolelederen forholder seg taus under hele skolevandringen og blir også stående bakerst i klasserommet, mens han noterer på et skjema. Etter åtte minutter forlater skolelederen klasserommet stille og rolig uten å ha kommunisert med noen.

I våre observasjoner av klasseledelsen til lærer 3 ved ungdomsskole 1 kom vi fram til følgende resultat under og etter skolevandring.

**Tabell 9: Ungdomsskole 1 Lærer 3**

Ungdomsskole 1 – Lærer 3 - Uanmeldt skolevandring		
Variabler	Observasjon 1 Matte 8.	Observasjon 2 Matte 8.
<b>Oppstart</b>	1 min	1 min
<b>Oppstart faglig</b>	3,5 min	2 min
	Informasjon om tentamen.	Læreren hadde kort info om timen.
<b>Avbrytelser</b>	4 ganger	4 ganger
	Oppussing av skolen: Læreren måtte stoppe undervisningen pga. bråk.	Mye støy fra håndverkere og en elev som kom inn og spurte om hvor en annen lærer var.
<b>Negative improvisasjoner</b>	2 spørsmål angående praktiske ting rundt tentamen.	0 ganger
<b>Positive improvisasjoner</b>	7 ganger, I forbindelse med tentamen. Læreren klarte å knytte spørsmål om tentamen til tema de jobbet med.	3 ganger Spørsmål til tema (måleenheter)
<b>Læringsmål</b>	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
<b>Arbeidsro</b>	15 min	18 min

Som vi kan se i tabellen ovenfor tok det hos lærer 3 på ungdomsskole 1 litt lang tid før klassen kom i gang under første observasjon. Læreren hadde tydelige mål for timen, men de ble ikke skrevet på tavla og på grunn av litt uro måtte målene for timen gjentas flere ganger. Det samme skjedde under observasjon 2 på den samme læreren. Grunnen til at det tok litt lang tid for læreren å komme i gang, var at flere elever ikke hadde utstyret i orden. Det førte til at de avbrøt undervisningen for å få hjelp til å få tak i dette utstyret. Flere elever stilte læreren

spørsmål uten å rekke opp hånda. Både spørsmålene og at elevene ikke hadde utstyret i orden gjorde at denne læreren brukte mange minutter med å komme i gang med faglig arbeid.

Under første observasjon gikk det 3,5 minutter til elevene jobbet faglig (variabel ”oppstart faglig”). En del av denne tiden ble brukt til å informere elevene om den kommende tentamen. Det fremgår også av variabel ”avbrytelser” at denne læreren hadde fire avbrytelser under begge observasjonene. Disse avbrytelsene skyldtes at timene ble forstyrret av håndverkere som pusset opp skolen under observasjonsperioden. En interessant observasjon var at læreren under første observasjon hadde syv ”positive improvisasjoner”, mens vi og skolelederen var til stede. Læreren knyttet elevenes spørsmål om ligninger, som var tema i timen, til ting som var relevante for tentamen som elevene skulle ha. Samtidig kan vi lese ut i fra tabellen at læreren fikk tre spørsmål som gjaldt praktiske ting rundt tentamen som førte til tre ”negative improvisasjoner”. Under andre observasjon måtte læreren improvisere tre ganger. Spørsmålet hvorfor læreren improviserte mer under skolevandring enn etter skolevandring kan skyldes naturlig variasjon, men det kan også være at han ville vise skolelederen hvor flink han er i faget sitt. Dataen vår gir ingen svar på dette spørsmålet.

Under første observasjon var det 15 minutter med arbeidsro mot 18 minutter under andre observasjon. Det er mulig at skolevandring og medarbeidersamtalen som læreren hadde med skolelederen før andre observasjon hadde en positiv effekt og at skolelederen hadde bedt læreren om å fokusere på arbeidsro og å sette fortere i gang den faglige jobbingen.

### Skolevandringens gjennomføring og endring for lærer 3, ungdomsskole 1

Under skolevandringen brukte læreren 3,5 minutt (variabel ”oppstart faglig”) før de kom i gang med faglig jobbing. Etter skolevandringen brukte læreren 2 minutter. Dette kan ha sammenheng med skoleleders fokus på oppstart av timen og fokus på faglig arbeid. Det er derfor sannsynlig at dette har vært et tema på medarbeidersamtalen. Dette kan også leses ut fra variabel ”arbeidsro” som har økt fra 15 minutter til 18 minutter. Nok en gang observerer vi at læreren ikke har skriftlige mål på tavlen (variabel ”læringsmål”), men kun formidler disse muntlig. Forbedringene her kan skyldes skoleleders form på skolevandringen. Han holdt seg bak i klasserommet og hadde et større fokus på observasjon av læreren enn i de foregående tilfelle med lærer 1 og 2, og kunne derfor være med konkret i veiledningen på medarbeidersamtalen.

#### 4.2.4 Klasseledelsen av lærer 4 under versus etter skolevandring

På denne observasjonen gikk vi sammen med skolelederen og den aktuelle læreren til klasserommet. Skolelederen introduserte oss for læreren og forklarte hensikten med at vi var der. Når vi kom inn i klasserommet, gikk vi og satte oss bakerst i klasserommet sammen med skolelederen. Skolelederen satte seg på en stol, men reiste seg raskt opp igjen og ble stående bakerst under hele observasjonen samtidig som han noterte på et skjema under hele observasjonen. Skolelederen var anonym uten å kommunisere under hele observasjonen og etter 9 minutter forlot han klasserommet stille og rolig.

I våre observasjoner av klasseledelsen til lærer 4 ved ungdomsskole 1 kom vi fram til følgende resultat under og etter skolevandring.

**Tabell 10: Ungdomsskole 1 Lærer 4**

Ungdomsskole 1 – Lærer 4 - Uanmeldt skolevandring		
Variabler	Observasjon 1 Samfunnsfag 8.	Observasjon 2 Samfunnsfag 8.
<b>Oppstart</b>	1 min	1,5 min
<b>Oppstart faglig</b>	2 min	3 min Læreren brukte tid på å forklare målet for timen.
<b>Avbrytelser</b>	5 ganger Tre elever måtte på do. To avbrytelser pga. støy fra oppussing.	0 ganger
<b>Negative improvisasjoner</b>	0 ganger	3 ganger Læreren svarte på spørsmål til en prøve i norsk. Etter tre avbrytelser sa hun at de skulle ta opp spørsmålene neste time.
<b>Positive improvisasjoner</b>	4 ganger 4 spørsmål som angikk tema de holdt på med.	3 ganger 3 spørsmål som angikk på tema for timen.
<b>Læringsmål</b>	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
<b>Arbeidsro</b>	16 min	16 min

Som vi kan se i tabellen ovenfor er det hos lærer 4 på ungdomsskole 1 igjen kun muntlige mål for timen. Denne læreren blir kun avbrutt helt i starten i begge observasjonene av elever som ber læreren å utdype de muntlige målene. Dette fører til at flere elever tar ordet uten å rekke opp hånda. Hvordan denne utfordringen løses av lærer 4 er at denne læreren bare gjentar det muntlige målet uten å svare på spørsmålet til elevene. Dette fører til at elevene starter tidligere med den faglige jobbingen.

Det sees en økning på ett minutt i variabel ”oppstart faglig” fra første til andre observasjon. Under andre observasjon brukte læreren mer tid på å forklare målet for timen muntlig. Som hos lærer 3 skyldes noen avbrytelser (variabel ”avbrytelser”) at håndverkere pusset opp skolen mens vi var til stede. Dog ikke alle avbrytelsene skyldtes dette. Tre avbrytelser var knyttet til elever som måtte på do. På variabelen ”negativ improvisasjon” har den gått fra null ganger til tre ganger i observasjon 2. Det var spørsmål som var rettet til et annet fag (norsk) de har læreren i, og etter en liten stund avbrøt læreren sin negative improvisasjoner ved å be elevene ta opp igjen spørsmålene når de hadde norsk. Av variabel ”arbeidsro” sees det at det var 16 minutter med arbeidsro under begge observasjonene. Selv om det potensielt var henholdsvis 18 min og 17 min arbeidsro under observasjonene, gikk det tallet litt ned på grunn av uro i timene. Denne uroen var et resultat av elevene vandret rundt i klasserommet for å finne bøker og annet utstyr.

### **Skolevandringens gjennomføring og endring for lærer 4, ungdomsskole 1**

Hos denne læreren var det en økning fra to minutter under observasjon 1 til tre minutter under observasjon 2 til de jobbet faglig (variabel ”oppstart faglig”). Vi observerte at læreren under observasjonen etter skolevandring brukte lang tid på å forklare målet for timen tydelig for elevene. Dette skilte seg fra observasjonen under skolevandringen der målet ble delvis formidlet midt i timen. Det er derfor rimelig å anta at dette skyldes at mål for timen har vært tema på medarbeidersamtalen. Målet blir dog fortsatt ikke formidlet skriftlig. Det var fem avbrytelser (variabel ”avbrytelser”) under første observasjon og tre under neste observasjon. Ingen av avbrytelsene under skolevandringen kunne relateres til det faglige. Det kan se ut som om man i de tilfeller der skolevandrerens har holdt seg bak i klasserommet og ”usynlig” for elevene, får observere den mest normale atferd. Dette gir et bedre utgangspunkt for konkrete tilbakemeldinger og veiledning.

## 4.2.5 Skolevandringens gjennomføring og klasseledelse

I dette kapitlet ser vi først på den generelle endringen i klasseledelse. Etterpå prøver vi å se dette i sammenheng med skolevandringens gjennomføring.

Som vi har vist i observasjonene av lærernes klasseledelse på ungdomsskole 1 er det endringer i klasseledelsen. Noen endringer har vist forbedringer, mens andre endringer har vist en negativ kurve. Lærer tre og lærer fire klarte å øke arbeidsroen under hele observasjonen etter skolevandring. På grunn av naturlig variasjon mellom lærerne og fare for bias har vi ikke sammenlignet lærerne med hverandre og regnet ut gjennomsnittskårer for klasseledelsen ved ungdomsskole 1. Vi har bare sammenlignet lærerne med seg selv under skolevandring og etter skolevandring. Vi vil være forsiktige med å påpeke hvorfor man ser disse endringene da det er for mange variabler vi ikke får målt. Vi fikk eksempelvis ikke klargjort i hvilken grad støy fra oppussing av skole 1 hadde påvirket lærerne under første observasjon. Vi erfarte at støyen forstyrret både elever og lærerne ved flere anledninger uten at vi kan påvise graden av forstyrrelse.

Ut ifra observasjonene kan vi se at variabel ”læringsmål” ikke har endret seg fra skolevandringen til observasjonen etterpå. Målene fortsatte å bli formidlet muntlig. Om dette skyldes at lærerne er mer egenrådige på denne skolen enn andre skoler, eller at skolelederen ikke har fått fram dette poenget nok i medarbeidersamtalen, kan vi ikke si noe sikkert om. Det er mulig at også andre faktorer er med inne i bildet som påvirker denne variabelen. På de andre variablene svinger det mer. Noen lærere viser økt tid med arbeidsro (variabel ”arbeidsro”) etter skolevandringen, mens andre igjen viser en nedgang i arbeidsroen etter skolevandringen. Slik er bildet for de andre variablene også. Det er ikke enkelt å finne en markant strukturell endring i disse variablene på denne skolen i observasjonene etter skolevandringen. Det er vanskelig å si om dette skyldes at tilbakemeldingene på medarbeidersamtalen varierer ut i fra hvilken lærer som er inne eller om forandringene i variablene bare er tilfeldigheter i forhold til hva som var tema for undervisningen den dagen.

Hos tre av fire lærere opplevde vi skolelederen som en anonym observatør. Skolelederen noterte flittig gjennom hele sin observasjon. Selv om skolelederen var anonym i form av at han oppholdt seg stille og rolig på et sted, så kan det diskuteres om det å stå rett foran inngangsdøren er en anonym plassering. Dette skjedde i to observasjoner. En annen interessant observasjon i forhold til skoleleders plassering i rommet, var at han sto foran ved



tavla, to meter ved siden av læreren under hele observasjonen. På oss virket det som om han inntok en stilling som en to-lærer.

En annen observasjon er at skolelederen 1 på skole 1 alltid var i klasserommet før timen startet.

### **4.3 Klasseledelse og skolevandring ved skole 2**

Akkurat som på ungdomsskole 1 har vi tatt utgangspunkt i våre feltnotater som omfatter både generelle observasjoner og mer konkrete observasjoner. Vi brukte akkurat de samme variablene som på ungdomsskole 1 for å understøtte våre observasjoner og for å svare på våre forskningsspørsmål. Funn i forhold til vårt andre forskningsspørsmål blir presentert i kapitlene 4.3.1 til 4.3.4. Funn i forhold til det tredje forskningsspørsmålet kan leses i kapittel 4.3.5.

På denne skolen var det inspektøren som gjennomførte alle skolevandringene. Det betyr at inspektøren fordeler skolevandringene utover hele skoleåret og i perioder gjennomfører han mange, mens i andre perioder blir ingen skolevandring gjennomført. Inspektøren observerer sine lærere i oppstart og ved avslutningen av timene. Han mente at disse to observasjonene vil gi mer enn nok informasjon om hvordan lærerne driver undervisning og klasseledelse. Han så på skolevandring både som støtte og kontroll av den enkelte læreren. I tillegg begrunnet han videre uteblivelsen av observasjonene i midten av timen med at han kjente sine ansatte godt og hva de stod for som lærere. Den pedagogiske nytteverdien av skolevandring ble trukket fram med et konkret eksempel, som mål på tavlen for timen. Hvor lang tid det tok fra timen startet og til det faglige arbeidet kom i gang er et annet fokusområde som ble trukket fram av inspektøren. Generelt så inspektøren etter hvordan lærerens relasjoner var til klassen og hvordan læreren drev klasseledelse. Observerte inspektøren at enkelte lærere ikke fulgte anbefalingene om for eksempel mål på tavlen for timen, kunne dette påpekes i de påfølgende medarbeidersamtalene. Inspektøren var opptatt av at skolevandringen ikke skulle vare mer enn fire til fem minutter av gangen. Han påpekte også at det er viktig å notere alt man observerer i klassen slik at dette kan tas fram i medarbeidersamtalene med læreren etter skolevandring. Disse medarbeidersamtalene mener inspektøren er viktig å gjennomføre kort tid etter siste skolevandring, gjerne ikke mer enn to uker, da begge parter har skolevandringen friskt i minne. Inspektøren nevnte flere ganger under samtalene at det er viktig å følge

retningslinjene som Skien kommune har utarbeidet i forbindelse med formen og gjennomførelsen av skolevandringene for skolene.

### 4.3.1 Klasseledelsen av lærer 1 under versus etter skolevandring

Læreren vet på forhånd at vi er her for å observere klassen, så hun forklarer helt i oppstarten til elevene hvorfor vi er tilstede. Vi setter oss bakerst i klasserommet på den ene siden, mens inspektøren setter seg på en stol i det andre hjørnet. Inspektøren forblir sittende under hele observasjonen, men noterer hele tiden på et skjema. Inspektøren forholder seg taus under hele skolevandringen og etter syv minutter forlater inspektøren klassen stille og rolig. I våre observasjoner av klasseledelsen til lærer 1 ved ungdomsskole 2 kom vi fram til følgende resultat under og etter skolevandring.

**Tabell 11: Ungdomsskole 2 Lærer 1**

Ungdomsskole 2 – Lærer 1 - Anmeldt skolevandring		
Variabler	Observasjon 1 Samfunnsfag 8.	Observasjon 2 Samfunnsfag 8.
<b>Oppstart</b>	1 min	1 min
<b>Oppstart faglig</b>	2 min	2 min
<b>Avbrytelser</b>	2 ganger	0 ganger
	Bøker detter ut av bag til elever. Lærer plukker de opp, men fortsetter undervisningen.	
<b>Negative improvisasjoner</b>	0 ganger	0 ganger
<b>Positive improvisasjoner</b>	0 ganger	5 ganger
		Læreren velger å bytte fag da elever har en viktig prøve timen etterpå. Han improviserer på grunn av faglige spørsmål fra elevene.
<b>Læringsmål</b>	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
<b>Arbeidsro</b>	18 min	18 min

Som vi kan se i tabellen ovenfor, kommer det tydelig fram at det stort sett var arbeidsro under hele observasjon 1 hos lærer 1. Elevene jobbet faglig og stille under hele observasjonstiden, kun avbrutt av læreren som i oppstarten formidlet målene muntlig for timen. Dette kommer fram i variabel ”arbeidsro”.

I variablene ”oppstart”, ”oppstart faglig”, ”læringsmål” og ”arbeidsro” viser det seg at det ikke skjedde noen endring etter skolevandring. Siden vi i variabel ”arbeidsro” snakker om 18 minutter arbeidsro av 20 minutter observasjonstid både under og etter skolevandring, kan man si at læreren hadde god arbeidsro. Bare variablene ”avbrytelser” og ”positive improvisasjoner” er av stor interesse når det gjelder lærer 1 ved ungdomsskole 2.

Lærer 1 klarte å redusere antall avbrytelser i løpet av timen etter skolevandring. Derimot gikk antall ”positive improvisasjoner” opp fra 0 til fem ganger etter skolevandring. Dette tilfellet er interessant siden vi kan se her at læreren ikke ble faglig forstyrret av elevene, men hun måtte likevel øke antall improvisasjoner. I denne timen skulle elevene ha religion, men læreren bestemte seg spontant å være snill med elevene og å hjelpe dem i å være godt forberedt til prøven i samfunnsfag som de skulle ha samme dag. Elevene fikk muligheten å stille faglig relevante spørsmål i forhold til samfunnsfag. Læreren improviserte for å hjelpe elevene. To av disse fem improvisasjoner gikk mer på innhold hvor læreren måtte improvisere for å gi elevene et godt svar. Tre av fem improvisasjoner var relaterte til spørsmål i samfunnsfag hvor elevene ikke forsto selve spørsmålet. Læringsmål sto ikke på tavlen under begge observasjoner, men ble bare formidlet muntlig. Læreren ga inntrykket av å ha god kontroll på klassen.

### **Skolevandringens gjennomføring og endring for lærer 1, ungdomsskole 2**

Her er det små eller ingen forandringer i de fleste variablene. Skriftlige mål på tavlen er et uttalt mål for lederne på denne skolen, men vi ser at denne læreren formidler disse målene kun muntlig både under og etter skolevandring. Enten har dette til tross for inspektørens fokusområde ikke blitt nevnt i medarbeidersamtalen eller så har ikke læreren tatt hensyn til inspektørens påpekning av dette. Når det gjelder variabelen ”positive improvisasjoner”, så var det en spontan beslutning av læreren å skifte faget etter ønske av elevene. Dette genererte nye spørsmål fra elevene og nye improvisasjoner for læreren. Ut i fra resultatene på variablene og fra observasjonene virker det at denne læreren ikke lar seg påvirke av om inspektøren er til stede eller ikke.

