

SIW SKRØVSET



Skolevandring – et nytt verktøy
for ledelse og læring



Siw Skrøvset

Skolevandring – et nytt verktøy
for ledelse og læring

EUREKA FORSKNINGSSERIE 2-2008

1. opplag 2008

Utgiver: Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø, 9293 Tromsø
Sentralbord: 77 66 03 00
Telefaks: 77 68 99 56
E-post: eureka@hitos.no
<http://www.hitos.no>

Tidligere utgivelser på Eureka Forlag: <http://www.hitos.no/fou/eureka/publikasjoner/>
Forsidebilde: "Lag"
Fotograf: Mia Lervik, Høgskolen i Tromsø
Trykk og omslagslayout: Lundblad Media AS, Tromsø

Eureka Forskningsserie 2-2008
ISBN 978-82-7389-134-1
ISSN 0809-8026

Manuset er vitenskapelig vurdert av fagfeller utenfor redaksjonen.

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk.

Forord

Dette er en bok om Skolevandring som verktøy for ledelse og læring. Et verktøy er aldri noe mål i seg selv. Klok og hensiktsmessig bruk kan gi ønskede resultater, uklok eller feilaktig bruk dårlige resultater. Slik også med skolevandring, som jeg vil karakterisere som et kraftfullt og dermed spennende verktøy.

I boka beskrives og drøftes hvordan skolevandring ble drevet ved en grunnskole gjennom et år. Ideen til prosjektet som boka bygger på, kom fra rektor selv – skolevandring var et verktøy i tiden.

Det har vært spennende, utfordrende og lærerikt å gå inn i et forskende partnerskap sammen med en rektor slik jeg har gjort her. I løpet av året vi brukte sammen, kom jeg tett på både lærere og rektor. Nærhet, både mellom praktikere og forsker, og mellom leder og lærere, åpner for ulike emosjoner. Dette aspektet står sentralt i denne utgivelsen.

Boka har to formål. For det første gir den et grundig innsyn i ledelsesverktøyet skolevandring. For det andre beskriver den relativt detaljert et forskende partnerskap mellom en aksjonsforsker og en rektor. Slike beskrivelser har mine masterstudenter i utdanningsledelse etterspurt. Forhåpentligvis vil dette bidra til økt kunnskap om aksjonsforskning, en forskningstilnærming jeg har stor sans for.

En stor takk til Judith som inviterte meg inn, utfordret meg og bød på seg selv gjennom hele prosjektet.

Professor Tom Tiller har vært prosjektleder for prosjektet Lære og lede i praksisfellesskaper, som mitt prosjekt er en del av. Han har vært min veileder gjennom hele prosessen. Toms veiledning har løftet meg gjennom kombinasjonen faglig grundighet, nysgjerrighet og positivitet. En dag skal jeg stifte en Inspirasjonspris, og Tom skal få den første. Vi trenger flere som han i akademien.

Å skrive en bok kan være en ensom affære. Det har det ikke blitt for meg, siden jeg hele tiden har vært en del av en forskergruppe i et større prosjekt. Det ble aldri anledning til å bli seg selv nok, eller bli for snever i perspektivene. Stor takk til Else Stjernstrøm, Lars Aage Rotvold og Torbjørn Lund for samarbeidet så langt – og med stor tro på at vi er i ferd med å bygge det robuste fagmiljøet i Utdanningsledelse som vi har tatt sikte på.

Tromsø, november 2008

Siw Skrøvset

*Jeg dedikerer denne boka til de tre som betyr aller mest:
Silje, Henrik og Stein Marvin.*

Innhold

FORORD	5
KAPITTEL 1 INNLEDNING	9
BAKGRUNN	9
TEMA OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	10
PROSJEKTETS PROFIL OG ORGANISERING	11
KAPITTEL 2 SENTRALE BEGREPER	13
SKOLELEDELSE, SKOLEUTVIKLING OG PEDAGOGISK LEDELSE	13
SKOLEVANDRING	16
LÆRINGENS DIMENSJONER	21
PRAKSISFELLELESSKAPER	25
KAPITTEL 3 AKSJONSFORSKNING OG AKSJONSFORSKERROLLEN	35
INNLEDNING	35
FILOSOFISK OG VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG	35
AKSJONSFORSKNING I DETTE PROSJEKTET	42
AKSJONSFORSKERROLLEN I PROSJEKTET	42
KAPITTEL 4 METODE OG ANALYSESTRATEGIER	45
INNLEDNING	45
FORHOLDET MELLOM TEORI, METODE, DATA OG VERDIER	46
ANALYSEARBEIDET	47
KAPITTEL 5 FELTARBEIDETS ULIKE FASER	51
FORBEREDELSE	51
RUNDE 1	58
FORSKERENS REFLEKSJONER ETTER FØRSTE RUNDE	64
RUNDE 2	65
EVALUERING	66
KAPITTEL 6 FUNN OG ANALYSER	69
INNLEDNING	69
TEAM 1	69
TEAM 2	71
TEAM 3	73
TEAM 4	76
TEAM 5	78
TEAM 6	82
TEAM 7	84
TEAM 8	89
INNHOLDSKATEGORIER	92
EN OPPSUMMERING	106
KAPITTEL 7 SENTRALE BEGREPER I DRØFTINGEN	107
INNLEDNING	107

LEDELSE, MAKT OG TILLIT	107
EMOSJONER OG EMOSJONELL ENERGI	108
KAP 8 DRØFTING	113
INNLEDNING	113
SKOLEVANDRING OG LÆRING	113
SKOLEVANDRING OG EMOSJONER.....	119
ET LEDELSESVERKTØY I TIDEN?	122
SKOLEVANDRING OG AKSJONSFORSKNING	124
KAPITTEL 9 KONKLUSJON OG UTSYN	129
REFERANSER	131
VEDLEGG	137

Kapittel 1 Innledning

Bakgrunn

”Skoleledere, sover dere godt om natten?” Slik innledet foredragsholderen på en regional skolelederkonferanse i 2007¹. Sitatet henspeiler på rektors ansvar for kvalitet og utvikling i skolen og viser en av utfordringene for dagens skoleledere. De blir pålagt mer og mer administrativt ansvar, samtidig som de sliter med å gjøre den jobben mange av dem gjerne vil gjøre, nemlig å være pedagogisk leder ved sin skole. Prosjektet denne boka bygger på, hadde nettopp som hensikt å forske sammen med² en rektor som ønsket å styrke sin rolle som pedagogisk leder.

Interessen for, og ønsket om, å gjøre nettopp dette har utviklet seg over tid. Jeg er selv fagdidaktiker med hovedfag i naturfagsdidaktikk fra Skolelaboratoriet i biologi ved universitet i Oslo. Mitt hovedfagsarbeid handlet om elevenes læring. Etter avsluttet utdanning arbeidet jeg ti år ved en ungdomsskole, blant annet i tre år som daglig leder³. Noen år senere, da jeg jobbet ved Universitetet i Tromsø, hadde jeg en samtale med professor Gunnar Berg ved Uppsala universitet. Han spurte meg hva som var min primære faglige interesse, og jeg svarte at det var elevenes læring. ”Men det er det jo ikke særlig midler til, du må satse på skoleledelse,” repliserte han. Denne samtalen fant sted sommeren 1993. Ti år senere arbeidet jeg med skoleledelse – fordi jeg primært er opptatt av elevenes læring – og jeg ser at skolelederen har en viktig rolle i styrkingen av denne (Møller et al. 2005, Blasé & Blasé 1998, Soutworth 2003, Leithwood & Riehl 2003).

Interessen for skoleledelse brakte meg inn i SOL-prosjektet,⁴ og resultatene herfra er en viktig empirisk referanse for mitt prosjekt. SOL-prosjektet ga følgende indikatorer på hva god skoleledelse innebærer:

- God ledelsespraksis er en interaktiv prosess som involverer mange mennesker.

1 T. Agledal, sitert i masteroppgaven til Janet Bjørk, 2008.

2 *Forske sammen med* henspeiler på aksjonsforskning, som blir omtalt nærmere i kap.3.

3 Jeg jobbet ved Tromstun ungdomsskole, en skole med alternativ styringsform. Vi valgte ledelsen vår for tre år av gangen.

4 SOL-prosjektet (Skole og ledelse) var den norske delen av det internasjonale forskningsprosjektet The Successful School Leadership Project (2001-2005). Prosjektet tok sikte på å identifisere den ledelsespraksis som kom til uttrykk i skoler som ble definert som gode av myndighetene, utforske oppfatninger om og aspekter ved ”godt lederskap” som begrep og som praksis innenfor ulike kontekster. Professor Jorunn Møller, Universitetet i Oslo var norsk prosjektleder, Siw Skrøvset og Else Stjernstrøm var to av seks prosjektmedarbeidere i prosjektet.

- Elev- og læringscentrert fokus spiller en sentral rolle, både for ledelsens filosofi og praksis.
- Ledelse praktiseres som samarbeid og teamarbeid.
- Ledere som lykkes baserer sin ledelse på demokratiske prinsipper og verdier, og de evner i stor grad å håndtere de permanente dilemmaene som er kjernen i arbeidet med mennesker i skolen (Møller et al. 2005).

Innføringen av Kunnskapsløftet bidro til et ytterligere forsterket fokus på rektor som tydelig og synlig pedagogisk leder. *Lære og lede i praksisfellesskaper* er direkte knyttet til implementeringen av denne reformen og rektors rolle i en slik implementering. Våren 2008 kom også OECD-rapporten *Improving School Leadership: Policy and Practice*. I denne rapporten pekes det på fire satsingsområder, formulert som krav som OECD mener kan styrke praksis i skoleledelse:

1. (Re)definere skoleleders roller, oppgaver og ansvar.
2. Utvikle større grad av distribuert ledelse.
3. Utvikle ferdigheter og kompetanse for effektiv skoleledelse.
4. Bidra til at skoleledelse blir en attraktiv profesjon.
(OECD 2008, min oversettelse.)

Under punkt 1 framheves lederansvaret for bedring av elevenes læring, noe som er i tråd med våre funn fra SOL-prosjektet og som mitt prosjekt dermed bygger på. Jeg velger å kalle dette for styrket pedagogisk ledelse, og kommer tilbake til begrepet i kapittel 2.

Tema og forskningsspørsmål

Mitt forskningsprosjekt er en del av prosjektet *Lære og lede i praksisfellesskaper*, organisert under Norges Forskningsråd sitt program *PraksisFoU*. *Lære og lede i praksisfellesskaper* er et aksjonsforskningsprogram hvor fire forskere, sammen med skoleledere i Balsfjord, Karlsøy, Tromsø og Svalbard, søker å utvikle skolelederrollen og skolen som lærende organisasjon gjennom aksjonsforskning.

