

# “Et pust i nakken?”

*En kvalitativ studie av skolelederes perspektiver på skolevandring*

Astrid Hjeldnes & Mari Rognlien



Masteroppgave i Utdanningsledelse  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2019



# «Et pust i nakken?»

En kvalitativ studie av skolelederes perspektiver på skolevandring

© Astrid Hjeldnes og Mari Rognlien

2019

«**Et pust i nakken?**» En kvalitativ studie av skolelederers perspektiver på skolevandring

Astrid Hjeldnes & Mari Rognlien

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er skolevandring. Skolevandring er en praksis der ledere regelmessig «vandrer rundt» og besøker klasserom for å observere læreres undervisning. Dette er en relativt ny praksis i norsk skole og blir ansett som et verktøy for ledelse, der hensikten er å komme tettere på kjernevirksomheten i skolen; elevenes læring. Formålet med studien har vært å undersøke hvordan skoleledere opplever skolevandring som et verktøy for ledelse av utvikling. For å komme frem til dette har vi sett på hvordan skoleledere legitimerer bruk av skolevandring som verktøy, og hvordan de erfarer det relasjonelle perspektivet ved skolevandringen. Denne casestudien er basert på fire kvalitative forskningsintervju, der utvalget bestod av to rektorer og to avdelingsledere. Målet med intervjuene var å få et innblikk i deres opplevelse av skolevandring. Studien har tatt for seg de krav og forventninger som stilles til dagens skoleledere, tidligere forskning, ulike lederperspektiver og relevant teori. Dette er blitt drøftet opp mot innsamlet datamaterialet for å belyse om skolevandring kan være et verktøy for ledelse av utvikling. Litteraturgjennomgangen vår har vist at dette er et ekspanderende felt der internasjonal forskning underbygger at skolevandring kan være et nyttig verktøy. Samtidig ser vi behovet for forskning på skolevandring i norsk kontekst. Hovedfunnene i vår studie viser at skolevandringen kan brukes som et verktøy for ledelse av utvikling. Det ser ut til at skolevandringen bør knyttes til et felles skoleutviklingsprosjekt for å oppnå utvikling. Verktøyet kan også bidra til at lærerne føler seg sett og anerkjent, og følgelig bygge opp tillitsrelasjoner. Skolelederne erfarer at skolevandringen ikke oppleves som kontroll av lærerne, og at de møter forståelse for at de ønsker å vite hva som skjer i klasserommet, og være tettere på lærerne, noe verktøyet kan bidra til.



# Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på fire års studier i Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Det har vært lærerike og utviklende år, og vi har fått nye perspektiver på skoleledelse.

Det har vært et krevende arbeid å skrive en masteroppgave ved siden av lederjobben. Når vi nå ser tilbake på de første spede utkastene av masteroppgaven ser vi at vi har lært og utviklet oss enormt i løpet av det siste halve året. Arbeidet har gitt oss ny innsikt som vi har tatt med oss inn i lederjobben på egen skole. Vi har hele tiden vært to og det ser vi på som en styrke. Selv om vi til tider har stått fast og vært slitne og umotiverte, har vi gjentatte ganger opplevd at vårt samarbeid har gitt oss energi og nytt pågangsmot. Vi synes at vårt samarbeid har vært en ekstra kilde til motivasjon, gode drøftinger og ny innsikt.

En stor takk til våre fire informanter som stilte opp i en travel hverdag. De åpnet seg og bidro med nyttige refleksjoner. Uten informanter hadde det ikke blitt en oppgave.

Vi vil rette en spesiell stor takk til vår alltid positive veileder Ann Elisabeth Gunnulfsen for sitt engasjement, gode diskusjoner og ikke minst konstruktive og grundige tilbakemeldinger.

Til slutt gjenstår det å takke mann og barn. Nå vil vi igjen bli tilgjengelig til turer og familiemiddager på søndager.

05.mai 2019

Astrid Hjeldnes og Mari Rognlien





# Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
1.1	Valg av tema.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	1
1.3	Temaets aktualitet.....	2
1.4	Hva sier forskning om skolevandring? .....	3
1.5	Metode .....	5
1.6	Avklaring og begrensninger .....	5
1.7	Oppgavens struktur.....	6
2	Teoretisk rammeverk.....	7
2.1	Lederrollen i skolen .....	7
2.1.1	Instruerende og transformativ skoleledelse.....	8
2.1.2	Prestasjonsledelse.....	9
2.1.3	Elevsentrert skoleledelse .....	10
2.1.4	Relasjonsledelse .....	14
2.2	Top-down vs Bottom- up.....	15
2.3	Skoleutviklingskuben .....	16
2.4	Emosjoner.....	17
3	Metode.....	19
3.1	Forskningsdesign .....	19
3.2	Utvalg og utvalgsmetode .....	20
3.3	Utarbeidelse av intervjuguide .....	22
3.4	Gjennomføring av intervjuene.....	22
3.5	Analyse .....	23
3.5.1	Transkribering .....	23
3.5.2	Koding og kategorisering .....	24
3.6	Validitet .....	25
3.7	Reliabilitet .....	26
3.8	Etiske betraktninger .....	27
4	Presentasjon og analyse av datamaterialet .....	29
4.1	Legitimering av skolevandring .....	29
4.2	Det relasjonelle perspektivet .....	34

5	Drøfting .....	40
5.1	Utviklende lederpraksis eller et spill for galleriet? .....	40
5.2	Relasjonsbyggende eller et raskt klapp på skuldra? .....	47
5.3	Lederferdigheter for å lede utvikling .....	51
5.3.1	Å anvende relevant kunnskap .....	51
5.3.2	Bygge tillitsrelasjoner .....	52
5.3.3	Kunne løse komplekse problemer .....	55
6	Konklusjon og implikasjoner .....	58
6.1	Konklusjon.....	58
6.2	Implikasjoner og videre forskning.....	60
	Litteraturliste .....	62
	Vedlegg .....	66





# 1 Introduksjon

## 1.1 Valg av tema

Temaet for denne masteroppgaven er skolevandring og ledelse. Vår definisjon av skolevandring er inspirert av prinsipper for «ledelse ved å vandre rundt» der rektor eller andre ledere oppsøker lærings situasjonene i korte sekvenser, observerer og noterer hva som skjer og samtaler med lærerne om dette i etterkant (Trueman, 1991). Vi vet fra forskning at skolevandring kan gjennomføres på mange måter og hensikten med skolevandringen kan variere (Skrøvset, 2008). Gjennom egne erfaringer som skoleledere har vi møtt kollegaer som løfter frem skolevandring som en naturlig del av sin utøvelse av ledelse, men vi har også møtt kollegaer som referer til skolevandring som en «happening» som de ikke har videre tro på. I vår jobb som skoleledere ser vi at det er en utfordring å komme tett på lærerne i klasserommet og gjennomføre «elevsentrert ledelse» som Robinson (2014) peker på som vesentlig for å lede læring og utvikling i skolen. Skolevandring kan legge forholdene til rette for systematisk oppfølging av lærere ved observasjon av undervisningspraksis og påfølgende refleksjonssamtaler. Vi ønsker derfor å studere nærmere om skolevandring kan være et verktøy for ledelse av utvikling sett fra skolelederens ståsted. I vår studie har vi valgt å sette særlig søkelys på skoleledelse der skolevandring er en del av skoleledernes praksis, og vi har valgt å anvende teorier om prestasjonsledelse (Aguinis, Joo & Gottfredson, 2012), elevsentrert ledelse (Robinson, 2014), samt instruerende og transformativ skoleledelse (Emstad & Postholm, 2010). Formålet med denne studien er å undersøke hvordan skoleledere opplever skolevandring som et verktøy for ledelse av utvikling. Videre hvordan de legitimerer bruk av skolevandring som verktøy, og hvordan de erfarer det relasjonelle aspektet ved skolevandringen.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av begrunnelsene og formålet med oppgaven har vi valgt følgende problemstilling:

**Hvordan opplever skoleledere skolevandring som verktøy for ledelse av utvikling?**

Vi har utformet to forskningsspørsmål som grunnlag til å drøfte problemstillingen:

*Hvordan legitimerer ledere skolevandring som verktøy i utviklingsarbeid?*

*Hvordan erfarer ledere det relasjonelle perspektivet i sin praksis med skolevandring?*

Med utvikling tenker vi her på utvikling av den enkelte lærers profesjonsutøvelse og lærernes kollektive læring og utvikling.

### **1.3 Temaets aktualitet**

Rektors resultatansvar i forhold til virksomheten gjør at fokus rettet mot skoleleder kanskje er større enn noen gang tidligere. Skoleleder har ansvar for opplæringen, noe som forankres i Opplæringslova (Opplæringslova, 1998, § 9-1). Stortingsmeldingen *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004), utdyper at det er rektor som har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole. I tillegg har rektor ansvaret for å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø. Stortingsmelding 21 (2016-2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) er tydelig på at særlig to forhold ved lærerprofesjonen må styrkes for å legge til rette for bedre profesjonelle beslutninger. Det første er lærernes kunnskapsgrunnlag, og det andre er at det må legges større vekt på de profesjonelle fellesskapene. For at hver enkelt lærer skal kunne utøve profesjonelt skjønn, må lærerprofesjonen kontinuerlig arbeide med å forbedre praksisen i klasserommet. Her kommer skoleledelsen inn med en særlig viktig rolle for å følge opp den enkelte lærers profesjonsutøvelse og lærernes kollektive læring og utvikling. Utøvelse av profesjonelt skjønn skjer både individuelt og i fellesskap med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33).

Det er med andre ord en tydelig forventning om at rektor skal initiere, lede og være ansvarlig for kunnskapsutvikling og utviklingsprosesser ved skolen gjennom å skape en lærende organisasjon. Stortingsmeldingen viser til funn fra TALIS - undersøkelsen 2013 der det går frem at norske rektorer er noe mindre aktive i det pedagogiske utviklingsarbeidet enn andre OECD land (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30). Norske rektorer observerer sjeldnere

undervisning, støtter i mindre grad samarbeid mellom lærere om å utvikle ny praksis, og tar i mindre grad ansvar for å sikre at lærere utvikler undervisningspraksisen sin. Funn fra PISA 2015 viser imidlertid et litt annet bilde. Her kommer det frem at norske skoleledere oppfordrer til undervisningspraksis basert på nyere forskning i større grad enn gjennomsnittet, og at de diskuterer skolens faglige mål med lærerne (Kjærnsli & Jensen, 2016). Den nye overordnede del av læreplanen føyer seg inn ved å slå fast at skolene skal være profesjonsfaglige fellesskap som sammen skal reflektere og videreutvikle sin praksis, og at god skoleledelse forutsetter god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte har (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skoleleders innvirkning på kvaliteten i undervisningen trekkes også frem i internasjonale metaanalyser. Robinson (2014) peker på at ledelse er å utøve innflytelse. Innflytelse kan imidlertid bety tvang, maktutøvelse og manipulasjon. Ledelse vil skille seg fra tvang gjennom sin legitimitet. Når det gjelder hva slags type ledelse som kan synes å ha best innvirkning på elevenes prestasjoner, mener Robinson (2014) at det er instruerende ledelse som er mest aktuelt. Dette innebærer ledere som er opptatt av å sette søkelys på at alle har innvirkning på elevens læring (Robinson, 2014). Slike ledere sørger for å minimere alt som kan distrahere læring, de har høye forventninger til lærerne, de besøker klasserom og er opptatt av å tolke bevis for at kvaliteten på læringen er god (Hattie, 2013). Skrøvsets (2008) studie *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse*, var en del av det større prosjektet: Lære og lede i praksisfellesskapet. Hun konkluderer her med at skolevandring kan være et hensiktsmessig verktøy for å øke lærernes læring når den baserer seg på konkrete opplevde situasjoner, utføres i team og leder gir positive og konstruktive tilbakemeldinger. St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* vektlegger betydningen av tydelige tilbakemeldinger som et kjennetegn i en lærende organisasjon. Tydelig og kraftfullt lederskap løftes også frem som et viktig moment for å nå skolens mål. I beskrivelse av skolevandringen er nettopp tydelige tilbakemeldinger og mulighet for refleksjon sentrale momenter som fremheves (Skrøvset, 2008).

## 1.4 Hva sier forskning om skolevandring?

Et fast system rundt skoleleders vandring er et forholdsvis nytt konsept i Norge, og det er få større norske studier og forskning på systematiske skolevandring-modeller. I amerikansk litteratur finner vi imidlertid et slikt system; *Downey Walk-through-modellen* (Downey, Betty,

English, Frase & Poston jr., 2004). I Canada finner vi også en systematisk skolevandringmodell, *Pedagogical walks*, utviklet av Beverly Freedman. Pedagogical Walks eller Pedagogisk vandring som man kan kalle det på norsk, er et verktøy som har som mål å øke elevenes læring. Verktøyet har et kollektivt og samskapende fokus ved at hele lederteamet vandrer sammen og i etterkant reflekterer og presenterer i personalet (Freedman, 2015).

Til tross for at vi fant få nasjonale studier om temaet, ser vi at skolevandring eller klasseromsobservasjon er et verktøy som noen norske skoleledere velger å bruke. Ifølge Birkeland, Dysvik og Kuvaas (2017) er det klare betingelser som må være tilstede for å få positiv effekt av skolevandring. To studier der det foretas heldagsobservasjoner av rektorer og skolens resultater over år viser at tid brukt på skolevandring faktisk gir negative utslag på elevenes prestasjoner. Studiene konkluderer med at den negative effekten trolig skyldes at rektorene ikke bruker skolevandringen som en større skoleutviklingsstrategi (Grissom, Loeb & Master, 2013). Skolevandringen er med andre ord uformell, og ikke en integrert del av utviklingsarbeidet på skolene. Disse undersøkelsene går ikke inn på effekten av en strukturert og strategisk forankret skolevandring. En strukturert form for skolevandring beskrives av Downey et al. (2004). Hennes «*Three-Minutes Classroom Walk Through*» bygger på grunnleggende prinsipper om at skolevandringen skal være kort, fokusert og formell. Etter gjentatte observasjoner gjennomføres det en oppsummerende refleksjonssamtale mellom leder og lærer med fokus på undervisning.

I Norge har skolevandring blitt studert i Tromsøprosjektet (Skrøvset, 2008). Målet med dette prosjektet var å utforske muligheter til å styrke rektors rolle som pedagogisk leder, og undersøke hva slags læring som skjer i et kollegium når rektor tar i bruk et verktøy som skolevandring. I denne studien fremheves verdien av både før- og ettersamtaler med teamene. For å lykkes med skolevandring løftes tillit frem som en nødvendig suksessfaktor (Skrøvset, 2008). Lærernes opplevelse av skolevandring er en mulig årsak til hvorfor skolevandring kanskje ikke gir ønsket effekt. Kuvaas og Dysvik (2016) bruker tall som er samlet inn fra 209 lærere ved norske skoler. Her kommer det fram at skolevandring kan bidra til at lærerne føler seg sett, at de har en opplevelse av profesjonsutvikling, eller at de opplever at de blir kontrollert. Det som også kom fram var at jo lengre ansiennitet lærerne hadde, jo lavere var



opplevelsen av at skolevandring bidro til profesjonsutvikling. Vår studie vil gi ytterligere bidrag til kunnskap om skolevandring ved å undersøke hvordan skoleledere identifiserer og legitimerer utvikling som en del av skolevandringen, og hvordan de erfarer det relasjonelle aspektet.

## 1.5 Metode

Vi har gjennomført en kvalitativ casestudie basert på kvalitative forskningsintervju. Datamaterialet består av intervjuer med fire skoleledere fra to barneskoler og en ungdomsskole. Barneskolen og ungdomsskolen, der vi intervjuet rektorer, ligger i samme kommune. Den andre barneskolen er en skole som har brukt skolevandring gjennom flere år på eget initiativ, og denne ligger i en annen kommune. På denne skolen har vi intervjuet begge avdelingslederne. Ungdomsskolen har startet opp skolevandring etter kommunalt vedtak om å innføre praksis med skolevandring, og her vi har intervjuet rektor. I tillegg har vi valgt å ta med vårt pilotintervju der vi snakket med en relativt nyansatt rektor på en barneskole, dette var før den kommunale satsingen ble vedtatt. Bakgrunnen for at vi besluttet å bruke pilotintervjuet vårt var at vi fant dataene i intervjuet interessante. Vi tenkte også at det var spennende å få opplevelsen fra to rektorer i samme kommune, der en startet før og en etter at alle skolene i kommunen ble pålagt skolevandring. Målet med intervjuene var å komme tett på informantene for å få et innblikk i informantenes opplevelse av skolevandring. Intervjuene våre er semistrukturerte forskningsintervju, som fokuserer på den intervjuedes opplevelse av temaet (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette ga oss mulighet til å gripe fatt i informantenes utsagn og stille utdypende spørsmål, samtidig som vi forholdt oss til forhåndsbestemte temaer.

## 1.6 Avklaring og begrensninger

I vår studie er begrepet skoleleder anvendt som en samlebetegnelse på de formelle lederrollene rektor og avdelingsleder. I sitatene våre vil det komme frem om det er avdelingsleder eller rektors uttalelser. Man må sette av tid til skolevandring, og gjennom det første forskningsspørsmålet ønsket vi å se nærmere på hvordan skoleledere legitimerer sin bruk av skolevandring som verktøy for utvikling. Vi valgte skoler som har ulik bakgrunn for å

skolevandre, samt at de har praksis med skolevandring fra ett til syv år i tidsspenn. Utvalgskriteriet er begrunnet med at vi ønsket å se om noen av erfaringene skolelederne har gjort seg er sammenfallende. Til tross for ulikt antall år med erfaring og ulike krav og forventninger til praksisen, enten den var besluttet av skolen selv eller på kommunalt styringsnivå, kan det finnes likheter. I utgangspunktet hadde vi planlagt å kun intervju rektorer, men med tiden har stadig mer personalansvar tilfalt avdelingsledere, og de er ofte tettere på lærerne enn rektor. Det ble derfor naturlig å intervju avdelingslederne på en av skolene, da det var de som utførte og fulgte opp skolevandringen ved denne skolen. Skolevandring medfører at skoleleder kommer ut i klasserommet og vil se mer av den enkelte lærer (Skrøvset, 2008). En begrensning i vår studie er at vi velger å se på skolevandring ut fra skoleledernes ståsted. Det er deres fortellinger om hvordan de opplever relasjoner i forbindelse med skolevandring vi tar utgangspunkt i.

## **1.7 Oppgavens struktur**

I kapittel to vil vi gjøre rede for det teoretiske rammeverket som er valgt for å belyse studiens forskningsspørsmål. Valg av metode blir utdypet og begrunnet i kapittel tre. En analyse av de empiriske funnene presenteres i kapittel fire. Kapittel fem inneholder en drøfting av funnene i lys av teori. I kapittel seks oppsummerer vi funnene og gjør rede for videre implikasjoner.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenterer vi det teoretiske rammeverket vi har valgt til å belyse vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Vi starter med å gjøre rede for teori om skoleledelse, og de kravene og forventningene som stilles til en skoleleder, da dette kan hjelpe oss med å tolke våre funn vedrørende skoleleders legitimering av skolevandring. Videre vil vi presentere teori som omhandler relasjoner mellom leder og lærere da dette er sentralt for å forstå funn knyttet opp mot vårt andre forskningsspørsmål.

### 2.1 Lederrollen i skolen

Tradisjonelt har det vært løse koblinger mellom undervisningen som lærerne utfører, og det administrative arbeidet som ledelsen tar seg av. Gunnar Berg (1999) referer til dette som en skjult kontrakt. Lærerne gjør sitt med så liten innblanding som mulig fra ledelsen. Dette er noe vi også kan se fra skoleforskning fra andre land, som for eksempel i Danmark (Moos, 2003). Nyere styringspolitiske dokumenter har imidlertid en tydelig forventning om at rektor skal initiere, lede og være ansvarlig for kunnskapsutvikling. Skolelederne står således i et krysspress mellom oppgaver innenfor administrasjon, faglig oppfølging av personale og pedagogisk utviklingsarbeid, noe Stenshorne (2015) problematiserer. Hennes forskning viser at aktiv ledelse er mer nødvendig enn noen gang tidligere, og at det er viktig at ledere er bevisst sin egen rolle og at de må være læringsledere. Nyere skoleforskning som bygger på effektstudier og store metaanalyser (Hattie, 2013; Robinson, 2014) viser at skoleledere har størst innflytelse på læringsprosessene i skoler dersom de opptrer som rollemodeller for lærerne, er tett på undervisningen og er i jevnlig dialog med lærerne med mål om refleksjon og utvikling. Skoleledere på skoler som hevdes å prestere godt over forventet nivå utøver ledelse på en annen måte enn i ellers like skoler der elevene gjør det dårligere. Lederne i skoler med bedre prestasjoner fokuserer i større grad på å forbedre læring og undervisning (Hattie 2013; Robinson 2014). For alle som arbeider i skolen er ønske om forbedring av elevenes læring og læringsutbytte sentralt. Etterhvert vet vi en del om hva som virker inn på dette, og Hattie (2013) mener det er sentralt at lærernes profesjonelle kompetanse utvikles. Dette høres enkelt ut, men som Robinson (2018) peker på, er det ikke nødvendigvis det. Lærere og ledere føler ofte at tiden deres kastes på bort på ulike tiltak for profesjonell læring

som ikke fungerer da de er for teoretiske, forteller dem noe de allerede vet eller som ikke passer inn i konteksten de jobber i. Hun er også tydelig på at det er et skille mellom endring og forbedring. Endring handler om å øve innflytelse som leder teamet eller organisasjonen fra en tilstand til en annen. Den nye tilstanden kan være verre eller bedre, eller kanskje lik den første. Ledelse av forbedring derimot handler om å utøve innflytelse slik at tilstanden til teamet eller organisasjonen blir bedre enn før (Robinson, 2018). Endring vil ikke nødvendigvis føre til en forbedring. I stedet for å ta for gitt at den vil gjøre det bør vi tenke at endringen ikke vil gi den tiltenkte forbedringen med mindre strukturer og prosesser er på plass.