### 4.3.2. Klasseledelsen av lærer 2 under versus etter skolevandring

Her er læreren allerede på plass ved kateteret når vi og inspektøren som de siste går inn i klasserommet. Dette er også en anmeldt skolevandring, men læreren sier ikke noe om hvorfor vi er til stede. Vi setter oss bakerst på den ene siden av klasserommet, mens inspektøren setter seg ned på en stol bakerst i den andre enden av klasserommet. Inspektøren noterer under hele skolevandring, og forblir sittende uten å kommunisere med noen under hele observasjonen. Etter ti minutter forlater inspektøren klassen stille og rolig.

I våre observasjoner av klasseledelsen til lærer 2 ved ungdomsskole 2 kom vi fram til følgende resultat under og etter skolevandring.

**Tabell 12: Ungdomsskole 2 Lærer 2**

Ungdomsskole 2 – Lærer 2 - Anmeldt skolevandring		
Variabler	Observasjon 1 Norsk 10.	Observasjon 2 Norsk 10.
<b>Oppstart</b>	2 min Gir tre korte beskjeder om hva som skal gjøres i timen.	10 min Læreren forteller eleven grundig hva som skal gjøres i denne timen.
<b>Oppstart faglig</b>	16 min	10 min
<b>Avbrytelser</b>	10 ganger Elevene avbryter læreren og seg selv 6 ganger med spørsmål som ikke angår undervisningen eller noen andre fag. Fire elever spør om å gå på do.	3 ganger Tre elever spør etter tur om å gå på do.
<b>Negative improvisasjoner</b>	0 ganger	0 ganger
<b>Positive improvisasjoner</b>	3 ganger Spørsmålene er rettet mot målet for timen.	5 ganger Spørsmålene er rettet mot målet for timen.
<b>Læringsmål</b>	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
<b>Arbeidsro</b>	0 min	0 min

Hos lærer 2 på ungdomsskole 2 var oppstarten av observasjon 1 stille og rolig under skolevandringen. Læreren sto allerede i klasserommet og ventet på elevene. Læreren hadde jobbet lenge på ungdomsskolen og kunne derfor anses som en erfaren lærer. Vi og skoleleder 2, kom litt for sent inn i timen. Likevel tok det to minutter fra begynnelse av vår observasjon før læreren kunne introdusere timen. Når læreren begynte å formidle målene muntlig for timen, var det fem elever som rekte opp hånda og fire andre som tok ordet uten å rekke opp hånda. De som ikke rakk opp hånda begynte å prate med hverandre. Det var så mye støy at det ikke var mulig å høre hva elevene snakket om. Læreren prøvde så godt hun kunne svare på spørsmålene, men greide aldri å fullføre svarene før hun begynte å svare på nye spørsmål. Hun ble avbrutt ti ganger i løpet av timen (variabel ”avbrytelser”) og måtte improvisere tre ganger. Læreren brukte 16 minutter fra starten av timen før det var nok arbeidsro slik at elevene kunne jobbe faglig (variabel ”oppstart faglig”). Variabel ”arbeidsro” viser null minutter arbeidsro i de 20 minuttene vi observerte. Elevene jobbet fire minutter faglig uten at arbeidsro var til stede. Læreren brukte to minutter fra starten av timen til at hun hadde nok arbeidsro for å kunne introdusere timen og 16 minutter fra starten av timen for å få elevene til å jobbe faglig. Da vi forlot klasserommet var det fremdeles ikke arbeidsro.

I observasjon 2 kom læreren inn i klasserommet samtidig med oss. Lærer 2 brukte ti minutter på å forklare hva elevene skulle arbeide med i denne timen. Mange elever hentet bøkene i skapene, mens læreren forklarte målene for timen muntlig og etter 10 minutter begynte klassen å jobbe faglig. Hun ble bare avbrutt tre ganger i denne observasjonen og hun hadde fem positive improvisasjoner som gikk på å forklare de elevene som spurte om hensikten med dagens mål for timen. I observasjon 2 var deler av klassen på ekskursjon. Dette kan være en mulig forklaring på lavere antall avbrytelser hvis man sammenligner observasjonene. Elevene jobbet faglig i ti minutter av de 20 minuttene vi observerte. Vi var likevel av den oppfatningen at arbeidsroen ikke var tilfredsstillende i disse 10 minuttene siden støynivået var ganske høyt. Læringsmål sto ikke på tavlen under observasjonstiden, men ble bare formidlet muntlig. Læreren ga inntrykk av å ha lite kontroll på klassen og hennes holdning kunne ofte karakteriseres som ettergiven.

#### Skolevandringens gjennomføring og endring for lærer 2, ungdomsskole 2

Her ser det ut som om skolevandringen og medarbeidersamtalen i etterkant kan ha virket positivt inn på variablene ”avbrytelser” og ”positive improvisasjoner”. Vi opplevde den første observasjonen som kaotisk hvor læreren viste liten eller ingen klasseledelse. Det var et høyt

støynivå og elevene snakket seg i mellom, mens læreren prøvde å kommunisere til klassen og enkeltelever. Beskjeder ble gjentatte ganger gitt fra læreren på de samme tingene. Læreren brukte to minutter på oppstart, og det var ikke nok fordi elevene spurte mange ganger om praktiske ting i forhold til en film som skulle sees i et annet rom. Her ser vi da en direkte sammenheng mellom variabel ”oppstart” hvor læreren brukte for liten tid til informasjon og variabel ”avbrytelser”. Etter skolevandring brukte den samme læreren ti minutter (variabel ”oppstart”) på å forklare og gi beskjeder angående forskjellige ting som angikk hva elevene skulle jobbe med i timen. Når læreren var ferdig med dette, var det kun tre avbrytelser (variabel ”avbrytelser”). Vi antar at skolelederen har diskutert dette på medarbeidersamtalen etter skolevandring med læreren siden det var en så tydelig forskjell i variablene. Den samme tendensen kan leses ut i fra variabelen ”positive improvisasjoner”. Den har gått opp fra tre til fem ganger og igjen kan det tyde på at lærerens tid på oppstart har virket inn på variabelen ”positive improvisasjoner”.

#### **4.3.3. Klasseledelsen av lærer 3 under versus etter skolevandring**

Vi går sammen med læreren fra lærerværelset og til klassen. Vi setter oss bakerst i klasserommet, mens inspektøren setter seg ved inngangsdøren som ligger midt på den ene siden av klasserommet. I starten av skolevandring begynner inspektøren å snakke med en elev og assistenten til denne eleven, mens læreren forklarer hva elevene skal gjøre av arbeid i timen. Inspektøren står med ryggen til læreren i tre minutter, mens han snakker med eleven og assistenten. Det er lett å høre for oss hva de snakker om og vi kan anta at også læreren hører samtalen til inspektøren. Etter samtalen beveger inspektøren seg rundt i rommet, mens han noterer på et skjema. Inspektøren setter seg ned på stolen igjen etter en kort vandring rundt i rommet og forblir der til han forlater klasserommet etter elleve minutter. Han sier takk for seg og ha det bra til klassen før han går ut av klasserommet.

I våre observasjoner av klasseledelsen til lærer 3 ved ungdomsskole 2 kom vi fram til følgende resultat under og etter skolevandring.

**Tabell 13 Ungdomsskole 2 Lærer 3**

Ungdomsskole 2 – Lærer 3 – Anmeldt skolevandring		
Variabler	Observasjon 1 Matte 8.	Observasjon 2 Matte 8.
<b>Oppstart</b>	1 min	2 min
<b>Oppstart faglig</b>	1 min	2 min
<b>Avbrytelser</b>	4 ganger	2 ganger
	Inspektøren spør flere elever spørsmål, mens læreren underviser.	En elev prøver å få oppmerksomhet fra læreren. Siden spørsmålet ikke har noe med faget å gjøre, blir hun ignorert av læreren.
<b>Negative improvisasjoner</b>	0 ganger	0 ganger
<b>Positive improvisasjoner</b>	0 ganger	1 gang
		1 elev spurte om et tema fra forrige time som læreren svarte på i plenum.
<b>Læringsmål</b>	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
<b>Arbeidsro</b>	19 min	17 min

Lærer 3 på ungdomsskole 2 oppnådde tidlig arbeidsro. I observasjon 1 tok det bare et minutt før det var nok arbeidsro slik at han kunne introdusere timen (variabel ”oppstart”). Han brukte også lite tid til å introdusere timen. Etter et minutt hadde elevene begynt å jobbe faglig i timen. Læreren formidlet målene gjentatte ganger i oppstarten av timen, men skrev ikke målene på tavlen.

Denne læreren blir forstyrret av skolevandreren ved at skolevandreren snakker gjentatte ganger med tre til fire elever, mens læreren underviser. På tross av dette virket læreren uaffektet av skolelederens innblanding i timen, og holdt arbeidsro gjennom hele observasjonen, dvs. 19 av 20 minutter (variabel ”arbeidsro”).

I observasjon 2 observerte vi også lærer 3 i en mattetime, men denne gangen var det også en assistent til stede siden en av elevene var autist. Læreren hadde én positiv improvisasjon

under hele observasjonen. Eleven med autisme prøvde å forstyrre læreren 2 ganger (variabel ”avbrytelser”), men læreren virket uaffektet. Eleven ville vaske hendene med en gang og var ikke villig til å vente.

Læringsmål sto ikke på tavlen under observasjonstiden, men ble bare formidlet muntlig. Han ga inntrykket av å ha god kontroll på klassen. I motsetning til observasjon 1 var det to minutter mindre arbeidsro fordi læreren ba elevene å hente noen arbeider som de hadde liggende i skapet. I dette tilfellet kan vi snakke om en kalkulert avbrytelse som var initiert av læreren.

Skolevandringens gjennomføring og endring i klasseledelse for lærer 3, ungdomsskole 2

Som det fremgår av tabellen ovenfor, er det i variabel ”avbrytelser” og ”positive improvisasjoner” at det har vært endringer. Det er interessant at det var fire avbrytelser under skolevandring og under andre observasjon etter skolevandring var det to avbrytelser. Det er rimelig å anta at dette har vært et tema på medarbeidersamtalen og det kanskje er derfor læreren har færre avbrytelser under observasjon enn etter skolevandringen. Forstyrrelser var ett av fokuspunktene skolelederen ville observere under skolevandringen. En annen grunn til flere avbrytelser under skolevandringen, kunne være at skolelederen beveget seg rundt i klasserommet (jfr. tabell 2, appendiks 2) og utilsiktet ødela elevens konsentrasjon. Skolelederen henvendte seg også direkte til flere elever under observasjonen. Denne skolelederen var også tydelig på at skriftlige mål for timen var ett av fokuspunktene for skolevandringen, men - som det fremgår av alle tabellene - var det ikke noen endring på dette.

#### **4.3.4. Klasseledelsen av lærer 4 under versus etter skolevandring**

Vi kommer samtidig til klasserommet med læreren og læreren bruker litt tid til å introdusere oss til klassen. Han spør elevene om det er greit at vi observerer dem, hvorpå de fleste nikker anerkjennende med hodet eller svarer at det er greit at vi er der. Vi setter oss bakerst i klasserommet og denne gangen setter inspektøren seg sammen med oss. Inspektøren begynner å notere på et skjema, men etter kort tid stiller inspektøren læreren et faglig spørsmål, mens læreren underviser klassen. Læreren svarer inspektøren på spørsmålet, som igjen genererer et nytt spørsmål fra inspektøren. Dette fører til en liten faglig samtale mellom lærer og inspektør, mens klassen sitter og hører på. Etter at samtalen er ferdig, gjenopptar læreren undervisningen, mens inspektøren begynner å notere på skjemaet sitt igjen. Inspektøren blir



sittende på stolen bakerst i rommet og noterer fram til han avslutter skolevandring etter elleve minutter. Inspektøren sier takk for seg og spøker med læreren før han forlater klasserommet.

I våre observasjoner av klasseledelsen til lærer 2 ved ungdomsskole 4 kom vi fram til følgende resultat under og etter skolevandring.

**Tabell 14 Ungdomsskole 2 Lærer 4**

Ungdomsskole 2 – Lærer 4 – Anmeldt skolevandring		
Variabler	Observasjon 1 Norsk 10.	Observasjon 2 Norsk 10.
<b>Oppstart</b>	1 min	1 min
<b>Oppstart faglig</b>	2 min	1 min
<b>Avbrytelser</b>	2 ganger	3 ganger
	En elev spør om å gå på do. Den siste avbrytelsen er når inspektøren takker for seg og går ut av klasserommet.	To elever spør om å gå på do. Cd anlegget virker ikke i starten av timen.
<b>Negative improvisasjoner</b>	0 ganger	3 ganger
		Mens klassen venter på at cd skal virke, spør 3 elever spørsmål som er relatert til samfunnsfag.
<b>Positive improvisasjoner</b>	10 ganger	5 ganger
	Eleven er engasjerte og spør læreren åtte spørsmål angående undervisningen.	Eleven spør spørsmål og kommenterer rundt dagens tema.
	Inspektør spør læreren 2 ganger faglige spørsmål.	
<b>Læringsmål</b>	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
<b>Arbeidsro</b>	18 min	17 min

Lærer 4 oppnådde arbeidsro tidlig i observasjon 1. Læreren oppsummerte målene muntlig både fra forrige undervisningen og den aktuelle timen. Han skrev ikke målene på tavla. Denne læreren improviserte på en slik måte at han implementerte spørsmål fra elevene i

undervisningen sin. Dette skjedde åtte ganger. Til og med når skolelederen avbrøt læreren ved å stille ham to spørsmål (variabel ”positive improvisasjoner”), greide læreren å vinkle spørsmålene igjen i retning av at de ble en del av undervisningen. I de 20 minuttene vi var til stede var det arbeidsro. Læreren brukte bare to minutter for å starte og introdusere timen og for å få elevene til å jobbe faglig.

I observasjon 2 etter skolevandring var det derimot litt mindre arbeidsro siden læreren ikke fikk cd anlegget til å virke med en gang. Elevene begynte å lage støy og læreren brukte litt tid på å besvare 3 faglige spørsmål, men da til et annet fag. Da en elev foreslo å bytte en kabel, kunne undervisningen fortsette som vanlig. I ti minutter hørte elevene på cd og det var arbeidsro under hele observasjonen, dvs. 17 av 20 minutter under observasjonen. Læreren brukte lite tid på å få kontroll på klassen. Han brukte bare et minutt for å introdusere timen og for å få elevene til å jobbe faglig (variabel ”oppstart” og ”oppstart faglig”).

#### **Skolevandringens gjennomføring og endring i klasseledelse for lærer 4, ungdomsskole 2**

I tabellen ovenfor sees det at læreren under skolevandringen måtte improvisere 10 ganger. Det skyldes delvis skolelederens faglige spørsmål (variabel ”positiv improvisasjoner”) til undervisningen. Den mest opplagte grunn til nedgangen av ”positive improvisasjoner” skyldes mest sannsynlig skolelederens spørsmål under første observasjon. Når det gjelder variabelen ”negative improvisasjoner”, så økte den fra 0 til 3 ganger i observasjonen etter skolevandringen. Det kan skyldes at det ble et opphold i undervisningen i faget siden de måtte vente en stund før cd spilleren fungerte, og dermed fikk elevene litt tid til å tenke på andre ting enn det aktuelle faget. Som vi har beskrevet tidligere spøkte skolelederen også med læreren under skolevandringen. I den uformelle samtalen kom det frem at læreren og skolelederen kjenner hverandre godt, noe som sikkert også var grunnen til den noe uformelle skolevandringen. Skolelederen sa at han ville ta opp at det ikke var skriftlige mål på tavlen. Læreren hadde ikke læringsmål på tavlen i andre observasjon.

#### **4.3.5. Skolevandringens gjennomføring og klasseledelse**

I dette kapitlet ser vi først på den generelle endringen i klasseledelse. Etterpå prøver vi å se dette i sammenheng med skolevandringens form

Som vi har vist i observasjonene av lærernes klasseledelse på ungdomsskole 2 er det endringer i klasseledelsen. Noen endringer har vist forbedringer, mens andre endringer har

vist en negativ kurve. Vi fikk eksempelvis ikke kartlagt i hvilken grad den anmeldte skolevandringen har vært med å prege undervisningen til lærerne. Er lærerne mer forberedt når de vet at ledelsen vil observere dem eller greier de å gjennomføre timene slik de alltid har gjort? Ikke minst har de observerte lærerne gitt instruksjoner til sine elever i forhold til disse spesielle dagene da de blir 'skolevandret'. I så fall, har elevene endret adferd fordi de vet at skoleledelsen kommer for å observere klassen. Vi vil være forsiktige med å påpeke hvorfor man ser disse endringene da det er for mange variabler vi ikke får målt.

Ut ifra observasjonene kan vi se at det har vært en nedgang i antall avbrytelser hos alle de observerte. Det er vanskelig å si om dette skyldes tilbakemeldinger på medarbeidersamtalen eller om det skyldes en skoleleder som var delaktig i undervisningen under skolevandringen med begge lærerne. Vi ser ikke noen endring med mål for timen. Målene fortsatte å bli formidlet muntlig både under og etter skolevandringen. Dette var også gjeldende for alle tilfeller på ungdomsskole 1.

På ungdomsskole 2 var skolelederen mellom syv og elleve minutter på skolevandring (jfr. tabell 2 i appendiks 2). Han tok notater under selve observasjonen som var anmeldt. Lærer 3 kunne ha blitt påvirket av skolevandring i negativ forstand fordi skoleleder 2 blandet seg inn i hans undervisning 4 ganger ved å stille spørsmål til elever. Disse fire avbrytelser hadde ingen negativ påvirkning i forhold til helhetlig arbeidsro for lærer 2. Det som likevel kan være tankevekkende, er at lærer 3 ikke klarte å øke arbeidsro etter medarbeidersamtalen og skolevandring. Lærer 3 gikk fra 19 minutter arbeidsro til 17 minutter, men dette kan også skyldes tilfeldigheter.

Lærer 4 ble også avbrutt 2 ganger av skolelederen, men han klarte likevel å ha 18 minutter arbeidsro under hele observasjonen.

Hvis vi sammenligner lærernes resultater i forhold til helhetlig arbeidsro (variabel "arbeidsro"), så viser funnene i to tilfeller ingen endring (lærer 1 og lærer 2) og i de to andre tilfellene (lærer 3 og 4) mindre arbeidsro. En konkret påvirkning i negativ eller positiv forstand av skolevandringens form på lærernes klasseledelse kan ikke påvises fordi den naturlige variasjonen er for stor.