Hensikten med mitt delprosjekt, heretter omtalt som ”prosjektet”, er å, i samarbeid med en rektor, utforske muligheter for å styrke rektors rolle som pedagogisk leder.

I en tidlig fase i prosjektet ble jeg kontaktet av en rektor som ønsket å prøve ut et lederverktøy kalt *Skolevandring* og ønsket meg som samarbeidspartner i denne prosessen. Hennes hensikt med dette var å øke trykket på utviklingsarbeidet ved skolen og få økt bevissthet hos lærerne på elevenes læring. Dette er i tråd med det som Leithwood & Riehl (2003:16ff) framhever i sin oppsummering av forskningsbasert kunnskap om ledelse i skolen der de peker på at *developing people* er en av de viktigste skolelederoppgavene. Kan verktøyet skolevandring bidra her? Mitt forskningsspørsmål blir dermed: *På hvilke måter bidrar skolevandring som pedagogisk verktøy⁵ til å øke lærernes læring?*

Prosjektets profil og organisering

Forskningsprosjektet har en klar aksjonsforskningsprofil. Aksjonsforskningens mål er blant annet å øke deltakernes innsikt i og kontroll over egen situasjon og øke muligheten til å forbedre den. ”Action research aims to solve pertinent problems in a given context through a democratic inquiry where professional researchers collaborate with participants in the effort to seek and enact solutions to problems of major importance to local people.” (Greenwood & Levin 1998:75.) Prosjektet er, som tidligere nevnt, et delprosjekt under *Lære og lede i praksisfelleskaper*.⁶

I dette kapitlet beskrives prosjektets organisering, metodiske tilnærminger samt hvordan denne boka er bygd opp.

Initiativet til prosjektet ble dels tatt av meg ved at jeg utfordret en gruppe rektorer i å styrke sin rolle som pedagogisk leder. En rektor responderte umiddelbart. Hun er dermed ikke tilfeldig valgt. Min rolle som forsker har vært preget av å være en aktiv og utviklingsorientert medspiller/partner. Analysedelen har vært gjort i etterkant. Metode og analysestrategier beskrives nærmere i kapittel 4.

En aksjonsforskningsstudie på feltet pedagogisk ledelse kan favne vidt og vil innbefatte mange begreper og ulike tilnærminger. Dette blant annet fordi ledelse er et tverrfaglig område (Sørhaug 2004, Moos 2003). Jeg har valgt å fokusere

5 Jeg velger å bruke begrepet verktøy om skolevandringen, da dette er i tråd med begreper brukt innenfor et sosiokulturelt syn på læring, et læringssyn som prosjektet bygger på.

6 Se prosjektets hjemmeside, www.lip.hitos.no

spesielt på den læringen som skjer i et kollegium når rektor tar i bruk et verktøy som skolevandring. I kapittel 2 diskuteres noen av de sentrale begreper som ligger til grunn for dette arbeidet; skoleledelse, pedagogisk ledelse, praksisfellesskaper, læring, skolevandring samt oversettelser av ideer. Etter at jeg har presentert funnene mine, går jeg i drøftingsdelen nærmere inn på sentrale begreper. Dette er begreper som viste seg å være hensiktsmessige i tolkningen og drøftingen av funnene, men som ikke lå til grunn for prosjektet. Makt og tillit, emosjoner og empowerment er slike begreper. Avslutningsvis vil jeg drøfte skolevandring som pedagogisk verktøy.

Det empiriske grunnlaget i studien er:

- møtereferater fra alle møter med rektor og lærere i prosjektperioden
- logger fra alle før- og ettersamtaler i prosjektperioden
- underveisnotater fra observasjonene i skolevandringen
- skriftlig evaluering fra alle team halvveis i perioden
- oppsummering av anonym spørreundersøkelse etter avsluttet skolevandring
- intervjuer med alle team etter avsluttet skolevandring
- intervjuer med rektor før, underveis og etter avsluttet skolevandring
- forskerlogger med refleksjoner underveis i gjennomføringen samt i ettertid

I denne studien fokuseres læringen hos de voksne. Selv om elevenes læring ikke analyseres spesifikt, er det likevel grunn til å anta at når læringen i voksengruppa øker, vil dette ha positive innvirkninger på elevenes læring. Dette fordi forskning viser at skolelederens betydning for elevenes læringsresultater skjer indirekte gjennom den påvirkningen de har på skolens læringskultur og lærernes arbeidsinnsats (Møller 2007).

Gjennomføringen av prosjektet, selve feltarbeidet, startet med personalmøte juni 2006 og ble avsluttet med intervjuer i slutten av april 2007. I den perioden hadde alle team gjennomført to runder med skolevandring. Gjennomføringen av feltarbeidet beskrives nærmere i kapittel 5.

Kapittel 2 Sentrale begreper

Skoleledelse, skoleutvikling og pedagogisk ledelse

Rektorrollen er en mangefasettert rolle som inkluderer rollen som pedagogisk leder med ansvar for elevenes læring, lærernes læring og utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Skolelederrollen har de siste tiårene endret seg fra å være ”overbetalt kontorist” og den fremste blant likemenn, til en mer sammensatt lederrolle der ansvaret for den pedagogiske virksomheten har kommet tydeligere fram (Møller et al. 2000). Dette siste kalles pedagogisk ledelse og viser seg å ha betydning for elevenes læring (Blasé & Blasé 1998, Southworth 2003, Leithwood & Riehl 2003).

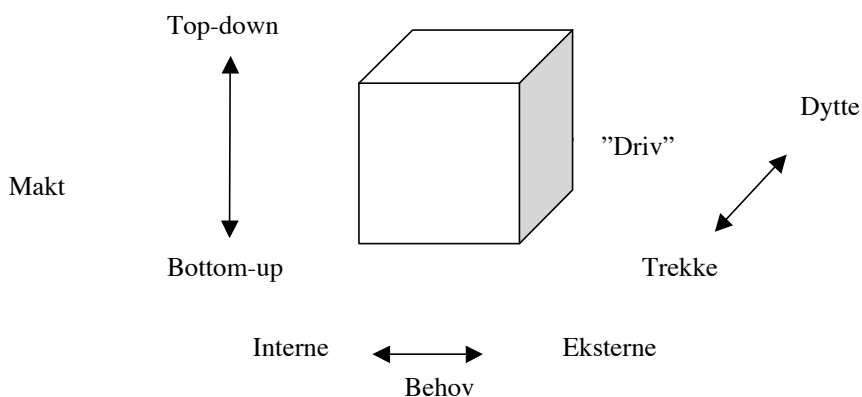
Fra forskning vet vi at skolelederen har størst innflytelse på læringsprosessene i skoler der skolelederne er rollemodeller for lærerne, der de følger med i/overvåker hva som kommer ut av undervisningen, og der skolelederne inngår i dialog med lærerne (se for eksempel Blasé & Blasé 1998, Southworth 2003, Leithwood og Riehl 2003). Lærere har tradisjonelt økt sin kompetanse gjennom ulike kurs og videreutdanningstilbud, men minst like aktuelt er det å tilrettelegge skolens arbeid slik at det gir mulighet for utvikling og felles refleksjon (Spillane og Louis 2002, Kristiansen 2004).

Det er få studier som konsentrerer seg om rektor og skoleledelse i Norge generelt ut fra en pedagogisk vinkling (jfr. Møller 1995, Lotsberg 1997). Både i Sverige og i Danmark er det gjort langt flere studier på feltet enn i Norge. Også utenfor Norden har forskning vist den innvirkning ledelsen har på prosessene relatert til skolens utvikling. Den mangelfulle prioriteringen av denne typen forskning i Norge, og til dels i de andre nordiske landene, kan skyldes at temaet tidligere ikke har blitt sett på som viktig eller ”riktig” i den pedagogiske diskursen. Moos (2003) hevder at fokusering på likhetsideologi og demokrati, der ledelse ofte ble forvekslet med stram styring, tilsier at skoleorganisasjonen ikke trenger ledelse siden mål og midler er gitt. Dette er trolig en av grunnene til at engelskspråklig forskning har dominert kunnskapsbasen på området, selv om konteksten for ledelse der er nokså ulik de skandinaviske forhold. Det er både historiske og kulturelle forskjeller mellom nordiske og angloamerikanske skolesystemer. Dermed gis ulike betingelser og begrunnelser for skoleledelse (Møller og Fuglestad 2006). Det har de seneste årene vokst fram en økende nordisk interesse på feltet, og det har også bidratt til en økning i forskningen.

I en nyere norsk studie (Møller og Fuglestad 2006), SOL-prosjektet, som var den nasjonale delen av det internasjonale prosjektet *Successful School Leadership Project (SSLP)*, tok vi⁷ sikte på å identifisere den ledelsespraksis som kom til uttrykk i skoler som ble definert som gode av myndighetene, utforske oppfatninger om og aspekter ved ”godt lederskap” som begrep og som praksis innenfor ulike kontekster. I tillegg prøvde vi å identifisere mulige relasjoner mellom nasjonale og lokale diskurser om skoleledelse og mellom ledelsespraksis, verdiorientering, sosial kontekst og elevenes resultater og læring. De viktigste funnene er nevnt tidligere.

I samme studie peker Langfeldt (2006) på at økt globalisering tvinger fram større vekt på målbare resultater, og at skolene opplever et press mot å skulle vurderes i forhold til stadig nye mål over et stadig videre spekter. Denne utviklingen representerer en utfordring for alle som arbeider med ledelse i skolen. Langfeldt konkluderer med at hovedutfordringen for skolene blir å ikke la seg påvirke av enkeltstående resultatmål, men selv sette den kursen som på lang sikt kan bidra til å realisere læreplanens mål (ibid.).

Skoleledelse er blant annet å lede skoleutvikling, og Moos (2003:125) betegner ledelse av skoleutvikling som henholdsvis bottom-up og top-down prosesser. Det ideelle er balanse mellom styringsstrategier som bygger på top-down, regnskapsplikt og kontrollerende styring, og ledelse som bygger på samfunnets hyper-kompleksitet og kontigens, og dermed forutsetter tillit. Moos (2003) beskriver ulike dimensjoner i skoleutvikling og viser til Michael Schratz’ skoleutviklingskube:



7 Jeg deltok som prosjektmedarbeider i SOL-prosjektet.

Denne kuben illustrerer skoleutviklingens tre dimensjoner:

1. Den vannrette dimensjonen definerer hvilke aktørers behov utviklingen skal dekke. De interne eller eksterne?
2. Den loddrette dimensjonen handler om hvor makten til å sette i gang skoleutviklingsprosjekt kommer fra. Top-down fra myndigheter eller bottom-up fra organisasjonen og medarbeiderne?
3. Den siste dimensjonen er dybde dimensjonen, som beskriver hvordan det sørges for driv og energi til utviklingsprosessen.