### **2.1.1 Instruerende og transformativ skoleledelse**

På slutten av 1970 tallet kom “Instructional leadership” eller instruerende lederskap som et nytt begrep inn i skoleforskningen. Begrepet kom fra USA, og perspektivet ble da brukt til å beskrive ledelse ved skoler der elevene mot alle odds lykkes. Skolene holdt til i fattige bydeler, og lederen hadde en sentral rolle i å utvikle skolene i positiv retning (Emstad & Postholm, 2010). Instruerende lederskap eller FUL- Ledelse (**F**orbedring av **u**ndervisning og **l**æring) aktualiseres i forbindelse med det stadig økende fokuset på at god skoleledelse også innebærer ansvar for elevenes læringsresultater og læringsmiljø (Emstad & Postholm, 2010). I sin metastudie går Hattie (2013) inn på hva som har stor betydning for elevenes læring. Han beskriver viktige kvaliteter ved læreren, men i tillegg understreker han også ledelsens betydning. Studien viser at formelle skoleledere kan ha stor påvirkningskraft på lærernes arbeidsinnsats og motivasjon. Hattie (2013) påpeker at skoleleder skal ha fokus på skolens kjernevirksomhet, ved å være bevisst på sitt ansvar om undervisningens pedagogiske og didaktiske innhold. Han har sett på hvilken innflytelse rektor har på elevene på sin skole. Her er det rektors lederstil som ser ut til å ha betydning, avhengig av om den er instruerende eller transformativ. Ledere med en instruerende lederstil vil ha søkelys på å skape et læringsmiljø som er fritt for forstyrrelser, med klare undervisningsmål og med høye forventninger til lærere og elever. En leder med en transformativ lederstil er en leder som engasjerer seg sammen med personalet slik at de arbeider i fellesskap både for å overkomme utfordringer, men også for å nå ambisiøse mål. Når det gjelder effekt på elevenes resultater er det en instruerende lederstil som er mest effektiv. Den dimensjonen som Hattie (2013) drar

fram som har størst effekt på elevenes læringsutbytte er at rektor fremmer og deltar i profesjonell utvikling, planlegging, koordinering og evaluering av undervisningen gjennom regelmessige klasseromsbesøk. Hattie (2013) konkluderer med at læreren er en av de viktigste faktorene for elevers læring. Det er lærerne som er de viktigste aktørene, mens skoleleder har en mer indirekte betydning. Dette kan bety at dersom ledelsen ønsker å påvirke det som skjer i klasserommet, bør de arbeide på en slik måte at de får kunnskap om det som skjer i klasserommet, og også skape drøftinger der de kan påvirke det som videre skal skje. Denne påvirkningen kan, ifølge Hattie (2013) skje gjennom lærerne, da det til syvende og sist er de som går inn i klasserommet og samhandler og påvirker elevene sine.

Le Fevre & Robinson (2015) kommer inn på at god kvalitet når det gjelder instruerende ledelse kan være krevende. For det første har ledelsen mange administrative oppgaver som må løses. For det andre er lederens kunnskap i forhold til læring sentralt. Ledere som ikke har kunnskap i forhold til effektiv undervisning kan fort vise motvilje i forhold til observasjon av lærere i klasserom, og innflytelsen på praksis vil være liten (Spillane & Seashore-Louis, 2002). Den tredje og mest avgjørende faktoren er ifølge Le Fevre & Robinson (2015) relasjonelle ferdigheter. En ting er å ha kunnskap om instruerende lederskap, noe annet er det å være en instruerende leder. Teorier om instruerende lederskap kan bidra til å belyse ledernes erfaringer og praksis med skolevandring i vår studie.

### **2.1.2 Prestasjonsledelse**

Prestasjonsledelse kan defineres som det ledelsen eller organisasjonen gjør for å utvikle ansattes prestasjoner (Aguinis et al., 2012). Både medarbeidersamtaler og skolevandring kan være eksempler på dette. Formålet med prestasjonsledelse er todelt. For det første har den et administrativt formål. Under dette kommer måling og evaluering av resultater og prestasjoner for deretter å fatte beslutninger om for eksempel lønn, utviklingsbehov, forfremmelser, talentidentifikasjon og oppsigelser. Prestasjonsledelse kan også ha et utviklende formål gjennom å øke medarbeidernes kunnskaper, ferdigheter, holdninger og motivasjon (Birkeland et al., 2017). Hvis vi tar utgangspunkt i elevenes læringsutbytte, viser Robinson (2014) at det er de utviklende aktivitetene som påvirker elevresultatene.

Prestasjonsutvikling handler om å se medarbeidernes styrker, ikke svakheter (Aguinis et al., 2012). Negative tilbakemeldinger, eller tilbakemeldinger som indikerer en svakere prestasjon

enn det læreren selv tenker ser ut å føre til forsvar av eget selvbilde i stedet for utvikling. I tillegg viser forskning fra New Zealand at når lederne har samtale angående lærernes prestasjoner med lærerne, kan det virke som om de er mer opptatt av å formidle sine egne synspunkter, enn å høre på lærernes tanker om sine prestasjoner (Le Fevre & Robinson, 2015). Årsaken til at dette skjer skyldes at lederne allerede har bestemt seg for hva lærerne bør gjøre for å forbedre sine prestasjoner. Dette er en motsetning til hvordan en effektiv medarbeidersamtale bør se ut for å få en reell prestasjonsforbedring (Aguinis et al., 2012). Prestasjonsledelse har både likhetstrekk med og ulikheter til instruerende ledelse. De ulike perspektivene vil sammen kunne belyse vår studie av ledernes erfaringer med skolevandring fra ulike perspektiver.

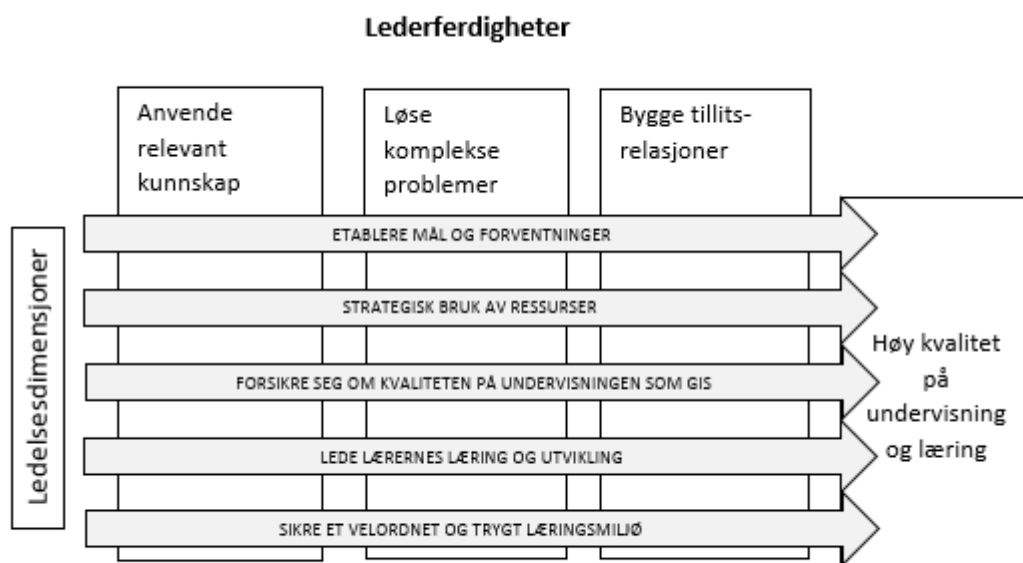
### **2.1.3 Elevsentrert skoleledelse**

Robinson (2014) og hennes forskning har ført til økt fokus på elevsentrert ledelse. Hun ser en sammenheng mellom lederens virke og elevenes læring som er skolens kjernevirksomhet. Elevsentrert ledelse er bevisstheten om at man som leder kan utgjøre en forskjell for elevenes læring og trivsel. Ifølge Robinson (2014) må skoleleder forstå hvorfor og hvordan egen praksis kan gjøre en forskjell for elevenes læring:

*«Jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater.»*

(Robinson, 2014, s. 25)

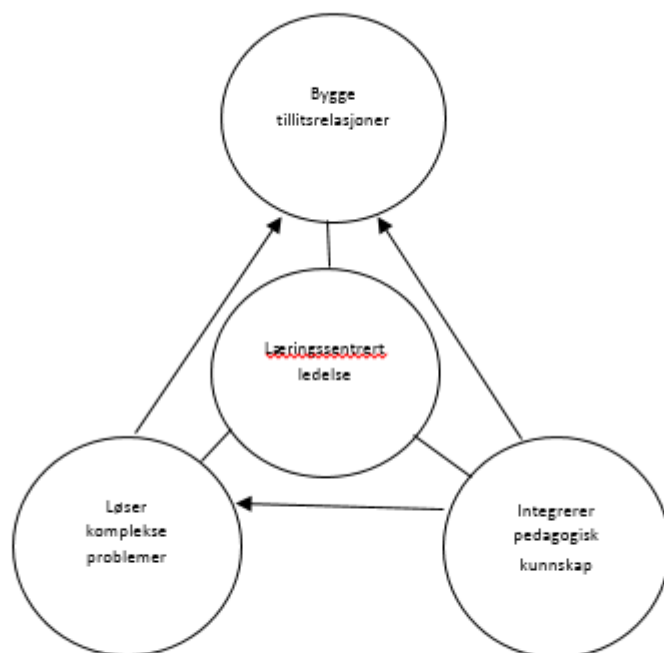
Robinsons (2014) forskning er gjort på amerikanske skoler. Den er basert på rundt tretti undersøkelser som målte direkte eller indirekte påvirkning av ledelse på elevresultater. Ut fra dette utarbeidet Robinson fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse: 1) Etablere mål og forventninger, 2) strategisk bruk av ressurser, 3) forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, 4) lede lærernes læring og utvikling, 5) sikre et velordnet og trygt læringsmiljø.



Robinson, 2014

*Figur 1 De fem dimensjonene støttet av de tre lederferdighetene (Robinson, 2014).*

De fem dimensjonene må sees i sammenheng som et sett av ledelseshandlinger som har gjensidig påvirkning på hverandre. Selv om punktene ikke er likestilte i forhold til effekt er alle like viktige på grunn av den gjensidige påvirkningen. I forbindelse med skolevandring er det spesielt to dimensjoner vi ønsker å trekke fram. Dimensjon 3 handler om å *forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis*. Metaanalysen Robinson (2014) har basert sine funn på omfatter fire forskjellige måter leder sørger for undervisningskvalitet på. 1) Aktivt tilsyn med og koordinering av læreplanarbeid, 2) Tilstedeværelse og involvering i diskusjoner om undervisning, 3) Jevnlige klasseromsobservasjoner og tilbakemeldinger som hjelper lærerne med å forbedre arbeidet og 4) Fokus på at personalet systematisk fulgte med på elevenes fremgang. I forhold til elevenes læring er det gjennom dimensjon 4 *lede lærernes læring og utvikling* skolelederne kan gjøre en forskjell. Dette gjør de ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utvikling til lærerne sine (Robinson, 2014). For å utgjøre en forskjell må skolelederne involvere seg på personalmøter, profesjonelle utviklingsaktiviteter og uformelle aktiviteter som diskusjoner på personalrom om spesifikke undervisningssituasjoner. En leder som skal arbeide innenfor alle dimensjonen trenger omfattende lederferdigheter. Robinson (2010:2014) sammenfatter dette til tre ulike ferdigheter. For det første handler det om å om å *anvende relevant kunnskap*, for det andre om å kunne *løse komplekse problemer*, og sist men ikke minst kunne *bygge tillitsrelasjoner*.



Robinson, 2010

*Figur 2 Forholdet mellom tre ferdigheter for effektiv læringscentrert ledelse. (Vår oversettelse av *The interrelationships among three capabilities required for effective instructional leadership*).*

For å kunne anvende relevant kunnskap må leder ha tilgang på oppdatert og evidensbasert kunnskap om hvordan elever lærer, og om hvordan undervisning kan fremme læring. Spillane og Seashore (2002, s. 97) oppsummerer dette:

*“Det krever at de som leder i skolene, vet noe om undervisning og læring. Uten forståelse av den kunnskapen som er nødvendig for at lærerne skal kunne undervise med godt innhold, generelle pedagogiske kunnskaper, innholdsspesifikke pedagogiske kunnskaper, kunnskap om læreplaner og kunnskaper om læring, vil ikke skoleledere kunne utføre grunnleggende skoleutvikling som veiledning av lærere og støtte lærernes utvikling. (Vår oversettelse)*

Skoleledere må med andre ord både ha relevant kunnskap, men også kunne anvende den når de tar beslutninger som omhandler lærerevaluering, elevgruppering, ressursallokering og tilbakemelding til lærere.



Den andre ferdigheten skoleledere bør ha er ifølge Robinson (2014) evnen til å løse komplekse problemer. For å kunne sette ideer om utvikling av læringsledelse, økt foreldreengasjement og bedre vurderingsrutiner ut i praksis må skolelederen ha problemløsningsferdigheter. Han eller hun må se hva utfordringene er, og deretter kunne sette i gang gode problemløsende prosesser. I slike situasjoner kan det være stor spenning mellom de ulike løsningsbetingelsene, og noen må vektlegges mer enn andre. Resultatet kan bli at ingen vil bli hundre prosent tilfredsstilt. Det handler om å ta beslutninger som i tilstrekkelig grad tilfredsstiller alle viktige betingelser, heller enn å legge vekt på en eller to. En grunnleggende forståelse av problemet og de underliggende prinsippene er sentral, da det ikke nødvendigvis er gjennom forhandlinger og kompromisser gode løsninger innfris. På den måten kan man lete etter løsninger som integrerer flere av vilkårene i utfordringen. Ved å knytte problemet til mer overordnede skolemål og sentrale verdier, samt være åpen for andres meninger mener Robinson (2014) at muligheten for å skape gode kollektive løsninger er best.

Evnen å bygge tillitsrelasjoner er den tredje ferdigheten som vi skal gå nærmere inn på. I følge Tschannen-Moran (2014) vil lærere mest sannsynlig unngå å ta de risikoer som medfører læring dersom tillit mangler. Hennes generelle definisjon av tillit er:

*Tillit er en vilje til å være sårbar mot en annen med en tro på at den andre er velvillig, ærlig, åpen, pålitelig og kompetent.* (Vår oversettelse av Tschannen-Moran, 2014, s. 19-20)

Ser vi på tillit i lys av skole gjør Bryk og Schneider (2002) rede for fire faktorer som påvirker hverandre. Den første og mest grunnleggende er respekt. I skolesammenheng innebærer dette en forståelse av at alle parter rundt eleven spiller en viktig rolle. Dette kommer til uttrykk ved at man lytter og setter pris på andre menneskers ideer. Lærere vil også respektere ledere som lytter og som er åpne for innflytelse. Den andre kvaliteten tillit er basert på, er kompetanse. På en skole er de voksne avhengig av hverandre for å lykkes i arbeidet med elevene, og man er derfor opptatt av både egen og andres kompetanse. Tegn på inkompetanse er ofte lettere å legge merke til enn tegn på kompetanse da de som regel er godt synlig. En leder som har tydelige tegn på inkompetanse på et eller flere felt vil raskt møte kritikk, åpent eller skjult. Et eksempel på dette kan være at dersom det ikke blir gjort noe med tydelig inkompetanse hos en lærer er dette ødeleggende for leders tillit. Personlig omsorg er den tredje kvaliteten for å oppnå tillit. Ved for eksempel å bry seg oppriktig om både det profesjonelle og private livet til sine medarbeidere. Et møte med en lærer om vedkommendes profesjonelle utvikling vil for eksempel trolig bygge tillit fordi det er et signal om at leder bryr seg. Den siste kvaliteten

handler om integritet. En leder må handle i tråd med hva vedkommende sier og lover, og konflikter løses på en god og rettferdig måte. Til syvende og sist må alle handlinger oppfattes som tjenlige for elevenes interesser.

I følge Robinson (2014) opplever lærere i skoler med høyt nivå av tillit et sterkere profesjonelt fellesskap sammenlignet med skoler med lav grad av tillit. Det fører igjen til at lærerne er mer villige til å fornye egen praksis og ta sjanser. Elever i slike skoler har større fremgang, både akademisk og sosialt, enn andre skoler. Selv om mange skoleledere støtter ideen om elevsentrert ledelse, synes de det er vanskelig ved at de ved å nærme seg klasserommet utfordrer og kanskje også endrer etablerte normer og tradisjoner knyttet til samhandlingen med lærerne (Robinson, 2018).

#### **2.1.4 Relasjonsledelse**

Relasjonsledelse handler om å påvirke mennesker gjennom relasjoner. Ottesen (2011) mener det er helt grunnleggende for en leder å kunne samhandle og kommunisere med andre mennesker. Han beskriver skoleledelse som følger:

*«Ledelse blir til i mangfoldet av sosiale praksiser som er gjensidig avhengig og påvirker hverandre. Det er gjennom språklige handlinger disse bindes sammen og skolen konstitueres som et arbeidsfellesskap»*

(Ottesen, 2011, s. 268)

Spurkeland (1998) beskriver ledelse som en relasjon og ikke som en posisjon. Han peker på at ledelse aldri har eksistert i enerom, men at det alltid er et forhold mellom to eller flere mennesker. Videre hevder han at å lede er å være i en relasjon til noen du har lederansvar for. Å bry seg om andres *utvikling og trivsel* er sentralt innenfor relasjonsledelse og Spurkeland (1998) tenker da at det er rimelig å forvente at andre også bryr seg om den som står for denne lederstilen. Han er videre overbevist om at et omsorgsfullt arbeidsmiljø også er best når det gjelder å bygge opp yteevne og effektivitet.

I artikkelen «*De menneskelige relasjonenes betydning for lærernes ytelse*» (Christophersen, K. A., Elstad, E. & Turmo, A., 2010) fremheves to viktige ledelsesfaktorer. Disse menes å kunne påvirke lærerens ytelse. Den første faktoren er *relasjonen mellom leder og lærer* og den andre faktoren er *tydelig ledelse*. Begge faktorene henger tett sammen med samhandlingen mellom leder og lærer, og det pekes i artikkelen på at det å jobbe med å bygge opp gode menneskelige relasjoner mellom alle aktørene synes å være en god strategi for å oppnå skoleutvikling i ønsket retning. Om verktøyet skolevandring skriver de i artikkelen at det kan gi arbeidsgiver noen inntrykk.

## 2.2 Top-down og Bottom-up

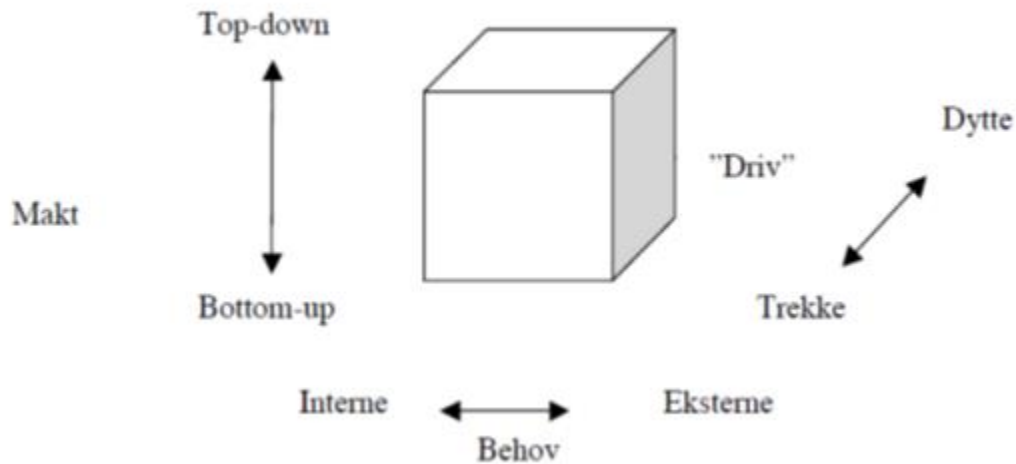
Christensen, Lægreid, Roness og Røvik (2009) mener at en leder har som oppgave å planlegge, beslutte, samordne og kontrollere ansattes atferd ved bruk av ulike strategier.

Videre beskriver de at det finnes to hovedtilnærminger blant disse strategiene.