Skoleleder 2 var nøytral plassert i rommet og beveget seg kun rundt i rommet, bortsett fra den ene observasjonen hos lærer 3 hvor han var i samtale med flere elever mens han sto med ryggen til læreren som underviste. Denne skolelederen noterte også mye på observasjonsarket

men vi la merket til at denne skolelederen nesten aldri skikket opp fra notatene sine bortsett fra i oppstarten av timen. Der hvor skolevandringen var anmeldt, dvs. ungdomsskole 2, kom lederen alltid inn sist i klasserommet. Vi som observatør var allerede i klassen. Vi vurderer det slik at dette eventuelt også kunne ha påvirket lærernes klasseledelse, men våre data gir oss ingen nøyaktig svar på dette. Det vi spontant la merke til, var at lærerne ikke lot seg særlig påvirke av at skolelederen plutselig kom inn i klasserommet.

Vi er forsiktig med å konkludere om endringene på noen variabler og mangelen på endringer på andre variabler skyldes en god eller dårlig veiledning på medarbeidersamtalen med skolelederen eller om endringer skyldes at skoleleder gikk ut av rollen som observatør og deltok aktivt i undervisningen

## 4.4 Oppsummering

Samlet sett har vi kommet til følgende svar til våre forskningsspørsmål:

### **Forskningsspørsmål 1: Hva er forskjeller og likheter i gjennomføringen av skolevandringen på skole 1 og 2?**

Skoleleder 1 gjennomførte uanmeldte, mens skoleleder 2 gjennomførte anmeldte skolevandring. På skole 1 brukte skolelederen mellom ni og tolv minutter, mens skoleleder 2 brukte mellom syv og elleve minutter. Våre funn viser at på skole 1 så intervensjoner to ganger i undervisningen hos lærer 2, mens på skole 2 intervensjoner han samlet sett seks ganger hos to lærere, lærer 3 og 4. Begge skolelederne skrev notater på et observasjonsskjema under observasjonene. Observasjonsskjemaene som ble brukt av skolene inneholdt 12 observasjonskriterier på skole 1 og syv observasjonspunkter på skole 2 (jfr. appendiks 3).

### **Forskningsspørsmål 2: Hva kjennetegner klasseledelsen under og etter skolevandringen?**

Det fremgår av resultatene på skole 1 at lærer 3 hadde ingen forandring og lærer 2 hadde flere avbrytelser etter skolevandringen (fra 2 til 8 avbrytelser). Når det gjelder resultatene på skole 2, var det i tre tilfeller færre avbrytelser etter skolevandringen (lærer 1, 2 og 3 i tabell 10 i appendiks 1). I bare ett tilfelle ble læreren avbrudd flere ganger etter skolevandringen enn under skolevandringen.

Funnene våre viser at ingen lærer skrev mål på tavlen, hverken før eller etter skolevandringen. I de uformelle samtalene med skolelederne kom det fram at dette var et eksplisitt ønske av skolelederne på begge skolene.

Det var stort sett arbeidsro under alle observasjonene (mellom 15 og 19 minutter av 20 minutter) på skole 1 og 2. Lærer 2 på skole 2 skilte seg ut (jfr. tabell 6 i appendiks 1) fordi det ikke var noe arbeidsro under hele observasjonstiden, både under og etter skolevandringen.

Etter skolevandringene er det fem av åtte lærere som oftere bruker positive improvisasjoner, og det er bare tre lærere som klarer å bruke positive improvisasjoner under skolevandringen. (jfr. tabell 9 og 10 i appendiks 1),

### **Forskningsspørsmålet 3: Hva har skolevandringen å si for lærerens klasseledelse?**

På skole 2 ser det ut som de positive endringer etter skolevandringen var i forhold til den faglige oppstarten, avbrytelser og positive improvisasjoner. I de andre tilfeller har skolevandringen på skole 2 vist en negativ forandring eller ikke noen forandring etter skolevandringen (jfr. tabell 10 i appendiks 1). På ungdomsskole 1 fant vi at det var endringer i lærernes klasseledelse etter skolevandringene, men det var ikke noen entydige mønstre i endringene. Skolelederne brukte mellom syv og tolv minutter på skolevandringene. Våre funn gir ingen tydelig svar på om tiden skolelederne brukte for skolevandringene kan ha en innvirkning på lærerens klasseledelse.

Hos lærer 2 på skole 2 (jfr. tabell 6 i appendikset) var det ikke noe arbeidsro under hele skolevandringen eller i hele observasjonen etter skolevandringen

Det er forskjell i mengden av intervensjoner med overvekt hos skoleleder 2 som bruker en anmeldt skolevandring. Lærer 3 på skole 2 hadde bedre arbeidsro under skolevandring. Når det gjelder lærer 2 på skole 1, kan tallene tolkes positivt eller negativt i forhold til en innvirkning av skolevandringen på lærernes klasseledelse. Det er interessant å nevne at arbeidsroen under skolevandringen på begge skolene ikke så ut til å bli påvirket av skolelederens intervensjoner.

Generelt må det framheves at en konkret påvirkning i negativ eller positiv forstand av skolevandringens gjennomføring på lærernes klasseledelse ikke kan påvises direkte fordi den naturlige variasjonen er for stor.

## 5 Drøfting

I dette kapittel vil vi knytte opp våre funn til teoriene nevnt i kapittel 2. Hvert kapittel vil ta for seg et forskningsspørsmål. Vår undersøkelse tok utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål (jfr. kapittel 2.5)..

**Forskingsspørsmål 1: Hva er forskjeller og likheter i gjennomføringen av skolevandringen på skole 1 og 2?**

**Forskingsspørsmål 2: Hva kjennetegner klasseledelsen under og etter skolevandringen?**

**Forskingsspørsmålet 3: Hva har skolevandringen å si for lærerens klasseledelse?**

Vi har valgt å bygge opp svarene på forskningsspørsmålene tematisk. Det betyr at vi vil referere overordnet til resultatene og gå mer i dybden i mulige teoretiske forklaringer av funn som er av stor interesse for å besvare våre forskningsspørsmål. For å unngå for mange detaljer i teksten vil vi innledningsvis alltid har et avsnitt som oppsummerer de viktigste funn av vår undersøkelse.

### 5.1 Hva er forskjeller og likheter i gjennomføringen av skolevandring?

For å svare på dette forskningsspørsmålet har vi delt svaret opp i en tematikk der vi først ser på organiseringen av skolevandringene, dernest på tiden skolelederne bruker for å gjennomføre en skolevandring og deres atferd i klasserommet under skolevandringene. Til slutt går vi inn på skolelederens bruk av notater og skjema.

#### 5.1.1 Organisering av skolevandringen

Skoleleder på skole 1 gjennomførte uanmeldte skolevandringene noe som er i tråd med kommunens anbefalinger og Downeys et al. (2004) teori på dette feltet. På skole 2 fikk alle de observerte lærerne beskjed om når skolevandringene skulle gjennomføres. Dette er i tråd med Skrøvset og Tiller (2011) som anbefaler anmeldte skolevandringene.

Det er interessant at to skoler i samme kommune, med samme teoretiske og praktiske utgangspunkt for gjennomføringen, allikevel hadde ulik praksis i forhold til om gjennomføring var anmeldt eller uanmeldt. Skien kommune er tydelige i retningslinjene sine på at de ønsker uanmeldte skolevandringene. At en skoleleder på tross av kommunens anbefaling velger å gjennomføre anmeldte skolevandringene kan kanskje tolkes som illojalt overfor skoleeier. Som vi avdekket i de uformelle samtalene skyldtes de anmeldte skolevandringene at skolelederen ved skole 2 hadde en veldig kameratslig tone til lærerne på skolen, og kanskje derfor fant han det vanskelig å skille mellom rollen som kollega og sjef. En skoleleder står i en vanskelig situasjon mellom lojalitet overfor lærerne, men også ting som er bestemt på et overordnet nivå hos skoleeier. Når Skien kommune eksplisitt ønsker uanmeldte skolevandringene, er det et uttrykk for hvordan kommunen søker å skape en enhetlig praksis for skolevandringene innad i kommunen. Vi fant i undersøkelsen vår at det likevel er lokale variasjoner i kommunen, og da kan man anta at enten er retningslinjene om praksisen kommunisert dårlig av kommunen, eller så er det et bevisst avvik fra retningslinjene fra skolelederens side. Unnlater skoleeier å påpeke denne praksisen overfor skolelederen og stilltiende lar han skolelederen gjennomføre anmeldte skolevandringene, kan det oppfattes som en slags ettergivenhet. Dale (2008) bruker dette begrepet opprinnelig i forhold til skolelederen og læreren. Han sier at undervisningen ofte går ut fra lave forventninger om læring. Ifølge Dale (2008, s. 348) er problemet at *”når skoleledere aksepterer at lærere som ikke er skikket til å være lærere, fortsetter som lærere, er en inne på temaer som kan knyttes til institusjonell svikt”*. Fenomenet med ettergivenhet som det beskrives i dette sitatet kan overføres til forholdet mellom skoleeier og skoleleder. Lar Skien kommune denne skolelederen fortsette med egen praksis, kan man, ifølge Dale, snakke om en institusjonell svikt fordi målet om enhetlig gjennomføring av skolevandring i Skien kommune blir utfordret av en skoleleder som ikke følger retningslinjene.

På den ene siden finner den uanmeldte skolevandringen i Skien kommune sin støtte i den amerikanske forskningen. En av de viktigste kildene for skolevandringen er den amerikanske skolevandringsmetodikken *”Three Minute Classroom Walk-Through”* (Downey et.al. 2004) som har lansert hele diskusjonen om skolevandring i Norge. I følge Downey et al. bygger den amerikanske modellen på en transaksjonsanalytisk forståelse om at lærer og skoleleder er likeverdige i relasjonen som voksen, og at oppfølgingssamtalen med lærerne etter observasjonene bygger på tillitt og gjensidig respekt. Observasjonene skal være uanmeldte for å få et mest reelt bilde av en autentisk undervisningssituasjon. Retningslinjene av Skien

kommune bygger på denne teorien og skole 1 fulgte disse retningslinjene i alle våre observasjoner.

Det at skole 2 derimot ikke fulgte disse retningslinjene og gjennomførte anmeldte skolevandring kan på den andre siden forklares med at Downey et al. (2004) teorier om skolevandring må tilpasses en norsk kontekst, hvor man ikke har noe tradisjon for at skoleledere gjennomfører skolevandring som en av sine hovedoppgaver. Det er i mange norske skoler ikke noe aksept for uanmeldte inspeksjoner hvor skolelederen kan gå inn i klasserommet når han vil. I motsetning til Downey et al. har forskningen av Skrøvset og Tiller (2011) valgt å anbefale anmeldte skolevandring. I forskningsprosjektet til Skrøvset (2008) som startet i 2006 observerte hun ikke bare enkeltlærere, men tre lærere på et trinn etter hverandre. En førsamtale med disse tre lærerne ble gjennomført. Observasjonskriteriene ble utarbeidet sammen med lærerne med utgangspunkt i skolens og trinnets utviklingsmål. Som Downey et al. (2004) fikk skolevandringen i Tromsø en ettersamtale, men den virker mer strukturert og avtalt. Hos Downey et al. er ettersamtalene korte, uformelle og umiddelbare, hos Skrøvset og Tiller (2011) er de lengre og går i dybden. Skrøvset og Tiller har introdusert begrepet ”verdsettende skolevandring”. Dette begrepet kan settes i sammenheng med anmeldte skolevandring hvor lærerens stemme kommer fram i før- og ettersamtalene.

### **5.1.2 Tidsbruk på skolevandring**

Våre resultater viser at på skole 1 så brukte skolelederen mellom ni og tolv minutter, mens på skole 2 brukte skolelederen mellom syv og elleve minutter på sine skolevandring.

På den ene siden kan det argumenteres mot en for høy tidsbruk fordi som vi har vist i analysen brukte begge skolelederne lengre tid enn det som er anbefalt i retningslinjene fra Skien kommune (2012) og den amerikanske forskeren Downey et al. (2004). Hvis man er redd for at lange skolevandring kan oppfattes som kontroll og mindre som støtte, skal det sees i sammenheng med det Downey et al. sier om høy tidsbruk på skolevandring: *”With a longer stay, too much data are collected. In fact, it is our opinion that we tend to make more judgements when staying in classrooms for longer periods of time”* (Downey et al. 2004, s. 2). Når skolelederen er til stede for lenge, kan observatøren altså miste fokus og målet med det som skal observeres. I så fall vil man, i følge Downey et al., skaffe seg så mye informasjon at man ikke kan gi en god og konstruktiv tilbakemelding i ettersamtalene på det man har observert.



Downey et al. (2004) anbefaler tre minutter, mens Skrøvset og Tiller (2011) derimot anbefaler fem minutter. Både skole 1 og 2 overskrider i alle skolevandringene det som er anbefalt som tidsbruk av de ovennevnte amerikanske og norske forskerne. Allerede Paulsen (2013, s. 5) påpeker at *”avgjørende for læringseffekten er hvordan ledelsen velger å organisere arbeidet gjennom hele skolevandringsprosessen”*. Paulsen framhever også at periodene hvor skolevandringen blir gjennomført må skjermes (Paulsen 201, s. 56). Bruker skolelederen mindre tid for å gjennomføre skolevandringene, frigjør han mer tid for andre oppgaver. En positiv ringvirkning av dette kunne være at skolelederne vil oppleve en reduksjon av det tidspresset de nevnte i de uformelle samtale vi hadde med dem. Utfordringen for skolelederen er å finne en balanse mellom kvantitet og kvalitet av skolevandringene.

Et interessant aspekt av våre funn var at begge skolelederne i de uformelle samtale ga uttrykk for at skolevandringen ikke burde eller skulle vare mer enn fire til fem minutter, noe som er vesentlig mindre enn det de rent faktisk brukte. Forskjellen mellom deres egen oppfatning og realiteten kan være med å forklare hvorfor skolelederne opplever gjennomføringen av skolevandringene som meget tidskrevende og vanskelig å få gjennomført innenfor en relativ kort periode. Hadde skolelederne holdt seg innenfor rammene av retningslinjene kunne de i prinsippet ha halvert tidsbruken på skolevandringene og frigjort denne tiden til andre gjøremål på skolen. En mulig forklaring på hvorfor skolelederne brukte så lang tid på observasjonene kan være at de anser pedagogisk ledelse som så viktig at de bruker mer tid enn avtalt på skolevandring. I så fall står dette i motsetning til TALIS-undersøkelsen (Vibe et al. 2009, s. 18) hvor man kan lese at skoleledelsen kjennetegnes som relativt svak på pedagogisk ledelse og at skoleledere i liten grad observerer lærernes pedagogiske praksis. Skolelederne ga også uttrykk for at de delvis brukte skolevandringen som et kontrolllement. Når skolelederne under alle observasjonene brukte mer tid enn den amerikanske teorien og retningslinjene fra Skien kommune tilsier, kan det virke som om kontrollbehovet spiller en større rolle enn skolelederne ga uttrykk for i de uformelle samtale vi hadde med dem.

På den andre siden kan det også argumenteres for at tidsbruken på de to observerte skolene går i retning av det Skrøvsets og Tillers anbefaler. Deres ideer står i kontrast til Downeys et al. (2004) amerikanske modell som følger *”mye mer faste, allmenne observasjonskriterier, har ingen førsamtale, observerer enkeltlærere og bruker mindre tid, dvs. tre minutter per observasjon, seks-sju observasjoner over en periode”* (Skrøvset og Tiller 2011, s. 138).

Skrøvset og Tillers skolevandringens modell er en mer fornorsket versjon av den amerikanske modellen. De bruker bare anmeldte skolevandring og to minutter mer på observasjon enn det som anbefales av Skien kommune. Det virker som om den amerikanske modellen er mer opptatt av å gjennomføre mange observasjoner, mens Skrøvset og Tiller vil ha færre observasjoner og gå mer i dybden.

### **5.1.3 Skoleledernes atferd**

Et interessant aspekt av skoleledernes atferd under observasjonene var om de intervenerte i undervisningen eller ikke. Våre funn viser at på skole 1 så intervenerte skolelederen to ganger i undervisningen hos en lærer (lærer 2), mens på skole 2 intervenerte han samlet sett seks ganger hos to lærere (lærer 3 og 4).

Når skolelederne aktivt intervenserer i observasjonene, skaper de forstyrrelser i det bildet som egentlig skulle danne rammen for refleksjonen. Man kan snakke om en ”upassende forstyrrelse”. Begrepet har vi avledet fra Moos (2003) begrep ”passende forstyrrelser”. Moos (2003) understreker at store ytre forstyrrelser kan føre til motstand og negativitet fra lærernes side. Med det mener vi at skolevandringen kan bli opplevd som noe negativt og noe læreren ikke er villig til å la seg påvirke av fordi skolelederen går ut av sin rolle når han intervenserer. Skolevandringen kan da virke mot sin hensikt, og det er mulig at det er denne motstanden som kommer til uttrykk hos de lærerne som har mindre arbeidsro, flere avbrytelser og bruker lengre tid på oppstart etter skolevandringen. Det kan være en reell fare for at man får motstand til skolevandringen hvis man opplever den som lite nyttig. Vi kan ikke si med sikkerhet at dette er tilfellet her, men anser det, med utgangspunkt i teorien, som mulig. Det som er målet for skolelederne er å skape passende forstyrrelser. En passende forstyrrelse skaper rom for refleksjon over egen praksis og kan føre til endring i atferd eller med andre ord ny læring (Moos 2003, s. 154).

Ifølge Downey et al. (2004, s. 22) skal observatøren være helt usynlig og ikke være et forstyrrende element under skolevandringen. Når skolelederen derimot bestemmer seg for å intervensere seks ganger på skole 2 og to ganger på skole 1, kan dette gå på bekostning av lærerens autoritet, forstyrre undervisningen og skape nervøsitet og usikkerhet hos læreren.

I de uformelle samtalene kom det fram at begge skolelederne mente det var viktig å plassere seg slik i klasserommet at de var mest mulig anonyme. Det var noe skolelederne var veldig

bevisst på for å få et mest mulig realistisk innblikk i hva som skjer i klasserommet under skolevandringen. Til tross for denne poengteringen av anonymitet under skolevandringene beveget skolelederne seg rundt i klasserommet i tre av åtte skolevandringene (jfr. tabell 1 og 2 i appendiks 2).

#### **5.1.4 Skoleledernes bruk av notater og skjema**

Våre funn viser at begge skolelederne skrev notater på et observasjonsskjema under observasjonene. Disse skjemaene var utarbeidet av skolelederne og de ansatte etter anbefalinger fra Skien kommune. Observasjonsskjemaene som ble brukt av skolene inneholdt 12 observasjonskriterier på skole 1 og syv observasjonspunkt på skole 2 (jfr. appendiks 3).