Skoleutviklingsteoretikere er enige om at den ideelle plasseringen ligger et eller annet sted mellom dimensjonenes ytterpunkter (ibid.:185).

I dette prosjektet bygger jeg på forskning om skoleledelse og skoleutvikling med særlig fokus på hvordan skolelederen kan drive skoleutvikling gjennom det som kan sies å være en *passelig forstyrrelse* av medarbeiderne (Moos 2003). Vi snakker her om forstyrrelser som gjør at medarbeiderne reflekterer over og diskuterer vanetenkingen og rutineene og kanskje velger å endre atferd.

Det er politisk avklart at skolelederne skal ha innflytelse på elevenes læring, men på et mer teoretisk og praktisk nivå er diskusjonen ikke avsluttet. Dette henger blant annet sammen med den konstante kampen om hvem som bestemmer hva i skolen og hvordan skolelederen skal få innflytelse på elevenes læring (Moos 2003). Selv om det er enighet om at skolelederne skal ha dette ansvaret og denne innflytelsen, skjer ikke dette uten videre i praksis. Tradisjonen i skolen spiller blant annet inn her. Gunnar Berg (1999, 2003) kaller det en *usynlig kontrakt* mellom lærere og ledelse, der administrasjon og forvaltning overlates til skolelederen under forutsetning av at skolelederen ikke blander seg inn i undervisningens innhold og form.

Hva legger vi så mer konkret i begrepet pedagogisk ledelse? Møller (1996) sier at kjernen i pedagogisk ledelse er tilrettelegging for læring for andre og seg selv. Wadel (1997) understreker at pedagogisk ledelse er knyttet til å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og lærer av den selv-innsikt slike refleksjoner gir (ibid.:46). Sørhaug (1996) påpeker at pedagogisk ledelse i stor grad må baseres på tillitsforhold, mens administrativ ledelse i større grad kan baseres på et makt/avhengighetsforhold. Fuglestad (2006) sier at:

Slik sett vert leing i skulen eit kontinuerlig arbeid med å halda ved like og videreutvikle meiningsfellesskap og praksisformer som medlemmene i skulesamfunnet skaper gjennom sin daglege praksis, og som rettar seg mot betring av elevane sine læringsresultat (ibid.:182).

Møller (2007) bruker denne definisjonen:

En avgrensning kan være å si at det handler om den type arbeid som er knyttet til det som er *kjernevirksomheten* i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de *aktivitetene* som ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis. En slik avgrensning fanger inn at pedagogisk ledelse ikke nødvendigvis må føre til endring (ibid.:169).

I denne rapporten velger jeg å legge tyngden på den siste definisjonen og vil legge til grunn at pedagogisk ledelse er et kontinuerlig arbeid med prosesser der lærerne og ledelsen reflekterer over egen praksis og lærer av denne, og der disse refleksjonene primært handler om forbedring av elevenes læring.

Skolevandring

I denne delen vil jeg først kort beskrive den amerikanske modellen som skolevandringen bygger på. Jeg vil deretter se nærmere på begrepet *oversettelse*, før jeg så beskriver og drøfter hvordan den amerikanske modellen er oversatt til vår kontekst.

The Downey Walk Through – den amerikanske modellen

Skolevandring, slik jeg bruker begrepet, er en bearbeidet versjon av *The Three-Minute Classroom Walk-Through* (Downey et al. 2004), også kalt *The Downey Walk-Through*, et lederredskap sterkt inspirert av *Management by Wandering Around* (Trueman 1991). Kort oppsummert handler dette om at rektor (eller andre ledere) oppsøker læringssituasjonene i korte sekvenser, observerer og noterer hva som skjer og samtaler med lærerne om dette i etterkant.

Downey Walk-Through inneholder fem grunnleggende ideer:

1. Kort, fokusert og samtidig uformell observasjon
2. Mulige arenaer for refleksjon
3. Fokus på undervisning

4. Oppfølging etter avtale og ikke etter hvert besøk
5. Uformell og samarbeidsorientert
(ibid.:2–4, min oversettelse).

Når det gjelder selve observasjonen, sier Downey følgende:

The Downey Walk-Through classroom visit is short in length – about 2 to 3 minutes in a classroom. It is like taking a short video clip of the moment. There is no intent to evaluate the teacher; rather it is a time to gather information about curricular and instructional teaching practices and decisions teachers are making. (Ibid.:2.)

Det amerikanske opplegget har en fast struktur for observasjon. Den består av fem trinn:

- Trinn 1: Elevenes konsentrasjon om læringsarbeidet. Ser de ut til å være konsentrert om arbeidet?
- Trinn 2: Læreplanmål for arbeidet. Hvilke delmål har læreren fokusert på i denne timen, og hvor relevante er disse for de sentrale læreplanmålene?
- Trinn 3: Metoder. Hvordan har læreren valgt å legge opp arbeidet for at elevene skal nå læringsmålene?
- Trinn 4: Tegn. Hvilke tegn eller bevis ser du i klasserommet på tidligere gjennomførte læringsaktiviteter? (portfolios, prosjekter osv.).
- Trinn 5: Sikkerhet og helse. Er det forhold knyttet til sikkerhet og helse som trenger oppfølging?
(Ibid.:21, min oversettelse.)

Den amerikanske modellen har altså klare observasjonsområder som er de samme, uansett kontekst.

Oversettelser av ideer og konsepter

Skolevandring er et amerikansk konsept som er utviklet i én kontekst og som tas i bruk i en annen. I den forbindelse vil jeg se nærmere på hvordan ideer og konsepter ”oversettes” fra en kontekst til en annen (Røvik 1998, 2007; Nilsen 2007). I en oversettelse skjer det både en kontekstualisering og en dekontekstualisering,

og dette er prosesser hvor ideer oversettes til praksis og omvendt (Røvik 2007). I vår sammenheng er det snakk om en dekontekstualisering, ved at en amerikansk praksis omformes til en idé, og om en kontekstualisering, der ideen skal tas i bruk i en ny praksis.

Røvik (2007) presenterer fire grunnleggende oversettelsesregler, som hver representerer ulike grader av omforming av det som søkes overført, nemlig a)kopiering, b)addering, c)fratrekking og d)omvandling. Kopiering representerer det reproduserende modus, addering og fratrekking det modifierende modus og omvandling det radikale modus (ibid.:307). Var skolevandringen, slik vi drev den, omvandling eller modifiering?

Røvik karakteriserer det modifierende modus som en pragmatisk posisjon, der man balanserer hensynet til å være ”tro mot det opprinnelige” mot hensynet til at dette må tilpasses en ny kontekst. Det radikale modus kommer til uttrykk i organisasjoner og blant oversettere i en tilbøyelighet til å anse seg ubundet av konsepter og suksessoppskrifter og til å forsvare at de må ha stor frihet til å utforme sine egne og lokalt tilpassede varianter. Man innvilger seg ”rett” til ikke å kopiere andres praksiser og oppskrifter, men heller bruke dem som inspirasjon i lokale innovasjoner (ibid.:315).

Hva skal til for at oversettelsene fungerer? Røvik omtaler dette som translatørkompetanse, en kompetanse han mener er oversett og vanskelig.

”Særlig viktig her er at den dugende oversetter er en som besitter – og dermed kan kombinere – kunnskap både om ”avgivende” og om ”mottakende” kontekst (ibid.:327). I tillegg til kunnskaper om de ulike kontekstene, må oversetteren ha dekontekstualiserings- og kontekstualiseringskompetanse. Hadde vi denne typen kompetanse? Ingen av oss hadde det alene, men sammen vil jeg påstå at rektor, lærerne og jeg hadde dette. Dette er da også fordelene med å utgjøre et forskende partnerskap (Tiller 1999), og ikke alene som forsker (eller rektor) skulle gjøre dette oversettelsesarbeidet.

Vi opplevde også motstand mot oversettelser, av ulike grunner. Røvik nevner én:

Vi kan for eksempel ikke se bort i fra at i noen tilfeller utløses motstand mot reformideer av noe så prosaisk som at noen aktører har sterke ønsker om å få være i fred og unngå det som mange opplever som belastende omstillinger og uro (2007:335).

Dette er forhold jeg kommer tilbake til når jeg presenterer funnene og i drøftingsdelen.

Våre oversettelser av den amerikanske modellen

Røvik (1998, 2007) har vist at vår tid preges av at en rekke ledelseskonsepter er ”ute på reise” og har sin bestemte virketid. Hvilke begreper som får forrang på gitte tidspunkter, kan dermed ses i lys av historiske og kulturelle forhold. Norge og USA har ulike tradisjoner og kulturer når det gjelder forholdet rektor–lærer og inspeksjon utenfra samt ulike forståelser av begrepet pedagogisk ledelse. Dette framgår i forordet til den amerikanske boka:

By definition, supervision of teachers has been one of the classic responsibilities of principals and supervisors in the schools over many decades (Tanner & Tanner 1987). Such supervision was the foundation of historic roles in administration such as the old-time, male, county superintendent who often rode on horesback over unpaved roads to visit and ”supervise” mostly female teachers in rural, one-room schools (Downey et al. 2004:ix).

I Norge har vi ikke hatt tradisjon verken med eksterne inspektører eller at rektor har hatt veiledning av lærere som en av sine hovedoppgaver. Sammen med rektor har jeg derfor gjort endringer i det amerikanske opplegget slik at det er bedre tilpasset norske forhold. Vi har, med Røviks begreper, oversatt skolevandringen til norsk.

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

Tabell 1: Oversikt over likheter og ulikheter med amerikansk opplegg.

Hva slags typer oversettelser har vi gjort, ut fra de statsvitenskapelige begrepene? Ut fra Røviks definisjoner vil jeg si at vår skolevandring var en omvandling, altså at det representerer det radikale modus. Dette fordi rektor var svært tydelig på at både det amerikanske opplegget og det hun hadde fått fra Skien kommune, kun skulle være til inspirasjon. Vi skulle, sammen med lærerne ved skolen, utvikle vår egen form. Mitt bidrag i denne fasen var blant annet å studere det amerikanske opplegget nærmere, og det var tydelig for meg at det amerikanske opplegget representerte andre verdier enn de vi står for i dette prosjektet. Jeg vil hevde at dersom verdiene er ulike, kan vi ikke snakke om modifisering. Da handler det om omvandling. Dette er ikke noe jeg finner støtte for i den statsvitenskapelig litteraturen om emnet, som i ytterst omtaler verdier. I vår sammenheng anser jeg likevel dette som relevant.