Det instrumentelle (top-down) og det kulturelle (bottom-up). Ut i fra et instrumentelt syn handler ledelse om å påvirke eget og andres handlingsrom ved å bruke struktur. I det kulturelle perspektivet fremstilles ledelse som et mellommenneskelig og relasjonelt fenomen (Christensen et al., 2009). Ottesen (2011) fastslår at Top-down ledelse ofte betraktes som en strategi der løsninger identifiseres og settes i gang av leder. Videre formidles disse til ansatte som må gjennomføre endringer i tråd med målene som da er satt av ledelsen. I motsetning til en top-down, handler bottom-up ledelse om identifisering av problemer og løsninger gjennom samarbeid mellom ledere og ansatte. I en slik tilnærming er det sentralt at menneskers vaner vil endres og styres innenfor rammen av en kulturell kontekst i organisasjonen (Christensen et al., 2009). Videre hevder Christensen et al. (2009) at når en leder er interessert i å ta hensyn til ansattes meninger, og de ansatte er med på å påvirke beslutninger, kan det være en større mulighet for at atferd endres i ønsket retning.

## 2.3 Skoleutviklingskuben

For å få et overblikk over hva som skjer i en utviklingsprosess kan ofte modeller hjelpe oss til det. Moos (2003) bruker Michael Schratz' skoleutviklingskube som gir en god oversikt over tre dimensjoner:



Figur 3 Michael Schratz' skoleutviklingskube (Moos, 2003)

Moos (2003) beskriver tre ulike dimensjoner i skoleutviklingskuben:

1. Den vannrette dimensjonen tar utgangspunkt i om skoleutviklingen skal dekke interne eller eksterne *behov*. I den ene enden er det politikere eller myndigheter som har styrings interesser, noe som kjennetegnes ved høy grad av kontroll eller overvåking. I den andre enden av skalaen er det et skoleutviklingsprosjekt som kun er styrt av interne opplevde behov eller lyst.
2. Den loddrette aksen viser hvor *makten* til å igangsette et skoleutviklingsprosjekt kommer fra, "Top-down" fra myndigheter eller "bottom-up" fra organisasjon og medarbeidere.
3. Den siste dimensjonen handler om "*drive*" eller energi i utviklingsprosessen. Dyttes prosessen i gang med kommandoer eller andre former for press, eller gis det støtte i form av økonomiske ressurstildeling eller ros.

Moos (2003) hevder at den ideelle plasseringen ligger et sted mellom alle ytterpunktene.

## 2.4 Emosjoner

Emosjoner blir ofte brukt som et fagbegrep i stedet for følelser. Starrin (2009) definerer emosjoner som følelser som er så sterke at de får kroppslig uttrykk. Eksempler på dette kan være redsel som gir bankende hjerte, eller at vi rødmer på grunn av flauhet. Håndtering av lærernes og egne emosjoner er en sentral del av lederjobben. Lederne påvirkes også emosjonelt, men det er lite forskning som omhandler dette temaet. Det er imidlertid grunn til å tro at emosjoner spiller en lignende rolle for lederen som for lærerne. En nøkkelfunksjon for skoleleder er å skape, utvikle og arbeide med lærernes motivasjon og arbeidsglede, arbeid med egen utvikling både faglig og personlig vil således være et evigvarende prosjekt for skoleledere (Skrøvset, 2017). Skrøvset (2017) kommer inn på at emosjonssosiologer har bidratt med viktig kunnskap inn mot ledelse og læring, i forhold til hvordan emosjoner kan påvirke energinivå. De sentrale emosjonene her er stolthet og skam, da disse fyller opp eller tapper oss for energi (Starrin, 2007). Oppmerksomhet rundt dette er sentralt da ledere neppe tapper ansatte for energi med vilje, det er trolig mangel på forståelse og bevissthet rundt både språk som brukes og handlinger (Skrøvset, 2017). Hargreaves (2002) har i en studie undersøkt hva som forårsaker de sterkeste negative emosjonene hos lærere. Svik er det som utmerker seg, og han identifiserer tre former for svik. Det første er *kontraktsvik* (*Contractual betrayal*) der det gjøres noe som svekker anseelsen til lærerstanden som helhet. Den andre formen for svik er *kommunikasjonssvik* (*Communication betrayal*) som er baksnakking, og den tredje *kompetansesvik* (*Competence betrayal*) der det kritiseres eller stilles negative spørsmål rundt andres kompetanse. En skoleleder vil bli berørt av alle tre områdene. Det første området handler mye om hvordan lærerjobben omtales av politikere, foreldre og andre som har interesse av skolen. De siste årenes sammenligninger mellom skolene med fokus på resultater, og at lærerne ikke er gode nok og trenger etter og videreutdanning er forhold som både lærere og skoleledere trekker frem som eksempler på svik. Her har skolelederen en viktig rolle gjennom signalene som sendes til lærerne om hva som er viktig gjennom innhold i utviklingsarbeid, intern bruk og oppfølging av nasjonale prøver, bruk av resultatene fra elevundersøkelsen og gjennom begrunnelser for tiltak og avgjørelser (Skrøvset, 2017). *Kompetansesvik* handler om sviket lærerne kan oppleve dersom det settes negative spørsmålstegn ved kompetansen deres. På den ene siden er det sentralt å ta tak i kompetanseproblemer for å få en profesjonell forbedring, og gjort på riktig måte trenger det ikke å føre til uberettiget skam eller skyld. Ufølsom eller uberettiget kommunikasjon av kompetanseproblemer er imidlertid følelsesmessig og profesjonelt skadelig (Hargreaves,

2002). Her kommer vi inn på utfordringer knyttet til for eksempel kollegaveiledning, eller veiledning fra skoleleder. Tillit er et nøkkelord i forhold til hvordan tilbakemeldinger oppfattes (Skrøvset, 2017). Effektiv ledelse handler ikke først og fremst om å skape gode relasjoner, for deretter å jobbe med utfordrende undervisningssituasjoner. Begge deler må gjøres samtidig slik at relasjonene styrkes gjennom det kollektive arbeidet med å forbedre undervisning og læring (Robinson, 2014).

## 3 Metode

Denne studien er en casestudie (Yin, 2018) der formålet er å få innsikt i skolelederens opplevelse av skolevandring. Vi har derfor tatt utgangspunkt i et kvalitativt design som gir oss mulighet til å innhente kunnskap om informantenes tanker om og erfaringer med skolevandring. Vi valgte kvalitativt forskningsintervju som vår datainnsamlingsmetode, fordi vi ønsket å forstå skolevandring fra informantens side ved å høre deres fortellinger. Vi har i metodekapittelet først presentert studiens forskningsdesign, deretter gjort rede for prosessen med utforming av intervjuguide, gjennomføringen av intervjuene og transkriberingen. Videre har vi presentert analysearbeidet før vi avslutningsvis så på studiets validitet, reliabilitet og etikk.

### 3.1 Forskningsdesign

En kvalitativ metode beskrives som en aktuell metode for å tilegne seg kunnskap om menneskers livssituasjon, meninger, holdninger og *opplevelser* (Brinkmann & Tangaard, 2012). Nærhet til det som forskes på er sentralt i kvalitativ forskning, og det er følgelig vanlig å operere med et lite utvalg, som i vår undersøkelse er fire skoleledere som har praktisert skolevandring på egen skole. Nærheten kan gi forskeren tilgang til kunnskap man ellers ikke ville fått tak i. Det kan også være enklere å gå dypere inn i materialet, og undersøke enkeltkomponenter mer grundig (Kleven, 2011). Casestudie (Yin, 2018) er valgt som tilnærming for å få en dypere forståelse for hvordan ledere opplever skolevandring. Dette kjennetegnes ved at det gir en mest mulig inngående beskrivelse av et fenomen. Da det vi ønsker å undersøke er et «hvordan- spørsmål» (Cohen, Manion & Morrison, 2011) kan vi kalle undersøkelsen en casestudie: *Hvordan opplever skoleledere skolevandring som verktøy for ledelse av utvikling?* Vi har intervjuet to rektorer og to avdelingsledere som alle har praktisert skolevandring på egen skole. Formålet har vært å få kvalitative beskrivelser fra skolelederne. Videre har vi analysert meningen i deres beskrivelser og fått en dypere forståelse for rektorenes og avdelingsledernes erfaringer, beskrivelser og perspektiver gjennom de kvalitative forskningsintervjuene.

## 3.2 Utvalg og utvalgsmetode

Postholm (2010) anser det som formålstjenlig i en mindre studie å velge lavt antall personer med tanke på omfang og tid. Forskeren kan på denne måten lettere klare å finne sentrale trekk og fellesnevneren i informantenes opplevelser. En masteroppgave kan ansees som et mindre studie, og med erfaringer fra piloteringen av intervjuguiden visste vi at transkriberingen og analysearbeidet kom til å bli tidkrevende. Det ble derfor viktig å ikke ha for mange informanter, men utvalget måtte likevel være av en størrelse som gjorde det mulig å finne fellestrekk, ulikheter og nyanser i informantenes opplevelser med skolevandring (Postholm, 2010). Som første utvalgs-kriterium ønsket vi i lys av omfanget på studien å ha minst fire informanter. Alle måtte være skoleledere og ha praktisert skolevandring minst ett år på egen skole. Et siste kriterium var at skolevandringen hadde blitt fulgt opp med samtaler mellom ledere og lærere i etterkant. Vi begrunner dette med at vi ønsket informanter som hadde god nok kjennskap til å gi oss utfyllende svar om sine opplevelser rundt skolevandring som verktøy.

I utgangspunktet var tanken å intervju fire rektorer, men det viste seg etterhvert som vi tok kontakt med skoler for å skaffe informanter, at ved flere av skolene var skolevandring noe også avdelingsledere praktiserte som en del av sitt personalansvar. Vi definerer det slik at vi likevel ivaretar lederperspektivet ved å intervju både rektorer og avdelingsledere. Selv om det også hadde vært spennende å få lærernes opplevelser av skolevandring, ble det en bevisst avgrensning å fokusere på lederperspektivet med tanke på at vi begge er skoleledere og at studiet vårt nettopp omhandler utdanningsledelse.

Vi endte opp med de tre skolene som vi i studien har valgt å omtale som skole 1, 2 og 3. På skole 1 og 2 var informantene rektorer, og på skole 3 var informantene to avdelingsledere. Vi tenkte det kunne være spennende å intervju to informanter fra samme skole, nettopp for å undersøke nærmere om disse delte samme opplevelser med sine erfaringer med skolevandring. At en av rektorene vi intervjuet jobbet på barneskole og en på ungdomsskole tenkte vi også kunne være interessant. Vi visste også at en av skolene var pålagt å gjennomføre skolevandring grunnet en kommunalt vedtak. Våre antakelser var at mange funn kanskje ville sammenfalle, men at noen funn også kunne gi oss flere nyanser.



Skole 1 har holdt på med skolevandring siden 2016 og iverksatte skolevandring etter eget initiativ. Skole 2 har holdt på med skolevandring siden 2017, og ble pålagt av skoleeier (kommunalt nivå) å drive pedagogisk vandring etter Beverly Freedmans modell. Kommunen hadde i likhet med flere kommuner i fylket valgt programmet *vandrende skoleledelse*. Programmet er basert på en kurspakke over to dager med ekstern internasjonal foreleser for alle skoleledere i kommunen. Kursene inneholdt lesing av dokumenter, filmsnutter, vandring på “vertskapsskole” og opplæring i bruk av et bestemt skjema (vedlegg 5). Skole 3 innførte skolevandring på eget initiativ i 2012. Med spriket i hvor lenge skolene har gjennomført skolevandring, samt ulikheter i bakgrunn og begrunnelser for iverksetting håpet vi å kunne få inngående beskrivelser og ulike nyanser av skolevandring. Vi valgte skoler som vi hadde litt kjennskap til, men der ingen av informantene var nære bekjente av oss. En av oss har sittet i kommunalt nettverk med en informant flere år tilbake. Slike informanter kan ifølge Kvale og Brinkmann (2012) åpne seg raskere da de er mer trygge i intervjusituasjonen. På den annen side er det en viss risiko for at vedkommende unngår å fortelle hele sannheten, da temaet kan ha vært diskutert tidligere (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette ser vi ikke på som problematisk i vår studie, da tema skolevandring ikke er drøftet med informanten tidligere, og at man kun har møttes i nettverk i kommunal regi.

*Tabell 1. Oversikt over informanter i studiet*

<b>Skole</b>	<b>Rolle</b>	<b>Bakgrunn for skolevandring</b>	<b>Oppstart</b>
Skole 1 (Pilotintervju)	En rektor, barneskole	-Arbeidskrav rektorskolen -Bli kjent med personalet	2016
Skole 2	En rektor, ungdomsskole	-Kommunalt initiert -Pedagogisk vandring etter modell av Beverly Freedman, Canada.	2017
Skole 3	To avdelingsledere, barneskole	-Eget initiativ for å få innsikt i hva som skjer i klasserommet	2012

### 3.3 Utarbeidelse av intervjuguide

Informantenes fortellinger utgjør hele vårt datamaterialet, og det ble det derfor lagt ned mye arbeid i intervjuguiden (vedlegg 1) slik at denne sørget for å generere tilstrekkelig med data.

Den samme intervjuguiden ble brukt til både rektorer og avdelingsledere. Vi drøftet om det burde være to ulike intervjuguider, men siden vi valgte et type intervju som gir rom for fleksibilitet og oppfølgingsspørsmål vurderte vi at en intervjuguide var tilstrekkelig.

I vår undersøkelse brukte vi semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode.

Semistrukturert intervju betyr at spørsmålene er formet på forhånd, men med rom for fleksibilitet (Dalen, 2011). Dette gav oss mulighet til å ta tak i informantenes svar og stille utdypende spørsmål knyttet til temaet. Vi hadde noen generelle spørsmål i oppstarten av intervjuet som forhåpentligvis fikk informantene til å slappe av og føle seg trygge. Disse dreide seg om informantens daglige arbeidsoppgaver, og skapte en glidende overgang til temaet vi ønsket beskrivelser av. Dalen (2011) mener at intervjuguiden må være bygget opp slik at den dekker de viktigste temaene og gir oss relevante svar for problemstillingen. Videre hevder Dalen (2011) at spørsmålene i intervjuguiden må videre være formulert på en måte som får frem innholdsrike beskrivelser. Vi mener at vi har ivaretatt dette gjennom den åpne tilnærmingen i den semistrukturerte intervjuguiden vår.

### 3.4 Gjennomføring av intervjuene

Vi startet intervjuene med en kort presentasjon av formålet vårt med undersøkelsen, og fortalte litt om oss selv. Samtykkeerklæringen (vedlegg 3) ble gjennomgått med alle våre informanter før vi startet selve intervjuet. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes egne kontorer. Vi brukte lydopptak og alle informanter samtykket til dette. Intervjuene ble gjennomført på +/- 50 minutter. Ett av intervjuene på skole 3 (avdelingsleder A) var vi begge med på. Vi opplevde det som verdifullt da vi var to stykker som gjennomførte intervjuet. En førte ordet, mens den andre noterte. Dalen (2011) kaller slike notater for memos eller feltnotater. Disse fungerer som et supplement i tolkningen av teksten. De andre tre intervjuene gjorde vi hver for oss grunnet tidspress i egne og informantenes kalendere. For å styrke studiens validitet bestemte vi oss for at begge transkriberte og kodet alle intervjuene. Vi er bevisst på at kroppsspråk ikke fanges opp like godt når man noterer samtidig som man utfører

intervju, men våre memos viser at vi likevel har klart å plukke opp noe i form av blikk, nøling, unnvikelse osv.

Vi ønsket å gi bekreftende signaler mens informantene snakket, spesielt hvis vi opplevde de som usikre i sine svar. Postholm (2010) mener at denne type bekreftelse kan gi informantene en følelse av å bli anerkjent, men i motsatt fall kan de oppleve signaler som dømmende. Kvale og Brinkmann (2012) skriver hvordan intervjuferdighetene læres gjennom intervju praksis. Videre beskriver de intervju som håndverk, en kunnskapsproduserende aktivitet og en sosial praksis. Dette tenker vi beskriver kompleksiteten ved intervju som metode, og vi som er uerfarne forskere ble bevisste vår egen utvikling. I pilotintervjuet ble det nemlig påfallende mye bekreftelse med «ja» og nikking, mens vi opplevde at vi ble mer kritiske underveis i prosessen. Vi merket oss at vi etterhvert ble flinkere til å stille oppfølgings spørsmål for å få så innholdsrike svar som mulig.

## **3.5 Analyse**

Bearbeidingen av data startet allerede under selve intervjusituasjonen, deretter ved transkribering av lydopptakene, så i koding og kategorisering, og til slutt i en systematisk analyse. Postholm (2010) sier at man som forsker begynner dataanalysen allerede ved det første intervjuet og fortsetter mer dyptgående etter at datamaterialet er samlet inn.

### **3.5.1 Transkribering**

I transkriberingsfasen blir den muntlige samtalen fra intervjusituasjonen gjort om til tekst (Kvale & Brinkmann, 2012). Dataene ble gjort tilgjengelige ved at vi tok opp intervjuene på lydopptak og vi utførte selv transkriberingen. Intervjuene ble skrevet ordrett. Alle uttrykk ble registrert, som for eksempel latter, nøling, ironi og pauser. Transkribering er et nyttig, men tidkrevende arbeid. Vi valgte likevel at begge hørte og transkriberte alle intervjuene. Da hadde vi begge et eierforhold til alle fire intervjuene, og vi tenkte det ville gi oss fordeler når vi sammen skulle kode. Vi brukte også god tid på å drøfte intervju transkriberingen og memos, og følte at tiden vi investerte i dette arbeidet var vel verdt det. Alle lydopptak ble slettet etter endt transkribering etter avtale med informantene, og alle navn er slettet og erstattet med tall eller tittel i selve transkriberingen.

### 3.5.2 Koding og kategorisering

For å få oversikt over hele datamaterialet begynte vi selve kodingsprosessen med å lese gjennom alle intervjuene flere ganger. Postholm (2010) argumenterer for at bruk av dataprogram gjør at man mister noe av nærheten til både informant og data. Vi valgte å anvende post-it lapper for å gjøre kategoriseringen så visuell og dynamisk som mulig. Utsagn fra informantene ble skrevet ned på lappene, og vi samlet sammen lignende utsagn eller utsagn som omhandlet samme tema i grupper. På denne måten utkrystalliserte det seg kategorier vi kunne arbeide videre med. Vi tok utgangspunkt i begreper som vi tenkte kunne belyse våre forskningsspørsmål, som for eksempel ansvar, utvikling, kontroll, samtale og tillit, osv. Ved å kategorisere på denne måten ble vi godt kjent med hele datamaterialet vårt. Vi kan kalle denne post-it metoden induktiv, da vi lot datamaterialet lede oss i analysen. Senere i prosessen jobbet vi også deduktivt på den måten at vi tok utgangspunkt i utvalgt teori for så å lete etter sammenfallende funn i analyse av dataene våre. I følge Postholm (2010) brukte vi således en induktiv-deduktiv tilnærming i kodings- og analysearbeidet, der noen antakelser opprettholdes og andre avkreftes. Både problemstilling og forskningsspørsmål ble endret underveis, og det ble tydelig for oss at innsamlet data formet og påvirket både problemstilling og forskningsspørsmål.

Cohen et al. (2011) peker på at det er viktig at kodene stammer fra datamaterialet, og ikke har blitt konstruert i forkant. I tillegg må det være en konsekvent bruk av kodene slik at ikke noe data blir utelatt. For å finne mønstre i materialet kan forskeren bruke *koding*. Selv om vi ikke brukte noe spesielt dataprogram i vår datainnsamling, søkte vi etter ord i transkriberingen som vi hadde plukket ut som mulige relevante kodeord. Eksempler på dette var ord som: *mål, samtale, vi, ledelse, læring, utvikling, ansvar, tid, tilbakemelding*. Vi fikk samlet dette til to kategorier som igjen ble identifisert i våre forskningsspørsmål. Vi satt da igjen med *legitimeringsperspektivet* og *det relasjonelle perspektivet*. Disse kategoriene ga retning til hvilket teoretiske rammeverk vi valgte i vår undersøkelse videre.

## 3.6 Validitet

Validitet handler om hvorvidt resultatene er troverdige, og for oss handlet det om hvor godt vi kunne måle hvordan skolelederne opplever skolevandring på egen skole. Kvale og Brinkmann (2012) sier at dersom datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen, kan validiteten sies å være god. Validitet handler derfor også om de slutningene man kan trekke ut av studien, og kvaliteten på studien blir sett på som en direkte følge av vår evne til å behandle og tolke data (Kvale & Brinkmann, 2012). Troverdigheten sikres derfor ved forskerens, altså våre forskningskvaliteter. Man kan få hjelp og eventuell bekreftelse på våre tolkninger ved å la en annen forsker se om han eller hun finner de samme mønstrene i det innsamlede materialet. Vi valgte ikke å involvere flere forskere, men mener at validiteten kan ha blitt styrket ved å bruke lydopptak, og at transkribering ble gjort av begge. Vi ser på det som en styrking av validiteten at vi er to som skriver denne oppgaven sammen. Å vurdere intervjutranskripsjonenes gyldighet er likevel komplisert. Kvale og Brinkmann (2012) hevder faktisk at det ikke finnes sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Kleven (2011) skriver også at valide resultater ikke betyr at resultatene nødvendigvis er sanne. Det er prinsipielt alltid en mulighet for at teorier som i dag regnes for “sanne” om noen år vil måtte redigeres på grunnlag av ny kunnskap og innsikt. Ulike fagpersoner kan ha forskjellig vektlegging av begrunnelser, og det kan derfor ofte være faglig uenigheter om hvilken teori som har høyest validitet (Kleven, 2011). Når det gjelder vår studie vil dette kunne gjelde både praksis med, teorier om og oppfatninger om skolevandring.