Vi valgte å fokusere på om skolelederne skrev notater under observasjonene for å analysere forskjeller og likheter i skoleledernes observatørrolle. En likhet mellom de to skolene var at begge skolelederne skrev notater under skolevandringen. Når skolelederen har noen konkrete punkter som han skriver notatene sine ut i fra, kan dette styrke den dialogiske ettersamtalen. Det er ikke antallet, men kvaliteten av notatene som er forutsetningen for den dialogiske samtalen etter skolevandringen, hvor skolelederen kan nå det Bahktin (referert i Dysthe 1996, s. 83ff) kaller det ”indre overtlydende ordet” av lærerne. ”Det indre overtlydende ord” kan knyttes til en dialogisk uttrykksform hvor det blir gitt rom for egen tenkning eller refleksjon og som står i sterk kontrast til ”det autoritative ordet” som er monologisk (Dysthe (1997, s. 84).

En viktig forskjell i gjennomføringen av skolevandringen er at begge skoleledere brukte to forskjellige skjema for å skrive notatene på. I de uformelle samtalene med leder 1 kom det fram at det var viktig å ta opp observasjonskriteriene i plenum slik at lærerne fikk et eierforhold til dem. På skole 2 derimot ble observasjonskriteriene ikke tatt opp i plenum med lærerne fordi skolelederen brukte kriteriene i sin helhet slik de framkommer i Skien kommune. Dette er grunnen til de ulike skjemaene med observasjonspunktene som har blitt utarbeidet forskjellig på de to skolene. Notatene skaper rammen for medarbeidersamtalen og notatene kan hjelpe skolelederen til å holde fokus på det som skal observeres samtidig som det kan hjelpe læreren til å reflektere over sin egen praksis sammen med skolelederen i medarbeidersamtalen. Downey et al. (2004, s. 105-106) anbefaler sterkt å skrive notater, men framhever at ikke kvantiteten, men kvaliteten av notatene er avgjørende:

Under no circumstances should checklists be used! As stated earlier, checklists narrow the scope of vision for observing classrooms. You want to write down only those most important things that will enable you to see patterns over time and help you to home in on topics for a reflective dialogue that will be a meaningful growth opportunity for the teacher.

Observasjonsskjemaene som ble brukt av skolene inneholdt mange flere observasjonskriterier på skole 1 enn på skole 2 (jfr. appendiks 3). Man kan derfor stille spørsmål ved om grunnlaget for medarbeidersamtalene på skole 1 lignet på en sjekklister av et omfang som ikke er i tråd med Downeys et al. (2004, s. 105ff.) teori. Vår studie gir ikke noe svar på hvorvidt observasjonsskjemaene har en innvirkning på medarbeidersamtalene.

Det å bruke skjema for å skrive notater kan være et godt utgangspunkt. Vår undersøkelse kan tyde på at begge skolelederne har en god praksis og at forarbeidet før observasjonen og medarbeidersamtalen virker grundig. Vi fikk bekreftet dette i de uformelle samtalene med skolelederne hvor de sa at skjemaene var til god hjelp for dem når de skulle ta opp konkrete ting de hadde observert hos den enkelte læreren. Muligheten for å gi konkrete tilbakemeldinger er til stedet. Dette kan stå i kontrast til det som kommer fram i TALIS-undersøkelsen (Vibe et al. 2009, s. 18) hvor man fant ut at skolelederne i liten grad gir lærerne konkret tilbakemelding på deres undervisningspraksis. At skolelederen tok notater under observasjonene gir selvsagt ikke noen garanti for at den etterfølgende medarbeidersamtalen er god, men utgangspunktet for konkret og konstruktiv veiledning må sies å være tilstede.

### **5.1.5 Delkonklusjon**

Som vi har sett finnes det en del forskjeller og noen få likheter i gjennomføringen av skolevandringen på de to skolene.

Som vi har belyst ønsker Skien kommune en enhetlig retningslinje for gjennomføring av uanmeldte skolevandring i en viss tidsperiode i kommunene. I de to skolene som vi observerte praktiseres det likevel både anmeldt og uanmeldt skolevandring. Dette kan ha mulige konsekvenser for skolevandringene på den enkelte skolen, men også innad i kommunen. Hvis kommunen fortsetter å akseptere avvik som er i strid med retningslinjene kan det tyde på en ettergivenhet fra skoleeiers side. Det finnes teorier som støtter både den uanmeldte skolevandringen (Downey et al. 2004) og den anmeldte skolevandringen (Skrøvset og Tiller 2011).

En annen viktig forskjell i gjennomføringen av skolevandringen var at skolelederen på skole 2 intervenerte mer i undervisningen enn skoleleder 1. Slike intervensjoner er i strid med Downeys et al. (2004) teorier. Moos (2003) anbefaler å bruke skolevandring som en ”passende forstyrrelse”. Når skolelederen intervensjoner, ligner skolevandringen mye mer på en ”upassende forstyrrelse”.

På skole 1 ble det brukt et skjema for å ta notater som inneholder 12 observasjonskriterier mens skjemaet på skole 2 bare hadde syv. Dette står i motsetning til det som blir anbefalt av Downey et al. (2004, s. 105). Når skjemaene ligner på en sjekklister, kan det føre til at mange flere kontrollspørsmål blir stilt og at veiledningssamtalen blir påvirket av dette. Det at begge skolelederne skriver notater er derimot et godt utgangspunkt for gode veiledningssamtaler eller medarbeidersamtaler uansett. Konkrete tilbakemeldinger på lærernes undervisningspraksis er noe som er etterspurt i TALIS-undersøkelsen (Vibe et al. 2009, s. 18).

Når det gjelder likheter i gjennomføringen av skolevandringen på de to ulike skolene, så fant vi at begge skolelederne brukte lengre tid på gjennomføringene av observasjonene enn det som anbefales av den amerikanske teorien (Downey et al. 2004) og av Skien kommune på området. Dette kan oppfattes litt paradoksalt når de samme skolelederne i de uformelle samtalene ga uttrykk for et vist tidspress for å gjennomføre alle observasjonene på skolene. Samtidig er det viktig å framheve at Skrøvset og Tiller (2011) også anbefaler å bruke litt lengre tid enn det som er anbefalt av Downey et al. (2004).

## **5.2 Hva kjennetegner klasseledelsen under og etter skolevandringen?**

I dette kapitlet har vi også valgt å organisere diskusjonen tematisk. For at det ikke skal bli for detaljert har vi valgt å se på resultatene fra alle lærerne samlet på hver skole. Når resultatene er svært forskjellige mellom skole 1 og 2, går vi eksplisitt inn på skolene enkeltvis. Når resultatene er mer eller mindre de samme både på skole 1 og 2, drøfter vi funnene våre samlet i et avsnitt. Vi skal prøve å trekke fram kun de resultatene som er av interesse og som kan være med på å gi et svar på forskningsspørsmålet. Det betyr at en del av resultatene på den enkelte skolen ikke vil bli kommentert i denne delen. I starten av hvert tema vil vi kort presentere resultatene som blir gjenstand for diskusjon.

## 5.2.1 Klasseledelsen i forhold til arbeidsro

I dette kapittelet skal vi drøfte tre vesentlige faktorer som etter vår mening var avgjørende for arbeidsroen i de klassene vi observerte: avbrytelser som ikke kunne relateres til faget, den faglige oppstarten og arbeidsroen under hele observasjonen.

### Avbrytelser

Begrepet avbrytelser definerte vi som ikke-faglige spørsmål som ble stilt av eleven eller andre forhold som forstyrret flyten i undervisningen. Det fremgår av resultatene på skole 1 at det er to lærere som har færre avbrytelser etter skolevandringen (jfr. lærer 1 og 4 i tabell 9 i appendiks 1). Lærer 3 hadde ingen forandring og lærer 2 hadde flere avbrytelser etter skolevandringen (fra 2 til 8 avbrytelser). Årsakene til disse avbrytelsene kan delvis forklares med støy fra håndverkere eller elever som spurte lærerne om å få gå på do. Når det gjelder resultatene på skole 2, var det i tre tilfeller færre avbrytelser etter skolevandringen (lærer 1, 2 og 3 i tabell 10 i appendiks 1). I bare ett tilfelle ble læreren avbrutt flere ganger etter skolevandringen enn under skolevandringen.

I teorikapittelet 2.1.3 nevnte vi fem kriterier på god klasseledelse som Ogden (2013, s. 9) henviser til. Ett av kriteriene var at læreren skal *”utforme hensiktsmessige regler og rutiner i klassen og sørge for at de blir iverksatt og praktisert”*. Man kan forvente at elever i ungdomsskolen klarer å gå på do i friminutter eller klarer å vente til det oppstår en naturlig anledning. Tydelige regler og rutiner i klassen kunne ha forhindret at ”dogåing” ble et forstyrrende element for undervisningen. Markussen og Seland (2013) fant ut i forskningsrapporten ”Den gode timen” at det fremmer god undervisning hvis læreren er ”sjefen” i klasserommet. Både under og etter skolevandringen var det avbrytelser på grunn av elever som ba om å få gå på do. Avbrytelser av slik art hvor elever ber om å gå på do kan karakteriseres som viktige ”tidstyver”. I observasjoner av opplæringen på de første trinnene i grunnskolen i 27 klasserom, som ble gjennomført av Haug (2006) over tre år og er referert i stortingsmelding 31 (2007-2008, s. 27), kommer det fram at bare 50-60 prosent av tiden går til fag. Ut i fra vår egen undervisningserfaring kan nettopp slike avbrytelser være én av mange faktorer for at det kanskje brukes lite tid til fag.

En annen viktig årsak til de fleste avbrytelsene under observasjonene av skolevandringene skyldtes støy fra håndverkere som jobbet på skolen. Vi spør oss om lærerne kunne ha unngått noen av disse avbrytelsene ved å be skolelederen om å bruke et annet rom siden det var ledige

klasserom i deler av skolen hvor støyen ikke var så merkbar. Med tanke på Ogdens (2012) teorier om proaktiv og forebyggende klasseledelse kunne læreren, som var - som alle andre lærerne på skolen – vel vitende om at det ville bli støy fra håndverkene, ha forberedt en undervisningstime der støyen ikke hadde spilt en så stor rolle på gjennomføringen av timen. Det kunne tenkes at læreren i forkant kunne ha planlagt bare å ha muntlige aktiviteter i elevgrupper, i tilfellet det ble for mye støy på grunn av oppussing. Dette er også eventuelt noe en lærer må kunne bestemme spontant. Hvis lærerne ikke var forberedt på det, kunne han ha improvisert og spontant bestemt bare å ha muntlige aktiviteter. En slik spontan beslutning kan kalles situasjonsbestemt ledelse. Utdanningsdirektoratet (u.å a, s. 1-5) og Ogden (2012, s. 91) henviser til at en slik evne må en lærer utvikle. Ogden bruker begrepet ”klasseledelse” i et økologisk perspektiv og framhever at den situasjonsbestemte klasseledelsen vil ofte variere. Spørsmålet er om man i visse tilfeller skal forvente en situasjonsbestemt klasseledelse. Siden det plutselig ble mye støy fra håndverkere og arbeidsroen ble sterkt påvirket av skolens oppussing, kunne man nesten forvente at læreren spontant bestemte seg for å ha andre aktiviteter.

### **Oppstart faglig**

På grunn av små marginer har vi valgt å framheve ett tilfelle fra funnene våre, hvor en lærer brukte 16 minutter under skolevandringen fra han kom inn i klasserommet til elevene jobbet faglig. Dette var tilfellet med lærer 2 på ungdomsskole 2 (jfr. tabell 6 i appendiks 1). Han klarte å redusere denne tiden fra 16 til 10 minutter selv om det var lite arbeidsro også etter skolevandringen.

På den ene siden kan det argumenteres for at en slik forbedring skyldes naturlig variasjon. På den andre siden kan en slik forbedring også settes i sammenheng med skolevandringen som eventuelt har ført til en bevisstgjøring hos læreren. Læreren hadde store problemer med klasseledelsen og særlig med arbeidsro og det ser ut som om læreren har prøvd å ta tak i ett av problemene etter skolevandringen. Ved å starte den faglige jobbingen tidligere, har han forbedret sin klasseledelse. Da vi observerte klassen etter skolevandringen, var det fremdeles lite arbeidsro, men på lang sikt kan det tenkes at en raskere igangsetting av den faglige jobbingen også kan føre til bedre arbeidsro. Hvis man ser bort fra resultatet på arbeidsro etter skolevandringen, så virker det akkurat på dette punktet som om skolevandringen har vært en positiv stimulering for læreren, og ført til et første steg i retning av en forbedret klasseledelse. Situasjonen kan forklares med Moos (2003, s. 160) begrep ”passende forstyrrelse” som kan

anses som et viktig formål av skolevandringen. I følge Moos medfører slike forstyrrelser at *”medarbejderne reflekterer over og diskuterer vanetænkningen og rutinerne og på den baggrund måske vælger at ændre adfærd”* (Moos 2003, s. 154). Lærer 2 brukte mindre tid for å starte opp den faglige jobbingen etter skolevandringen.

## **Arbeidsro**

Funnene våre viser at det stort sett var god arbeidsro under alle observasjonene (mellom 15 og 19 minutter av 20 minutter) på skole 1 og 2. Lærer 2 på skole 2 skilte seg ut (jfr. tabell 6 i appendiks 1) hvor det ikke var noe arbeidsro under hele observasjonstiden, både under og etter skolevandringen. I tillegg til det ser det ut som om arbeidsroen etter skolevandringen var bedre på skole 1 som hadde uanmeldt skolevandring (jfr. arbeidsro i tabell 9 og 10 i appendiks 1).

Ogden (2012, s. 17) definerer god klasseledelse som *”lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene”*. Hans teori kan hjelpe oss å beskrive og forstå observasjonen av lærer 2 på skole 2. Denne læreren hadde ikke noe arbeidsro hverken under skolevandringen eller etter skolevandringen. Hvis vi ser på Ogdens (2013, s. 9) fem kriterier for god klasseledelse, så er særlig kriteriene 2 og 3 av stor interesse for vår undersøkelse, det vil si det *”å utforme hensiktsmessige regler og rutiner i klassen, å sørge for at de blir iverksatt og praktisert”* og det *”å påvirke atferden gjennom virksomme, men moderate konsekvenser for regelbrudd og konsekvent bekreftelse av prososial og regelstyrt atferd”*. Hvis læreren i vårt tilfelle ikke oppnådde mer arbeidsro etter skolevandringen, så kan dette tyde på at læreren ikke har klart å sørge for at hensiktsmessige regler og rutiner i klassen har blitt iverksatt og praktisert. Både under skolevandringen og etter skolevandringen forstyrrer elevene undervisningen ved å spørre om de kan gå på do.

Den manglende arbeidsroen kan også relateres til lærerens situasjonsbestemte klasseledelse hvor læreren må kunne gripe raskt og på en klar og tydelig måte inn i situasjoner for å oppnå arbeidsro. Ogden (2012, s. 53) anbefaler proaktiv og forebyggende klasseledelse i forkant av eller ved begynnelsen av problematferd. Han sier at *”dyktige klasseledere er flinkere til å forhindre at problemer oppstår, enn til å håndtere dem”*. Det kan tenkes at denne læreren ikke hadde utviklet en proaktiv og forebyggende klasseledelse for å oppnå bedre resultater når det gjelder arbeidsro. En proaktiv og forebyggende klasseledelse kunne for eksempel ha



betydd å starte en diskusjon om ”dogoing” i begynnelsen av timen og eventuelt spørre om noen må på do eller ikke for å unngå flere avbrytelser resten av timen.

## **5.2.2 Klasseledelsen i forhold til improvisasjoner**

### **Negative improvisasjoner**

Etter skolevandringene er det to lærere på skole 1 som bruker flere negative improvisasjoner (jfr. tabell 2 og 4 i appendiks 1). Én lærer tyr til færre negative improvisasjoner etter skolevandringen og en annen lærer har ingen forandring (jfr. tabell 9 i appendiks 1). Vår undersøkelse snakker om negative improvisasjoner når læreren må improvisere ut i fra spørsmål som ikke har noe å gjøre med undervisningen. På skole 2 har vi i tre tilfeller ingen forandring etter skolevandringen. En lærer øker sine negative improvisasjoner (fra null til tre) etter skolevandringen (jfr. tabell 8, appendiks 1).

Det som slo oss som mest interessant var ikke antallet negative improvisasjoner som ble observert, men det at lærerne (lærer 2 og 4 på skole 1) tok seg selv i å miste fokus og sa til elevene at spørsmålene deres skulle bli tatt opp senere. Alle de negative improvisasjonene var spørsmål som gikk på andre fag elevene skulle ha med de samme lærerne. Det var tydelig å se at lærerne flere ganger gikk i dialog med elevene om andre fag og ikke holdt seg til timens mål. Nettopp slik mangel på fokus kan settes i sammenheng med PISA-undersøkelsen i 2006 (jfr. Bachmann, Haug og Myklebust referert i Elstad og Sivesind 2010, s. 305). I denne rapporten kom det fram at det ofte er ”et høyt aktivitetsnivå, men med uklart fokus” (Bachmann, Haug og Myklebust referert i Elstad og Sivesind 2010, s. 305). Aktivitetstrykket er stort, men læringstrykket og læringsstøtten er lav. Også Kunter, Baumert og Köller (2007) fokuserer på god utnyttelse av tiden i timene. Lærer 4 på skole 1 svarte på spørsmål til en prøve i norsk selv om de hadde samfunnsfag denne timen. Etter tre avbrytelser sa han at de skulle ta opp spørsmålene neste time. Det kan eventuelt argumenteres for at læreren plutselig ble bevisst på sin rolle fordi dette hadde vært et tema i veiledningssamtalen med skolelederen.

Samtidig er det også slik at situasjonene av lærer 2 og 4 på skole 1 kan beskrives med en manglende proaktiv og forebyggende klasseledelse (Ogden (2012, s. 53). Lærerne mistet plutselig fokus. En proaktiv og forebyggende klasseledelse kan bety at man tar opp spørsmål vedrørende en norsk prøve i samfunnsfag timen på et mer passende tidspunkt, i begynnelsen eller på slutten av timen. På denne måten går ikke tid på bekostning av den generelle

arbeidsroen i klassen. Antall negative improvisasjoner kan eventuelt ha påvirket arbeidsroen i disse undervisningstimene.

### **Positive improvisasjoner**

Etter skolevandringene er det to lærere som improviserer oftere etter skolevandringen og to lærere som improviserer mindre enn under skolevandringen på skole 1. På skole 2 er det 3 lærere som har flere positive improvisasjoner etter skolevandringen (jfr. tabell 9 og 10 i appendiks 1).