Hvilken begrunnelse har jeg for å si at dette var en radikal oversettelse? Innledningsvis i prosjektet intervjuet jeg rektor om hennes hensikt med skolevandringen og hvilke utfordringer hun mente vi ville stå overfor i gjennomføringen. Hensikten hennes var å øke trykket på utviklingsarbeidet og samtidig møte lærernes ønske om at hun skulle komme mer ut. Hun var svært klar på at dette skulle være et tiltak for å få i gang refleksjon sammen med lærerne, ikke kontroll. Den største utfordringen mente hun lå på organisering og det å sette av nok tid. Dette var sammenfallende med erfaringer fra Skien kommune. Etter å ha lest den rådende litteraturen om skolevandring (Downey et al. 2004) og gjennomført det første personalmøtet, gjorde jeg meg noen tanker i dagboka:

Dette er beskrevet som en metode med klare mål om forbedring. Forfatterne sier at dette er ikke-kontrollerende og ikke-evaluerende, og at målet er refleksjon. Mulig det, men dette synes jeg dobbeltkommuniseres i boka. Jeg tror derfor tillit blir et avgjørende suksesskriterium for oss. Og alle lærerne har ikke tillit til opplegget i utgangspunktet. Det handler også om hvordan vi dokumenterer og bruker dette, for dette er jo en form for vurdering, ingen tvil om det! (Feltlogg august 2006.)

Begrepene kontekst og kultur bli viktige her. Det kan se ut til at man i amerikansk skole er vant til eksterne inspeksjoner, og også at rektor kommer inn i undervisningen på inspeksjon. Dette innebærer at amerikanske lærere muligens ikke vil oppfatte Downeys modell som vurdering eller kontroll. I norsk sammenheng,

der det ikke er tradisjon for en slik rektorrolle, vil de etter all sannsynlighet gjøre det. Derfor blir det riktig å si at selv om hensikten og målene for det amerikanske opplegget og vår versjon i stor grad er sammenfallende, var det behov for en radikal oversettelse før vi kunne ta dette i bruk i en norsk kontekst.

Gjennomføringen av skolevandringen, slik vi drev den i løpet av et år, kan kort beskrives slik:

Forberedelser	<ul style="list-style-type: none"> • Intervju med rektor • Plenums møte med alle lærerne • Planleggingsdag der alle lærerteam jobbet med mål og observasjonskriterier
Gjennomføring 1.runde For alle team (8 team, 3 lærere i hvert, 4 i ett) Høsthalvåret	<ul style="list-style-type: none"> • Før samtaler i team • Observasjon av team 6 ganger 5 min • Ettersamtaler i team
Evaluering 1.runde	Skriftlig, i team
Gjennomføring 2.runde Fortsatt alle team Vårhalvåret	Som runde 1, men videre kriterier
Evaluering 2.runde	<ul style="list-style-type: none"> • Intervjuer i lærerteam • Anonym spørreundersøkelse • Intervju med rektor

Læringens dimensjoner

Begrepet læring står sentralt i dette prosjektet, og jeg vil i denne delen beskrive sentrale dimensjoner ved begrepet, slik det er brukt i analyse og drøfting. I følge Illeris (1999:14–15) kan læringsbegrepet brukes på minst fire ulike måter:

- Om det som læringsprosessene bidrar med – det som blir lært
- Læringsprosessene som foregår i den som lærer
- Samspillet mellom den som lærer og de materielle og sosiale omgivelsene
- Om undervisning

I dette prosjektet vektlegges de tre første av overstående punkter i større grad enn undervisning. Dysthe (2001:35ff) framholder at læringsteori er avhengig av hvilken synsvinkel man har for å se på læring. *Behaviorismen* legger vekt på læring som endring av elevenes ytre, observerbare oppførsel, *kognitivismen* på læring som

elevenes indre prosesser og *sosiokulturell teori* som deltakelse i sosiale praksiser. Dysthe (ibid.) understreker at dette er en forenkling, at alle disse sidene hører med hvis man skal forstå læring – og at de dels er motstridende og dels kan sies å representere ulik vektlegging av forskjellige aspekter ved læring. I tillegg ligger det ulike kunnskapssyn til grunn for disse perspektivene. Behavioristiske teorier bygger på et empirisk kunnskapssyn med utgangspunkt blant annet i Locke. Kognitive teorier tar utgangspunkt i et rasjonalistisk kunnskapssyn, med røtter hos Descartes og Piaget. Det sosiokulturelle perspektivet har røtter tilbake til Dewey, Mead, Vygotskij og Bakthin. De representerer et pragmatisk kunnskapssyn og poengterer at kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av. Kunnskap eksisterer aldri i et vakuum, den er alltid situert (ibid.). I dette prosjektet er det læring i voksenmiljøet og ikke elevenes læring som står i sentrum, men prosessene er de samme. En vektlegging på læring i et lærerkollegium innebærer at det særlig er den sosiokulturelle teorien som vektlegges i denne beskrivelsen.

Dysthe (2001:43) trekker fram seks sentrale aspekter ved et sosiokulturelt syn på læring:

1. Læring er situert
2. Læring er grunnleggende sosial
3. Læring er distribuert
4. Læring er mediert
5. Språket er sentralt i læringsprosesser
6. Læring er deltakelse i praksisfellesskap

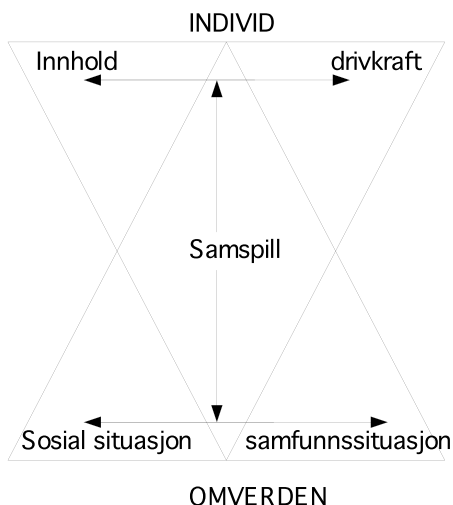
Alle disse sidene av læringsbegrepet er sentrale i prosjektet. Det situerte perspektivet framhever at læring ikke kan kobles fri fra kontekst og formål. Skolevandringen er konkret, foregår i en spesiell kontekst og med et tydelig formål og gir derfor et grunnlag for situert læring. De øvrige aspektene er sentrale i forståelsen av begrepet praksisfellesskap og beskrives nærmere sammen med dette senere i kapitlet.

Vygotskij (1978) bruker begrepet *den nærmeste utviklingssonen* for å uttrykke at alle har et utviklingspotensial, og at dette potensialet kan utløses i den rette konteksten, når betingelsene for læring er til stede. Den nærmeste utviklingssonen er avstanden mellom det en person kan klare på egen hånd og det vedkommende kan få til med hjelp av andre og via et læringsmiljø som er gunstig for vedkom-

mende. Å utløse slikt potensial hos lærerne er et klart mål i dette prosjektet.

Illeris (2007) sier at læringens grunnleggende struktur omfatter to prosesser og tre dimensjoner. Den ene prosessen er samspillet mellom individet og omgivelsene, den andre er den interne bearbeidelsen og tilegnelsen fra samspillet som skjer hos den enkelte (ibid.:16). De ulike prosessene omfatter flere sider eller elementer. Det ene elementet er læringens innhold – man lærer alltid noe. Det andre elementet er læringens drivkrefter, det vil si hvordan man mobiliserer den psykiske energi som læringen krever. Det er her snakk om motivasjon, følelse og vilje, og styrken og karakteren ved drivkraften er medbestemmende for karakteren og holdbarheten av læringsproduktet. Det tredje elementet er samspillet. Til sammen danner dette tre dimensjoner, den innholdsmessige, den drivkraftmessige og den samspillsmessige dimensjon. Den innholdsmessige dimensjonen dreier seg om mening og mestring, vi utvikler funksjonalitet. Samspilldimensjonen handler om å oppnå integrasjon med omverden, vi utvikler våre muligheter for kommunikasjon, samarbeid og samspill, altså vår sosialitet. Gjennom drivkraftsdimensjonen, som omfatter motivasjon, følelser og vilje, streber vi etter å opprettholde psykisk balanse og vi utvikler samtidig vår sensitivitet. Disse tre dimensjonene, funksjonaliteten, sensitiviteten og sosialiteten, danner til sammen de kompetanser vi utvikler på ulike områder (ibid.:18).

Illeris (2006:109) setter dette inn i en modell:



I et prosjekt om læreres og rektors læring ser jeg at denne modellen kan være nyttig fordi den fanger inn læringens mange prosesser og dimensjoner. Skolevandringen tar utgangspunkt i en konkret observert situasjon, og den konkrete situasjon er observert av rektor og forsker. Når vi drøfter og reflekterer sammen rundt en konkret situasjon, vil vi både bevege oss i innholdsdimensjonen og i samspillsdimensjonen. I innholdsdimensjonen kan dette handle om hvilke konkrete hendelser det er som gir grunnlag for varig læring. I følge Illeris' modell vil dette avhenge av drivkreftene som mobiliseres, altså hvordan den energien som skal til for å lære, mobiliseres. I samspillsdimensjonen vil skolevandringen blant annet handle om økt opplevelse av å delta i et fellesskap, der egne erfaringer blir satt inn i en sammenheng og gir oss felles *læringshistorier* (Wenger 2004, se senere i kapitlet).

Det siste læringsrelaterte begrepet jeg vil belyse her, er *refleksjon*. Illeris (1999) viser til Fibæk Laursen (1997) som fremhever at ordet refleksjon kan ha to ulike hovedbetydninger. Den ene dreier seg om ettertanke: man reflekterer over eller tenker nærmere over noe. Den andre kan karakteriseres som *speiling*, mer i overensstemmelse med ordets opprinnelige optiske betydning: man speiler sin opplevelse eller forståelse av noe i sitt eget liv, det vil si at man fokuserer på dets betydning for en selv (ibid.:40–41). I dette prosjektet er begge betydningene av ordet relevante, men siden refleksjonen skjer etter observasjon og i et praksisfellesskap, vil særlig ettertanken være aktuell.

Søndenå (2004) viser til Alexandersson (1999) og sier at refleksjon har blitt sett på som en strategi for kunnskapsutvikling og noe som kan styrke læreren sin selvstendighet i utvikling av profesjonalitet. Inspirert av Hellesnes (2002) sier hun at lærerutdanningen har utviklet en refleksjonsliberalitet der alt refleksjonsinnhold er likeverdig: poenget er å vise fram ulike refleksjoner for hverandre, ikke å ta stilling til dem. Vi har på denne måten glemt å diskutere hva vi skal reflektere over for så å ta stilling til et innhold (ibid.:15–16). Søndenå velger derfor å sette et skille mellom løst prat og det hun kaller *kraftfull refleksjon*. Kraftfull refleksjon handler om at en sammen med andre, ofte ved hjelp av relevant teori, prøver å trenge dypere inn i et problem eller et problemområde. Hensikten med skolevandringen er å få kraftfull refleksjon.