Vi har hatt stadige diskusjoner vedrørende både analyse- og drøftingsarbeidet. Dalen (2011) hevder at subjektivitet i forskerrollen er avgjørende for prosjektets validitet. Som forsker er det ikke mulig å glemme tidligere kunnskap og erfaringer, men det er viktig for oss å ha et bevisst forhold til kunnskap og erfaringer som kan ha betydning for forskningen vår.

Kunnskap skapes i samspillet mellom intervjuer og informanter, og forskeren er i så måte med på å skape data. Dataene blir derfor påvirket av forskerens forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2012). Vi som intervjuere har for eksempel ulik erfaring med skolevandring. En av oss har gjennomført skolevandring i flere runder, og en har mindre erfaring med skolevandring i praksis. Et spørsmål som da kan oppstå er om den med minst erfaring med skolevandring vil være mindre preget av forutinntatte meninger. Vi tenkte at begge likevel visste mye om, og hadde egne erfaringer med skolevandring. Derfor måtte vi begge være bevisste på at vår analyse kunne være farget av egen kunnskap og erfaring. Vi velger å se på

det som en styrke at vi begge har gode forkunnskaper om skolevandring, og tror at dette har hjulpet oss i intervjusituasjonen, særlig med tanke på oppfølgingsspørsmål som forhåpentligvis igjen har gitt oss rikere beskrivelser.

Intervju er vår metode for å undersøke vår problemstilling. Maxwell (2012) sier at det er sammenheng mellom validitet og metodevalg. Metoden intervju gav oss tilgang til informasjon som ikke nødvendigvis hadde blitt fanget opp gjennom andre metoder. Et semistrukturert intervju åpner muligheten for å foreta justeringer underveis i intervjuprosessen. Svakheten vår er at vi er ferske forskere som har svært lite erfaring med metoden intervju. Intervjuguiden vår ble noe justert etter erfaringene fra pilotintervjuet. Vi var også trolig mer bundet til intervjuguiden i pilotintervjuet enn i de tre påfølgende intervjusituasjonene. Avslutningsvis ble alle informantene våre spurt om vi kunne ta kontakt i ettertid om det var noe vi lurte på. En stund etter pilotintervjuet benyttet vi oss av muligheten og ringte informanten med noen ytterligere spørsmål/avklaringer. Informanten var positiv til dette, og ville gjerne at vi ringte enda en gang hvis noe var uklart. Grunnen til at vi ikke hadde behov for det hos de andre tre informantene, tenker vi kanskje henger sammen med at vi utviklet intervjuferdighetene våre underveis.

At vi jobber i forskjellige kommuner og jobber på henholdsvis på barneskole og ungdomsskole kan også være med på å styrke validiteten. Det har vist seg i noen drøftinger at vi da har fått med perspektiver og nyanser vi muligens ikke hadde fått hvis vi jobbet i samme miljø.

### **3.7 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om hvorvidt resultatene kan reproduseres av andre forskere i et annet tidsrom og om informantene for eksempel ville svart annerledes til andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2012). Reliabilitet beskrives også ofte som pålitelighet eller holdbarhet i kvalitativ forskning. Vi mener at om en annen forsker bruker samme teoriramme og semistrukturerte intervjuguide ville noen av våre empiriske funn vist seg på nytt. Kvale og Brinkmann (2012) mener at innhold og form kan påvirke spørsmålsstillingen i en intervjusituasjon. Ordvalg være for eksempel være avgjørende og intervjuerens reliabilitet blir

spesielt diskutert i sammenheng med ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012). Vi forsøkte å ha åpne spørsmål og heller være våkne med oppfølgingsspørsmål for å fange opp nyanser i svarene. Når en av informantene spurte om han ga svar som dekket det vi var ute etter, presiserte vi at vi var ute etter hans opplevelser av skolevandring. Vår oppfatning generelt var at informantene våre ønsket å svare så ærlig som mulig på spørsmålene vi stilte. Som forskere må vi likevel alltid være klar over at det kan hende at informantene ville svart annerledes dersom de hadde blitt intervjuet av andre forskere. Hvordan man som forskere behandler data er viktig for reliabiliteten. En måte å sikre at data ikke blir preget av subjektivitet er å lage kjøreregler for transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2012). Vi hadde på forhånd avtalt at vi skulle registrere alt vi observerte. Alle lyder, nøling, ironi og latter slik at vi lettere kunne se for oss situasjonen. Det at begge transkriberte alle intervjuene mener vi gjorde oss mer bevisste på å unngå at transkriberingen ble preget av subjektivitet.

### **3.8 Etske betraktninger**

Postholm (2010) beskriver etiske betraktninger før, under og etter datainnsamlingen. God informasjon på forhånd, respekt for enkeltmennesket underveis og bevissthet rundt innhold og form på publikasjon ved prosjektets slutt trekkes frem viktig. Videre mener hun at forskeren må være bevisst de ulike etiske sider ved denne metoden ved blant annet å unngå og komme i en terapeutrolle, og selvsagt respektere alle personlige opplysninger som fremkommer. Forskerens forforståelse rommer meninger og oppfatninger, erfaringer og opplevelser forskeren har om fenomenet som studeres (Dalen, 2011). For å utvikle en dypere forståelse av fenomenet kan forskerens forforståelse være en forutsetning. At vi begge har personlige erfaringer med og kunnskap om skolevandring påvirker sannsynligvis vår tolkningen av data. Den teoretiske forståelsen vi har tilegnet oss gjennom studiet vil forhåpentligvis også hjelpe oss til å se ulike perspektiver i våre data. På denne måten kan teori åpne opp for en grundigere tolkning av informantens opplevelser. Postholm (2010) sier at denne balansegangen mellom fortolkning og analyseprosess, der man verken overidentifiserer seg med de intervjuede eller lar seg styre av egne erfaringer eller teoretisk forståelse, er viktig. Vi drøftet vår egen forforståelse med hverandre underveis. Vi håper dette gjorde oss mer bevisste, og hjalp oss til å møte fortolkningen vår med større forsiktighet, men også åpenhet.

Hvordan resultatene ville publiseres avtalte vi på forhånd med informantene. I samtykkeerklæringen (vedlegg 3) kommer det frem at informanten når som helst kan trekke seg uten at det får konsekvenser, at identiteten til informanten ikke på noen måte skal fremgå av masteroppgaven og at intervjuopptak blir tilintetgjort. Konfidensialitet i forskning innebærer at private data ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er grunnleggende for å beskytte informantene, og derfor brukes kun skolenummer og rolle i vår studie. Vi sendte forespørsel til NSD om meldeskjema før datainnsamlingen. Da vårt prosjekt ikke behandlet verken direkte eller indirekte personopplysninger falt det utenfor meldeplikten.



## 4 Presentasjon og analyse av datamaterialet

I dette kapitlet presenterer vi funn knyttet til problemstillingen *Hvordan opplever skoleledere skolevandring som verktøy for ledelse av utvikling?* Forskningsspørsmålene handler om hvordan skolelederne legitimerer skolevandring som verktøy i utviklingsarbeid og hvordan de erfarer det relasjonelle perspektivet i sin praksis med skolevandring.

### 4.1 Legitimering av skolevandring

Våre tre utvalgte skoler hadde i utgangspunktet ulike ståsteder. Den ene skolen har holdt på med skolevandring i en årrekke, de andre to har holdt på et års tid. På skole 3 har ledergruppa startet opp med skolevandring av eget initiativ og holdt på i sju år, og skiller seg dermed ut fra skole 1 og 2. Vi ser ut fra våre data at skolevandring er ressurskrevende når det gjelder tidsbruk. Likevel ser vi at skolelederne vi intervjuet prioriterte dette av ulike årsaker. Vi ønsket å få skoleledernes beskrivelser av prioriteringer som gjøres ut i fra krav og forventninger om ledelse. Videre vil vi trekke frem empiriske funn som handler om bruk av skolevandring som verktøy på egen skole. Ved å få et bilde av alle informantenes perspektiv på legitimering av skolevandring vil vi kunne få en større forståelse for hvorfor skoleleder praktiserer skolevandring.

På skole 1 var rektor nyansatt og hun så på skolevandring som en metode for å bli bedre kjent med personalet. Rektor ønsket også å prøve ut skolevandring grunnet et arbeidskrav på rektorskolen der hun skulle utforske praksis på egen skole. Samtidig uttrykte hun at kommunalsjef i kommunen oppmuntret alle skoler til å prøve ut skolevandring. Det var derfor flere grunner til at det ble startet opp med skolevandring på skole 1. Vårt umiddelbare inntrykk fra skole 2 var at dette var noe som rektor selv ikke ønsket å bruke tid på, men at det hadde blitt bestemt fra kommunalt hold at dette skulle være et satsningsområde. Skoleutviklingsprosjekter kan komme både top-down fra myndigheter, eller bottom-up fra skolen selv. Rektor på skole 2 opplever at dette er et typisk top-down prosjekt:

*“Det er sentralt bestemt, og da er vi jo inne på det med ovenfra og ned, og da mangler noen motivasjon. Jeg må jo være ærlig å si at det er det som er årsaken til at vi begynte å skolevandre. Det kom i tillegg til andre satsningsområder vi selv har analysert oss frem til. Så, jeg skjønnte jo at jeg manglet noe forkunnskap og motivasjon til oppdraget”*

Her kommer det tydelig frem at rektor mangler motivasjon for oppdraget, og at årsaken kan være at det er et top-down initiert satsningsområde. Rektor fortalte at skolevandringen kom i tillegg til andre satsningsområder, og skolen måtte vandre etter bestemt oppskrift av Beverly Freedman (vedlegg 5). Rektor klarte dermed ikke å knytte skolevandringen opp mot eksisterende satsningsområder. Videre fortalte rektor det igjen ble vanskelig å presentere dette i eget personale, da kollegaene ut fra rektors utsagn vanligvis har høy medvirkning i skolens utviklingsprosjekter. Når rektor forteller om arbeidet som gjøres på skolen er det påfallende hvor hyppig ordet “vi” brukes, 238 ganger (vedlegg 4). Rektors stemme blir her litt utydelig siden rektor oftest i intervjuet legger fram saker sett fra personalet eller ledergruppas ståsted. Det å legge frem saker fra andre sitt ståsted kan representere en slag unnvikende lederpraksis.

Vi finner at avdelingslederne på skole 3 står i sterk kontrast til dette. På skolen tok de selv initiativ til å starte opp med skolevandring allerede i 2012. Skoleutviklingsprosjektet kan derfor her sies å være bottom-up initiert. Skolen har videre valgt å utvikle modellen de startet med. Det er også verdt å legge merket til at andre skoler i kommunen nå kommer på besøk for å se hvordan skolevandring foregår nettopp på denne skolen. Det er nå et ønske fra kommunalt hold at det skal «skolevandles» på alle skolene i kommunen. Her kan vi stille spørsmålstegn ved om resultatet da vil bli like bra når det nå plutselig blir top-down i hele kommunen. Skolenes kontekst, historie og kultur vil trolig være ulik, noe som kan gi utfordringer med tanke på å oppnå samme positive resultat. Slik legitimeres skolevandringen av en av avdelingslederne:

*“Grunnen til at vi skolevandler er todelt. Den ene delen er fordi at vi som skoleledere skal vite hva som skjer i klasserommet, for når vi blir etterspurt fra kommunalsjef så får vi alltid spørsmålet: “Hvordan kan du vite?” Den andre delen er fordi at lærerne*

*ønsker en sparringspartner. Noen ganger ut ifra ønsker, og andre ganger ut fra gitte kriterier.” (Avdelingsleder A, skole 3)*

Avdelingsleder ønsker både å vite hva som skjer i klasserommet, samt være en sparringspartner for lærerne, noe som viser at det er en blanding av top-down og bottom-up styring. Top - down fordi skoleledelsen bestemte at de skulle skolevandre, samt tema for vandringen, og bottom- up fordi avdelingslederne forteller om at lærere ønsker besøk i klasserommet og har *behov* for en sparringspartner. Vi fikk utdelt et eget skriv (vedlegg 2) med målsettingen for bruk av skolevandring. Uttalelsene fra begge avdelingslederne på skolen samsvarer med målsettingene skolen har satt. Målsettingene ble tidlig presentert for hele personalet, og målsettingen gjøres også kjent for alle nytilsatte. Selv om avdelingslederne på skole 3 vedkjente at de ønsker å vite hva som skjer i klasserommene, uttalte de til sammen fem ganger i løpet av intervjuene at de er *helt* tydelige på at de ikke benytter skolevandring som et kontrollverktøy. Det fremkom tydelig at de ikke tenkte på at det å ville vite hva som skjer i klasserommet også kan oppfattes som kontroll.

*Jeg vet fordi jeg har vært og observert og sett. Jeg er ikke i tvil om at det er verdt det. Det blir ikke den derre synsinga, og med alt det fokuset på resultater og nasjonale prøver og alt dette her som på en måte vi som ledere til syvende og sist står ansvarlig for så er det veldig betryggende å vite hva som skjer i klasserommet.” (Avdelingsleder B, skole 3)*

Avdelingslederne forteller gjentatte ganger at lærerne *ønsker* besøk i klasserommet. Selv om de uttrykker at de ønsker å vite hva som skjer i klasserommene, synes det å være viktig for dem å få frem at lærerne ønsker at de kommer på besøk, og at de ønsker en sparringspartner. Bakgrunnen for at lederne på våre tre skoler skolevandrer, varierer således fra a) utprøving for å bli kjent og “top down” i skole 1, b) “top-down” kommunal initiering på skole 2 og til c) en kombinasjon av “top - down” og “bottom-up” i skole 3 der avdelingslederne ønsker å vite hva som foregår i klasserommet, samtidig som lærerne ønsker besøk. Våre data viser at når skolelederne skal legitimere utviklingsprosjekter knyttes det opp mot tid, og en klar fellesnevner blant våre skoleledere ble tidsbruk. Her spriker tilbakemeldingene fra skolelederne fra at effekten ikke er så høy som ønsket, til overraskelse over at utbyttet i

forhold til tidsbruk var tilfredsstillende. Rektor på skole 1 var positivt overrasket over utbyttet kontra tidsbruken knyttet til skolevandring. Dette står i kontrast til rektor på skole 2 som synes at effekten ikke er så høy med tanke på tidsbruk, og tenker at det er utfordrende:

*“Tre ledere har brukt to timer per uke til vandring. Noe som er ganske mye. Så effekten ut ifra ressursbruk er ikke så høy som vi ønsket. Men jeg skal ikke bare kritisere andre. Vi måtte ha forberedt grunnen bedre vi også, noe vi hadde gjort hadde vi visst at dette var noe vi skulle bruke tid på da vi valgte våre satsningsområder for utvikling”*

Det er interessant å se hvor stor effekt rektor mener at skolevandringen skulle gi etter et så kort tidsspenn. Det var også utydelig hva som var målsettingen med skolevandringen, og vi tenker derfor at uten tydelig målsetting blir det utfordrende å måle effekt. I tillegg er rektor ærlig på at de som ledergruppe ikke var godt nok forberedt ved oppstart, noe vi også mener kan påvirke effekten. Tidsbruken knyttet til skolevandring på skole 3 ble ikke problematisert av avdelingslederne. De utdypet hvordan de prioriterte bort andre tidstyver for å gjennomføre skolevandring:

*“Jeg føler at dette er så viktig. Det tar tid, klart det gjør det, men det er en prioritering man gjør, for jeg vet at vi får så mye igjen for det. Så i de periodene er det skolevandring vi driver med. Men vi tar bort andre ting. Prøver å ikke være med på alle mulige møter og ...at man rydder plass til det i kalenderen rett og slett”*

Skolevandring er tydelig prioritert av avdelingslederne, og de mener det har stor nytteverdi. Det som hadde vært interessant her er å vite litt mer om hva lærerne tenker om denne prioriteringen. Både fordi man «tar» av lærernes tid, men også hva de tenker om de andre tingene som blir nedprioritert. Kanskje kan dette bety mindre støtte fra leder i andre sammenhenger som for eksempel i møte med elever og foresatte. Våre funn viser at tidsbruk på selve vandringen ikke nødvendigvis er en begrensende faktor. Det som trekkes frem som er spesielt tidkrevende av alle informanter er tiden som brukes på tilbakemeldinger, likevel sier flere av informantene at det er dette som bør prioriteres:

*“Det er egentlig dette her vi skulle ha gjort hver eneste dag, vært ute i klasserommet og diskutert pedagogikk, diskutert undervisning og så er det den pedagogiske ledelsen på den ene siden, og den administrative ledelsen på den andre.”*

Her kommer rektor på skole 1 inn på dilemmaet mellom drift og utvikling, noe de andre skolelederne også bekrefter i sine uttalelser. Alle var opptatt av å prioritere skoleutvikling, men samtidig problematiserte de at det var vanskelig å finne tid til dette. Vi “hører” uttalelser om krysspress og spenninger, da de stadig nevner administrative oppgaver som også må prioriteres. Disse oppgavene står noen ganger i veien for samtale i etterkant av skolevandringen, som alle informantene ønsker å bruke tid på. Vi undrer oss over at hvis man ikke finner tid til refleksjoner i etterkant – Hva er begrunnelsen for å drive skolevandring da? Informantene er alle tydelige på at skolevandringen må timeplanfestes, så tiden ikke stjeles av driftsoppgaver. Men selv om skolevandringen ble timeplanfestet, kunne det dukke opp driftssaker og andre akutte hendelser som gjorde at skolevandringen ble utsatt. Skolelederne fortalte da at lærerne kunne bli både skuffet og irriterte:

*“Så hadde læreren en forventning om at da skulle jeg komme, og så skjedde det noe og så ble det litt tuklete” (Avdelingsleder, skole 3).*

Her ser vi at skolelederens dilemma også påvirker lærerne. Når skolevandring først er satt opp, virker det som om det er viktig for lærerne at den gjennomføres som avtalt. Dette kan det være mange årsaker til. Vi tenker at lærerne for eksempel kan ha gruet seg eller vært spent i forkant. Det kan også være at læreren har forberedt seg ekstra godt til nettopp denne avtalte timen. Det er ikke bare tiden brukt på skolevandringen og drøftingsmøtene i etterkant som trekkes frem som utfordrende. Alle informantene forteller også om tiden knyttet til å innføre skolevandring som verktøy. Både det å få med alle «på laget», samt at man er utålmodig etter å se effekt, beskrives av rektor både på skole 1 og 2:

*“Det er stort spenn i interesser og hvordan man jobber, og det er utfordring i en innføringsfase. 20 prosent får vi vel aldri med oss, selv om vi har som mål å klare det også. Det hadde en effekt. Men det stoppet nok litt opp igjen”*

Avdelingsleder A på skole 3 bekrefter også at verktøyet tar lang tid å innføre som praksis:

*“Det skjer ikke ting bare over natta, det tar jo litt tid før man får dette inn.”*

Vi ser her at rektorene virker utålmodige både ved at de ønsker å ha med seg alle, og at de ønsker utbytte av skolevandring etter et kort tidsspenn. På skole 3 bekrefter de at det tar lang tid å få med hele personalet ved innføring av skoleutviklingsprosjekter. Til tross for ulike bakgrunn for valg av skolevandring tyder funnene våre på at skolelederne anser skolevandring som et verktøy de kan forsvare å bruke tid på. Det kan virke som om det er spesielt samtalene i etterkant som skiller seg ut som verdifulle hos skolelederne på alle tre skolene. På skole 3, som har holdt på lengst, ser vi i tillegg at de trekker frem at skolevandringen hjelper dem til å få oversikt over hva som skjer i klasserommet. Avdelingslederne her var de eneste som kom inn på faktorer som påvirket elevenes læring, og som fortalte at de veiledet lærerne ut ifra det de observerte.