Selv om tallene varierer noe fra under skolevandringene til observasjonene etter skolevandringene, er det interessant å se hvordan alle de observerte lærerne klarte å knytte mange av elevenes spørsmål til målet for timene og det temaet de hadde i de forskjellige fagene. Situasjonene kan tolkes og forstås bedre ved å se på det Beghetto og Kaufmann (2011, s. 96) kaller ”disciplined improvisation”. Ifølge disse forskerne er kreativitet bare begrenset gjennom lærerens egen planlegging og læreplanen (jfr. kapittel 2.1.6). Vi følte at lærerne klarte på en kreativ måte å endre på det som var planlagt for timen og knytte elevenes spørsmål og interesse til faget uten å miste fokus på læringsmålet og læreplanen. Sawyer (2011, s. 18) bruker begrepet ”teachable moments” for å beskrive slike gunstige tidspunkter for positive improvisasjoner. Også begrepet agency (Emirbayer og Mische 1998) kan brukes for å beskrive situasjonen hvor lærerne handlet spontant og endret undervisningssituasjonen uten å miste fokus og skape uro. Agency kan generelt beskrives som evnen til en person til å ta hånd om sitt eget yrkesliv og profesjonell utvikling, men også helt konkret evnen man har å reagere, å ta beslutninger i en gitt situasjon. Agency er transaksjonen mellom en agens, dvs. en handlende person, og en struktur, i vårt tilfelle situasjonen under skolevandringen i sammenligningen med situasjonen etter skolevandringen. Under skolevandringen viste 3 lærere (jfr. tabell 1, 5 og 7 i appendiks 1) ingen tegn til å improvisere eller å implementere spørsmål fra elevene i undervisningen. Måten lærerne taklet spørsmål førte til at spørsmålene elevene hadde ble opplevd som en faglig forstyrrelse fordi læreren ikke greide å ta tak i situasjonen og gjøre dem om til faglig relevans. Ved andre observasjon etter skolevandringen så vi at de samme observerte lærerne grep raskt og på en klar og tydelig måte inn i situasjonene som spørsmålene til elevene utløste. De brukte spørsmålene til sin fordel ved å bruke dem inn mot undervisningen på en god måte. Vi fikk et helt annet inntrykk av de

samme lærerne i forhold til å improvisere positivt. Det kan hende at skolevandringen tydeliggjorde for disse lærerne at de ikke var forberedt på at spørsmål på ”siden av faget” kan dukke opp og at slike spørsmål kan brukes positivt. Under skolevandringen hadde noen lærere mindre kontroll på situasjonen eller på klassen og anså slike spørsmål som forstyrrelser fordi de eventuelt var stresset.

For å beskrive situasjonen etter skolevandringen kan man i dette tilfellet også bruke begrepet situasjonsbestemt klasseledelse som står i motsetning til den strategiske klasseledelsen. Ogden (2012, s. 91) bruker begrepet ”klasseledelse i et økologisk perspektiv” som lærerne viste i disse situasjonene. Lærerne hadde en god evne til spontant å kunne ta beslutninger i undervisningen som var relaterte til læreplanene og til faget. Lærerne hadde en god forståelse av innholdet i læreplanene (content knowledge) (Shulman 1986, s. 9). Her hadde improvisasjon et positivt trekk hos en lærer som plutselig ikke evnet å følge planen, men å bruke en spontan situasjon for å visualisere eller eksemplifisere noe. Gjennom våre undersøkelser fikk vi tydeliggjort disse evnene hos de observerte lærerne og det var en positiv overraskelse for oss når vi analyserte dataene at mange av de observerte lærerne viste å ha evnen til å implementere spørsmål fra elevene i undervisningen.

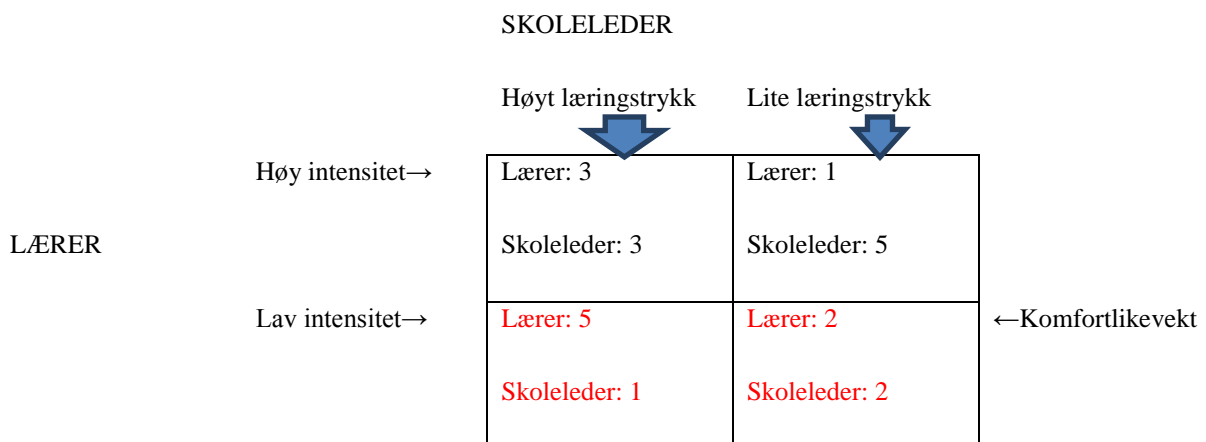
Når det gjelder den fagdidaktiske kunnskapen (pedagogical content knowledge) (Shulman 1986), så sier de positive improvisasjonene delvis noe om lærerens evne til å knytte innholdet til selve faget. Bare en lærer som er faglig flink klarer å spore elevenes kanskje ikke-faglige spørsmål til et relevant faglig fenomen. Er en lærer faglig flink, kan han også i større grad improvisere underveis i undervisningen. Antall positive improvisasjoner økte for fem av åtte observerte lærere etter skolevandringene på begge skolene og noe av forklaringen kan kanskje ligge i Shulmans teori. Skolevandringene førte kanskje til at de observerte lærerne fikk seg en tankevekker om at de må være enda bedre forberedt til timene i forhold til fagets innhold og måter man kan implementere annen kunnskap inn i undervisningen uten å avvike fra læringsmålene. Etter skolevandringene fikk elevene muligheten til å stille faglig relevante spørsmål som ikke nødvendigvis hadde noe å gjøre med dagens læringsmål, men kunne relateres til faget. Lærerne improviserte for å hjelpe elevene. Det som er interessant er at lærerne gjorde dette i økende grad etter skolevandringen, noe som også kan skyldes naturlig variasjon.

### 5.2.3 Klasseledelsen i forhold til læringsmål

Funnene våre viser at ingen av lærerne skrev mål på tavlen hverken før eller etter skolevandringen. I de uformelle samtalene med skolelederne kom det fram at det var et eksplisitt ønske og mål for skolelederne på begge skolene at lærerne skulle skrive det på tavlen. Det er rimelig å anta at dette har blitt tatt opp i medarbeidersamtalen.

Det å skrive mål på tavla kan betraktes som en del av den strategiske og samtidig proaktive og forebyggende klasseledelse (jfr. Ogden 2012, s. 53). Dette viser på den ene siden hvor godt en lærer er forberedt til en time i forkant (strategisk ledelse) og på den andre siden hans proaktive og forebyggende klasseledelse fordi en lærer eventuelt kan unngå unødvendige spørsmål ved at han visualiserer læreplanmålene på tavla i tillegg til en muntlig forklaring. Hvis plutselig en elev har glemt noe og ikke husker hva som var målet eller hva som skulle gjøres, kan læreren bare peke på tavla.

Spørsmålet vi stiller oss er hvorfor ingen av lærerne skriver mål på tavla, hverken under heller etter skolevandringen. Flere teorier kan hjelpe oss å forstå denne situasjonen. Tar vi utgangspunkt i Elstads (2008, s. 211) figur om strategisk samhandling som vi har linket mot skolelederen og læreren, kan situasjonen på begge skolene tyde på at skolelederne ikke har lykkes med å skape en høy intensitet hos læreren, selv om han som skoleleder opplever høyt læringstrykk når han utfører selve skolevandringen og en medarbeidersamtale. Skoleleder anser kanskje skolevandring som lite nyttig på grunn av manglende endring i klasseledelse etter skolevandringen. Denne ”suboptimale” situasjonen blir illustrert i den følgende figuren:

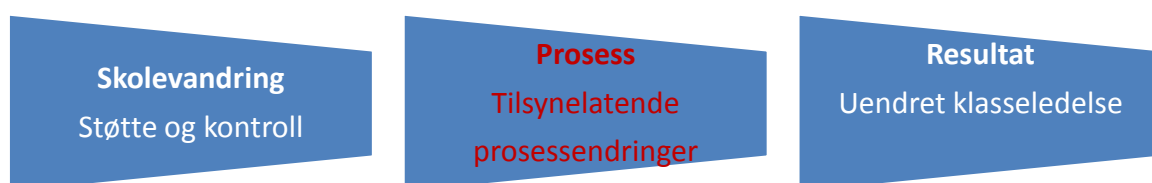


Figur 9: Strategisk samhandling mellom skoleleder og lærer (etter Elstad 2008, s. 211)

Tallverdiene i figuren ovenfor uttrykker ifølge Elstad aktørens nyttenivå. For læreren er eventuelt situasjonen nyttig siden han befinner seg i komfortsonen. Skoleleder er derimot ikke i komfortsonen. Den ideale situasjonen ville ha vært det øvre venstre hjørnet. Skolevandringen i forhold til læringsmål ser ut til å bevege seg mellom enten det nederste høyre hjørne eller det nederste venstre hjørnet. Enten tar ikke skolelederen og læreren skolevandringen særlig på alvor og begge opplever både lite læringstrykk og lav intensitet, eller så opplever skolevandreren høyt læringstrykk og læreren lav intensitet. Skal man tro på de uformelle samtalene (jfr. matrisen i tabell 6, kapittel 4.1), så opplever skolelederen høyt læringstrykk, mens intensiteten er lav hos læreren som blir 'skolevandret'. I begge tilfeller kan det tyde på en lav intensitet hos læreren. Læreren har ikke endret sin klasseledelse i forhold til å skrive mål på tavla og han har heller ikke klart å overbevise skolelederen at mål på tavlen ikke er nødvendig.

I denne konteksten er også teorien av Høye (2011) av stor nytte. Ifølge Høye kan både støtte og kontroll føre til en endring i resultatet, i vårt tilfelle her klasseledelse. Hvis vi har en god kvalitet i prosessen, kan resultatet i begge mekanismene være at klasseledelsen blir forbedret. Siden lærerne etter flere år med skolevandring fremdeles ikke skriver mål på tavla, kan man derimot i dette tilfellet snakke om en uendret klasseledelse som resultat. Skolevandringen hadde i forhold til dette bare ført til en tilsynelatende prosessendring siden alle skolelederne, ifølge de uformelle samtalene vi hadde med dem, var opptatt av å bruke skolevandringen for å sette i gang endringene. Skolelederne mente at det var viktig for dem at lærerne skrev mål på tavla. Skolelederne brukte de samme metodene for å gjennomføre skolevandringene. Likevel har det ikke skjedd noen endring, hverken i resultatet eller i prosessen. For en bedre forståelighet av problemet velger vi å gjengi bare mekanisme 3 fra figur 4 i kapittel 2.3.2:

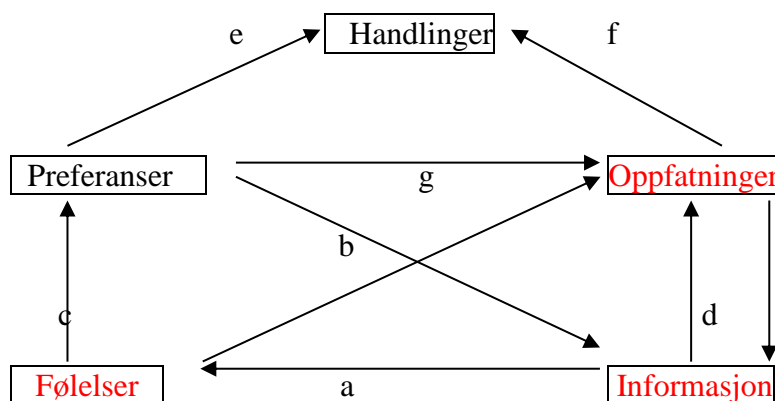
### Mekanisme 3: Skolevandring uten prosessendring



Figur 10: Plausibel mekanisme 3 som følge av skolevandring (etter Høye 2011, s. 36, våre uthevinger)

Hvis vi nå antar at skolevandringen er både støtte og kontroll, så er det avgjørende for et forbedret resultat at det har vært en god kvalitet i prosessen. Tilsynelatende prosessendringer fører til uendret klasseledelse som resultat. Det kan tyde på at dette er tilfellet i forhold til læringsmål.

Som nevnt i analysekapittelet, fortalte lærerne muntlig hva som var målet for timen, og det var etter vår mening relevante mål, hos flere av lærerne, som var knyttet til innholdet i timen. Det kan derfor tenkes at det ikke er på grunn av en dårlig fagdidaktisk kunnskap hos læreren at det ikke skrives mål på tavlen, men mer sannsynlig er det nok at svaret kan finnes i Elstads ovennevnte figur om strategisk samhandling. I noen tilfeller vil trolig læreren ikke ut av sin komfortsone. Om det er mangel på vilje, direkte motstand mot skolelederen eller lyst fra lærerens side til å skrive målet på tavlen kan vi ikke si noe om. Det kan også hende at lærerne selv ikke har klart å bli påvirket av informasjonen om manglende læringsmål på tavlen fordi de ikke har oppfattet det som et problem. Informasjonen om manglende læringsmål på tavlen påvirker bare direkte lærernes oppfatninger og følelser. Det vil si at informasjonen om manglende læringsmål på tavla per se ikke kan direkte framkalle en endring i handlingen. Elstads begrep ”profesjonell ansvarliggjøringsmekanisme” (Elstad 2008, s. 217) kan hjelpe oss å beskrive situasjonen. Den følgende figuren kan gjøre begrepet mer forståelig.



Figur 11: Individets beslutningsprosess (etter Elster 2007, hentet fra Elstad 2008, s. 215, våre uthevinger).

Skolelederne har ikke klart å endre oppfatningene og/eller følelsene hos lærerne slik at de kunne endre sine handlinger. Når ingen av lærerne har begynt å skrive læringsmål, kan det eventuelt spørres om skolelederen etter hvert har godtatt praksisen at lærerne ikke skriver mål på tavla. Dette kan trolig relateres til Dales begrep ”ettergiveness” eller ”professional disinvestment” (cf. Dale 2008, s. 329ff.), hvor skoleleders holdninger til pedagogisk ledelse er avgjørende. Å være ettergivende i Dales forstand betyr at man stilltiende aksepterer og godtar

en praksis på skolen som kanskje ikke er helt akseptabel. I dette tilfelle har ikke skolelederne gjort noe med at det ikke ble skrevet læringsmål på tavlen. Etter våre observasjoner kan dette tyde på en institusjonalisert ettergivenhet hos skolelederne. Det betyr at man for eksempel på en skole, over en lengere periode, har godtatt at praksisen kanskje ikke alltid er i overensstemmelse med det som er gjeldende forskrifter eller normen for hvordan man skal best mulig formidle læringsmål til elevene.

Markussen og Seland (2013, s. 11) framhever i deres forskningsrapport "Den gode timen" at elevene sjeldent fikk presentert mål for undervisningsøkten og enda sjeldnere at timen ble oppsummert med utgangspunkt i læringsmålene. I motsetning til forskningsrapporten "Den gode timen" har vår undersøkelse funnet ut at elevene fikk presentert målene muntlig for undervisningsøkten i alle timene. Faktumet at målene ikke ble skrevet på tavla selv om det var anbefalt av både skolelederne og kommunene, førte til at elevene ikke fikk visualisert målene, noe som er et viktig element i Hatties (2009) forskning. De faglige argumentene for å skrive målene på tavla er ifølge skolelederne visualiseringen og fokus. I våre observasjoner fikk læringsmålene mye mindre fokus i diskusjonen og aktivitetene etterpå med elevene. Flere elever avbrøt læreren fordi de ikke hadde forstått målene. Det som er interessant er at Hattie egentlig ikke sier eksplisitt at målene skal stå skriftlig på tavla. Dysthe (2010, s. 10) derimot anbefaler eksplisitt å bruke tavla for å visualisere målene. Hattie er bare opptatt av at målene eller læringen skal være synlig, mens Utdanningsdirektoratet (u.å. b) sier at målene skal være synlige gjennom bruk av tavla eller ukeplaner. Uttrykket "Tydelig struktur for oppstart" (jf. appendiks 3, observasjonsark for skolevandring, skoleår 2010-2011) blir brukt i Skien kommune og skolelederne ved ungdomsskolene fremhevet tydelig i de uformelle samtale vi hadde med dem at de ville ha læringsmål på tavla.

#### **5.2.4 Delkonklusjon**

I dette kapitlet har vi prøvd å svare på spørsmålet hva som kjennetegner klasseledelsen under og etter skolevandringen. Som vi har belyst ser det ikke umiddelbart ut til å være noen entydige sammenhenger mellom lærernes klasseledelse og skolevandringen. Likevel har undersøkelsen vår fått fram at elevenes spørsmål om å gå på do og lærernes negative improvisasjoner ofte kan beskrives som "tidstyver" som påvirker arbeidsroen, og som ikke ble nødvendigvis bedre etter skolevandringen. Lærerens situasjonsbestemte klasseledelse er ofte etterspurt. Skolevandringen kunne føre til noen bedre resultater i forhold til klasseledelsen, som for eksempel i forhold til lærer 2 på skole 2 som klarte å forbedre den

faglige oppstarten etter skolevandringen. Naturlig variasjon kan også være en grunn til denne endringen. Lærernes negative improvisasjoner har belyst at timene kan miste faglig fokus. En manglende proaktiv og forebyggende klasseledelse kan ofte beskrive situasjonen. I noen tilfeller var det en situasjonsbestemt klasseledelse under skolevandringen som kan være et tegn på god fagdidaktisk kunnskap (Shulman 1986) til lærerne. Mange lærere klarte å ty til positive improvisasjoner under skolevandringen. Etter skolevandringen brukte halvparten av alle observerte lærere flere positive improvisasjoner enn under skolevandringen. Dette kan tyde på at skolevandringen kan bidra til å utvikle lærernes *agency* (Emirbayer og Mische 1998) og å få et økt fokus på ”teachable moments” (Sawyer 2011, s. 18).