Praksisfellesskaper

Praksisbegrepet

Vi har kalt vårt hovedprosjekt Lære og lede i praksisfellesskaper. Praksisfellesskap inngår også som sentralt begrep i mitt delprosjekt. Begrepet praksisfellesskap har de seinere årene fått økt oppmerksomhet som alternativ modell for forståelse av læring i sosiale grupper. I litteraturen har begrepet praksisfellesskap særlig blitt kjent gjennom bøkene til Lave og Wenger; *Situated Learning: Legitimate peripheral participation* (1991), *Communities of Practice* (1998) og Wenger m.fl. *Cultivating Communities of Practice* (2002). Før jeg går nærmere inn på begrepet praksisfellesskap, vil jeg starte med første ledd: Praksis.

Kvernbekk (2008) viser at praksisbegrepet finnes innenfor mange områder og profesjoner, og at det særlig innenfor det utdanningsvitenskapelige området er lange tradisjoner for teori-praksis-diskusjoner. Videre sier hun at praksisbegrepet ofte behandles som en selvinnlysende term som ikke trenger verken definisjon eller redegjørelse, og at commonsensiske assosiasjoner om å ”gjøre noe” ofte anses som tilstrekkelig (ibid.:13). Kvernbekk kritiserer videre bruken av praksisbegrepet hos en del pedagoger:

Det er hos Handal og Lauvås, som hos Pettersen og Løvlie, et fokus på person og på handling, dog uten at tenking og teori er utelukket, som vi ser. Det er pedagogen som er subjekt, andre aktørgrupper (klienter, brukere, elever) er underforstått til stede; de blir gjort noe i forhold til – forelest for, undervist, hjulpet, vurdert, behandlet (ibid.:15).

Kvernbekk (ibid.) sier at hun ikke finner noen definisjon av praksisbegrepet hos pedagogene over og peker på definisjonen til moralfilosofen Alasdair MacIntyre som en mulig vei å gå:

Med en ”praksis” mener jeg en hvilken som helst sammenhengende og kompleks form for sosialt etablert menneskelig aktivitet hvor goder som er interne i den formen for aktivitet realiseres i prosessen med å forsøke å oppnå de fremragende standardene som er passende for, og delvis avgjørende for, denne typen aktivitet, med det resultat at den menneskelige evne til å oppnå det fremragende, og menneskelige oppfatninger av de formål og

goder som er involvert, systematisk utvides. (MacIntyre 1996:187, sitert i Kvernbekk 2008, min oversettelse.)

Dette er en definisjon som har slått godt an blant mange pedagoger, på tross av sin kompleksitet. Kvernbekk selv mener at en av årsakene til dette er at den er grunnleggende aristotelisk og går rett inn i Aristoteles' skille mellom *praxis* og *poiesis*. *Praxis* betegner en type aktivitet hvor målet ligger innenfor selve aktiviteten, mens *poiesis* er en type aktivitet hvor målet er utskillbart og altså ligger utenfor selve aktiviteten (ibid.:18).

Andre utdanningsforskere har også vendt tilbake til Aristoteles' praksisbegrep. Wilfred Carr, en av pionerene innenfor aksjonsforskning i utdanning, hevder at pedagogisk praksis er *praxis*, en aktivitet for å realisere et essensielt moralsk gode, hvor målet eller godet bare finnes i aktiviteten selv (Carr 1995). Carr sin kollega, Stephen Kemmis, (2008) sier at *praxis* er begrepet forstått fra innsiden, altså fra de som er en del av den, mens praksis (*practice*) handler om å forstå den fra utsiden, mer lik antropologenes tilnærming. *Praxis*, sier Kemmis (ibid.), består av "sayings", "doings" og "relatings", alt sammenvevd i en bunt. Kemmis og Mattsson (2007) fastholder at *praxis* er et mer presist begrep enn praksis og et begrep med retning og velger å bruke dette (Mattsson & Kemmis 2007). I boka *Enabling Praxis – Challenges for Education* (2008) begrunner redaktørene Kemmis og Smith sitt valg blant annet med at *praxis* i dag står i fare for å bli erstattet med noe annet:

We think that *praxis* is slowly being edged aside in late modern times – what some think of as postmodern times – by that form of practice that amounts simply to *following rules*. While we do not consider rule-following to be generally or necessarily wrong or inappropriate, what we do consider important is that, as educators, we must regard the laws, policies, rules and procedures that impact on our actions critically, to explore whether, how and the extent to which they enable or constrain our educational *praxis* – our action when it is morally-committed, and oriented and informed by tradition. (Ibid.:5.)

Mitt prosjekt er et aksjonsforskningsprosjekt og bygger i stor grad på arbeid og grunnlag fra Carr, Kemmis og Mattsson. På bakgrunn av min erfaring som lærer,

skoleleder og lærerutdanner, ser jeg at Mattsson og Kemmis berører vesentlige aspekter her, og deres syn på grunnlaget for praksis, eller praxis, som de ville ha kalt det, er samsvarende med grunnlaget for dette prosjektet. Dette er også i tråd med Galtung (2003) sitt syn at all forskning består av trekanten teori, empiri og verdier, med vektlegging av det siste. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 3. Med dette som utgangspunkt vil jeg gå videre til praksisbegrepet hos Wenger.

Wenger (2004) bygger på en sosial læringsteori, og framhever at praksis har flere grunnleggende aspekter:

Begrepet praksis betyr (også) handling, men ikke blot handling i og af sig selv. Det er handling i en historisk og social kontekst, der giver det vi gør, struktur og mening. I den forstand er praksis altid social praksis. (Ibid.:61.)

Dette er i tråd med Kemmis' innhold i praxis-begrepet. Jeg velger å holde meg til praksisbegrepet, og ikke praxis, da jeg mener det kompliserer framstillingen, selv om jeg deler grunnlaget for den definisjonen. I denne rapporten innbefatter praksis både handlinger, språk, kontekst og verdier.

Begrepet praksisfellesskap

Prosjektet bygger på en teoretisk forankring knyttet til læring som sosial praksis. Wengers begrep om praksisfellesskaper (2004) er en innfallsvinkel til å ramme inn de ulike læringsrom som deltakerne befinner seg gjennom dette prosjektet, og da særlig de ulike lærerteamene, som praksisfellesskaper.

Wenger (2004) sin teori om praksisfellesskaper bygger på fire premisser. For det første: erkjennelsen av at vi er sosiale vesener, og at dette er sentralt for vår læring. For det andre at kunnskap handler om kompetanse som er knyttet til verdsatte handlinger. For det tredje handler det om at innsikt er et spørsmål om deltagelse i disse former for virksomheter. For det fjerde dreier dette seg om mening og vår evne til å skape mening gjennom vår deltakelse i noe som vi opplever som meningsfullt (ibid.:14).

Ut fra disse premissene utleder Wenger (ibid.) fire komponenter som er nødvendige for å karakterisere sosial deltakelse som en lærings- og erkjennelsesprosess.

1. Mening: vår (skiftende) evne til, individuelt og kollektivt, å oppleve våre

liv og vår verden som meningsfull.

2. **Praksis**; en betegnelse for de felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver som kan støtte et gjensidig engasjement i handling.
3. **Fellesskap**: en betegnelse for de sosiale konfigurasjoner hvor våre handlinger defineres som verd å utføre, og hvor vår deltakelse kan gjenkjennes som kompetanse.
4. **Identitet**: en betegnelse for hvordan læring endrer hvem vi er, og skaper personlige nye historier i forbindelse med våre fellesskaper. (Wenger 2004:15.)

Vi er alle medlemmer av mange praksisfellesskaper. I noen sammenhenger er vi sentrale medlemmer, i andre mer perifere. I dette prosjektet handler det om praksisfellesskaper i en skole. Dette er prosjektets praktiske utgangspunkt. Men samtidig har bruken av begrepet praksisfellesskap i prosjektet to målsettinger. Praksisfellesskap brukes som en analytisk tilgang til forståelse av læring. Dette er i tråd med Wengers bruk av begrepet. Han framhever dette som en motsetning til en anvisning på hvordan læring kan eller skal gjennomføres. I dette prosjektet er ikke dette nødvendigvis en motsetning. Aksjonsforskning innebærer verdier, intervensjon og utvikling, og det medfører at bruken av begrepet praksisfellesskaper ikke kun er et analytisk begrep, men også et grep jeg vil utforske i min søken etter hensiktsmessige læringsarenaer. Det har altså også en mer preskriptiv side.

Hva kjennetegner et praksisfellesskap

Wenger (2004) setter sammen begrepene praksis og fellesskap og sier at denne sammensetningen bidrar til to ting:

1. Den gir en mer håndterlig karakteristikkk av praksisbegrepet, særlig ved å skille det fra mindre medgjørlige uttrykk som kultur, virksomhet eller struktur.
2. Det definerer et særlig slags fellesskap – et praksisfellesskap (ibid.:89).

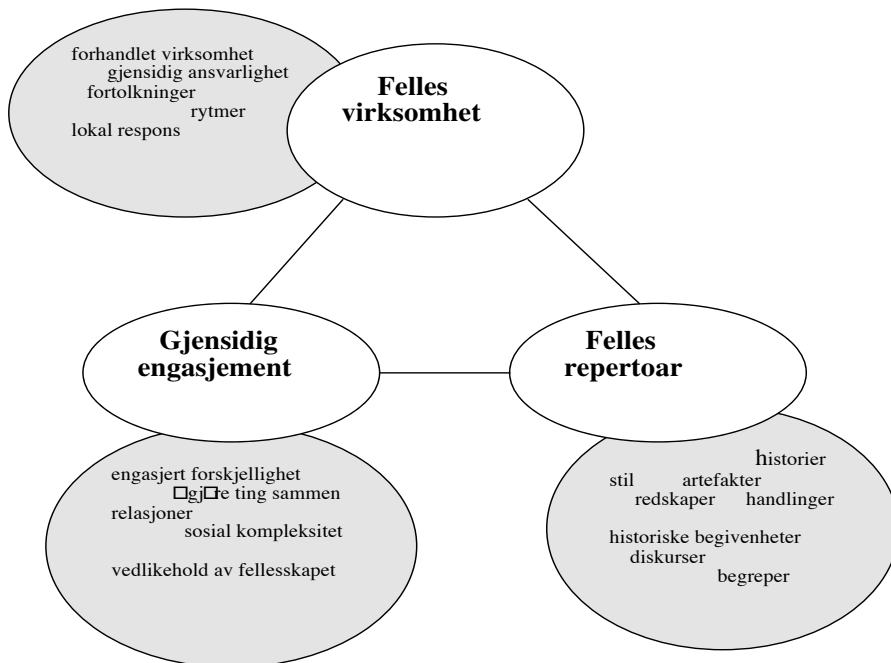
Et praksisfellesskap er "...groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis." (Wenger et al. 2002:4.)