## 4.2 Det relasjonelle perspektivet

Våre funn viser at alle informantene trekker frem at de blir bedre kjent med egen skole og eget personalet når de praktiserte skolevandring. De virker alle til å ha fokus på det positive de ser i klasserommene for å bygge videre på dette. Relasjonell ledelse og også emosjoner løftes frem i teori vi har lest i forbindelse med skolevandring, og spesielt emosjoner vektlegges. I våre data kan vi ut fra skoleledernes uttalelser finne uttrykk for emosjoner knyttet til skolevandring. Rektor på skole 1 forteller om hvordan hun fokuserte på det positive hun observerte:

*“Jeg ble kjent med hvordan lærere gjorde ting på forskjellige måter. De fikk vist sine styrker. Vandring er tett på ledelse. Dette har vært en positiv runde med løft fokus. Det har ikke vært vanskelig, tvert imot, det inviterte til mange gode samtaler i etterkant”*

Dette sammenfaller med avdelingsleder fra skole 3 som bruker “nær ledelse” i sin beskrivelse av skolevandring. Rektor på skole 1 og avdelingsleder på skole 3 virker å være bevisste på at

skolevandring gir dem mulighet til å komme tettere på lærerne, og at de opplever dette som positivt. Flere av deres uttalelser omhandler det å se det positive og bygge videre på dette i samtalene i etterkant. Rektor på skole 2 forteller også om fokus på det positive, men at dette i motsetning til de andre skolene ikke var et bevisst valg han selv hadde tatt før skolevandringen:

*“ Vi skulle etter den kommunale modellen aldri ta opp det vi så som ikke var bra. De som ikke får det til i klasserommet skal gjennom ros som gis til andre koble seg på å forstå at Oj, her må jeg skjerpe meg! Jeg er usikker på om dette virket etter intensjonen ”*

Dette funnet tyder på at rektor på skole 2 mener at man også må ha fokus på å forbedre det man observerer som ikke fungerer like godt for at skolevandring skal ha ønsket effekt. Under skolevandring er det naturlig at leder ikke bare vil observere positive læringssituasjoner. Når rektor på skole 1 blir spurt om hva som blir gjort dersom det observeres lærere som har utfordringer i klasserommet, svarer hun at det ble positivt vinklet i starten, men at man senere også må bruke verktøyet til å veilede lærere:

*«Første runde ville jeg ha et veldig sånn positivt fokus inn. Altså løft, styrk, ros. Men det skal jo også brukes veiledende hvis det er noe som ikke fungerer. Eller så uthuler du litt misjonen ”*

Avdelingslederne på skole 3, som har holdt på med skolevandring i en lengre periode, viser til at de bevisst bruker skolevandring til å ta tak i det de ser ikke fungerer. Samtidig viser funnene at det oppleves som en utfordring å vite hvordan man skal veilede og hvordan man skal sette ord på det man har sett:

*“Det er jo alltid en utfordring hvordan man skal si ting og veilede ting. Vi har jo noen som er kanskje ikke så endringsvillige som man skulle ønske at de kunne være av og til, for å si det på en pen måte. Så er det jo noe med at da kreves det jo mer. Og til slutt*

*så må jo du jo også kanskje bruke styringsretten din og si at vet du hva dette må du, sånn er det og jeg kommer til å følge opp.” (Avdelingsleder B, skole 3)*

Her kommer vi inn på et sentralt aspekt ved relasjoner, nemlig emosjoner som kan oppstå hos enkelte lærere i forbindelse med skolevandringen. Det kan oppstå negative emosjoner i både forkant og etterkant av skolevandring. Kanskje spesielt hvis leder i tillegg benytter seg av styringsrett for å pålegge endring hos lærer. Alle informantene kommer inn på at enkelte lærere gir uttrykk for at det kan oppleves ubehagelig å få besøk av ledelsen i klasserommet. De bruker begreper som *skeptiske*, *redde*, *skummelt* og *kontrollerende*. Informantene utdyper alle at de møtte forskjellige reaksjoner da de presenterte for lærerne at de skulle gjennomføre skolevandring. Fra “Yes, bare kom” til svært skeptiske lærere som ikke ønsket besøk i sitt klasserom. På skole 3 er det ifølge avdelingslederne de nyansatte som synes skolevandringen er mest skremmende. Dette er kanskje naturlig siden de ikke har så mye erfaring og kjenner sin leder dårligere. De har ikke hatt tid til å opparbeide en relasjon. Det er tydelig at skolelederne er bevisste på at noen lærere synes dette kan være ubehagelig. Rektor på skole 1 er tydelig på at hun tar hensyn til lærernes emosjoner når hun skolevandrer:

*“Jeg hadde spesielt en lærer som var skeptisk, og da begynte jeg jo ikke med henne”*

Våre data viser at skoleledernes opplevelse er at lærernes skepsis og negative følelser i hovedsak oppstod i forkant av skolevandringen. På skole 2 som vandret etter Beverly Freedmans modell kom alle lederne samtidig inn i samme klasserom. Det vil si at lærerne fikk besøk av tre ledere som samtidig skulle observere undervisningen. Dette fordi ledergruppa skulle reflektere sammen over det de hadde sett i etterkant. Det er derfor kanskje ikke så rart at lærerne var redde i starten. I tillegg tenker vi at samtalen i etterkant kan være overveldende for en lærer som skal sitte sammen med tre ledere. Følelsene rundt skolevandring endret seg i løpet av prosessen ifølge alle våre informanter. Skolelederne forteller at lærerne har likt å få besøk i klasserommet, samt å få positiv feedback fra sin leder:

*“Etterhvert virket det ikke som om de var redde for at vi kom. Noen var redde i starten. Lærerne har gitt tilbakemeldinger på at de har likt å bli sett av ledelsen. Når lederteamet kommer tilbake på kontoret og reflekterer sammen, så kalles lærerne deretter inn til et møte i løpet av noen dager og ledelsen gir tilbakemelding på kun det positive. Alle lærerne fikk på denne måten positiv feedback, ble sett” (Rektor skole 2)*



Lignende tilbakemeldinger forteller også avdelingslederne på de andre skolene at de fikk. Lærerne satte pris på feedback, og følelsen av å bli sett. I tillegg til å gjøre lærerne trygge med tanke på besøk i klasserommet, har lederne gjort andre grep i forkant for å ufarliggjøre verktøyet skolevandring. Dette ved å involvere lærere med ulike funksjoner som tillitsvalgte, plangruppe og ressurslærere. Rektor på skole 2 oppsummerer dette:

*“Vi har vært flinke til å bruke personalmøter, høre på lærerstemmen. Vi har involvert de ansatte. Vi prøver å bestemme mye sammen selv om vi i ledelsen setter retningen. Høy grad av medbestemmelse og lite ovenfra og ned og god involvering fra alle parter har vært vår styrke”*

Dette er interessant. Tidligere har rektor på skole 2 vært tydelig på at dette har vært et «top-down» prosjekt. Til tross for at han i utgangspunktet ikke var enig i den kommunale satsningen på skolevandring, prøvde han sammen med sin ledergruppe å gjøre det beste ut av situasjonen. Han er hele tiden svært tydelig på at ledergruppa har stor tro på medvirkning og involvering for å lykkes i utviklingsprosjekter.

Selv om alle skolelederne er opptatt av lærernes emosjoner og har høy grad av medvirkning for å ufarliggjøre skolevandring, avslører alle skolelederne at de enten har en mistanke om, eller har fått bekreftelse på at det de ser ikke nødvendigvis er et reelt bilde av hvordan lærerne underviser. Dette funnet kan være en indikasjon på at skolevandring kanskje blir gjenstand for observasjon av ideelle undervisningsøker. Rektor på skole 1 har fått uttalelser fra lærere som bekrefter at de forbereder undervisningen bedre ved besøk av ledelsen:

*“Lærerne sa til meg: Vi vet at du kommer, vi skjerper oss”*

Rektor på skole 2 og avdelingslederne på skole 3 har ikke fått like tydelige tilbakemeldinger fra lærerne på dette, men forteller oss om sine mistanker om at flere av lærerne var bedre forberedt eller tok seg sammen fordi de visste at de fikk besøk. Denne utfordringen hadde forsvunnet dersom skolevandringen ikke var varslet på forhånd. Da ville skolelederne fått et mer reelt bilde av undervisningen. Samtidig ser vi at hensynet til lærernes emosjoner vektlegges av skolelederne på skole 1 og 2 der skolelederne vil at lærerne skal vite både

hvilken dag og økt de kommer. På skole 3 fikk lærerne vite hvilken uke skolevandringen skulle foregå, men ikke nøyaktig tidspunkt. Det varierte også hvilken del av økten som ble observert da avdelingslederne ønsket å se oppstart, hoveddel og avslutning. Ut ifra dette virker det som at avdelingslederne på skole 3 får et mer reelt bilde av en undervisningsøkt. Siden de har praktisert skolevandring i syv år er det også en aksept og en forventning i personalet om at ledelsen skal komme, og for de fleste vil nok ikke dette fremkalle negative emosjoner.

Funnene viser at det gjennomgående virker som om skolelederne rapporterer om positivitet knyttet til det relasjonelle perspektivet. Det fremkommer imidlertid ingen synspunkter på de eventuelle utfordringene som kan oppstå. Da tenker vi spesielt der avdelingsleder forteller at han må bruke styringsretten sin for å endre praksis hos noen lærere. Det fremkom tydelig av våre funn at skolelederne på skole 1 og 3 ikke tenkte på at det å ville vite hva som skjer i klasserommet også kan oppfattes som kontroll. Når skoleledelsen kommer på besøk i klasserommet for å observere undervisning er det nærliggende å tenke at det i selve handlingen er et snev av kontroll. Det er derfor meget interessant at rektor på skole 1 og avdelingslederne på skole 3 er *veldig* tydelige på at de ikke gjør dette for å kontrollere. Rektor på skole 1 høres faktisk forbauset ut over at noen av lærerne i det hele tatt kunne tenke dette: *“Nå kommer hun for å kontrollere. Og det var jo ikke min tanke overhode!”*

På skole 3 er det viktig for avdelingslederne å påpeke at skolevandring ikke blir brukt for å kontrollere. De forteller imidlertid om viktigheten av å vite hva som skjer i klasserommet med tanke på resultater de blir målt etter som for eksempel nasjonale prøver. Videre forteller de at de sjekker at tid og ressurser brukes riktig. De er veldig påpasselige med å bruke begrepet veiledning overfor både lærere og assistenter:

*“Det er som jeg sier det er jo ikke kontroll. Jeg tror det er veldig viktig å informere om at det ikke er kontroll. Med alt det fokuset på resultater og nasjonale prøver og alt dette her som vi som ledere til syvende og sist står ansvarlig for, så er det veldig betryggende å vite hva som skjer i klasserommet“*

Vi synes at vi i denne uttalelsen hører at det er viktig å informere personalet om at det ikke er kontroll, selv om det er tydelig at de som ansvarlige vil vite hva som skjer i klasserommet for å følge opp dette. Med andre ord opplever vi dette som motstridende. Rektor på skole 2 innrømmer som eneste skoleleder at skolevandring brukes som kontroll, og at de fulgte opp det de så i klasserommet: *“Sånn sett ble det en kontrollfunksjon, som igjen gjorde at lærerne skjerpet seg litt”* Disse funnene forteller oss kanskje hvor negativt ladet skolelederne synes ordet kontroll er. Det var for tre av våre informanter helt utenkelig at de vandret for å kontrollere, selv om de i sine uttalelser vedkjenner at de ønsker å vite, se til at ting går riktig for seg og ønsker å følge opp og veilede ved behov.

## 5 Drøfting

Med utgangspunkt i vår problemstilling: *Hvordan opplever skoleledere skolevandring som verktøy for ledelse av utvikling?* vil vi i dette kapittelet drøfte funnene vi har presentert i kapittel 4 opp mot de teoretiske perspektivene presentert i kapittel 2. Drøftingen struktureres og presenteres med utgangspunkt i våre to forskningsspørsmål. I drøftingen er forskningsspørsmålene rammet inn i tekstbokser. Vi avslutter kapittelet med å oppsummere drøftingen opp mot problemstillingen vår.

### 5.1 Utviklende lederpraksis eller et spill for galleriet?

Hvordan legitimerer ledere skolevandring som verktøy i utviklingsarbeid?
--

Det stilles store krav til skoleleder i forhold til å styrke lærernes kunnskapsgrunnlag og legge større vekt på profesjonelle fellesskap. For at hver enkelt lærer skal kunne utøve profesjonelt skjøn, må lærerprofesjonen kontinuerlig arbeide med å forbedre praksisen i klasserommet. Her kommer skoleledelsen inn med en særlig viktig rolle for å følge opp den enkelte lærers profesjonsutøvelse. Utøvelse av profesjonelt skjøn skjer både individuelt og i fellesskap med andre, noe vi finner igjen i Stortingsmelding 21 (2016-2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skoleledere står dermed i krysspress mellom administrative oppgaver, faglig oppfølging av personale og pedagogisk utviklingsarbeid (Stenshorn, 2015). Skolelederne i vår studie kom også inn på dette under intervjuene. Våre empiriske funn knyttet til tidsbruk viser at informantene daglig kjenner på dette krysspresset. De forteller at de kontinuerlig må verne om utviklingstiden, slik at den ikke blir tatt av rene driftsoppgaver. Når det gjelder skolevandring påpeker flere av informantene at det ikke nødvendigvis er selve besøket i klasserommet som tar tid, men at den største tidstyven er tilbakemeldingsmøtene. Til tross for dette mener de at dette er så viktig at de hver eneste dag burde vært ute i klasserommet og deretter diskutert pedagogikk, men at dessverre tar det administrative for mye fokus og tid. Informantene forteller at skolevandringen bidrar til at de kommer tett på undervisningen og er i jevnlig dialog med lærerne med mål om refleksjon og utvikling. Dette er noe som både Hattie (2013) og

Robinson (2014) mener er sentralt da skoleledere har størst innflytelse på læringsprosessene i skoler dersom de opptrer som rollemodeller for lærerne og er tett på undervisningen.

Skolelederne vi intervjuet gjentok flere ganger ønsket om å diskutere pedagogikk, og komme tettere på undervisningen. Likevel er det ingen av informantene som bruker forskningsresultater eller politiske styringsdokumenter som begrunnelse for bruk av skolevandring.

For å se nærmere på hvilke prosesser som har styrt skoleledernes legitimering velger vi å ta i bruk Michael Schratz skoleutviklingskubene som Moos (2003, s. 125) viser til.

Skoleutviklingskuben har tre ulike dimensjoner som vi bruker for å drøfte våre empiriske funn (figur 1). Moos (2003) hevder at den ideelle plasseringen i skoleutviklingskuben ligger et eller annet sted mellom dimensjonenes ytterpunkter. Med tanke på arbeidet med skolevandring vil vi her se nærmere på hvor de tre skolene befinner seg i skoleutviklingskuben. Vi starter med den vannrette dimensjonen som beskriver om skolevandringen skal dekke interne eller eksterne *behov*. Rektor på skole 1 gikk på rektorskolen. I den forbindelse hadde hun et arbeidskrav knyttet til egen praksis, og hun valgte å teste ut skolevandring. Hun begrunnet dette med at hun var ny, og ønsket å bli kjent med personalet. Samtidig visste hun at kommunalsjef oppmuntret rektorene i kommunen til å praktisere skolevandring. Ser vi på dette i lys av *behov* i skoleutviklingskuben finner vi at det ikke er politikere eller myndigheters interesser som har initiert skolevandringen. Det er heller ikke styrt av interne opplevde behov eller lyst fra personalgruppa. Det er faktisk rektors behov for å fullføre et arbeidskrav, som også legitimeres ved at hun har et behov for å bli kjent, som er bakgrunnen for oppstart med skolevandringen.

Det empiriske funnet knyttet til frivillighet eller ikke, ble veldig tydelig da vi knyttet det til hvilke behov som styrte valget for oppstart av skolevandring. På skole 2 er rektor tydelig på at skolevandring ble initiert fra kommunalsjef. Etter rektors utsagn kan det klart defineres som et eksternt behov med tanke på dimensjonen som beskriver dette i modellen. Rektor uttrykte ikke noe internt behov for skolevandring, og fortalte direkte at pålegget fra kommunalsjef ene og alene var årsaken til at lederteamet begynte med skolevandring. Dette står i kontrast til de to avdelingslederne fra skole 3 som viser til tydelige interne målsettinger på hvorfor de gjennomfører skolevandring (vedlegg 2). Målsettingene var presentert og kjent i kollegiet. I

tillegg forteller de også om at de trenger å vite hva som foregår i klasserommet. Dimensjonen om behov kan på denne skolen tyde på å være todelt, altså både for å dekke interne og eksterne behov. Internt fordi at lederne ønsker å vite hva som skjer i klasserommene, samt at lærerne på skolen ønsker en sparringspartner. Eksternt fordi skoleeier etterspør hvordan skolelederne kan vite hva som skjer, og avdelingslederne påpeker at skolevandring er nødvendig for å svare skoleeier på dette. Dette sammenfaller med Robinson (2014) som ser en sammenheng mellom lederens virke og elevenes læring som er skolens kjernevirksomhet. Figur 1 viser fem dimensjoner Robinson (2014) trekker frem som sentrale i elevsentrert ledelse. Dimensjon 3 handler om å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, og dimensjon 4 om å lede lærernes læring og utvikling. Vi gjenkjenner dimensjon 3 og 4 i uttalelser om at årsaken til skolevandring er todelt fra avdelingsleder B på skole 3. Han kommer inn på at de ønsker å sikre kvalitet på undervisningen som gis, samt at de gjennom å være sparringspartnere vil lede lærernes læring og utvikling.

Den vannrette dimensjonen i skoleutviklingskuben (Moos, 2003) handler om skoleutviklingen skal dekke interne eller eksterne behov. Skoleutviklingskuben har hjulpet oss å se på hvilke behov som har ført til at skolene startet med skolevandring. Informantenes fortellinger gir oss tre ulike behov. 1) Behov for å bli kjent med personalet, 2) behov for å vite hva som skjer i klasserommet og 3) skoleeiers behov. Det første behovet fant vi på skole 1. Det handler om et internt behov for å bli kjent med eget personale. Behov nummer to fra avdelingslederne på skole 3 kan beskrives som både internt og eksternt i våre funn, da informantene forteller at de ønsker å vite hva som skjer i klasserommet for å kunne rapportere dette videre til skoleeier. Når det gjelder skoleeiers behov og begrunnelser for å pålegge skolevandring vet vi svært lite om dette. Rektor på skole 2 fortalte at det kom “plutselig” og at dette ikke virket å være godt nok planlagt i kommunal regi. Dette er likevel bare rektors opplevelse, men han påpeker flere ganger at dette påvirket motivasjonen for oppdraget både i ledergruppa og personalet. Ser vi på eget behov for å ta i bruk skolevandring virker dette fraværende for rektor på skole 2. På skole 1 opplever vi at det er mer tilfeldig at de har tatt i bruk skolevandring. Det er ikke drøftet i personalet, og for oss virker det ikke som det foreligger en klar plan for hvordan skolevandring skal brukes som verktøy. Motivasjon for rektor her er indre drevet for å fullføre et arbeidskrav, samt å bli bedre kjent siden hun er ny. På en annen side er det sikkert viktig for hele organisasjonen at hun blir kjent med sine ansatte, og hun ser på skolevandring som et verktøy for å oppnå dette. Hun forteller at hun ble kjent med både lærere og elever.

Legitimeringsperspektivet slik hun beskriver det er at de pedagogiske samtalene i etterkant er de mest verdifulle. Der reflekterer leder og lærer sammen over hva som er god pedagogisk praksis. Avdelingslederne på skole 3 skiller seg ut fra de andre skolene ved at de var veldig tydelige på bakgrunnen til at de valgte å bruke skolevandring som verktøy. De ønsker å vite hva som skjer i klasserommet, for å kunne veilede samt svare når skoleeier etterspør vedrørende praksis og resultater. De ser på seg selv som sparringspartnere og forteller at lærerne svært gjerne ønsker å drøfte praksis. Skolevandring som verktøy har bidratt til dette ønske fra lærerne, da de etter avdelingsledernes fortellinger har gode erfaringer med besøk i klasserommet.

Ser vi på den loddrette dimensjonen i skoleutviklingskuben (Moos, 2003), som beskriver *makt* i forhold til skoleutvikling, er det også her forskjeller mellom skolene. Skolevandring på skole 1 utmerker seg ved at det er rektors behov, og ikke “top-down” fra myndigheter, eller “bottom-up” fra organisasjon og medarbeidere. Her finner vi at det er “top-down” fra rektor. På skole 2 utøves makten i dimensjonen fra kommunalt hold. Rektor problematiserer dette med tanke på motivasjon hos ledergruppa og i personalet forøvrig. Ut i fra rektors beskrivelser tenker vi at han er opptatt av å få med seg hele personalet. Vår analyse av datamaterialet viser at han påfallende ofte bruker ordet “vi”, og kulturen på skolen er å inkludere personalet i alle utviklingsprosesser. Pålegget om skolevandring kom ifølge rektor sent, og det var liten tid til å berede grunnen i forkant av denne satsningen. Ledergruppa hadde i utgangspunktet allerede valgt sine satsningsområder sammen med personalet, og opplevde at top-down initiativet vedrørende skolevandring ble utfordrende. Rektor på skole 2 virker for oss å være opptatt av bottom-up ledelsesstrategi. Sentralt her står tillit, åpen dialog og samhandling mellom lederen og ansatte. Skolelederen tar her hensyn til ansattes meninger og ønsker, noe som gir større muligheter for endring (Christensen, et al., 2009). For oss virker det som om rektor på skole 2 har en transformativ lederstil (Emstad & Postholm, 2010). I datamaterialet er det så mye fokus på *vi* at rektors stemme nesten blir borte. Han forteller også lite om elevenes læring. I følge Hattie (2013) har rektor innflytelse på elevenes læring, men lederstilen spiller inn på hvor stor effekten blir. Ledere med en instruerende lederstil vil ifølge Hattie (2013) oppnå de beste resultatene med hensyn til elevenes læring. Dette er noe vi også ser igjen i Robinsons (2014) sine funn.