Et annet viktig kjennetegn av klasseledelsen er at læringsmål ikke ble skrevet på tavla, hverken under eller etter skolevandringen. Det å skrive mål på tavla kan betraktes som en del av lærerens strategiske og samtidig proaktive og forebyggende klasseledelse. Det spørres om den strategiske samhandlingen mellom skolelederen som utfører skolevandring og læreren kan betegnes som ”suboptimal” (Elstad 2008, s. 211). En viss ”institusjonalisert ettergivenhet” (Dale 2008, s. 329ff.) kan også beskrive situasjonen. Ifølge Elstads (2008, s. 217) ”profesjonell ansvarliggjøringsmekanisme” kan informasjonen om manglende læringsmål på tavla som blir gitt gjennom en skolevandring per se ikke direkte framkalle en endring i handlingen. Også Høyenes (2011) mekanisme 3 kan hjelpe oss å forstå situasjonen siden vi bare har tilsynelatende prosessendringene gjennom skolevandringene og en uendret klasseledelse i forhold til å skrive mål på tavla.

## **5.3 Hva har skolevandringen å si for lærerens klasseledelse?**

### **5.3.1 Skolelederens intervensjoner og lærerens improvisasjoner**

Våre funn viser at på skole 1 så intervenserte skolelederen to ganger i undervisningen hos en lærer (lærer 2), mens på skole 2 intervenserte han samlet sett seks ganger hos to lærere (lærer 3 og 4). Selv om begge skolelederne intervenserer er det en forskjell i mengden av intervensjoner med overvekt hos skoleleder 2 som bruker en anmeldt skolevandring. Tallene våre viser også at i to av tre tilfeller (jfr. tabellene 9, 10 i appendiks 1 og tabell 1 i appendiks 2) hvor skolelederen avbryter læreren, beveger han seg rundt i klasserommet. Fem av åtte lærere tyr mer til positive improvisasjoner etter og ikke under skolevandringen (jfr. tabell 9 og



10 appendiks 1). I de følgende avsnitt vil vi se på argumenter for og imot en mulig påvirkning av skolevandringen.

På den ene siden kan det argumenteres for at skolevandringen som tillater enkelte intervensjoner ikke nødvendigvis har en negativ påvirkning på læreren som blir 'skolevandret'. Lærer 2 på skole 1 klarte å improvisere på spørsmål fra elevene to ganger når han måtte forklare begreper rundt realismen selv om skolelederen forstyrret undervisningen to ganger ved å stille to spørsmål til elevene mens læreren snakket. Skolevandringen i denne situasjonen kan beskrives med Moos (2003, s. 160) begrep "passende forstyrrelse". Ifølge Moos (2003, s. 160) skal skoleledelsen kunne "*iverksætte refleksjon og 'passende forstyrrelser' til at styrke kommunikationen*". Med passende forstyrrelser mener Moos "*forstyrrelser, som medfører, at medarbejderne reflekterer over og diskuterer vanetænkningen og rutinerne og på den baggrund måske vælger at ændre adfærd*" (Moos 2003, s. 154). I dette tilfellet kan skolevandringen beskrives som en positiv stimulering.

På den andre siden kan man argumentere for at skoleledernes intervensjoner under en skolevandring uansett kan ha en negativ påvirkning på lærerens klasseledelse. Lærer 2 på skole 1 klarte å ha mange flere positive improvisasjoner etter skolevandringen. Under skolevandringen hadde han derimot bare to positive improvisasjoner. Hvis man sammenligner hans resultat under skolevandringen med de andre lærerne på samme skolen hvor skolelederen ikke har intervenert, så kan man eventuelt spørre seg om klasseledelsen har blitt dårligere på grunn av skolelederens intervensjoner. I tillegg til det har skole 1 en uanmeldt skolevandring. Lærerne på uanmeldte skolevandring er mindre forberedt på at skolelederen kommer og dermed blir de satt på en større prøve når skolelederen intervensjoner. Stressnivået kan bli så høyt at læreren ikke klarer å ty til positive improvisasjoner.

Det er iøynefallende at fem av åtte lærere tyr mer til positive improvisasjoner etter og ikke under skolevandringen (jfr. tabell 9 og 10 appendiks 1). Både Downey et al. (2004) og Skrøvset og Tiller (2011) anbefaler sterkt at skolelederen er så anonym som mulig under skolevandring slik at skolelederen får et reelt bilde av en vanlig undervisningssituasjon. Det at skolelederen beveger seg mye i klasserommet som i tilfellet av lærer 2 på skole 1 og lærer 3 på skole 2 (jfr. tabell 11 og 12 i appendiks 2) kan påvirke lærerens improvisasjon. En slik fysisk forstyrrelse kan påvirke en lærers undervisning. Når en skoleleder i tillegg intervensjoner ofte, som i tilfellet av lærer 2 på skole 1 og lærer 3 og 4 på skole 2, kan man også snakke om

en verbal forstyrrelse. Både en fysisk og en verbal forstyrrelse kan gjøre det vanskeligere for en lærer til å beholde fokus og roen for å kunne ty til positive improvisasjoner.

Skolevandrersens intervensjoner er i strid med Downeys et al. (2004) prinsipp om uformelle og støttende observasjoner og Skrøvsets (2011) ”verdsettende skolevandring”. Bare hos lærer 4 på skole 2 kan man eventuelt godta en form for intervensjon hvor skolelederen plutselig later som om han er elev og deltar i diskusjonen. Dette står delvis i kontrast til Gunnar Bergs (1999, 2003) begrep *usynlig kontrakt* som finnes mellom lærere og ledelse, der skolelederen skal ta seg av administrasjon og forvaltning og ikke blande seg inn i undervisningens innhold og form. Merkelig nok er antall ”positive improvisasjoner” ganske høy hos denne læreren under skolevandringen. Det er interessant at to av tre lærere hvor skolevandreren intervenerte i undervisning under skolevandringen (jfr. tabell 2, 7 og 8 i appendiks 1) stort sett hadde god improvisasjonsnivå. Særlig lærer 4 på skole 2 klarer å bruke den anmeldte skolevandringen som en positiv kontekst hvor han kan utvikle sin egen *agency* i forhold til klasseledelse. Ifølge Greeno betyr *agency* (2006) “*an identity that has been formed through participation; it means that the person has learnt to act authoritatively and accountably.*” Emirbayer og Mische (1998) sier at man blant annet kan utvikle en bedre evne til *agency* gjennom å bruke sine erfaringer fra fortiden i nåtiden. I dette tilfellet vil vi framheve det læringsøkologiske perspektivet av skolevandring som bare i visse tilfeller kan øke en lærers *agency*. Det kan være at læreren gjenkjente denne situasjonen fra før og var flink til å problematisere og evaluere spontant selve situasjonen han var i under skolevandringen. Alle lærerne er i prinsippet vant til å ha skoleledelsen på besøk siden dette er vanlig i Skien kommune. I dette tilfellet kan man se en økt form for *agency* siden det er en dynamisk samhandling i et tidsperspektiv og en relasjonell dimensjon i forhold til vaner (iterative element) og evaluering (practical-evaluative element) (Emirbayer og Mische 1998, s. 963). Emirbayer og Mische (1998, s. 975) kaller dette *selective attention, recognition of type* eller *categorical location* i fortiden. Dette kan påvirke en lærers prestasjon på en positiv måte. Hjernen vår er selektiv og husker gjerne noe negativt eller positivt av en tidligere situasjon i fortiden. Disse positive eller negative erfaringer kan påvirke vår nåværende situasjon når vi blir satt under press. Når skolevandreren går ut av rollen sin og direkte intervensjoner, kreves det en ganske høy evne av *teacher agency* for å kunne holde seg til den opprinnelige undervisningsplanen. På ungdomsskole 2 jobbet elevene stort sett konsentrert under hele observasjonstiden (jfr. tabell 7 og 8 i appendiks 1). Dette kan bety at lærerens klasseledelse ikke ble negativt påvirket av skolelederen og at lærerne viste dermed antakelig et høyt nivå på *teacher agency*. Biesta

(2006), som i motsetning til Emirbayer og Mische (1998) ikke bare tar utgangspunkt i tidsperspektivet og den relasjonelle dimensjonen, framhever det læringsøkologiske perspektiv og sier at man bare i visse kontekster oppnår *agency*. I denne konteksten kan skolevandring ha en læringsøkologisk betydning for lærer 2 og 4 på skole 2 siden skolevandringssituasjonen ble en positiv stimulering for disse lærerne. Noe av forklaringen til intervensjonene på skole 2 kan vi finne i de uformelle samtalene med inspektøren. Her kom det blant annet fram at flere av de mannlige ansatte var nære venner av inspektøren etter å ha jobbet på samme skole i flere år. Inspektøren hadde ofte omgang med flere av de mannlige ansatte på fritiden og denne kameratslige ”tonen” følte vi gjenspeilet seg til en viss grad under observasjonen med skolelederen. Det virket helt naturlig at inspektøren gikk rundt i klasserommet og snakket med elevene, mens læreren underviste. Læreren virket delvis helt uaffektet av inspektørens avbrytelser. Dette kan tyde på at for disse to lærerne det var enten andre årsaker eller bare tilfeldigheter som gjorde at de skåret litt dårligere på arbeidsro etter skolevandringene.

### **5.3.2 Gjennomføringen av skolevandring og lærerens klasseledelse**

#### **Uanmeldt versus anmeldt skolevandring**

På ungdomsskole 1 ble det kun gjennomført uanmeldte skolevandring. Dette er i tråd med retningslinjene for Skiens kommune. På ungdomsskole 2 ble det bare gjennomført anmeldte skolevandring, noe som ikke er i henhold til anbefalingene fra Skien kommune. Dette er en vesentlig forskjell i formen på skolevandringen på de to skolene. Særlig på skole 2 ser det ut som om de eneste positive endringer etter skolevandringen var i forhold til den faglige oppstarten, avbrytelser og positive improvisasjoner. I alle andre tilfeller har skolevandringen på skole 2 ført til ingen forandring eller en negativ forandring etter skolevandringen (jfr. tabell 10 i appendiks 1). Dette kan skyldes naturlig variasjon.

Man kan eventuelt spørre seg om skolelederen gjennom sin skolevandring som var enten uanmeldt eller anmeldt bare i noen tilfeller har klart å få de enkelte lærerne ut av deres komfortsone i forhold til klasseledelse. Dette er særlig tilfellet på skole 2 som hadde en anmeldt skolevandring. Problemet ligger eventuelt i den strategiske samhandlingen mellom skolelederne og lærer som kan beskrives med Elstads begrep ”suboptimalisering”. Hvis vi igjen ser på Elstads figur 5 om strategisk samhandling som vi har linket mot skoleleder og lærer (jfr. kapittel 5.2.3 og 2.3.4), så er vi kanskje ikke i den situasjonen hvor læreren og

skoleleder opplever like høy læringstrykk og like høy intensitet. Vi er trolig ikke i øverste venstre hjørnet. Ifølge de uformelle samtalene vi hadde med skolelederne opplever skolelederne høyt læringstrykk og tar skolevandring veldig på alvor. På den andre siden må vi ikke glemme at det dreier seg om selvrapporing og at kanskje skolelederne ikke alltid er objektive. Lærerne kan godt anse skolevandringen som ikke ubehagelig, men det er kanskje nettopp der problemet ligger.

Den anmeldte skolevandringen på skole 2 har vist ingen forandringer eller mange negative forandringer etter skolevandringen (jfr. tabell 10 i appendiks 1). Dette kan forklares med en manglende dialogisk deltakingsform mellom skolelederen og læreren. Her kunne man trekke inn Bahktins teorier (referert i Dysthe 1996, s. 105ff). ”Det autoritative ordet” knytter Bakhtin til en monologisk uttrykksform. Det kan være ”ordet” til læreren som har blitt ”skolevandret” eller ”ordet” til enhver skoleleder som framstår som autoritetsfigur under selve skolevandringen og i den etterfølgende veiledningssamtalen. ”Det indre overtydande ord” derimot kan knyttes til en dialogisk uttrykksform hvor det blir gitt rom for egen tenkning eller refleksjon (Dysthe (1997, s. 84). Det kan spørres om skolelederne ikke klarte å nå Bahktins ”indre overtydande ordet” (Bahktin referert i Dysthe 1996, s. 105) hos lærerne. Det at lærerne, etter skolevandringene og veiledningssamtalene, kun fortsetter å forklare læringsmålene muntlig og at elevene fortsetter å avbryte undervisningen med spørsmål om å gå på do, kan tyde på at skolelederne ikke har klart å nå det ”indre overtydande ordet”. Det ser ut som om dette godtas både av lærerne og skolelederen. En viss ettergivenhet har blitt institusjonalisert.

Stålsett (2009, s. 228–230) skriver at pålagt veiledning kan resultere i at det ikke skjer noen læring eller endring hos veisøker. På skole 2 har skolevandringen ikke ført til forandring eller det vises en negativ forandring etter skolevandringen (jfr. tabell 10 i appendiks 1). Både på skole 1 og 2 er skolevandringen pålagt. Selv om lærerne på skole 2 vet når de skal observeres siden skolevandringen er anmeldt, vet de i praksis ikke nødvendigvis nøyaktig hva som blir observert. Skolevandringen i Skien kommune har ikke noen formelle og strukturerte førsamtaler som i Tromsø (Skrøvset 2013, s. 10). Ifølge Skien Kommune 2012 ser skolelederen ”*kun etter avtalte kjennetegn for hva som er god praksis*”. Lærerens stemme kommer i veiledningsprosessen mindre fram siden avtalen med læreren er mer uformell og løs. Det er en risiko for at veiledningsprosessen mellom skoleleder og lærer kan få karakter av mester-lærling-modellen, også kalt håndverksmodellen (Stålsett 2009, s.148). Da vil ledelsen framstå som de med riktig svar og løsninger på eventuelle problemer, og dermed forsvinner

lærerens egen refleksjon rundt problemløsende tiltak. Dette gjenspeiles også i begrepsbruken for samtale etter skolevandring. I Tromsø snakker man om ”ettersamtaler”, mens i Skien kommune er begrepet ”medarbeidersamtale” brukt. I medarbeidersamtalene i Skien kommune blir skolevandringen ett av temaene i samtale med rektor. Siden skolelederen ikke kun snakker om skolevandringen, men også om andre temaer, kan skolevandringen stå i fare for å miste fokus.

## **Tidsbruk**

Våre funn viser at skolelederne på de observerte skolene bruker mellom syv og tolv minutter på skolevandringene.

Tiden skolelederne bruker for å gjennomføre skolevandringene kan ha en viss innvirkning på lærerens klasseledelse, men våre funn gav ingen tydelig svar på det. På skole 2 bruker skolelederen mest tid på skolevandringene hos lærer 3 og 4. Skolelederens observasjoner varer lengre enn det som er anbefalt i Downeys et al. (2004, s. 2ff) prinsipper om ”Three Minutes Walk Through”. Ett av de fem prinsippene<sup>9</sup> er at observasjonene må være korte, fokuserte og uformelle. Jo lengre observasjonene er, jo mer kan de oppfattes som formelle og observatøren eventuelt mister fokus fordi for mange faktorer kan påvirke hans inntrykk.

Downey et al. (2004) anbefaler tre minutter, mens Skrøvset og Tiller (2011) anbefaler derimot fem minutter. Både skole 1 og 2 overskrider i alle skolevandringene det som er anbefalt som tidsbruk av de ovennevnte amerikanske og norske forskerne. Det kan etter vårt syn argumenteres for en litt lengre tidsbruk hvis skolelederen vil ha et mer helhetlig bilde av situasjonen og samtidig fokuserer mer på dybden av noen observasjonsmomenter, som for eksempel elevenes avbrytelser og lærerens negative eller positive improvisasjoner. Det virker som Skrøvset og Tiller vil ha færre observasjoner og gå mer i dybden enn den amerikanske og norske modellen i Skien kommune.

---

<sup>9</sup> Downeys ”Walk-Through”-metode omfatter følgende fem grunnleggende prinsipper: “1) *Short, focus, yet informal observation*; 2) *Possible area for reflection*; 3) *Curriculum as well instructional focus*; 4) *Follow-up occurs only on occasion and not after every visit*; 5) *Informal and collaborative*” (Downey 2004, s. 2-4).

## Forberedelser til veiledningssamtalen

Skolelederen på ungdomsskole 1 og 2 brukte skjema og tok notater i alle observasjonene. Dette kan gi et godt grunnlag for å gjennomføre gode medarbeidersamtaler etter skolevandringen. En god kvalitet i prosessen kan føre til bedre klasseledelse. Dette kan avledes av Høyenes (2011) teori om plausible mekanismer som følge av skolevandring (jfr. kapittel 2.3.2). Det avgjørende er ikke nødvendigvis om skolevandringen utføres som kontroll eller støtte, men selve prosessen som fører til et forbedret resultat. Når skolelederen skriver gode notater, så er muligheten for at skolevandringen fører til prosessendringer stor. Resultatet blir eventuelt Høyenes (2011) mekanisme 4 som vi har relatert til klasseledelse. Ifølge denne mekanismen får vi en endring i resultatet i forhold til klasseledelse fordi kvaliteten i prosessen er god nok. For en bedre forståelse av problemet velger vi å gjengi mekanisme 4 fra figur 4 i kapittel 2.3.2:

### Mekanisme 4: Skolevandring med prosessendring



Figur 12: Plausibel mekanisme 4 som følge av skolevandring (etter Høyene 2011, s. 36, våre uthevinger)

Hvis vi ser på figuren ovenfor, så er en god kvalitet i prosessen viktig for å kunne oppnå en forbedret klasseledelse. Det å ta notater og å bruke et skjema er etter vårt syn en viktig del av prosessen. Man kan anse skolevandring som en god mulighet for å forbedre vurderingskulturen på norske skoler. Dette er nettopp etterspurt ifølge TALIS-rapporten hvor mange norske lærere opplever vurderinger og tilbakemeldinger som lite relevante og konkrete (Vibe et al. 2009, s.184). Observasjonsskjemaene som ble brukt av skolene inneholdt mange flere observasjonskriterier på skole 1 enn på skole 2 (jfr. appendiks 3). Man kan derfor stille spørsmål ved om grunnlaget for medarbeidersamtalene på skole 1 lignet mer på en sjekkliste av et omfang som ikke er i tråd med Downeys et al. (2004, s. 105ff.) teori. Dette kan forsterke lærernes følelser av kontroll i uanmeldte skolevandring. Vår studie gir ikke noe eksplisitt svar på hvorvidt observasjonsskjemaene har en innvirkning på medarbeidersamtalene.

Når skolelederen har noen konkrete punkter som han tar fra notatene sine, kan dette styrke en dialogisk ettersamtale og her kan skolevandringen ha noe å si for lærerens klasseledelse. Her er ikke antall, men kvaliteten av notatene en viktig forutsetning for en dialogisk samtale etter skolevandringen. Skolelederen har muligheten i ettersamtalen å nå det Bahktin (referert i Dysthe 1996, s. 83ff) kaller det ”indre overtydende ordet” av lærerne. ”Det indre overtydende ord” kan knyttes til en dialogisk uttrykksform hvor det blir gitt rom for egen tenkning eller refleksjon og som står i sterk kontrast til ”det autoritative ordet” som er monologisk (Dysthe (1997, s. 84). Gjennom en dialogisk læringsprosess hvor skolelederen og læreren våger å styre, å klargjøre ulike holdninger, å gjøre motsetninger tydelig, å se hvor det er rom for konsensus og å bringe inn nyttig informasjon, kan klasseledelsen forbedres.