Wenger (2002) bruker praksisfellesskap om sammenhenger der grupper av

mennesker deler et felles problem, anliggende eller område som de ønsker å utforske eller utvikle. Wenger (ibid.) utvikler dette begrepet i forhold til en sosial teori om læring. Utgangspunktet er at læring skjer gjennom sosial deltakelse, ikke bare i form av kontakt med bestemte situasjoner, men i sosiale praksisfellesskaper som vi skaper identitet til.

Wengers begrep om praksisfellesskaper og hans teori om sosial læring ligger i skjæringspunktet mellom praksis, fellesskap, identitet og mening. Følgende tre dimensjoner kjennetegner et praksisfellesskap:

1. Gjensidig engasjement
2. Felles virksomhet
3. Felles repertoar



(Wenger 2004:90.)

For at et praksisfellesskap skal være et reelt fellesskap, er det viktig at alle de tre kriteriene er oppfylt. Vi så i SOL-prosjektet (Skrøvset og Stjernstrøm 2006) at team fikk problemer med å oppfatte seg som praksisfellesskaper hvis de ikke delte

klasser, det vil si hadde felles elever. Uten dette hadde de vanskeligheter med å se sin felles virksomhet, og da falt også det gjensidige engasjementet bort. Det som da gjensto var felles repertoar, og det er vanligvis ikke nok til å konstituere et aktivt praksisfellesskap.

Praksisfellesskap er ikke en arbeidsgruppe som er konstituert ut fra en bestemt arbeidsoppgave. Det betyr blant annet at det ikke alltid er så lett å se når et praksisfellesskap er dannet. Tegnene på et etablert praksisfellesskap kan i følge Wenger (2004) være følgende:

1. Vedvarende gjensidige relasjoner – harmoniske eller konfliktbetonede
2. Felles måter å engasjere seg i samarbeidet på
3. Hurtig strøm av informasjon og utbredelse av innovasjon
4. Fravær av innledninger, som om samtaler og samspill kun var en fortsettelse av en vedvarende prosess
5. Hurtig formulering av spørsmål som skal diskuteres
6. Stor grad av enighet om hvem som tilhører praksisfellesskapet
7. Kunnskap om hverandre, hva de kan og hva de kan bidra med til virksomheten
8. Gjensidig definerte identiteter
9. Evnen til å vurdere egnetheten av handlinger og produkter
10. Spesifikke redskaper, representasjoner og andre artefakter
11. Felles historier, innforståtheter, vitende latter
12. Sjargong
13. Spesielle stiler som uttrykk for medlemskap
14. En felles diskurs som avspeiler et bestemt perspektiv på verden (ibid.:149).

I mitt prosjekt er det lærerteamene som utgjør praksisfellesskapene jeg vil fokusere på, og dette er reelle praksisfellesskaper med felles ansvar for elevene. De opptrer ofte sammen i læringssituasjonene, og de gjør all planlegging sammen. Hele skolen kan også sies å være et praksisfellesskap, men jeg har valgt å avgrense denne studien til å gjelde teamene. Jeg vil i analyse- og drøftingsdelen bruke tegnene over som en del av grunnlaget for å se på den læringen som skjer i de ulike teamene.

Læring og utvikling i og mellom praksisfellesskaper

Utgangspunktet for prosjektet er læring i praksisfellesskaper, og da mer konkret utprøving av verktøy for å styrke denne læringen. Jeg vil i denne delen fokusere nærmere på praksisfellesskapene med dette for øye. Wenger (2004) understreker selv at læringen er utgangspunktet og framholder at praksisfellesskaper kan oppfattes som felles læringshistorier (ibid.:105). Hva skal til for å konstituere slike felles læringshistorier? Dette handler om å ta de tre dimensjonene på alvor. Økt læring i en av dimensjonene kan bidra til endring i hele praksisfellesskapet. Et eksempel på dette kan være opptak av nye medlemmer i et praksisfellesskap. Dette kan skape et vell av nye muligheter for gjensidig engasjement, som igjen kan vekke nye interesser som fører til en reforhandling av virksomheten – og denne prosessen kan skape en hel generasjon av nye elementer i repertoaret (ibid.:117). I vår sammenheng kan dette for eksempel være et nytt team-medlem som har med seg erfaringer med andre arbeidsmåter, og som teamet blir enige om å prøve ut.

Jeg har hittil omtalt praksisfellesskapene som noe isolert, uten å se dem i sammenheng med andre praksisfellesskaper. Alle praksisfellesskapene i en skole er også en del av det store praksisfellesskapet, skolen. Wenger (2004) bruker begrepene grenseobjekter og megling for å uttrykke forbindelsene mellom ulike praksisfellesskaper. Han definerer disse som:

1. Grenseobjekter: artefakter, dokumenter, faguttrykk, begreper og andre former for tingliggjøring som praksisfellesskapene kan organisere sine forbindelser rundt.
2. Megling: forbindelser gjennom mennesker, der disse innfører elementer fra en praksis til en annen. (Ibid.:127.)

I vår sammenheng kan grenseobjekter for eksempel være faguttrykk, arbeidsmåter og ulike organiseringsformer. Megling er et mer selvforklarende begrep, og jeg vil i drøftingsdelen se nærmere på hvordan rektor og jeg som forsker fungerte som meglere i skolevandringen.

Wenger (2004) beskriver tre former for grensemøter. Ansikt–til– ansikt-møter, er en samtale mellom to medlemmer av ulike praksisfellesskaper. Fordelen med slike møter er at samtalepartnerne er seg selv og kan være ærlige, men ulempen kan være spredningen til de andre, samt at kunnskapen på et vis filtreres gjennom interessene og kompetansen til de som møtes. Fordypelse skjer ved at flere med-

lemmer av et praksisfellesskap besøker et annet praksisfellesskap. Fordelen er spredningen og den felles læringshistorien for de som besøkes. Ulempen er at dette i hovedsak er en enveisforbindelse, for den praksisen som får besøk, får ikke se hvordan de besøkende fungerer i sin egen praksis. Den tredje formen er delegasjoner. Delegasjoner innebærer at medlemmer fra hvert fellesskap deltar i et felles møte. Slike delegasjoner kan være grensepraksiser, som Wenger (2004) omtaler som vedvarende forum for gjensidig engasjement mellom praksisfellesskaper. I vårt tilfelle kan dette være pedagogiske møter, det vil si personalmøter med pedagogisk innhold, eller plangruppemøter, der skolens pedagogiske utvikling diskuteres.

Dens virksomhet består i at tage sig af grænser og vedligeholde en forbindelse mellom en række andre praksiser ved at behandle konflikter, harmonisere perspektiver og finde løsninger. Den resulterende grensepraksis bliver en form for kollektiv mægling (ibid.:137).

I drøftingsdelen diskuteres ledelsens rolle når det gjelder å tilrettelegge for slik kollektiv megling.

Den læringen som skjer i praksisfellesskapene kan være både tilegnelse av etablert kunnskap og skaping av ny kunnskap (ibid.:245). I avsnittet om læring la jeg vekt på at en av læringens dimensjoner er drivkreftene, blant annet emosjonene. De rammene praksisfellesskapene gir, kan i teorien danne et godt grunnlag for både tilegnelse av kunnskap og ny kunnskap. Hvorvidt dette faktisk skjedde i dette prosjektet, vil jeg komme tilbake til i analyse- og drøftingsdelen.

Praksisfellesskapsbegrepet i dette prosjektet

Jeg har så langt gjengitt Wenger og hans framstilling av begrepet uten særlig mange kritiske anførsler. Jeg vil avslutte denne delen ved å si noe om begrensningene jeg mener dette begrepet, eller Wengers bruk av det, har. For det første bygger det på en sosial læringsteori, og jeg legger også en slik læringsteori til grunn for dette prosjektet. Det betyr ikke at jeg setter annen læringsteori til side, men jeg mener at den på en hensiktsmessig måte fanger inn aspekter ved læring som andre teorier ikke på samme måte får fram. Jarvis (2007) har betydelig sympati for Wenger teori om praksisfellesskaper, men kritiserer den samtidig for å være funksjonalistisk og mener at den dermed også utsettes for den sosiologiske kritikken av funk-

sjonalismen. Jarvis mener det hos Wenger er en overfokusering på sosial læring og en manglende oppmerksomhet på læring som individuell identitetskaping (ibid.:57). I det videre arbeidet vil jeg ta med meg Jarvis' påpekning som et korrektiv.

Et annet moment gjelder forholdet til harmoni og uenighet. Wenger kan sies å ha en harmoniforståelse av læring, selv om han selv omtaler maktbegrepet slik:

Begrepet magt har ofte onde konnotationer, især når det brukes til at karakterisere sociale relationer. Men forstået som styring og inordning af energi er magt verken ond af natur eller nødvendigvis konfliktpræget (selv om den i særlige tilfælde kan være begge dele) (ibid.:208).

Han omtaler også maktens dobbeltnatur: Makt er forankret i vår identitet og omfatter både konflikt- og sammensmeltingsaspekter, den forutsetter eller skaper en form for konsensus for å bli sosialt effektiv, men eierskapet til meningen med denne konsensus er alltid åpen for forhandling. Makt har på denne måten dobbeltstruktur, den avspeiler samspillet mellom identifikasjon og forhandling (negotiability) (ibid.:238). Selv om Wenger på denne måte omtaler makt og konflikter, kommer dette lite til syne i praksisfellesskapene som analyseredskap.

Det siste momentet jeg vil nevne her er fraværet av omtale av ledelse hos Wenger. Siden dette er en studie som omhandler pedagogisk ledelse, vil jeg særlig fokusere på hvordan ledelse av praksisfellesskaper kan bidra til økt læring i og mellom praksisfellesskapene. Dette vil ikke stå i motsetning til Wengers teori, men utfylle og utdype denne.

Kapittel 3 Aksjonsforskning og aksjonsforskerrollen

Innledning

Dette prosjektet startet som et samarbeid mellom en utviklingsorientert rektor og en aksjonsforsker. Vi inngikk i det Tiller (1999) kaller et forskende partnerskap. Rektors mål var å styrke utviklingsarbeidet på skolen og sin egen rolle som pedagogisk leder. Forskerens mål var å utforske rektors muligheter for å gjøre dette gjennom verktøyet skolevandring. Valget av aksjonsforskning som tilnærming ga seg selv ut fra et ønske om og tro på at en forsker kan følge utviklingsfronten ved å være konstruerende og intervenserende, og ikke kun konstaterende og vurderende (Kalleberg 1992). I et slikt partnerskap bidrar aktørene med ulike kompetanse. Forskerens bidrag har handlet om teori, begreper og ikke minst intervensjon gjennom spørsmål i hele prosessen.