Det som er interessant vedrørende den loddrette dimensjonen på skole 3 er at det som i utgangspunktet var “top-down” fra ledelsen, trolig har endret seg over tid. Skolevandring var i utgangspunktet initiert fra ledelsen på skolen. Etter hvert som dette har blitt en etablert praksis er avdelingslederne tydelige på at dette nå er viktig for hele virksomheten. Deres uttalelse om at lærerne nå sier de har behov for besøk og drøfting av praksis underbygger dette. Skolen har holdt på med skolevandring siden 2012, og vi tenker at tidsspennet spiller stor rolle. Vi kan ifølge våre empiriske funn si at denne dimensjonen etter flere år med skolevandring både er styrt “top-down” og “bottom-up” på skole 3.

Dybdedimensjonen i skoleutviklingskuben (Moos, 2003), som beskriver *driv og energi* i prosessen, er kanskje den mest krevende dimensjonen, da det er denne som skal holde utviklingen i gang. Dette er trolig en utfordring på skole 1, da det er rektors behov som satte i gang skolevandringen, og hun ble følgelig stående alene om å “dytte” den videre. Rektor og personalet har likevel opplevd skolevandring som positivt og har som mål og videreutvikle modellen og bruke den opp mot annet utviklingsarbeid, samt mer veiledende enn i første runde. Denne dimensjonen ga også utfordringer på skole 2. Ledergruppa ønsket høy medvirkning fra kollegiet, selv om ikke utviklingsarbeidet kom fra organisasjonen eller medarbeiderne selv. Det var imidlertid ikke så stort handlingsrom, da ledergruppa også var pålagt å gjennomføre skolevandring etter Beverly Freedmans modell (Freedman, 2015). Ledergruppa og tillitsvalgt skulle drive prosessen, men rektor innrømmer at for dårlig forarbeid og manglende motivasjon påvirket utviklingsarbeidets driv. Når det gjelder profesjonell læring, hevder Robinson (2018) at mange lærere og ledere melder fra om at tiden deres kastes bort på tiltak som er for teoretiske, forteller dem noe de allerede vet eller ikke passer inn i den konteksten de selv jobber i. Vi vil tro at rektor på skole 2 opplevde dette. Han var med på et kommunalt initiert satsingsprosjekt der en forsker fra Canada delte sine funn fra canadiske skoler. Kanskje det opplevdes som en teoretisk modell som nødvendigvis ikke var tilpasset norske forhold? Våre empiriske funn viser derimot ikke tilsvarende utfordringer ved skole 3. Ut fra skoleledernes beskrivelser var skolevandringen en del av skolens praksis fordi de knyttet verktøyet opp mot andre utviklingsprosjekter. Det i seg selv kan sees på som en drivkraft og hjalp hele organisasjonen til å se behovet for skolevandring, og skolevandringen oppleves følgelig ikke som bortkastet. Grissom et al. (2013) peker på at skolevandring kan gi negative utslag på elevprestasjoner, men at den negative sammenhengen oppstår fordi besøk i klasserommet ikke er en del av en større skoleutviklingsstrategi. Vi ser at på skole 3 brukes



skolevandringen til å følge opp andre satsningsområder som skolen har. Skolevandring som metode på skolen har så lang fartstid at det ikke lenger er et utviklingsprosjekt i seg selv, snarere et hjelpemiddel som driver andre satsningsområder fremover.

Moos (2003) beskriver at det ideelle i forhold til skoleutvikling er å befinne seg midt mellom alle de tre dimensjonene; *behov, makt, driv og energi*. Av våre informanter er det skole 3 som skiller seg ut, og ligger nærmest idealet. Denne skolen har imidlertid holdt på med skolevandring siden 2012, i motsetning til de andre to som akkurat har startet opp. På skole 2, der skolevandringen er tydelig “top-down” initiert, vil vi anta at utviklingsarbeidet allerede i startgruppen var utfordrende, noe også rektor innrømmer da han påpeker svakheter i forberedelsesprosessen. På skole 1 tenker rektor at de vil fortsette med skolevandring, selv om hun før oppstart ikke hadde tatt noe bevisst valg i forhold til dette.

Skoleutviklingskuben (Moos, 2003) hjelper oss å se at dersom en prosess skal komme i gang og lykkes bør det være snakk om både “bottom-up” og “top-down” styring, da et utviklingsprosjekt uten medarbeidernes medvirkning og engasjement ifølge Moos (2003) lett kan bli til et overfladisk paradennummer. Et prosjekt uten “top - down” styring har en tendens til å ikke komme i gang eller stoppe opp. Dette kan skyldes mange ting, manglende tid, manglende overskudd til å endre på dagens praksis eller manglende vilje til å endre på dagens praksis. Den største utfordringen og kanskje viktigste faktoren for å lykkes kan være tiden. Alle skolelederne i vår studie fortalte om tid i forhold til å legitimere bruk av skolevandring. Dette er ikke ukjent og Moos (2003) løfter fram tidsmangel som en av de faktorene som sterkest driver en i retning av overfladiske løsninger. Der ser ut som om det skjer noe, men undervisningspraksisen endres ikke.

Skolelederne i vår studie trekker også fram tidsmangel som en utfordring. Her tenker de både på sin tid, men også felles utviklingstid sammen med lærerne. Robinson (2018) viser til at lærere ofte føler at tiden deres kastes på bort på ulike tiltak for profesjonell læring som ikke fungerer. I studien vår var skolelederne opptatt av at fellestid måtte brukes på en hensiktsmessig måte for å få til endring med påfølgende forbedring. Det Robinson (2018) trekker fram er at det er et skille mellom endring og forbedring. For å få endring må skoleleder øve innflytelse som får teamet eller organisasjonen fra en tilstand til en annen.

Skolevandring i seg selv er observasjon i klasserommet, og vil påvirke lærerne på skolen. Spørsmålet er om dette er en påvirkning som vil føre til en utvikling. Den nye tilstanden på skolen etter endt skolevandring kan være verre, bedre, eller kanskje uendret som om skolevandringen aldri har funnet sted. På skole 1 og 2 får vi lite informasjon om hva skolevandringen har ført til utover gode samtaler med lærerne. Skal skoleledelsen lede forbedring handler det om utøve innflytelse slik at tilstanden til teamet eller organisasjonen blir bedre enn før (Robinson, 2018). På skole 3 er begge avdelingslederne tydelige på at skolevandringen ikke bare har ført til en endring, men også en forbedring. De forteller om bedre medarbeidersamtaler og at utviklingstiden brukes på en mer fornuftig måte. Nå tar de opp problemstillinger som dukker opp enten under deres besøk i klasserommet eller under samtalen med lærerne i etterkant.

I vår studie ser vi at legitimering av skolevandring varierer, og at det ikke er lett å trekke fram en fellesfaktor utenom tidsbruk. Alle skolelederne kommer inn på det problematiske ved at tid er en begrensende faktor. Skolelederne stiller spørsmålsteget ved tidsbruk koblet mot utbytte av skolevandring. Det som skiller skolevandring fra andre ledelsesverktøy er kanskje at man her beveger seg inn på et område som tradisjonelt sett har vært lærernes domene. Her tenker vi på den skjulte kontrakten som Berg (1999) refererer til. Skrittet for skoleledelsen, når de beveger seg inn på et område som tradisjonelt sett har vært lukket for dem, kan være stort. Avdelingslederne på skole 3 er overbevist om at skolevandring har vært med på å utvikle skolen, både med tanke på lærernes praksis, elevenes læring og deres lederferdigheter. De fortalte også om bedre resultater på kartleggingstester og nasjonale prøver, og trodde at skolevandring var en medvirkende årsak.

Alle skolelederne mener at skolevandringen har bidratt positivt med tanke på at lærerne har følt seg sett, og fått positive tilbakemeldinger fra sin leder. De trekker frem at drøftingene i etterkant av vandringen har vært verdifulle. Ottesen (2011) hevder at det er gjennom språklige handlinger sosiale praksiser bindes sammen og skolen konstitueres som et arbeidsfellesskap. Spesielt rektor på skole 1 og 2 ønsker å bruke mer tid på drøftinger i etterkant av skolevandringen for å dele den gode praksisen de ser i personalet. Likevel mistenker de at lærerne er bedre forberedt og skjærper sin undervisning de øktene de kommer på besøk. Øktene er på forhånd avtalt med lærer, og det fortelles om frustrasjon og til og med irritasjon hvis noe forhindrer leder i å komme denne planlagte økten. Dette underbygger mistanken til

rektorene, om at de ikke ser en reell undervisningssituasjon, men undervisning som er bedre forberedt enn den normalt ville vært. Kan det da være at man i samtaler etter vandringen ikke drøfter lærerens reelle praksis, men en idealisert undervisningsøkt? En slik samtale kan på en side være med på å øke lærernes bevissthet på hvordan undervisning bør være, men kan i mange tilfeller samsvare med Moos' (2003) uttalelse om et paradenummer. I slike tilfeller tenker vi at verktøyet ikke nødvendigvis fører til endring av undervisning eller lederpraksis, men kan sees på som en "happening", og vi stiller da spørsmål ved hvor hensiktsmessig det er å bruke tid på skolevandring.

Ut fra funnene våre kan det se ut som om det er viktigere at personalet er forberedte og trygge på at de vet akkurat når lederen kommer fremfor at lederne får observere en reell undervisningssituasjon. Dette mener vi sier litt om hvor stor plass det relasjonelle perspektivet har, og hvor opptatt skolelederne er av å bygge tillit. Det kan kanskje virke som om de er mer opptatt av å bygge relasjoner enn å få til utvikling. Er det slik at lederne i vår studie kan ha for mye fokus på det relasjonelle fremfor å tenke på elevenes læring?

## 5.2 Relasjonsbyggende eller et raskt klapp på skuldra?

Hvordan erfarer ledere det relasjonelle perspektivet i sin praksis med skolevandring?

Skrøvset (2017) peker på at en nøkkelfunksjon for skoleleder er å skape, utvikle og arbeide med lærernes motivasjon og arbeidsglede. Det er derfor interessant at rektor på skole 1 og avdelingslederne på skole 3 kommer inn på det å være tett på. De framhever at skolevandring gir de mulighet til å komme tettere på lærerne, og flere av deres uttalelser omhandler å se det positive og bygge videre på dette i samtalene i etterkant. Dette kan vi se i sammenheng med prestasjonsutvikling, som handler om å se medarbeidernes styrker, ikke svakheter (Aguinis et al., 2012). Rektorene på skole 1 og 2 hadde klare føringer om å bare se etter medarbeidernes styrker og gi positive tilbakemeldinger. Selv om lederne her var opptatt av det positive aspektet av tilbakemeldingen, problematiserte de det noe. Rektor på skole 1 tar opp at dersom det bare er snakk om å klappe på skuldra er det ikke sikkert at man kommer i mål med det

man ønsker å oppnå. Skolelederne beveger seg her inn på et sensitivt område. I denne sammenhengen tar Aguinis et al. (2012) opp at negative tilbakemeldinger, eller tilbakemeldinger som antyder at lærerne kanskje har en svakere prestasjon enn det lærerne selv tenker, muligens kan føre til at lærerne må forsvare sitt eget selvbilde i stedet for å åpne seg for egenutvikling. Avdelingslederne på skole 3 trekker frem nettopp dette som en utfordring med tanke på tilbakemeldinger. De er bevisst på dette og bruker skolevandring mer veiledende. De må følgelig også ta tak i utfordringer eller svakheter hos lærerne for å oppnå prestasjonsforbedringer.

Alle skolelederne referer til følelser lærerne kan ha i forkant av skolevandringen. Noen lærere har satt ord på at det var skummelt, de følte seg stresset, nervøse, usikre og utrygge. Emosjoner i tilknytning til samtalen i etterkant var det kun en av avdelingslederne på skole 3 som touchet. Dette kan vi se da avdelingslederen var innom at lærerne ikke alltid var enige i det som ble observert. I disse tilfellene måtte avdelingslederen noen ganger bruke styringsretten sin, sette krav og lage en oppfølgingsplan. Vi tror at lærerne som merket at avdelingslederen brukte sin styringsrett opplevde ulike emosjoner i tilknytning til dette. I seg selv er ikke dette negativt, men her beveger vi oss inn på et område der negative emosjoner kan oppstå. Dersom en lærer opplever noe som tolkes som sterk irettesettende kan følelsen av skam oppstå. Dette er den emosjonen som ifølge Starrin (2007) er den mest energitappende. Bevissthet i forhold til ordvalg i en veiledende oppfølgingsamtale blir sentralt nettopp for å unngå å vekke negative emosjoner. Hargreaves (2002) har også sett på hva som forårsaker den sterkeste negative emosjonen hos lærere, og konkluderte med opplevelsen av svik, og da spesielt *kompetansesvik*. *Kompetansesvik* kan oppleves når det kritiseres eller stilles negative spørsmål rundt lærerens kompetanse. Avdelingslederne på skole 3 balanserer her hårfint mellom å ta tak i kompetanseproblemer for å få en profesjonell forbedring, og gjøre det på en slik måte at det ikke vekker sterke emosjoner. Gjort på riktig måte trenger ikke samtalen å føre til uberettiget skam eller skyld. Dersom samtalen mellom den ansatte og avdelingsleder oppleves som ufølsom eller uberettiget kan den være både følelsesmessig og profesjonelt skadelig. Hvordan samtalen oppleves henger trolig sammen med graden av tillit mellom avdelingsleder og ansatt.

Tillit er et nøkkelord i forhold til hvordan tilbakemeldinger oppfattes (Skrøvset, 2017). Avdelingslederne bør vise varsomhet rundt både språk og handlinger når de gir tilbakemeldinger. Dersom de snakker med en lærer der tillit er fraværende kan tilbakemeldingen føre til at læreren tappes for energi og sitter igjen med en skamfølelse (Starrin, 2007). På skole 3 trekker avdelingslederne frem at det er de nyutdannede som både viser og gir tilbakemelding vedrørende emosjoner de har i tilknytning til skolevandring. Avdelingslederne forteller at de nyutdannede gruet seg, var nervøse og noen var til og med redde. Lærerne som hadde jobbet på skolen en stund uttrykte ikke de samme emosjonene. Dette kan indikere at lærerne som har arbeidet på skolen i en lengre periode har erfaring med at besøk fra avdelingslederen ikke er negativt. Hvis vi her trekker inn funn fra Kuvaas et al. (2016) viser de til en tredeling av hvordan skolevandring oppleves. 1) Opplevelsen av å bli sett, 2) opplevelse av profesjonsutvikling eller 3) opplevelse av å bli kontrollert. Vår studie tyder også på at lærerne setter pris på å bli sett da de etter skoleledernes utsagn etterspør besøk i klasserommet. Moos (2003) refererer til en dansk lærer, i et skoleutviklingsprosjekt, at det er greit nok å bli pustet i nakken så lenge dette pustet ikke blir til en storm som velter en fremover. Vi tenker at denne danske læreren viser til opplevelse av å bli kontrollert, men at kontroll ikke nødvendigvis er negativt hvis det utøves i samspill med læreren. Vi sammenligner her da det å bli veltet forover med at en skoleleder overkjører læreren uten å lytte til innspill. I studien til Kuvaas et al. (2016) kom det fram at jo lengre ansiennitet lærerne hadde, jo lavere var opplevelsen av at skolevandring bidro til profesjonsutvikling. Ut fra intervjuene med avdelingslederne på skole 3 fikk vi et annet inntrykk. På denne skolen var det lærerne med lengst ansiennitet som spurte om avdelingsleder ikke kunne komme snart og tydelig ga uttrykk for at de satte pris både på besøket i seg selv, og samtalen i etterkant. Årsakene til dette kan være at skolevandringen på denne skolen hele tiden har blitt knyttet tett opp mot skolens utviklingsprosjekter. Selv om lærerne har jobbet der en stund, vil vandringen ha fokus på ulike satsningsområder, og lærerne kan da trolig fortsette å oppleve nytteverdi til tross for at de har opplevd gjentatte runder med skolevandring.

Skolelederne i vår studie virket bevisste på å skape og bygge gode relasjoner ved at de var så tydelige på at de først og fremst fokuserte på det positive når de var på besøk i klasserommene. Når det foregår en skolevandring vil ledelsen på skolen se det samme som læreren, og dette er et godt utgangspunkt for videre samtale og refleksjon. Skolelederne i vår studie trakk fram at dette kunne gi grobunn for gode medarbeidersamtaler i etterkant.

Samtidig vil de få et innblikk i hva som skjer ute i klasserommet. De var tydelige på at kontroll ikke var målsettingen med skolevandringen. Samtidig viser studien til Kuvaas et al. (2016) at skolevandring kan oppleves som kontroll. Det kan se ut som om dette kan gjelde i vår studie da rektor på skole 1 fikk tilbakemelding om at hun nå kom for å kontrollere. Hvis en lærer opplever at de blir kontrollert kan det kanskje overskygge både opplevelsen av å bli sett, og mulig profesjonsutvikling. Opplevd kontroll kan oppfattes som *kompetansesvik*, og påfølgende skamfølelse (Hargreaves, 2002). De to avdelingslederne på skole 3 var veldig tydelige på at de ikke gjorde dette for å kontrollere. Samtidig forteller de at de som ledere er ansvarlige for å vite hva som foregår i klasserommet, siden de til syvende og sist har hovedansvaret for elevenes læring. Vi vil likevel hevde at det å ville vite hva som skjer i klasserommet handler om kontroll. I tillegg hører vi om at styringsretten i enkelte tilfeller har blitt brukt for å endre lærernes praksis. Vi tenker ikke at dette er negativt, men viser til at disse dataene indikerer et kontrollperspektiv, selv om de ikke avdelingslederne vedkjenner dette.

Ingen av våre informanter fortalte at skolevandring påvirket relasjon leder-lærer negativt. Vi undrer oss imidlertid over hvordan relasjonen mellom lærere og avdelingsleder på skole 3 blir i etterkant av at avdelingslederne bruker sin styringsrett for å få lærere, som ikke selv ønsker det, til å endre praksis. Vi tenker at kontrollperspektivet da kan oppleves som dominerende, mer enn "et pust i nakken". Spesielt hvis det er manglende gjensidig tillit mellom skoleleder og lærer i utgangspunktet. Hvis dette er tilfelle kan det da føre til at læreren opplever skolevandring som negativt, en "storm". Resultatet kan i verste fall bli at læreren opplever mistillit i sin utførelse av jobben. Hvis lærere føler seg overvåket, kan samtalen i etterkant først og fremst oppleves som irettesettelse og korrigerende. Hvis dette igjen fører til økt stress og manglende motivasjon hos læreren vil det i større grad hemme enn fremme utvikling.

Alle skolelederne fortalte om lærere på sin skole som etterspurte nye besøk i klasserommet. Vi tenker at disse lærerne ser på skolevandringen som verdifull da de får tettere oppfølging av sin leder. Dette funnet kan bety at skolevandringen har en positiv påvirkning på relasjonen leder-lærer, og at lærerne ser på dette som relasjonsbyggende.

## 5.3 Lederferdigheter for å lede utvikling

Vi vil se nærmere på modell 2 *Ledelse i fremtidens skole* (Robinson 2010, s. 87) opp mot egen problemstilling: *Hvordan opplever skoleledere skolevandring som verktøy for ledelse av utvikling?* For å aktualisere vil vi drøfte skolevandring som verktøy knyttet opp mot lederferdighetene Robinson (2014) presenterer. Hun hevder at for å være en læringscentrert ledelse må man inneha disse tre ferdighetene: 1) *å anvende relevant kunnskap* 2) *å bygge tillitsrelasjoner* 3) *å kunne løse komplekse problemer* (Robinson 2014).

### 5.3.1 Å anvende relevant kunnskap

Robinson (2014) hevder at ledere for å kunne engasjere seg på en produktiv måte må ha tilgang på oppdatert, evidensbasert kunnskap om hvordan undervisning fremmer læring i ulike klasseromssammenhenger. Videre hevder hun at denne kunnskapen må anvendes når de tar beslutninger. I så måte er det to aspekter i denne ferdigheten - å ha relevant kunnskap og å bruke den i sin lederjobb. Det kan med tanke på skolevandring bety at det i noen tilfeller ikke er ledelsen som er de beste til å observere og formidle god pedagogikk. Satt i konteksten skolevandring, som handler om å se hvordan undervisning fremmer læring i klasseromssituasjoner, vil det da være viktig *hva* leder ser etter med tanke på egen kompetanse. Er skolevandring knyttet opp mot et felles utviklingsprosjekt kan det kanskje være større sannsynlighet for at leder har generell pedagogisk kunnskap fremfor kunnskap innenfor et mer snevert fagfelt. Robinson (2014) trekker frem at det er viktig at lærere opplever at ledere har tilstrekkelige kunnskap til å identifisere og korrigere misforhold. Noe av utfordringene med skolevandring kan kanskje forklares med at skoleledere ikke nødvendigvis er de beste til å observere og formidle god pedagogikk da de kanskje ikke sitter inne med relevant og oppdatert kunnskap. Vi tenker at Spillane & Seashore (2002) er innovent et sentralt område når de kommer inn på at det er nødvendig at de som leder en skole også må vite noe om undervisning og læring. Dersom denne kunnskapen ikke er tilstede vil ikke lederne kunne bidra tilfredsstillende inn i arbeidet med å veilede og sørge for en utvikling i personalet. Det er med andre ord en forutsetning at lærerne opplever at skolelederne er kompetente i forhold til det de veileder om. På skole 3 hadde begge avdelingslederne mye

erfaring fra klasserommet. De hadde egne undervisningstimer, i tillegg til at de tok på seg vikartimer. Begge påpekte at de visste mye om hva lærerne “sto i” nettopp på grunn av at de underviste selv. Avdelingslederne på denne skolen oppleves trolig som kompetente av personalet da de “vet hva de snakker om” siden de er ute i felten og jobber, samtidig som de innehar lederkompetanse.