### **Arbeidsro**

Våre funn viser at på skole 1 var det to lærere som forbedret seg, én lærer hadde samme resultat og én lærer hadde dårligere resultater etter skolevandringen. På skole 2 så viser funnene våre hos to lærere ingen endring i resultatene og hos de to andre lærerne dårligere resultater etter skolevandringene. En konkret påvirkning i negativ eller positiv forstand av skolevandringens gjennomføring på lærernes klasseledelse kan ikke påvises direkte fordi den naturlige variasjonen er for stor.

PISA 2012 skiller mellom klasseledelse på den ene siden og arbeidsro på den andre siden. Arbeidsro er relatert til elevenes verden, mens klasseledelse er relatert til læreren. Det læreren gjør for å oppnå arbeidsro blir kalt klasseledelse. Elevenes oppfattelse av klassemiljø i forhold til muligheten å kunne konsentrere seg blir kalt arbeidsro. I vår studie undersøker vi arbeidsroen som en delindikator på lærerens klasseledelse i klasserommet.

På skole 1 var det to lærere som forbedret arbeidsroen etter skolevandringen. Skolevandringen kan være én av flere faktorer som har forbedret arbeidsroen. Skolevandringen kan for eksempel bidra til en bevisstgjøring rundt problemer som er knyttet til arbeidsro. Avbrytelser forårsaket av elever som vil gå på do var et gjennomgående fenomen på skole 1. I tilfellet av lærer 4 på skole 1 ble kanskje denne formen for avbrytelser bevisstgjort gjennom en skolevandring siden vi ikke observerte noen avbrytelse av denne art etter skolevandringen. Dette kan selvfølgelig også skyldes naturlig variasjon, men bevisstgjøringen hos læreren om at slike avbrytelser er et problem kan spille en viss rolle.

Som vi har sett i kapittel 5.2.3 (jfr. også figur 6 i kapittel 2.3.4) kan Elstads (2008, s. 217) teori om individets beslutningsprosesser hjelpe oss å forstå betydningen av bevisstgjøringen hos læreren. I hans begrep ”profesjonell ansvarliggjøringsmekanisme” ligger det at skolevandreren kan initiere en tankeprosess hos læreren, men det er bare læreren gjennom sin egen oppfatning og sine preferanser som kan endre sine handlinger i forhold til klasseledelsen. I denne konteksten kan også skolelederens ansvar for å utøve pedagogiske ledelse nevnes. Dette betyr at skolelederen må hjelpe lærerne til å nå K2 og K3 nivået i Dales modell (Dale i Helle 2006, s. 123), der de kan vurdere å utvikle egen praksis. K1-nivået omfatter selve undervisningshandlingen i klasserommet, det vil si klasseledelsen i vårt tilfelle. I K2-nivået derimot går planleggingen og vurderingen av disse handlingene inn i et kollegialt felleskap som også omfatter skolelederen. I K3-nivået tar læreren fugleperspektiv på seg selv og læreplanen (jf. Dale i Helle 2006, s. 122ff.). Det er særlig på K2 og enda mer på K3-nivået at skolevandringen kan ha en påvirkningskraft. En slik mangel på bevisstgjøring kan forklare diverse situasjoner i studien vår hvor for eksempel fem av åtte lærere (lærer 1, 2 og 4 på skole 1 og lærer 2 og 4 på skole 2) lot seg avbryte av elever som ville gå på do (jfr. tabell 7, 8 og 10 i kapittel 4.2 og tabell 12 og 14 i kapittel 4.3).

Hos lærer 2 på skole 2 (jfr. tabell 6 i appendikset) fikk skolelederen et inntrykk av hvor utfordrende klasseledelsen kan være for en lærer. Denne læreren hadde ingen arbeidsro under hele observasjonen under skolevandringen. Han brukte lang tid for å starte den faglige jobbingen og ble avbrutt ti ganger. Det er forunderlig at skolevandringen ikke har ført til noen forbedring i forhold til arbeidsro. En grunn kan igjen ligge i individets beslutningsprosess. Skolelederen har ikke klart å påvirke lærerens oppfatninger eller følelser og derfor har det ikke skjedd noe endring. Elstads begrep ”profesjonell ansvarliggjøringsmekanisme” (Elstad 2008, s. 217) kan igjen hjelpe oss å forstå den manglende endring i arbeidsro etter skolevandring. Ifølge figur 6 i kapittel 2.3.4 kan preferanser, følelser og oppfatninger føre til handlinger som direkte eller indirekte blir skapt av en informasjon for eksempel om dårlig arbeidsro som for eksempel kommer fram i en medarbeidersamtale etter skolevandringen. En slik ansvarliggjøringsmekanisme kan virke på et individ når et kvalitetssikringssystem varsler en kvalitetssvikt. Skolevandringen kan være et slikt kvalitetssikringssystem som kan for eksempel få fram et problem i forhold til arbeidsro.

Lærer 3 på skole 2 hadde mindre arbeidsro etter skolevandring. Det kan være at skolevandringen ble en kunstig situasjon og at derfor arbeidsroen var bedre under



skolevandringen enn etter skolevandringen. Når skolelederen var inne i klasserommet, måtte kanskje elevene oppføre seg bedre. I tillegg til det var skolelederen en veldig synlig observatør siden han henvendte seg direkte til flere elever (jfr. tabell 2, appendiks 2) under skolevandringen. Skolevandringen kunne oppfattes mye mer som kontroll og mye mindre som støtte av læreren. Kontrollfunksjonen av skolevandringen kan ifølge *New Public Management*-tankegangen være viktig, men det er også viktig å finne en balansegang mellom støtte og kontroll. Ingersoll (2003, s. 219, 236) skriver det følgende om dette:

*Accountability reforms often don't work. Too much organizational control can deny teachers the very control and flexibility necessary to do their job effectively and can undermine the motivation of those doing the job.*

Det er iøynefallende at på skolene hvor skolelederne intervenerte i undervisningen var arbeidsroen bedre under skolevandringene enn etter skolevandringene. Dette kan selvfølgelig skyldes naturlig variasjon, men det kan også være en indikasjon på at skolelederens avbrytelser ga et feil og for positivt bilde av arbeidsroen under skolevandringen og at vi først etter skolevandringen fikk et reelt bilde av arbeidsroen.

### 5.3.3 Delkonklusjon

Skole 1 hadde uanmeldte og skole 2 hadde anmeldte skolevandringene. Det er vanskelig å si hvorvidt dette kan være avgjørende for klasseledelsen på den enkelte skole. En forsiktig påstand kan være at den anmeldte skolen ser ut til å ha et mer negativt resultat i forhold til arbeidsro (jfr. tabell 10 i appendiks 1). Dette kan selvfølgelig skyldes naturlig variasjon. Det er ikke noe i vår undersøkelse som tyder på at uanmeldt skolevandring med større kontrollmoment over seg er bedre eller verre enn anmeldte skolevandringene. Teoretisk er det også enighet om at skolelederen ikke bør intervenere under selve skolevandringen. Vi fant at skolelederne på begge skolene intervenerte i noen av observasjonene. Hos noen av lærerne kan det tyde på at intervensjonene medførte mer uro og avbrytelser, mens det hos andre lærere ikke var noen synlige konsekvenser ved intervensjonene. Det kan tenkes at lærerens grad av *agency* (jfr. teoriene av Emirbayer og Mische (1998, s. 975), selvtillit og forberedelse til timen har innflytelse på i hvor stor grad man la seg påvirke av skolelederens avbrytelser. I forhold til visse aspekter blir ikke klasseledelse påvirket av skolevandringene. Læringsmål ble ikke skrevet på tavla, hverken under heller etter skolevandringen. Det spørres om den strategiske samhandlingen mellom skolelederen som utfører skolevandringene og læreren kan betegnes som ”suboptimal” (Elstad 2008, s. 211) fordi lærerne ikke vil ut av deres

komfortsone. En annen forklaring til fenomenet kan ses i Elstads (2008, s. 217) ”profesjonell ansvarliggjøringsmekanisme”. Informasjonen om kritikkverdige forhold som blir gitt gjennom en skolevandring per se framkaller ikke direkte en endring i handlingen. Skolelederne bruker mer tid enn anbefalt på skolevandringene, noe som ikke nødvendigvis fører til bedre resultater i forhold til klasseledelse. Tvert imot kan en høy tidsbruk føre til at lærerne oppfatter skolevandring som en ”upassende forstyrrelse” (vårt begrep). Skolelederne tar notater. På skole 1 har skjemaet mange flere observasjonskriterier og kan ligne på en sjekkliste som ikke er i tråd med Downeys (2004) teori. Kontrollfunksjonen kan derfor bli forsterket.

På den ene siden kan det argumenteres for at i mange tilfeller ligner situasjonen på mekanisme 3 i Høyas (2011, s. 36) modell fordi klasseledelsen er uendret og det er trolig problemer i prosessen. På den andre siden har vår undersøkelse kartlagt en mulig sammenheng mellom skolevandring og økte positive improvisasjoner og *agency* hos lærerne. Skolevandring kan oppfattes i disse tilfeller som en positiv stimulering eller en ”passelig forstyrrelse” (Moos (2003, s. 160).

## 6 Avsluttende refleksjoner

### 6.1 Konklusjon

Vi har i vår undersøkelse prøvd å sette fokus på sammenhengen mellom skolevandring og klasseledelse hos den enkelte lærer og hvordan skolevandringen ble gjennomført på to ungdomsskoler i Skien kommune.

Der hvor skolevandreren intervenerte i lærerens undervisning under skolevandringen viste de samme lærerne likevel god improvisasjonsnivå. De fortsatte undervisningen som om ingenting hadde skjedd, og i noen tilfeller greide læreren å implementere avbrytelsene og spørsmålene fra skolelederen inn i undervisningen. I de andre tilfellene nøytraliserte læreren skolelederens avbrytelser ved å opptre rolig og klar ovenfor klassen, slik at skolelederen nesten fikk rollen som hvilken som helst elev i klassen. Vår undersøkelse har vist at denne positive improvisasjonen, som kan oppfattes som en form av *teacher agency*, er en viktig egenskap. Disse lærerne viste delvis høy grad av *agency*, og dette er noe vi tror har for lite fokus i dag. Skolevandring kan oppfattes av skolevandreren som en læringsøkologisk mulighet for å stimulere lærerne og dermed hjelpe dem til å utvikle *agency*.

I vår undersøkelse kom det fram at skolevandringen har en viss betydning for klasseledelsen. Bortsett fra én lærer opplevde vi tilfredsstillende arbeidsro i alle observasjonene. Lærerne kom tidlig i gang med aktivitetene selv om skolevandringen var anmeldt eller uanmeldt, noe som kan tyde på at det er gode rutiner på plass uansett om lederen er til stede eller ikke.

Våre funn kan peke på at skolevandring i seg selv er et godt ledelsesverktøy. Når det gjelder implementering av spesielle krav en skoleleder stiller, har derimot skolevandring ikke alltid like mye påvirkningskraft. Skolevandringene som vi har observert bar preg av å være ettergIVEN eller ikke-resultatorientert. Ingen av lærerne skrev målene på tavlen selv om skolelederne hadde bedt dem om å gjøre det. Dette betyr at man kan sette spørsmålsteget ved måten skolevandring gjennomføres på i Skien kommune. I tillegg til det kan undersøkelsen vår gi et bidrag til diskusjonen om tiden en skolelederen bruker på skolevandring er hensiktsmessig og om uanmeldte skolevandring er bedre enn anmeldte skolevandring.

Svarene til våre forskningsspørsmål er ikke entydige. Skolevandring fører ikke nødvendigvis til bedre klasseledelse. Skolevandringen har derimot økt bevisstgjøringen rundt disse

problemene. Som Håland (2013, s. 39) sier kan ”skolelederens bruk av skolevandring få fram de eksplisitte problemstillingene, utfordringene, ideene og meningene som i neste omgang fører til handling til beste for lærerne og deres profesjonsutvikling”. I vår studie kom det fram at problemer i forbindelse med lærerens klasseledelse, for eksempel forstyrrelser på grunn av elever som vil gå på toalett, ikke hadde blitt løst gjennom skolevandringen. Skolevandring kan fungere som et rammeverktøy for tilrettelegging for læring i forhold til klasseledelse, men det avgjørende er skolelederens påvirkningskraft og lærerens endringsvilje.

Våre funn har vist at problemet ofte ikke er skolevandringen per se, men gjennomføringen. Skolelederen som gjennomfører skolevandring må utvikle sin egen observatørrolle. Skjema med for mange spørsmål som skolevandreren bruker for å skrive notater kan føre til en monologisk ettersamtale. Faren med skolevandring er at den fort kan oppfattes som kontroll. Intervensjoner som er initiert av skolevandreren under observasjonen kan forsterke denne følelsen.

Bergen kommune har lansert et nytt begrep som heter ”vandringsledelse” (Eide 2013). Her vinkles fokus mer i retning av skolelederens rolle under skolevandringen og hvordan skolelederen må øke sin bevissthet på hvordan skolevandringen blir gjennomført. Ved å bruke dette begrepet kan fokuset på observatørrollen økes.

## **6.2 Studiens begrensninger og implikasjoner**

Videre forskning kunne fokusere enda mer på skolevandringens læringsøkologiske perspektiv og analysere utviklingen av *teacher agency* ved hjelp av skolevandring. Vår studie har bare til en viss grad synliggjort at skolevandringen kan ha en betydning for bruken av positive improvisasjoner og lærerens klasseledelse. Mer enn halvparten av lærerne klarte å ty til positive improvisasjoner under skolevandringen selv om skolelederen i noen tilfeller intervenerte. Positive improvisasjoner blir stort sett ikke forhindret av skolevandringen. I noen tilfeller viser faktisk skolevandringen at den fremmer de positive improvisasjonene. Vår studie har vist at man trenger mer forskning i forhold til skolevandreren observatørrolle under observasjonen.

Et viktig steg videre i forskningen kunne være å få tydeligere fram stemmen til lærerne som har blitt skolevandret. Det kunne ha vært interessant å belyse deres opplevelse av selve

skolevandringen på den ene siden og ettersamtalen med skolelederen på den andre siden. Dette ble delvis gjort av Myrnes (2013). Spørsmålet om skolevandring er ”en passelig forstyrrelse” kunne ha blitt stilt direkte til læreren. Det kunne også ha vært interessant å belyse samtalene etter skolevandring ikke bare fra læreren sin side, men også fra skolelederen sitt perspektiv. Dette kan være viktig for å hjelpe skoleledelsen til å utvikle sin egen kompetanse i forhold til god veiledning i samtalene etter skolevandring. En begrensning av vår studie er at vi bare har observert lærerne og skolelederne i forhold til resultatorientert pedagogisk ledelse. Vi har ikke fått innsyn i lærernes ”indre overtlydende ord”.

Våre funn kan derimot bevisstgjøre skolelederne om tidsbruken deres. Bruker skolelederne mindre tid på å gjennomføre skolevandringene, frigjøres det mer tid for andre oppgaver. En positiv ringvirkning av dette kunne være at skolelederne vil oppleve en reduksjon av det tidspresset de nevnte i de uformelle samtalene vi hadde med dem. Avtaler skolelederen en kortere, men temaorientert skolevandring med læreren i en førsamtale som i Tromsø (Skrøvset og Tiller 2011), kan skolevandringen etter vårt syn oppfattes som mer effektiv og resultatorientert.

# Litteraturliste

- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development, *Human Development*, 49(4), 193-224. (DOI:10.1159/000094368)
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. (2011). Teaching for creativity with disciplined improvisation. In R. K. Sawyer (Red.), *Structure and improvisation in creative teaching* (s. 94-109). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyndendal.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006, February). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement* (Working Paper 5. Learning Lives). Hentet fra [http://www.tlrp.org/project%20sites/LearningLives/papers/working\\_papers/Working\\_paper\\_5\\_Exeter\\_Feb\\_06.pdf](http://www.tlrp.org/project%20sites/LearningLives/papers/working_papers/Working_paper_5_Exeter_Feb_06.pdf)
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R., & Ødegaard, E. E. (2011). *Læring gjennom veiledning: Meningsskaping i grupper* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bulmer, M. (1982): When is disguise justified? Alternatives to covert participant observation. *Qualitative Sociology*. 5 (4), s. 251-264. Hentet fra <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00986753>
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: Reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Danielsen, I.-J., Skaar, K., & Skaalvik M. E. (2007): De viktige få – Analyse av Elevundersøkelsen 2007. Oxford Research.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Plymouth: AltaMira Press.
- Douglas, Johnson, J. D., & J.M (Red.) (1977). *Existential sociology*. New York: Cambridge University Press.

- Downey, C., Betty, E. S., English, F. W., Frase, L. E., & Poston Jr., W. K. (2004). *The three minute classroom walk-through: Changing school supervisory practice one teacher at a time*. Thousand Oaks, California: CA Corwin Press.
- Dysthe, O. (Red.). (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Dysthe, O. (1997). Læring i eit dialogperspektiv. I O. L. Fuglestad & Sølvi Lillejord (Red.). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* (s. 77-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2010, 5. februar). *Tilbakemelding som fremmar læring: Kva nytte kan vi ha av forskning?* Hentet fra <http://www.uib.no/sevu/fp-dag/2010/materiell/Faglig%20pedagogisk%20dag%205%20feb%202010.pdf>
- Eide, J. (2013). *Teori og begrunnelser*. Hentet fra <http://www.vandringsledelse.no/page-1>. Tidligere <http://www.skolevandring.no/teori.htm>.
- Elstad, E. (2008). Ansvarliggjøringsmekanismer: Når skoleeier eller pressen stiller skoler til ansvar. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 204-234). Oslo: Cappelen akademisk.
- Elstad, E., & Sivesind, K. (Red.). (2010). *PISA: Sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103, s. 962-1023. Article DOI: 10.1086/231294
- Eriksen, G. V. (2011). *Hvordan har nasjonale prøver påvirket til endring av praksis på to norske skoler?: Skoleledelse i endringstid – Ledelsens rolle i endringsprosessen* (Masteroppgave, UiO). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32449>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Freiberg, H. J., & Lapointe, J. M. (2006). Research based programs for preventing and solving discipline problems. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of*

- classroom management: Research, practice and contemporary issues*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Gjerde, S. (2003). *Coaching: Hva, hvorfor, hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greeno, J. (2006). Commentary: Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: Progressive themes in understanding transfer. *Journal of the Learning Science*, 15(4), 537-547. DOI: 10.1207/s15327809jls1504\_
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (red.) (2006): *Begynneropplæring og tilpassa undervisning– kva skjer i klasserommet?* Oslo: Caspar Forlag.
- Haug, P. (2011). *Klasseromsforskning: Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanninga* (Rapport 21). Volda: Høgskulen i Volda.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Helle, L. (2006). *Rom for handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høye, N. Y. (2011). *Skolevandring i en kommune: Fører praktisering av skolevandring til endring i læringstrykk og synliggjøres dette i resultatene på nasjonale prøver?* (Masteroppgave, UiO). Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32468/Masteroppgave\\_YNH.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32468/Masteroppgave_YNH.pdf?sequence=1)
- Håland, K. A. (2013). *Hvordan kan skoleleder gjennom skolevandring bidra til utvikling av lærerjobben?* (Masteroppgave, UiT). Hentet fra <http://munin.uit.no/handle/10037/5599?locale-attribute=en>
- Illeris, K. (2004). *Læring: Aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde: Universitetsforlag.



- Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teacher's work? Power and accountability in America's schools*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kjærnsli, M., Roe A. (2010): *På rett spor – Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., & Jensen, F. (2013). Læringsmiljøet i skolen. I M. Kjærnsli, & R. V. Olsen, (Red.). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2013* (s.261-276). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/79421/PISA%202012%20norske%20resultater.pdf?epslanguage=no>
- Kunter, M., Baumert J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494-509. Hentet fra [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/IRC/IRC\\_2008/Papers/IRC2008\\_Kunter\\_Tsai.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2008/Papers/IRC2008_Kunter_Tsai.pdf)
- Langfeldt, G., Elstad, E., & Hopmann, S. (Red.). (2008). *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lehn, A. (2009). *Skolevandring: En systematisk metode for direkte, pedagogisk ledelse hos rektor* (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra [http://skoleledelse.no/mastergrader/anders\\_lehn\\_09.pdf](http://skoleledelse.no/mastergrader/anders_lehn_09.pdf)
- Markussen, E., & Seland, I. (2013). *Den gode timen: En kvalitativ studie av undervisning og læringsarbeid på fire ungdomsskoler i Oslo* (NIFU-rapport 3-2013). Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2013/05/NIFUrapport2013-3.pdf>
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works: Research based strategies for every teacher*. Alexandria Virginia: ASCD.

- Meld. St. 19 (2009-2010). *Tid til læring: Oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010.html?id=608020>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>
- Mishra, P., & Koehler, M. (2008, March 24-28). *Introducing technological pedagogical content knowledge*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York City. Hentet fra [http://punya.educ.msu.edu/presentations/AERA2008/MishraKoehler\\_AERA2008.pdf](http://punya.educ.msu.edu/presentations/AERA2008/MishraKoehler_AERA2008.pdf)
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse: Om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsen.
- Myrnes, K. A. (2013). *Hvordan kan rektor gjennomføre skolevandring slik at lærerne får størst mulig læringsutbytte av denne?* (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra [http://scholar.google.com/scholar?q=kjell+arne+myrnes+skolevandring&btnG=&hl=fr&as\\_sdt=0%2C5](http://scholar.google.com/scholar?q=kjell+arne+myrnes+skolevandring&btnG=&hl=fr&as_sdt=0%2C5)
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Hentet fra <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2013, 4. mars). *Klasseledelse – mellom det pedagogiske verkstedet og det strukturerte klasserommet*. Hentet fra <http://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/195470/130304%20Klasseledelse%20Utanningsforbundet.pdf>
- Paulsen, M. (2013). *Skolevandring - en metode for relasjonsskaping og læring i en organisasjon: hvordan kan en leder bruke skolevandring for å skape læring i en organisasjon?* (Masteroppgave, Høgskolen i Vestfold). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/191420>

- Priestley, M., Edwards, R., Miller, K., & Priestley, A. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry* 42(2), 191-214. Hentet fra [https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/3119/1/The%20role%20of%20teacher%20agency%20in%20curriculum%20making\\_final.pdf](https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/3119/1/The%20role%20of%20teacher%20agency%20in%20curriculum%20making_final.pdf)
- Sawyer, R. K. (Red.). (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Hentet fra <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Skaalvik, K. (2013). *Universitetsskoleprosjektet i Tromsø (USPiT). Forskning og utviklingsarbeider (FoU) – samarbeid mellom ILP og universitetsskolene, aktiviteter i universitetsskoleprosjektet*. Hentet den 8.11.2013 fra <http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fuit.no%2FContent%2F355229%2FFoU%2520STATUS%2520.docx&ei=zJt8UsntMKWu4QTQ8IDwAQ&usg=AFQjCNHGxG71BufX25GCe80hAnAkpaG56g>
- Skagen, K. (2009). Coaching – ny livskvalitet eller trøst? I M. Brekke, & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 76-91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skien kommune (2012). *Skolevandring*. Hentet 24.4.2013 fra <http://www.skien.kommune.no/Kommunens-organisering/Radmann/Kommunalomrade-Oppvekst/Pedagogisk-senter/skolevandring/>
- Skrøvset, S. (2008). Skolevandring: Et nytt verktøy for ledelse og læring. *Eureka forskningsserie Nr. 2 -2008*, 1-144. Hentet fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3326/book.pdf?sequence=1>
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Skrøvset, S. (2013). *Skolevandring*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

Smith, L. M. (1978). An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies. *Review of Research in Education*. Vol. 6, ss. 316-377. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1167249>.

Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Orlando, Florida: Harcourt College Publishers.

Strøm, B., Johannesen, A. B., & Nyhu O. H. (2009): *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Resultater fra spørreundersøkelse*. Rapport 03/09. Trondheim, Senter for økonomisk forskning (SØF).

Stålsett, U. (2008). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

Utdanningsdirektoratet (u.å. a). *Klasseledelse*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/Stottende-relasjoner/>

Utdanningsdirektoratet (u.å. b). *Vurdering for læring: Slik kan du arbeide med mål, kriterier og kjennetegn*. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Vurderingsverktoy/Slik-lager-du-tydelige-mal/>

Utdanningsdirektoratet (2011). *TALIS 2008 – norske resultater, 2009*. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Internasjonale-forskningsmiljoer/TALIS-2008--norske-resultater-2009/>

Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)* (NIFU-rapport 23-2009). Hentet fra

[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/TALIS\\_2008.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/TALIS_2008.pdf)

Wadel, C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad, & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse: Et relasjonelt perspektiv* (s. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget.

# Appendiks 1: Observasjoner av lærerne

## Variablene

**1 Oppstart:** Hvor mange minutter (x) går det fra starten av timen til læreren oppnår nok arbeidsro for å kunne begynne med timen?

**2 Oppstart faglig:** Hvor mange minutter (x) går det fra lærer kommer inn i klasserommet til elevene jobber faglig etter at læreren har introdusert timene?

**3 Avbrytelser:** Hvor mange ganger (x) i løpet av timen blir læreren avbrutt?

**4 Negative improvisasjoner:** Hvor mange ganger i løpet av observasjonstiden må læreren improvisere ut i fra spørsmål som ikke har noe å gjøre med undervisningen?

**5 Positive improvisasjoner:** Hvor mange ganger greier læreren å improvisere på en positiv i måte i forhold til undervisningen?

**6 Læringsmål:** Har læreren et tydelig læringsmål for timen, og hvordan blir det formidlet til elevene, på tavlen eller muntlig?

**7 Arbeidsro:** Hvor mange minutter var det arbeidsro under hele observasjonstiden?

**Tabell 1: Ungdomsskole 1 Lærer 1**


---

Ungdomsskole 1 – lærer 1

Uanmeldt skolevandring

Variabel	Observasjon 1	Observasjon 2
<b>Oppstart</b>	30 sek	30 sek
<b>Oppstart faglig</b>	3 min	1 min
<b>Avbrytelser</b>	3 ganger	2 ganger
<b>Negative improvisasjoner</b>	0 ganger	0 ganger
<b>Positive improvisasjoner</b>	0 ganger	9 ganger
<b>Læringsmål</b>	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
<b>Arbeidsro</b>	17 min	19 min

---

**Tabell 2: Ungdomsskole 1 Lærer 2**


---

Ungdomsskole 1 – lærer 2

Uanmeldt skolevandring

Variabel	Observasjon 1	Observasjon 2
<b>Oppstart</b>	30 sek	1 min
<b>Oppstart faglig</b>	1 min	1,5 min
<b>Avbrytelser</b>	2 ganger	8 ganger
<b>Negative improvisasjoner</b>	0 ganger	4 ganger
<b>Positive improvisasjoner</b>	2 ganger	4 ganger
<b>Læringsmål</b>	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
<b>Arbeidsro</b>	19 min	15 min

---

**Tabell 3: Ungdomsskole 1 Lærer 3**

Ungdomsskole 1 – lærer 3		
Uanmeldt skolevandring		
Variabel	Observasjon 1	Observasjon 2
Oppstart	1 min	1 min
Oppstart faglig	3,5 min	2 min
Avbrytelser	4 ganger	4 ganger
Negative improvisasjoner	2 ganger	0 ganger
Positive improvisasjoner	7 ganger	3 ganger
Læringsmål	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
Arbeidsro	15 min	18 min

**Tabell 4: Ungdomsskole 1 Lærer 4**

Ungdomsskole 1 – lærer 4		
Uanmeldt skolevandring		
Variabel	Observasjon 1	Observasjon 2
Oppstart	1 min	1,5 min
Oppstart faglig	2 min	3 min
Avbrytelser	4 ganger	3 ganger
Negative improvisasjoner	0 ganger	3 ganger
Positive improvisasjoner	4 ganger	3 ganger
Læringsmål	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
Arbeidsro	16 min	16 min



**Tabell 5: Ungdomsskole 2 Lærer 1**


---

Ungdomsskole 2 – lærer 1

Anmeldt skolevandring

Variabel	Observasjon 1	Observasjon 2
<b>Oppstart</b>	1 min	1 min
<b>Oppstart faglig</b>	2 min	2 min
<b>Avbrytelser</b>	2 gang	0 ganger
<b>Negative improvisasjoner</b>	0 ganger	0 ganger
<b>Positive improvisasjoner</b>	0 ganger	5 ganger
<b>Læringsmål</b>	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
<b>Arbeidsro</b>	18 min	18 min

---

**Tabell 6: Ungdomsskole 2 Lærer 2**


---

Ungdomsskole 2 – lærer 2

Anmeldt skolevandring

Variabel	Observasjon 1	Observasjon 2
<b>Oppstart</b>	2 min	10 min
<b>Oppstart faglig</b>	16 min	10 min
<b>Avbrytelser</b>	10 ganger	3 ganger
<b>Negative improvisasjoner</b>	0 ganger	0 ganger
<b>Positive improvisasjoner</b>	3 ganger	5 ganger
<b>Læringsmål</b>	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
<b>Arbeidsro</b>	0 min	0 min

---

**Tabell 7 Ungdomsskole 2 Lærer 3**


---

Ungdomsskole 2 – lærer 3

Anmeldt skolevandring

Variabel	Observasjon 1	Observasjon 2
<b>Oppstart</b>	1 min	2 min
<b>Oppstart faglig</b>	1 min	2 min
<b>Avbrytelser</b>	4 ganger	2 ganger
<b>Negative improvisasjoner</b>	0 ganger	0 ganger
<b>Positive improvisasjoner</b>	0 ganger	1 gang
<b>Læringsmål</b>	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
<b>Arbeidsro</b>	19 min	17 min

---

**Tabell 8 Ungdomsskole 2 Lærer 4**


---

Ungdomsskole 2 – lærer 4

Anmeldt skolevandring

Variabel	Observasjon 1	Observasjon 2
<b>Oppstart</b>	1 min	1 min
<b>Oppstart faglig</b>	2 min	1 min
<b>Avbrytelser</b>	2 ganger	3 ganger
<b>Negative improvisasjoner</b>	0 ganger	3 ganger
<b>Positive improvisasjoner</b>	10 ganger	5 ganger
<b>Læringsmål</b>	Muntlig formidlet	Muntlig formidlet
<b>Arbeidsro</b>	18 min	17 min

---

## Tabell 9 Detaljert sammenligning under versus etter skolevandringen i ungdomsskole 1

Tolkning av tabell 9:

Tallvariasjonene er ikke avgjørende. Det foretas en kvalitativ tolkning av tallene: + = resultatet er bedre etter skolevandringen, – = resultatet er dårligere etter skolevandringen, 0 = resultatet er lik etter skolevandringen.

Ungdomsskole 1	
Variabel	Lærer
	1 2 3 4
Oppstart	0 – 0 –
Oppstart faglig	+ – + –
Avbrytelser	+ – 0 +
Negative improvisasjoner	0 – + –
Positive improvisasjoner	+ + – –
Læringsmål	0 0 0 0
Arbeidsro	+ – + 0

## Tabell 10 Detaljert sammenligning under versus etter skolevandringen i ungdomsskole 2

Tolkning av tabell 10:

Tallvariasjonene er ikke avgjørende. Det foretas en kvalitativ tolkning av tallene: + = resultatet er bedre etter skolevandringen, - = resultatet er dårligere etter skolevandringen, 0 = resultatet er lik etter skolevandringen.

<b>Ungdomsskole 2</b>	
<b>Variabel</b>	<b>Lærer</b>
	1 2 3 4
<b>Oppstart</b>	<b>0 - - 0</b>
<b>Oppstart faglig</b>	<b>0 + - +</b>
<b>Avbrytelser</b>	<b>+ + + -</b>
<b>Negative improvisasjoner</b>	<b>0 0 0 -</b>
<b>Positive improvisasjoner</b>	<b>+ + + -</b>
<b>Læringsmål</b>	<b>0 0 0 0</b>
<b>Arbeidsro</b>	<b>0 0 - -</b>

# Appendiks 2: Observasjon av skolevandrerne

## Variabler

1 **Tid på skolevandring:** Hvor lenge er skolevandreren tilstede?

2 **Uanmeldt eller anmeldt observasjon:** Er observasjonen uanmeldt eller anmeldt?

3 **Notater:** Tar skolevandreren notater?

4 **Intervensjoner fra skolelederen:** Stiller skolevandreren spørsmål underveis? Hvis ja, hvor mange spørsmål?

5 **Fysisk plassering:** Hvor er skolevandreren plassert i klasserommet? Foran, bak eller vandrer rundt?

**Tabell 1 Observasjon av skoleleder 1 ved ungdomsskole 1**

Variabel	Tid på skolevandring	Uanmeldt eller anmeldt	Tas notater	Intervensjoner fra skolelederen	Fysisk plassering
Lærer 1	12 min	Uanmeldt	Ja	Nei	Foran
Lærer 2	8 min	Uanmeldt	Ja	Ja (2 til elevene)	Vandrer rundt
Lærer 3	8 min	Uanmeldt	Ja	Nei	bak
Lærer 4	9 min	Uanmeldt	Ja	Nei	bak

**Tabell 2 Observasjon av skoleleder 2 ved ungdomsskole 2**

Variabel	Tid på skolevandring	Uanmeldt eller anmeldt	Tas notater	Intervensjoner fra skolelederen	Fysisk plassering
Lærer 1	7 min	Anmeldt	Ja	Nei	Bak
Lærer 2	10 min	Anmeldt	Ja	Nei	bak
Lærer 3	11 min	Anmeldt	Ja	Ja (4 til elevene)	Vandrer rundt
Lærer 4	11 min	Anmeldt	Ja	Ja (2 til læreren)	bak

# Appendiks 3: Observasjonsskjema brukt av skolelederne

**SKOLEAVDELINGEN - SKIEN KOMMUNE**  
 Observasjonsark for "SKOLEVANDRING" skoleåret 10/11  
 - Læringsarbeid med høy kvalitet -

Lærer: \_\_\_\_\_ Observatør: \_\_\_\_\_ Klasse/gruppe: \_\_\_\_\_ Fag/situasjon: \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_

Område	Observasjoner	Observasjoner	Observasjoner
<b>1 Lærer:</b> Læringsmiljø/klasseledelse Læreren praktiserer/støtter opp om skolens fellestreger  Positiv kommunikasjon, inspirerer og motiverer – formidler forventning til alle elever om innsats og læring  Tydelig struktur for oppstart - overgang – avslutning. Forklarer læringsmål - viser sammenheng mål og læringsstrategi/aktivitet - oppsummerer etter læringsøkt. Følger opp om eleven har lært  Faglig fokus – god formidling og modellering. Følge opp elevens læring i alle fag , modellere og aktivt bruke variete lese/læringsstrategier			
<b>2 Elev:</b> Oppfatt av egen læring og fremgang Kjennet/følger skolens fellestreger/sosiale mål Forstår sammenhengen læringsmål - læringsstrategi/arbeidsmåte – og eget læringsresultat (egenvurdering) Er konsentrert og arbeidsom			
<b>3 Skolens/kretsens eget område</b> Aktiv bruk av progresjonsplanen,-			

**OBSERVASJONSARK FOR SKOLEVANDRING**

Lærer:

Fag:

Situasjon:

**SKOLEÅRET 12/13**

Klasse:

Dato:

OBSERVASJONSOMRÅDER OG KJENNETEGN	KONKRETE OBSERVASJONER
<p><b>LÉRER: TYDELIG KLASSELEDELSE - GODT LÆRINGSMILJØ</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Tydelig struktur for oppstart - overganger – avslutning</li><li>➤ Relasjon og kontroll</li><li>➤ Ambisjoner – formidler forventning til alle elever om innsats og læring</li></ul> <p><b>LÉRER: STRUKTUR OG TYDELIGHET I UNDERVISNING OG LÆRING</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Fasthet i timestruktur</li><li>➤ Variasjon i undervisning og arbeidsmåter</li></ul> <p style="text-align: center;"><i>Se oversiktsbildet om gode læringsløp</i></p> <p><b>ELEV: OPPTATT AV EGEN LÆRING OG FREMGANG</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Forstår sammenhengen læringsmål - læringsstrategi/arbeidsmåte og eget læringsresultat</li><li>➤ Er konsentrert og arbeidsom</li></ul>	<p style="text-align: center;">tsl</p> <p style="text-align: center;"><i>I oppfølgingsamtalen kan begrunnelser og oppfølging av det som er observert (eller ikke observert) etterspørres og tas fram.....</i></p>



# Appendiks 4: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Christian Brandmo  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 04.03.2013

Vår ref:33292 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33292	<i>Skolevandring og klasseledelse av nyutdannede versus erfarne lærere</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Christian Brandmo</i>
Student	<i>Rune Henningsen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Rune Henningsen, Knausveien 42, 3121 NØTTERØY



Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det tas høyde for at det kan fremkomme personidentifiserende opplysninger på lydopptaket, men så lenge lydopptakene ikke lagres eller overføres til datamaskinbasert utstyr, vil denne behandlingen ikke være omfattet av meldeplikten.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Vi anbefaler at det gis informasjon om prosjektet til foreldrene til elevene.