I mer naturvitenskapelig orientert forskning er etterprøvbarehet et krav. I aksjonsforskning vil *transparens* erstatte dette: ”Transparency means that the reader should be able to see how the research has been carried out and on what grounds the scientific claims are made (Mattsson & Kemmis 2007:17). I dette kapitlet vil jeg derfor først se på aksjonsforskningen ut fra et fagteoretisk og et vitenskapsfilosofisk perspektiv⁸, og deretter si noe om valg av posisjon i dette prosjektet. Jeg vil vektlegge balansen i det å ”serve two masters”, som Mattsson & Kemmis (2007) uttrykker det. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for min rolle som aksjonsforsker i dette prosjektet, der jeg vil vise at jeg i dette prosjektet i planleggings- og gjennomføringsdelen har en rolle preget av utviklingsarbeid og nærhet til feltet, mens jeg i prosjektets siste fase i større grad har tatt på meg den mer distansepregede og analytiske ”forskerhatten”.

Filosofisk og vitenskapsteoretisk grunnlag

Aksjonsforskningen har flere retninger og tilnærminger. I denne delen drøftes aksjonsforskningen, representert ved to tilnærminger i en fagteoretisk og vitenskapsfilosofisk sammenheng og deretter drøftes aksjonsforskningen i mitt prosjekt i lys av dette.

8 Denne delen er en omarbeidet versjon av en del av et paper jeg skrev til et studium i aksjonsforskning ved Høgskolen i Tromsø høsten 2005. Tittelen på paperet er: *Etter SOL kommer... Aksjonsforskningens bidrag i videreføring av studier av ledelsespraksis i skolen.*

9 De ”to herrene” er henholdsvis academia og praksisfeltet.

Mange av de ulike tilnærmingene til aksjonsforskning er inkompatible. Noen hviler på marxistiske ideer om politisk økonomi og sosial forandring, andre har røtter i pragmatisk filosofi og andre igjen bygger på en spesiell gren av sosialpsykologien – og noen få har det synet at uansett hva spørsmålet er, så er svaret deltakelse. (Greenwood & Levin 1998:8, min oversettelse.)

Jeg velger i denne delen tre innfallsvinkler. Kalleberg (1992) danner grunnlaget for å plassere aksjonsforskningen i et samfunnsvitenskapelig felt. Greenwood og Levin (1998) og Fals Borda (2001) brukes som representanter for hver sin tilnærming til dels å redegjøre for den historiske forankringen til aksjonsforskningen og dels til å plassere den epistemologisk. De mange mulige tilnærmingene til aksjonsforskning gjør det nødvendig å redegjøre grundig både for historie, epistemologi og forhold til annen samfunnsvitenskap for å kunne plassere mitt eget prosjekt og for å beskrive min egen rolle som aksjonsforsker i prosjektet.

Aksjonsforskningens plass i det samfunnsvitenskapelig felt

Kalleberg (1992) skiller mellom tre grunnleggende typer forskningsopplegg i samfunnsvitenskapelig forskning; konstaterende, vurderende og konstruerende (ibid.:29). I dette ligger det tre ulike typer forskningsspørsmål og tilsvarende tilnærminger. Konstaterende opplegg søker å beskrive og analysere aktørene slik de oppfatter seg selv og hverandre. Vurderende opplegg spør om hvilken verdi en sosial realitet har, mens konstruktive opplegg spør om hva kan og bør et sett aktører gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet. De siste er en type normativt-empiriske studier som krever at man argumenterer for at realistiske og ønskerverdige alternativer finnes, og at det finnes måter å endre seg og situasjonen på som er verd omstillingskostnadene (ibid.:33).

Innenfor konstruktiv samfunnsvitenskap har vi tre typer forskningsdesign: det intervenserende, det varierende og det utopiske opplegg (ibid.:34). I det intervenserende opplegg griper forskeren inn i det felt som studeres med tanke på å forbedre det. Intervensjonsprosessen blir dermed en del av forskningsprosessen.

Det varierende opplegget er mer vanlig enn det intervenserende og handler om å lære av variasjoner av den faktisk foreliggende virkelighet, inklusive studier av vellykkede endringsprosesser som har foregått uavhengig av forskeren. En type strategi her er å lære av det gode eksempel (ibid.:36). SOL-prosjektet kan plasseres i denne kategorien.

Den tredje formen er imaginasjon, det utopiske opplegg. Her forestiller forskeren seg en forbedret situasjon og hvordan det skal være mulig å bevege seg i den retning i praksis (ibid.:37).

I dette bildet plasserer Kalleberg aksjonsforskningen som konstruerende og hevder at de fleste definisjoner av aksjonsforskning kan kategoriseres som intervernerende forskning (ibid.:34).

Tiller (1999) viser til Kallebergs kategorier og kaller aksjonsforskning for et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter (ibid.:43). Det understrekes at aksjonsforskning ikke er en metode, men en tilnærming i forskningsprosessen.

Kort historikk

Ingen kan skrive historien om aksjonsforskning, det er ikke mulig å presentere en objektiv framstilling av utviklingen av aksjonsforskning. Greenwood og Levin sin framstilling har sine røtter i vestlig industriell erfaring (Greenwood & Levin 1998:15). Imidlertid kan man identifisere bruken av begrepet aksjonsforskning og se på hvem som influerte på dannelsen av begrepet.

Den første som brukte termen aksjonsforskning var den amerikanske sosialpsykologen Kurt Lewin, som først arbeidet ved Cornwell, der også Greenwood arbeider, og senere ved MIT. Hans ideer krysset Atlanteren og falt i god jord ved Tavistock Institute i London.

Lewin hadde som hovedinteresse sosial endring i samfunnet, begrepsdanning og hvordan støtte opp om slik endring. Selv om en del av Lewins ideer om aksjonsforskning til en viss grad er forlatt (blant annet ideen om at sosial endring er sekvensiell og aksjonen/intervensjonen en avgrenset, kortvarig episode), så har senere arbeider basert seg på hans premisser for forskning. Spesielt to av hans slagord lever videre; "Nothing is as practical as good theory" og "The best way to understand something is to try to change it" (ibid.:19). Hans kanskje viktigste bidrag var at han tydelig endret forskerrollen fra å være observatør til en som involverte seg i problemløsning.

Lewin var sterkt inspirert av den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey (ibid.:56), en ledende skikkelse innenfor den filosofiske retningen pragmatisme. Det var særlig tre sider av Deweys tenkning som inspirerte Lewin:

- troen på demokratiet
- han nektet å skille mellom tanke og handling
- fokuset på mangfold, ulikheter og konflikter som essensielle elementer i et de-

mokratisk samfunn

- synet på demokratiet som en prosess som arbeider gjennom prosesser, ikke til en endelig løsning, men mot en forbedret situasjon (ibid.:72–73).

Dewey hevdet at akademiske institusjoner generelt, og akademisk samfunnsforskning spesielt, verken fremmer vitenskapen eller demokratisk sosial handling. Deweys pragmatisme, med sitt bånd til kunnskap og handling, og med en tydelig sammenheng mellom kunnskap, handling, samfunn og demokrati fortsatt er viktige premisser for aksjonsforskere (ibid.:75).

Forskerne ved Tavistock bygde videre på Lewins ideer og gikk inn i direkte eksperimenter i arbeidslivet. Den norske psykologen Einar Thorsrud knyttet kontakt med Tavistock og utviklet gjennom dette samarbeidet et arbeid som inspirerte det såkalte samarbeidsprosjektet mellom LO og NAF i begynnelsen av 1960-årene (Kalleberg 1992:5).

Norske samfunnsforskere har vært blant pionerene i utviklingen av aksjonsforskningen. I tillegg til tradisjonen rundt Arbeidsforskningsinstituttet i Oslo og Einar Thorsrud, framheves ofte forskningen innenfor faget sosiologi, særlig inspirert av Vilhelm Aubert, som frambrakte store arbeider blant annet av Yngvar Løchen og Thomas Mathisen (Kalleberg 1992:5). Kalleberg hevder at i et sammenlignende perspektiv har man i Norge antakelig hatt den mest langvarige og omfattende satsing på aksjonsforskning i *noe* nasjonalt samfunnsvitenskapelig miljø – uten at det betyr at aksjonsforskning er den mest brukte tilnærmingen eller at den har oppnådd en uproblematisk status innenfor det norske miljøet. Tilnærmingen gir stadig opphav til sterke og uoversiktelige uenigheter. Uenighetene handler om hva som egentlig er forskning og kravet til dokumentasjon og rapportering (blant annet kritikk av Thomas Mathisens arbeider) og om aksjonsforskning kan være vitenskap da den griper forandrende inn i det studerte felt (ibid.:6). Kalleberg konkluderer her med at eksemplene viser at det er behov for en terminologisk opprydding i en del samfunnsvitenskapelig miljøer, for å unngå forvirring om så sentrale begreper som forskning og vitenskapelighet (ibid.:7).

Orlando Fals Borda (2001) beskriver utviklingen til en del av aksjonsforskningen, deltakende aksjonsforskning (Participatory (Action) Research, PAR; som han kaller det). Han omtaler 1970 som et viktig år i denne sammenhengen fordi det da var mange forskere, spesielt innenfor sosiologi, antropologi, pedagogikk og teologi som var opptatt av det de så på som en utålelig utvikling innenfor sam-

funnsutviklingen. De var bekymret for utslagene av kapitalismen og kollapset av positive verdier og holdninger (ibid.:27). Forskerne ønsket å ta stilling, og det oppsto sterk kritikk av tradisjonell vitenskap. Mange ville gå videre og bygge på sosial-psykologi (Lewin), marxisme (Lukács), anarkisme (Proudhon, Kropotkin), fenomenologi (Husserl) og klassiske teorier om deltakelse (Rousseau, Owen, Mill).

I deres søken etter nye retningslinjer for feltarbeid ble det klart at aksjon eller deltakelse ikke var nok alene, og at de måtte respektere den iboende validiteten til kritisk metodologi, som beskrevet av Gadamer. I tillegg ønsket de å lytte til vanlige folks kunnskap (ibid.:28).