På skole 2 praktiserte rektor skolevandring etter Beverly Freedmans modell (Freedman, 2015) og på skole 3 alltid ut fra det som var skolens utviklingsprosjekt. Dette kan nok kjennes trygt og godt for lærerne; de vet nøyaktig hva skoleledelsen ser etter. På den andre siden tenker vi at det kan ligge en begrensning her. Siden lederne vandrer etter bestemte kriterier kan lederne ha gjort seg opp en mening om hva som er det ideelle både når det gjelder hva som er god undervisning, men også i forhold til hvordan læreren er. En fallgrube under samtalen i etterkant av skolevandring kan da være at lederen allerede har bestemt seg for hva lærerne bør gjøre for å forbedre sine prestasjoner. Forskning fra New Zealand kan tyde på at dette er tilfelle (Le Fevre & Robinson, 2015). I stedet for å lytte til hva læreren faktisk sier kan de allerede ha bestemt seg for hva de tenker om det de har observert, og er mer opptatt av å formidle sine egne synspunkter enn å lytte.

Ut fra våre funn ser vi at skolevandring kan gi skolelederne kunnskap om hva som skjer i klasserommet. Denne kunnskapen kan hjelpe dem i å ta viktige og riktige beslutninger. For å kunne ta gode beslutninger er det samtidig viktig at skolelederne også innehar kunnskap om pedagogikk og hva som fremmer læring slik at de kan bidra inn i samtalen i etterkant.

### **5.3.2 Bygge tillitsrelasjoner**

Bryk og Schneider (2002) uttrykker at tillit er knyttet opp mot kompetanse. Innen utdanning er det ofte enklere å legge merke til tegn på inkompetanse enn tegn på høy kompetanse fordi tegn på inkompetanse er mer åpenbare og mindre tvetydige. En av avdelingslederne på skole 3 fortalte at dersom han oppdaget en lærer som hadde utfordringer på et område, kunne han sende læreren inn til en annen lærer for å observere. Vi stiller da spørsmålstegn ved om avdelingslederen da har tenkt gjennom hvordan tilbakemeldingen oppfattes for læreren som blir bedt om å observere en annen lærer som leder har utpekt som mer kompetent. I slike tilfeller er det trolig en balansegang i hvordan forslaget om å være med en annen lærer legges



fram. På den ene siden kan man her i et øyeblikks tankeløshet sette i gang en prosess der en lærer føler seg overkjørt og kan spre sine negative erfaringer ut i personalgruppa. Selv om avdelingslederen har gode intensjoner kan det på denne måten oppstå mistillit i forhold til ledelsen. Personalet kan få bekreftet sin mistanke om at skolevandring gjøres for å kontrollere dem. På en annen side kan virkningen være motsatt. Det kan virke tillitsvekkende for personalet at en leder gjør grep når det avdekkes inkompetanse. Kanskje har læreren som blir bedt om å observere en annen lærer lenge vært samtaleemne i personalgruppa. Tillit er sentralt i skoleledelse, og dersom skolevandring kan hjelpe til at tillit mellom skoleleder og personalet bygges tenker vi at det er viktig at det settes av tid til det. Bryk & Schneider (2002) trekker frem at på en skole er de voksne avhengig av hverandre for å lykkes i arbeidet med elevene, og lærere er derfor opptatt av både egen og andres kompetanse. Skolevandring kan kanskje være med på å bygge tillit dersom den fører til bedre kompetanse. Siden skolevandring kan vekke sterke emosjoner er personlig omsorg trolig en sentral faktor når det praktiseres skolevandring. Flere funn i vår studie viser til at lederne viser omsorg for sine lærere i forbindelse med skolevandringen, og kanskje er dette en medvirkende faktor til at de etterspør flere besøk av sine ledere. Omsorg er en lederkvalitet for å oppnå tillit (Bryk & Schneider, 2002). Omsorg fremheves også av Spurkeland (1998) som mener at det å bry seg om andres utvikling og trivsel er sentralt innenfor relasjonsledelse. Han er videre overbevist om at et omsorgsfullt arbeidsmiljø også er best når det gjelder å bygge opp yteevne og effektivitet. Rektor på skole 1 er tydelig bevisst på dette da hun tar hensyn til lærernes følelser ved å for eksempel å vente med å praktisere skolevandring hos de mest skeptiske i sitt kollegium. En samtale med en lærer om profesjonell utvikling kan bygge tillit fordi det er et signal om at leder er opptatt av den enkelte. Rektor på skole 2 fremstår som veldig opptatt av det kollektive, gjennom sine fortellinger om skoleutvikling. Han bruker sjelden “jeg” og uttrykker at høy grad av involvering er viktig for han, noe som kan tyde på at han bryr seg om sitt kollegium. Det kan for lærerne virke tillitsvekkende, da han anerkjenner deres kompetanse. Vi tenker at det å lytte til kollegiets innspill er viktig, men at man samtidig som leder har evnen til å være tydelig og fatte beslutninger. Dette sammenfaller med Christophersen et.al. (2010) som fremhever to faktorer som kan påvirke lærerens ytelse. Den første faktoren er *relasjonen mellom leder og lærer* og den andre faktoren er *tydelig ledelse*.

Bryk og Schneider (2002) trekker frem fire faktorer som påvirker hverandre når det gjelder tillitsrelasjoner, og respekt er den mest grunnleggende av disse. Det innebærer at alle som jobber med eleven er sentrale. I denne sammenhengen er det viktig at leder lytter og viser at man setter pris på ideene til andre. Våre funn viser at alle skolelederne vektlegger samtalen med en felles pedagogisk refleksjon i etterkant av skolevandringen. Her tenker vi at en skoleleder som kjenner personalet sitt godt kan ha en oppfatning av at en lærer kanskje er spesielt dyktig, eller ha nærmere relasjoner til enkelte lærere enn andre. Vi tenker at dette kan innvirke på samtalen. I vår studie skiller skole 1 seg ut. Her bruker rektor skolevandring for å bli kjent med personale sitt, og hun vil trolig være mer lyttende i sitt møte med lærerne. Dersom lærerne opplevde samtalen som konstruktiv og støttende kan rektor her ha gjort et godt stykke arbeid med tanke på å bygge tillit. Slik vi ser det er en av fordelene med skolevandring at det kan være med på å forsterke fellesskapet rundt pågående utviklingsprosjekter. På skole 3 dreide fokus i klasserom, under skolevandring, samtale med den enkelte lærer og felles refleksjon i personalet om pågående utviklingsprosjekt. For personalet tror vi at dette oppleves som trygt da det er fokus på det som er felles og som alle har jobbet med like lenge. Vi tenker at skolevandringen trolig ufarliggjøres ved å ta fokus bort fra enkeltlæreren og flytte det over til et felles prosjekt. Dette skaper også større muligheter til felles tilbakemeldinger og drøftinger i personalet da alle har et eierforhold til utviklingsprosjektet. Kanskje vil dette også bidra til at flere føler at dette er nyttig, og kan bidra inn i egen undervisning.

Gjensidig respekt, kompetanse og personlig omsorg er trekk som ifølge Bryk & Schneider (2002) kan bygge tillit og som vi ser skolevandring kan være med på å forsterke dersom leder utøver skolevandring på en klok og hensiktsmessig måte. Trekker vi en parallell til Robinson (2014) ser vi at hun opplever at lærere i skoler med høyt nivå av tillit har et sterkere profesjonelt fellesskap sammenlignet med skoler med lav grad av tillit. Lærerne her er mer villige til å fornye egen praksis og ta sjanser. Enda viktigere er det at elever i slike skoler har større fremgang, både akademisk og sosialt, enn andre skoler. Ut fra våre funn kan vi ikke si noe sikkert om dette er tilfelle. Det vi ser er at på skole 3 har de siden oppstart av skolevandring opplevd en framgang i forhold til resultatene på obligatoriske kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Avdelingslederne kunne imidlertid ikke legge frem tydelige koblinger mellom skolevandring og bedre resultater, men de hadde selv en klar formening om at skolevandringen hadde spilt en sentral rolle her. Rektorene på de to andre

skolene kunne også si noe om at lærer følte seg sett av leder og at de etterhvert så ut til å sette pris på å få besøk i klasserommet. De var forsiktige med å vise til at skolevandring hadde hatt innvirkning på lærernes undervisning, elevenes læring eller resultater. Dette funnet er ikke så overraskende med tanke på at de har holdt på med skolevandring i en forholdsvis kort periode. Samtidig forteller de begge at de ser nytten av å bli bedre kjent med lærerne, elevene og klasserommene, og at det å bli sett bidrar positivt i relasjonen leder-lærer.

Skolevandring kan med gjensidig tillit mellom skoleleder og lærer oppleves positivt siden læreren blir sett og opplever anerkjennelse. At ledelsen viser interesse og engasjement gjennom oppfølging og samtale, kan være med på å øke lærerens motivasjon, og vilje til å yte maksimalt. Samtidig kan det bidra til at læreren opplever arbeidet som mer interessant og meningsfullt. Emosjoner påvirker ledelse og læring (Skrøvset, 2017). De kan fylle eller tappe for energi, og de sentrale emosjonene er stolthet og skam (Starrin, 2007). Skrøvset (2017) bruker begrepet verdsettende ledelse, og dette omhandler ledelse der medarbeiderne blir sett og verdsatt. Ut ifra denne definisjonen tenker vi at skolevandring kan bidra til at dette skjer, og i våre funn trekkes dette frem på alle skolene. Om det samtidig skjer en utvikling hos lærerne og elevene er mer usikkert og trolig avhengig av kontekst. Vi hører at avdelingslederne på skole 3 forteller overbevisende om en utvikling hos elevene, selv om de ikke kan legge frem konkrete resultater som viser at skolevandringen er årsaken til fremgangen. Skolevandring kan være med på å bygge tillit, dersom den fører til kompetanseutvikling individuelt eller skolebasert. Våre funn viser at for at skolevandring skal bygge tillit er kvaliteten i samtalen etter skolevandringen avgjørende. Dette må igjen sees i sammenheng med relasjonen leder-lærer. Når det er gjensidig tillit mellom skoleledere og lærere, vil både kontrolldimensjonen og utviklingsdimensjonen kunne oppleves som positivt. Dette kan føre til kunnskapsutvikling hos enkeltlæreren, som igjen kan føre til kollegial kunnskapsutvikling hvis man legger til rette for dette. Vi tenker at dersom det er gjensidig tillit mellom leder og lærer trenger ikke skolelederne å være så redde for å innrømme kontrollaspektet ved skolevandring.

### **5.3.3 Kunne løse komplekse problemer**

Robinson (2014) hevder at selv om det er viktig å ha gode ideer i elevsentrert ledelse er det enda viktigere at leder kan innføre disse i praksis. Ideer får ingen endringskraft med mindre

lederen vet hvordan man kan få dem til å fungere i egen skole. Å finne ut av dette krever problemløsningsferdigheter. Videre skriver hun at det er spenning mellom løsningsbetingelser som får mange utdanningsproblemer til å virke uoverkommelige, og som igjen er årsak til at det synes å være vanskelig å finne en *endelig* løsning. Vi opplever at ledere hele tiden må håndtere oppgaver som er fulle av spenninger. Robinson (2014) legger da vekt på at innenfor utdanning er ikke problemløsning en prosess som drives i enerom. Problemløsningen finner vanligvis sted i felles utviklingstid, der grupper kan bidra med sine ideer og i fellesskap forme løsninger. Ser vi dette i sammenheng med skolevandring og våre funn var det slik at alle skolelederne vi snakket med trakk fram den gode refleksjonssamtalen som verdifull i etterkant av skolevandringen. For relasjon mellom leder og lærer, og individuell utvikling er dette positivt. For organisasjonen som helhet har det ikke like stor betydning med mindre man får til en kollektiv refleksjon i etterkant.

Rektor på skole 1 virket å være bevisst på dette, da hun trakk fram at skolevandringen kunne hjelpe henne til å “sile ut gullet”. Vi tenker at hun med dette mente å fremheve det positive kollektivt for deretter å videreutvikle dette. Likevel mente hun at hun ikke hadde lykkes så godt med delingsarbeidet i personalgruppa etter vandringen som hun ønsket. Hun mente at dette ble viktig videre i arbeidet med skolevandring for å ikke “uthule misjonen”. Rektor på skole 2 var tydelig på at de kunne vært flinkere til å bruke fellestid til å både oppsummere, dele og videreutvikle praksis i etterkant av skolevandringen. Her tenker vi at han er inne på et sentralt aspekt ved skolevandring. Grissom et al. (2013) har i studier vist at skolevandring gir negative utslag på elevprestasjoner. Dette kan forklares ved at skolevandringen ikke brukes som en større skoleutviklingsstrategi, og det er kanskje dette vi ser på skole 1 og skole 2. Skolevandringen er med andre ord uformell. På skole 3 knyttet de skolevandringen opp mot skoleutviklingsprosjekter skolen holdt på med. Her ser vi at skolevandringen er godt forankret, og avdelingslederne forteller at de tror dette kommer elevene til gode.

Avdelingslederne på skole 3 fortalte at dersom de oppdaget utfordringer, eller noe som var spesielt positivt løftet de det frem i personalet. De brukte den ukentlige utviklingstiden både til erfaringsdeling, men også til å drøfte problemstillinger som dukket opp. Dette kan føre til at utfordringer som har vært skjult kan komme fram, og at ledelsen sammen med personalet kan finne løsninger på problemer. Dette kan bety at dersom ledelsen ønsker å påvirke det som skjer i klasserommet, bør de arbeide på en slik måte at de får kunnskap om det som skjer ved

besøk i klasserommet, og også skape drøftinger der de kan påvirke det som videre skal skje. Hvis vi ser på elevenes læringsutbytte trekker Hattie (2013) frem at det som har størst effekt på elevenes læringsutbytte er at rektor fremmer og deltar i profesjonell utvikling gjennom regelmessige klasseromsbesøk. Noe av det samme finner vi igjen i forskningen til Robinsons (2014). Hun trekker frem fem dimensjoner i forhold til elevsentrert ledelse. Det er dimensjon fire som går ut på å lede lærernes læring og utvikling som har størst effekt på elevenes læringsutbytte. Hun er tydelig på at den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine. Vi tenker at skolevandring kan hjelpe leder til å løse komplekse problemer dersom man tar tak i det man ser og løfter det opp i personalgruppa. Det kan av lærerne oppleves som hensiktsmessig bruk av fellestid, da det er praksisnært. Ofte kan det være slik at en utfordring en lærer opplever er gjeldende for flere. Lederen må være bevisst på hvordan disse utfordringene løftes frem i plenum, for det vil ikke være like utviklende for organisasjonen, hvis refleksjonen stopper opp i samtalen mellom leder-lærer.

# 6 Konklusjon og implikasjoner

## 6.1 Konklusjon

Konklusjonen i dette kapittelet er basert på drøftingen i kapittel 5 og presenterer et svar på den overordnede problemstillingen: *Hvordan opplever skoleledere skolevandring som verktøy for ledelse av utvikling?* Vi konkluderer også opp mot våre to forskningsspørsmål før vi avslutter med å presentere hvilke implikasjoner disse konklusjonene kan ha for videre forskning på skolevandring. Under arbeidet med vår studie oppdaget vi to hovedutfordringer. Den første hovedutfordringen er at det er begrenset med litteratur og tidligere forskning som tar for seg skolevandring i norsk kontekst. Den andre utfordringen er at det er vanskelig for forskeren å komme frem til induktive konklusjoner fra forskning om skolevandring. Mye av forskningen er situasjonsbestemt, og generalisering er problematisk. Kvale og Brinkmann (2012) mener det finnes to mulige måter å generalisere resultatene på: en naturalistisk generalisering som baserer seg på våre opparbeidede kunnskaper og erfaringer om hvordan ting er, og en analytisk generalisering som bygger på generaliseringsargumenter basert på teorier om emnet. Resultatene i vår studie kan ikke overføres til andre studier, men vi mener likevel at vi kan si noe om hvordan skolelederne i vårt materiale opplever skolevandring som verktøy for ledelse av utvikling.

Skolevandring synes for oss å være et mulig verktøy for ledelse av utvikling. Et hovedfunn er at skolelederne som har knyttet skolevandringen opp mot et felles skoleutviklingsprosjekt, har opplevd størst utvikling og mener at skolevandringen positivt har påvirket lærernes og elevenes læring. Når skolevandring brukes som verktøy inn mot et felles skoleutviklingsprosjekt bidrar det til struktur og forutsigbarhet. Personalet har da en felles referanseramme å reflektere ut i fra etter skolevandringen, og vi finner også indikasjoner på at det er tryggere å drøfte et felles skoleutviklingsprosjekt enn å diskutere enkeltlæreres praksis etter observasjon.

Et funn knyttet til dette er at alle skolelederne trekker frem at etter skolevandring er det viktig med felles arbeid i personalet. Likevel er det to av skolene som synes det er vanskelig å sette av tid til dette, siden de ikke har knyttet skolevandringen opp mot et felles skoleutviklingsprosjekt. Grissom et.al. (2013) viser til funn, der skolevandring gir negativ

effekt på elevenes skoleresultater, konkluderer med at disse negative resultatene kan skyldes at rektorene ikke bruker skolevandring i et større utviklingsprosjekt. Våre funn underbygger viktigheten av at skolevandring knyttes opp mot et felles skoleutviklingsprosjekt.

Med vårt første forskningsspørsmål ønsket vi å undersøke hvordan skoleledere legitimerer bruk av skolevandring som verktøy i utviklingsarbeid. Bakgrunnen for at skolelederne praktiserte skolevandring var forskjellig. Til tross for dette fortalte alle informantene våre at selv om skolevandring var tidkrevende opplevde de at lærerne satte pris på samtalene i etterkant av skolevandringen. De fortalte også at de som ledere synes det var nyttig å ha samtaler om pedagogikk med sine lærere. Et annet funn er at det er positivt at det finnes en tydelig målsetting med skolevandringen, og at denne er kjent i personalet. Vi fant også ut at uten tydelig målsetting og forankring i personalet kan skolevandring bli en «happening». Moos (2003) kaller dette et overfladisk paradenummer, og mener at dette ikke nødvendigvis fører til positiv utvikling. Skolelederne våre legitimerer bruk av skolevandring, da de mener det er et godt verktøy for å finne ut hva som skjer i klasserommet. De knytter ønske om å vite hva som skjer opp mot resultatansvaret de har som ledere. Det vi oppdaget var at kun rektor på skole 2 vedkjente at han brukte skolevandring til å kontrollere. De andre informantene påpekte at de ikke brukte skolevandring som kontrollverktøy, selv om våre data indikerer dette. Det virker for oss som de misliker ordet kontroll, og heller bruker uttrykk som «å følge opp», «være tett på» og «vite hva som skjer».

Vårt andre forskningsspørsmål er knyttet til hvordan skoleledere erfarer det relasjonelle perspektivet i sin praksis med skolevandring. Alle skolelederne ser på det som positivt å bruke skolevandring til å se lærere, anerkjenne jobben de gjør og tror at det kan styrke relasjon leder-lærer. De forteller også at lærerne synes det er godt å bli sett, og få konkrete tilbakemeldinger fra sin leder. Vi fant at skolelederne mente at det var spesielt samtalen i etterkant som var viktig for å styrke relasjonen. En av utfordringene ved skolevandring er om skoleleder kommer inn og observerer en reell eller idealisert undervisningsøkt. To av skolelederne i vår studie mistenker at de observerer flere undervisningsøkter som ikke er reelle, fordi lærerne vet akkurat hvilket tidspunkt lederne vandrer og lærerne forbereder seg bedre enn ellers. Ett av våre funn i denne sammenheng er da at lederne synes det er viktigere å ta hensyn til at lærerne føler seg trygge gjennom forutsigbarhet vedrørende tidspunkt enn at

de observerer en reell undervisningsøkt. For oss kan det da virke som at det er viktigere for skolelederne å bruke skolevandring til å bygge gode relasjoner enn som et verktøy for ledelse av utvikling.

Ett funn er at alle skolelederne forteller om flere lærere som nå etterspør besøk i klasserommet. For oss kan det da tyde på at skolevandring som verktøy kan bidra positivt inn på relasjonen. Likevel må vi være bevisst på at dette er skoleleders oppfatning, og vi har ikke snakket med lærere vedrørende dette. En forutsetning for at observasjon i klasserommet oppleves positivt for læreren er leders evne til å bygge tillitsrelasjoner, og Robinson (2014) trekker frem nettopp det å bygge tillit som en viktig lederferdighet for å utøve læringssentrert ledelse.

Alle skolelederne fortalte om negative emosjoner hos lærerne i forkant av skolevandringen. Redsel og utrygghet er eksempler som ble nevnt. Likevel er det ingen av våre informanter som mener at skolevandringen har svekket relasjonen leder-lærer. Ett av våre funn som kanskje kan forklare dette er at skolelederne har hatt et positivt fokus i samtalen etter observasjon. Det er bare på skole 3 de forteller om at de går inn og veileder og lager oppfølgingsplaner for lærere som har behov for det.

## **6.2 Implikasjoner og videre forskning**

Denne undersøkelsen danner ikke grunnlag for generalisering, men funnene kan gi indikasjoner for hva som kan viktig i forbindelse med utøvelse av skolevandring. Konklusjonen i vår studie viser at det kan trekkes ut noen implikasjoner knyttet til skolevandring og videre forskning. For at skolevandring skal gi utvikling viser våre funn at den bør knyttes opp mot et felles skoleutviklingsprosjekt, og det må være en tydelig målsetting med skolevandringen. Slik det fremkommer av våre funn vil skolevandringen da være et verktøy for å drive skoleutviklingsprosjektet fremover. Det bør være fokus på prosjektet under observasjon, i påfølgende samtale med lærer, og i felles utviklingstid. Dette for å skape en felles forståelse.

Implikasjon for videre forskning er at det vil være behov for undersøkelser på skoler i Norge som bevisst knytter skolevandring opp mot skolens felles utviklingsprosjekt. I en slik



undersøkelse ville det også vært interessant å belyse lærernes opplevelse av skolevandring. Våre funn kan tyde på at skolevandring har positiv effekt i forhold til relasjon mellom leder-lærer. Vi kan ikke generalisere å si at det gjelder for andre skoler som vil starte opp med skolevandring. Vi er også forsiktige med å trekke en konklusjon om dette, da vi har kun har hørt skoleledernes fortellinger. Her tenker vi at det hadde vært nyttig med mer forskning knyttet til hvilken påvirkning skolevandring kan ha på relasjoner, gjerne belyst fra lærerens side. Et viktig funn er at alle skolelederne våre anbefaler at skolevandringen timeplanfestes, så den ikke forsvinner i krysspresset av andre lederoppgaver. Hvis tidspunktene er kjent for lærerne, kan det ifølge vår funn føre til at lærerne er ekstra godt forberedt. For å observere en reel undervisningssituasjon bør lærerne derfor få oppgitt en periode de kan vente besøk i klassen. Dette vil også fjerne irritasjon og misnøye som ifølge våre funn kan oppstå hvis leder ikke kommer til avtalt tidspunkt. Ved oppstart av skolevandring ved egen skole, bør man ta et bevisst valg rundt denne problemstillingen.

Vi mener at skolevandring i seg selv har et kontrollperspektiv. Vi tenker ikke at det er negativt, men vi opplever at skolelederne i vår studie er opptatt av å understreke at de ikke skolevandrer for å kontrollere. Dette også ovenfor sine lærere. Ser vi dette i sammenheng med instruerende lederskap, som ifølge Hattie (2013) og Robinson (2014) vil gi størst utbytte på elevens læring så trenger man ikke være så forsiktig med å snakke om kontroll. Implikasjonen i denne forbindelse er at skolelederne bør være ærlige om hvorfor de skolevandrer.

Det hadde vært interessant med en norsk studie der skolevandring knyttes direkte opp mot elevresultater, for å undersøke om skolevandring bidrar til økt læringsutbytte hos elevene. For at skolevandring skal bidra til endring og utvikling viser våre funn at det er nødvendig at skoleleder bidrar med veiledning og tar tak i utfordringer de observerer. Skolelederen kan i mange tilfeller ha gjort seg opp en mening på forhånd (Le Fevre og Robinson, 2015). En implikasjon her må være at lederen har lyttekompetanse, og ikke har bestemt seg på forhånd, men sammen med lærer kommer frem til gode løsninger. Da vil kanskje læreren oppleve skolevandring som profesjonsutviklende. Som en lærer Moos (2003, s. 185) siterer:

*“Det er godt nok å blive pustet i nakken så længe pustet ikke bliver til en storm der vælter en forover”*

# Litteraturliste

- Aguinis, H., Gottfredson, R.K. & Joo, H. (2012). *Delivering Effective Performance Feedback: The strengths-Based Approach*. Business Horizons, 55(2), 105-11.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Birkeland, I.K., Dysvik, A. og Kuvaas, B. (2017). Forpliktende HR i skolen – hvordan skoleledere kan utvikle lærernes prestasjoner og indre motivasjon gjennom evidensbasert HR. I Aas, M. og Merok, J. (Red.). *Ledelse i fremtidens skole* (s. 73 – 90). Bergen: Fagbokforlaget
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2012). *Kvalitative metoder*. Oslo: Gyldendal
- Bryk, A. S. & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. & Røvik, K.A. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget
- Christophersen, K.A., Elstad, E. & Turmo, A. (2010). *De menneskelige relasjonenes betydning for lærerens ytelse*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/de-menneskelige-relasjonenes-betydning-for-larernes-ytelse/>
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2011). *Research methods in Education*. New York: Routledge
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Downey, C., Betty, E.S., English, F.W., Frase, L.E. & Poston jr., W.K. (2004). *The three minute classroom walk-through*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Emstad, A.B. & Postholm, M.B. (2010). “Instructional leadership” - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I *Kompetent skoleledelse*. R.A. Andreassen, E. J. Irgens og E. M. Skaalvik (Red.) Oslo: Tapir akademisk forlag

- Freedman, B. (2015). *Learning walks*. Ontario institutes for Studies in education. Toronto, Canada.
- Grissom, J. A., Loeb, S & Master, B. (2013). *Effective Instructional Time Use for School Leaders: Longitudinal Evidence from Observations of Principals*. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Hargreaves, A. (2002): Teaching and Betrayal. I *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 8, 393-407. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/135406002100000521>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen damm AS
- Kjærnsli, M. & Jensen, S., (2016). *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i Pisa 2015*. Oslo: universitetsforlaget
- Kleven, T.A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I Kleven, T. A. (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 9-24): Oslo: Unibup
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 2016-2017). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 2003-2004). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Kuvaas, B., Buch, R. & Dysvik, A. (2016). *Performance Management: Perceiving Goals as Invariable and Implications for Perceived Job Autonomy and Work Performance*. *Human Resource Management*, 55(3), 401-412. Hentet fra: <https://doi.org/10.1002/hrm.21680>
- Le Fevre, D.M. & Robinson, V. (2015). *The International Challenges of Instructional Leadership: Principals' Effectiveness in Conversations About Performance Issues*. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 58-95. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/0013161X13518218>

- Maxwell, J.A. (2012). *Qualitative Research Design*. (3.utg.). Thousand Oaks: Sage Publications Inc
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse. Om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsens Forlag
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, O. (2011). *Ledelse: Å bruke teori i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Robinson, V. (2010). From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges. I *Leadership and policy in schools*. 9:1, 1-26. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/15700760903026748>
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring - Et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Lundblad media AS
- Skrøvset, S. (2017). Verdsettende ledelse. I Aas, M. og Merok, J. (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s.73 - 90). Bergen: Fagbokforlaget
- Spillane, J. P. & Seashore, L.K. (2002). *School improvement process and practices: Professional learning for building instructional capacity*. Hentet fra: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.6337&rep=rep1&type=pdf>
- Spurkeland, J. (1998). *Relasjonsledelse*. Oslo: Tano Aschehoug AS

- Starrin, B. (2007). Empowerment som livsinnstilling - kan vi lære noe av Pippi Langstrømpe? I O.P. Askheim & B. Starrin (red), *Empowerment i teori og praksis* (s. 59-71). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Starrin, B. (2009). Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. I R.Jakhelln, T. Leming, og T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 21-34). Tromsø: Eureka forlag
- Stenshorne, E. (2015). Ledelse er ledelse og skoler er skoler. I Bjørnsrud, H. (Red), *Skolebasert kompetanseutvikling – Organisasjonslæring for delingskultur* (s. 63-82). Oslo: Gyldendal
- Trueman, W. (1991). CEO isolation and how to fight it. *Canadian Business*, 64(7), 28–32.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools* (2. utg.). Hoboken, NJ, USA: Wiley
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Veiledende intervjuguide

#### Utviklingsarbeid

1. Hvordan beskrive utviklingsarbeidet på egen skole?
2. Hvordan sikrer dere i ledelsen at skolen utvikler seg i samme og riktig retning?
3. Hvilke satsningsområder jobber skolen med nå?
4. Hvordan bruker dere i ledelsen medarbeidersamtalen?
5. Hvilke arenaer har dere for fellestid?
6. Hvordan etterspørres utviklingsarbeidet ut mot lærerne?
7. Hvilke utfordringer er de største i utviklingsarbeidet på denne skolen?
8. Hvilke styrker finner du i utviklingsarbeidet her?

#### Skolevandring

9. Hva legger dere i begrepet skolevandring?
10. Hvorfor har dere valgt å satse på skolevandring?
11. Hvor lenge har dere praktisert skolevandring?
12. Hva er dine umiddelbare tanker om skolevandring?
13. Hvordan er prosessen i forkant av skolevandring hos dere?
14. Hvordan gjennomføres selve vandringen?
15. Hvilke lærere er med på skolevandringen?
16. Hva slags etterarbeid gjøres etter endt vandring?
17. Hvor mange lærere er med på skolevandring i snitt hvert år?
18. Er det frivillig å være med på skolevandring?
19. Har holdninger vedrørende skolevandring hos lærerne endret seg siden oppstart?
20. Hvordan støtter dere lærere som møter utfordringer?
21. Hvilke ressurser krever Skolevandring?
22. Hva tenker du om forholdet mellom ressursbruk og utbytte av skolevandring?
23. Hvilke utfordringer gir Skolevandring deg som leder under og i etterkant av observasjonene?

## **Læring**

24. Hvordan vil du definere læringstrykk?
25. Hvordan kan skolevandring være et nytteverktøy og styringsredskap i din skoleutviklingsledelse?
26. Har du noen tanker om hvordan du som leder kan påvirke elevenes læring?
27. Hvordan tenker du at lærerne oppfatter skolevandring med tanke på egenutvikling?
28. Hvordan tenker du at lærerne oppfatter skolevandring med tanke på utvikling av skolen?
29. På hvilken måte blir observasjonene i skolevandringsperiodene gjort kjent for personalet?
30. Har dere noen kjennetegn på hva som skal til for å lykkes med skolevandring?

## **Vedlegg 2: Skolevandring skole 3 (Utdelt skriv)**

### **Skolevandring vår 2017**

#### **Hva er målet med skolevandring?**

At ledelsen skal få et bedre bilde av hva som foregår i undervisningen i klasserommene.

At ledelsen vil kunne **vite** og ikke bare tro.

Bedre medarbeidersamtaler.

Oppdage god praksis som kan deles med kolleger.

Lærerne blir mer bevisst sin egen arbeidspraksis

#### **Retningslinjer for skolevandring**

Veilede, ikke kontroll

Beskrive det vi ser, ikke tolke

Oppfølging av skolevandring skal skje i umiddelbar nærhet til selve vandringen. Kan også brukes som utgangspunkt i medarbeidersamtalen

Besøkets lengde vil variere. Inviter oss gjerne om det er noe spesielt du vil vise frem eller få innspill til.



### **Vedlegg 3: Informert samtykke**

#### **Informert samtykke**

Jeg er informert om masteroppgaven og samtykker i at opplysninger som kommer fram under intervjuet kan brukes i oppgaven.

Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg uten at det får noen konsekvenser.

Jeg er også informert om at min identitet ikke på noen måte skal fremgå av denne oppgaven og at intervjuopptak vil bli tilintetgjort så snart de er skrevet ut.

Jeg er informert om at jeg ikke får noen form for godtgjørelse for deltakelse.

Ja, jeg ønsker å delta på intervju.

Dato:

Navn: \_\_\_\_\_

Vi, Mari Rognlien og Astrid Hjeldnes forsikrer om at det er bare er vi som får vite om informantenes identitet. Persondata vil bli endret slik at ingen skal kunne gjenkjenne informantene.

Digitale opptak vil bli oppbevart nedlåst og slettet så snart utskriftene er ferdig.

Forskningsdataene vil bli meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste – NSD.

Astrid Hjeldnes og Mari Rognlien

## Vedlegg 4: Eksempel kodeskjema

### Eksempel kodeskjema fra skole 2

<b>Hvordan opplever skoleledere skolevandring som verktøy for ledelse av utvikling?</b>	
<i>Hvordan legitimerer ledere skolevandring som verktøy i utviklingsarbeid?</i>	<i>Hvordan erfarer ledere det relasjonelle perspektivet i sin praksis med skolevandring?</i>
<b>Kategori: Legitimering</b>	<b>Kategori: Relasjoner</b>
Kodeord: <i>Ansvar (8)</i> <i>Mål (16)</i> <i>Utvikling (18)</i> <i>Tid (29)</i> <i>Kontroll (1)</i>	Kodeord: <i>Vi (238)</i> <i>Positiv (8)</i> <i>Samtale (2)</i> <i>Tilbakemelding (4)</i> <i>Tillit (1)</i>

## **Vedlegg 5: Retningslinjer for observasjon, Beverly Freedman + TIDE-skjema (Oversettelse: Heidi Dickinson)**

### **TIDE – En linse for observasjon og tilbakemelding**

#### **T**

T-en i Tide refererer til (Task) Oppgaven læreren ber elevene utføre.

Er oppgavene åpne eller lukkede? (Rike oppgaver?)

Er det enkeltstående oppgaver, eller krever det at elevene utfører flere handlinger?

Er oppgavene avsluttende?

Kan oppgavene besvares ut fra tekstboka?

Krever oppgaven at elevene skal gjengi fakta?

Er det autentiske eksempler / fra virkeligheten?

Krever oppgaven at elevene tilfører ny kunnskap?

Er oppgaven relevant for elevenes virkelighet?

Gir oppgaven elevene valgmuligheter?

Er oppgaven autentiske og realistiske?

Krever oppgaven at elevene reflekterer og tenker kritisk?

#### **I**

Bokstaven I representerer Instructional Strategies/ didaktiske strategier.

Det er en rekke instruerende strategier som læreren kan bruke:

#### Forelesning

Lærerstyrte timer – deling av informasjon, elevene gir respons på spørsmål og påstander.

Spørsmål og svar – en tradisjonell sokratisk time.

Elevene skriver notater til lærerens fremlegg på tavle/ fremvisning.

Notater og oppsummeringer fra tekster eller andre kilder.

Samarbeidsformer der elevene arbeider i mindre grupper med oppgaver mens læreren går rundt i klasserommet og bistår / legger til rette.

Selvstendig arbeid der elevene arbeider mens læreren går rundt og bistår.

Casearbeid og rollespill.

Presentasjoner, paneldebatter, diskusjoner.

Høyttenkning.

Bruke kommersielt materiale.

Læreren leser spesifikke deler av en tekst til klassen.

Veiledet lesing eller veiledet matematikk.

Felles lesing, felles regning eller felles oppgaveløsning i andre fag og temaer.

Laboratorieøvelser og eksperimenter.

Problembasert (utforskende) læring eller prosjekt basert på læring, der elevene er aktivt involvert i å skape mening i læringen.

Bruke teknologi for å finne informasjon eller ta opp/ kommunisere informasjon.

Gi tilbakemeldinger muntlig eller skriftlig.

Differensiering – tilrettelegging og intervensjoner for å imøtekomme spesifikke behov hos elevene.

Bruke vurdering for læring, og som læring.

Gi tilbakemelding til klassen, til grupper og individuelt.

## D

D refererer til Design av klasserommet som læringsarena. Hvordan har læreren tilrettelagt klasserommiljøet for å påvirke og støtte elevenes læring? Hva kan vi som ledere observere i klasserommet som viser at det er et læringsmiljø? Hvordan skal et klasserom som fungerer som et læringsmiljø se og høres ut? Hva er hengt opp på vegger og tavler som støtter læring? Hva bør forholdet være mellom lærerens arbeid og elevenes arbeid?

Mulige indikatorer å se etter kan være:

Hvordan pultene er plassert. Dersom pultene står på rekker heller enn i grupper i de fleste timer, hvorfor det? Hvilken forskning viser at dette er en effektiv måte å lære på? Poste læringsmål på en elevvennlig, språklig alderstilpasset form, for å sikre at elevene har en klar formening av hva de skal lære. Lærere bør forklare hvorfor målene er viktige. Elevene bør kunne referere til læringsmålene og de kan inkludere post-it lapper med egne kommentarer eller endringer som viser hvordan de har oppfattet målet eller hvilke avklaringer det var behov for. Gjenspeiler språket læreren bruker muntlig og på tavla elevenes referanserammer? Å henge opp målsettinger, planer og andre retningslinjer for å støtte læring og refleksjon. Er det læreren som har laget dette, eller er det dokumentasjon av elevers læring? Eksempler på elevers utførte arbeid som viser kvalitet som eller over gjennomsnitt. Oversikter og suksesskriterier eller andre kriterier for evaluering / vurdering av elevenes arbeid. Disse bør utarbeides sammen med elevene slik at elevene forstår hva de trenger å gjøre for å fullføre en oppgave, hva som kjennetegner kvalitetsarbeid og hvordan de kan forbedre seg. Vise elevarbeid med læringsmål og relevante suksesskriterier. Teknologi: Hva slags teknologi brukes? Hvordan brukes det? For å forbedre og forsterke læringen? Er teknologiske hjelpemidler i klasserommet, uten å bli brukt? Strategier og matematiske /kunnskapsbaserte metoder. Det bør være synlig at dette brukes i klassen. Se på elevenes arbeid eller spør elevene om deres bruk av verktøy/ læringsstrategier. Ressurser for å støtte læring – en variasjon av tekster og sjangre. Kan elevene kjenne se igjen i det de ser på veggene i klasserommet? – rase, kultur, kjønn? Kjennetegn på hovedmålsettingene i skolens utviklingsplan eller aktuelle styringsdokument. Kjennetegn på vurdering for og av læring. Bærer elevenes arbeid preg av at oppgaven og vurderingene er differensierte? Hva kan du se av dette i klasserommet? Hvordan fellesområdene på skolen er innredet og hva er stilt ut, gir også mye informasjon. Hovedbudskapene som er synlige i skolen, inkludert utsmykking, bilder og historiske minner, signaliserer verdier og retning for skolen. Hvilke elever heies frem? Hvilke hendelser og prestasjoner får anerkjennelse? Å vise frem elevers arbeid, sammen med læringsmål og suksesskriterier, viser hva som er i fokus for læringen på skolen. Når ledere så vel som lærere og elever føler ansvar for utstilling og synliggjøring av elevenes læring, blir også fellesområder læringsarenaer. Å gi ansvar for deling og utstilling til elevene er en måte å støtte elevenes stemme og å avlaste lærere med oppgaver når de allerede føler seg overarbeidede. Dette er også god markedsføring overfor foreldre og lokalsamfunn fordi de ser at arbeidene som er utstilt henger sammen med mål og suksesskriterier.

## E

E står for elevenes engasjement. Engasjement er ikke å være lydige eller medgjørlige. Gjennom klasseromsobservasjoner kan en se om elevene er passive mottakere av informasjon eller kollektivt og aktivt engasjert i læringsprosessen gjennom refleksjon og egne meninger. Er de medgjørlige og fullfører oppgaven eller hører på og svarer på

spørsmål? Skjer det utforsking? Elevene er den beste kilden til informasjon om deres egen læring. Dersom læreren fokuserer på helklasse-instruksjoner, må lederen forsøke ikke å være påtrengende. Dersom elevene derimot arbeider selvstendig eller samarbeider, kan lederen sirkulere og tittle i elevenes arbeidsbøker. Hvorfor? Med tanke på spørsmål til elevene, kan spørsmål som de under være hensiktsmessige for å få frem nyttig informasjon:

1. Hva er dine læringsmål?
2. Hvorfor? Hvorfor er det viktig og hvorfor bruker læreren tid på dette?
3. Hvordan hjelper undervisningen deg til å lære det du skal?
4. Er det du lærer lett eller vanskelig? Hva gjør det lett eller vanskelig?
5. Vet du hva du skal gjøre for å forbedre arbeidet ditt?
6. Gjør du om på arbeid på bakgrunn av framovermeldinger?
7. Kan du gi tilbakemeldinger til medelever? Kan du gi en egenvurdering på bakgrunn av kriterier?
8. Hva gjør læring interessant?
9. Hvor får du hjelp og støtte hvis du er usikker?

#### TIDE TEMPLATE for Classroom Observations

T – TASK	
I – INSTRUCTIONAL STRATEGIES	
D – DESIGN OF LEARNING SPACE	
E - ENGAGEMENT	