De stilte spørsmål ved vitenskapen som sannhet og ønsket å få til en konvergens mellom folkelig tenkning og akademisk vitenskap, for gjennom dette å utvikle en mer komplett og anvendbar kunnskap. De baserte seg på Kurt Lewin og Sol Tax' trianguleringskonsept i aksjonsforskning (ibid.:29). De var også opptatt av problemet med unnvikenhet når det gjaldt forskningens hensikt og forsøkte å bygge sammen akademisk akkumulering av kunnskap og folks visdom. Dette har blitt viktige teoretiske retningslinjer for det som Fals Borda kaller en bevegelse. De mente også at vitenskapen trengte en moralsk konsistens og at hodet og hjerte må arbeide sammen, med balanse mellom det ideelle og det mulige – og med en holistisk epistemologi.

Definisjoner, epistemologi og ontologi

En definisjon av aksjonsforskning er nært knyttet til den som definerer sitt syn på epistemologi og ontologi, og jeg omtaler derfor dette samlet.

Greenwood & Levin (1998) tilhører Tavistock-tradisjonen og bruker følgende definisjon:

”AR is social research carried out by a team encompassing a professional action researcher and members of an organization or community seeking to improve their situation. AR promotes broad participation in the research process and supports action leading to a more just or satisfying situation for the stakeholders.” (Ibid.:4.)

I følge Greenwood & Levin har aksjonsforskningen følgende kjennetegn:

- Aksjonsforskning er kontekstbundet og tar for seg virkelige problemer (real

life). Dette er kjennetegn hentet fra pragmatiske filosofi.

- Aksjonsforskning er undersøkelser der deltakerne og forskeren sammen utvikler kunnskap gjennom felles kommunikasjonsprosesser der alle deltakernes bidrag tas seriøst.
- Aksjonsforskning er en demokratisk prosess som støtter utviklingen av ny kunnskap som potensielt kan være frigjørende, i tråd med Paulo Freires ideer.
- Meningen som konstrueres i forskningsprosessen fører til sosial handling, eller refleksjonene om handling leder til konstruksjon av ny mening.
- Kredibilitetsvaliditeten av kunnskap utviklet i aksjonsforskning måles i forhold til om handlingene som skjer løser problemer og øker deltakernes kontroll over egen situasjon. Den interne kredibiliteten er innenfor gruppa, mens den eksterne kredibiliteten er en større utfordring.

Kredibiliteten i aksjonsforskning handler i stor grad om denne type forskning sin posisjon i forskningsmiljøene:

Action Research is neopragmatism in social research, an attempt to keep the conversation going and to democratize our society further. Like pragmatism, AR has met with the unflinching resistance of the epistemological project and positivist social society for whom taking pragmatism seriously would bring about the end of the academic world as they know (and profit from) it. (Ibid.:87–88.)

Når det gjelder epistemologisk ståsted, plasserer aksjonsforskningen seg i et sentrum. Aksjonsforskningen forkaster både ubestridt autoritet og realisme/positivisme som fornuftige tilnærminger til sosial læring og sosial endring. Og den forkaster også ren relativisme og ukritisk forpliktelse til gruppa man arbeider for. Aksjonsforskningen er en form for diskusjon, kritisk kommunikasjon som genererer ny og ofte smertefull kunnskap. Aksjonsforskningen danner en arena der kreftene i autoritet og samfunn, realisme og relativisme møtes i kommunikative situasjoner som er strukturert for å åpne opp alle posisjoner, for granskning så vel som for mer positive bidrag. Aksjonsforskning er åpen for alle og har til hensikt å holde kommunikasjonen i gang (ibid.:90–91).

Orlando Fals Borda definerer ikke deltakende aksjonsforskning direkte, men legger en del premisser til grunn for arbeidet med det han kaller et nytt vitenska-

pelig paradigme. Et viktig grunnlag for dette er et kritisk blikk på forholdet mellom teori og praksis. Vitenskapsfolk som er opptatt av ”nøytralitet” eller ”objektivitet” støtter bevisst eller ubevisst status quo. Problemet, slik de deltakende aksjonsforskere ser det, er at positivistisk/funksjonalistisk vitenskap akkumulerer kunnskap/data for å forklare sosial integrasjon. De ønsker i stedet å teoretisere og utvikle kunnskap gjennom direkte involvering. De bygger her blant annet på Freire (1970) og Stenhouses (1978) kombinasjon av forskning og undervisning (blant annet Carr & Kemmis 1986). Løsningen fant de hos den engelske filosofen Francis Bacon, som i 1607 skrev:

In natural philosophy, practical results are not only a way to improve conditions, but also a guarantee for truth... Science must be recognised by its works (like faith in religion). Truth is revealed and established more through the testimony of actions than through logic or even observations. (Ibid.:30.)

I dette bildet er praksis avgjørende i forholdet teori/praksis, kunnskap skal være til for forbedring av praksis.

Fals Borda omtaler deltakende aksjonsforskning som en livsfilosofi, og han har følgende kjennetegn for det nye paradigmet:

- det tar med seg tidligere aksjonsforskning, spesielt fra den sydlige verden
 - kombinerer praksis og etikk
 - kombinerer akademisk kunnskap og folkelig visdom
 - kombinerer det rasjonelle og det eksistensielle
 - kombinerer det regulære og det oppdelte
 - bryter ned subjekt-objekt-dikotomien
 - er inspirert av demokratiets verdier og kan leve med ulikheter
 - introduserer perspektiver som kjønn, klasse og etnisitet
 - er ikke et ferdig produkt
- (ibid.:32).

Greenwood & Levin (1998) hevder at mange av de ulike tilnærmingene til aksjonsforskning er inkompatible (ibid.:8). Men ser vi på kjennetegnene til aksjonsforskning presentert hhv. av pragmatiske aksjonsforskere som Greenwood & Levin og deltakende aksjonsforskere representert ved Fals Borda, er det ikke avgjø-

rende forskjeller, verken når det gjelder såkalte kjennetegn, epistemologi eller ontologi. Det som skiller dem er muligens metodene de bruker og temaene, fokuset, for deres forskning.

Aksjonsforskning i dette prosjektet

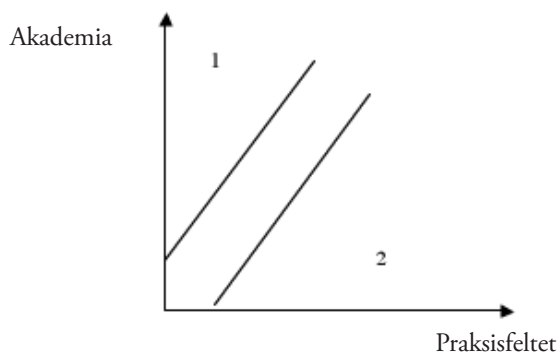
I dette prosjektet laget vi et forskende partnerskap mellom skoleleder (rektor), lærere og forsker. Lærerne og rektor var med i utviklingen og utprøvingen, men ikke som likeverdige diskusjonsparter i partnerskapet. Det var flere grunner til det. "Whose curiosity, whose knowledge, constitutive interests and whose impact should be favoured?" spør Mattsson & Kemmis (2007:7). Spørsmålene over synliggjør at all forskning innebærer valg av perspektiv og valg av hva som er viktig å fokusere på. Dette er et ledelsesprosjekt initiert av rektor, og det innebærer at problemstillingen er valgt ut fra et lederperspektiv. Rektor og forsker drøftet problemstillingen oss i mellom før vi drøftet den med lærerne. Lærernes stemmer, interesser og behov er viktige, og det samsvarer med et relasjonelt syn på ledelse. I og med at lærerne ikke var delaktige i valg av problemstilling, har de en annen rolle i partnerskapet. Dette innebærer at intervensjonene, handlingene, ikke nødvendigvis er ønsket av alle lærerne, jamfør den usynlige kontrakten (se kapittel 2). Dette er et viktig perspektiv å ha med seg som aksjonsforsker. Videre er det relevant å se på de ulike rollene rektor og jeg har i prosjektet. Vi inngår i et forskende partnerskap, men vi har ulikt ansvar. Hennes primære ansvar er skolens virksomhet, mitt er forskningen. Det betyr at hun aldri kan slutte å være leder for lærerne og elevene, det er en sentral del av hennes rolle. Mitt hovedansvar er å stille spørsmål, bidra med begreper samt å dokumentere og analysere prosessen.

Aksjonsforskerrollen i prosjektet

I dette avsnittet rettes fokus mot egen forskerrolle i prosjektet, ut fra tanken om at transparens er viktig også her. Å drive aksjonsforskning innebærer ikke bare valg av problemstilling, forskningsopplegg og design, men også å gå inn i en kontekst med egen kompetanse, interesser og verdier. All sann forskning er aksjonsforskning, hevder Galtung (2003). Dette fordi det ikke finnes noe slikt som verdifri forskning. Forskning er et spill i en trekant mellom verdi, teori og data for å tilpasse dem til hverandre." (Ibid.:224.) (Se også kapittel 2.) Som aksjonsforsker erkjenner jeg at jeg både påvirker feltet og at jeg har et ønske om å bidra til en forbedret praksis. Men dette handler også om å utvikle et partnerskap som i størst

mulig grad er i stand til å håndtere problemstillingen og dermed gjennomføringen av prosjektet. I utviklingen av et slikt partnerskap vil min håndtering av egen forskerrolle være av avgjørende betydning. Jeg ser at nærhet og tillit er grunnleggende for samarbeidet i det forskende partnerskapet. Som forsker må jeg ”tett på” for å få fram de fortrolige historiene, og ikke bare søndagsfortellingene (Conelly & Clandinen, 1999). Dette krever tillit. Tillit til at jeg behandler folk skikkelig, men også at jeg ikke har noen skjult agenda. I tillegg har jeg ansvaret for at det etableres en tillit til at jeg som forsker faktisk vil bidra til en utvikling slik at forskningen tas på alvor. Uansett maktbase: ingen kan tvinges til å bidra med sine tanker og meninger. John Dewey uttrykte det slik: ”Selv om vi nok kan lede en hest til vannet, kan vi ikke tvinge den til å drikke.” (Lillejord 2003:184.) En viktig del av mitt forskerarbeid blir å skape relasjoner preget av nærhet og tillit.

Et annet aspekt ved dette samarbeidet er forholdet mellom praksisfeltet og akademia, og forskerens håndtering av dette. Inspirert av Csikszentmihalyi (1990), har jeg laget en flytsone for aksjonsforskeren.



Figur 1: Aksjonsforskerens flytsone

For aksjonsforskeren handler det om både å etablere seg og agere innenfor denne sonen. Kommer forskeren for langt utenfor, mot akademia (posisjon 1), mister forskeren tilliten og troverdigheten i relasjonen til praktikerne. I posisjon 2 har forskeren kommet for langt ut mot praksisfeltet og mister dermed respekt og troverdighet i den akademiske verden. Men som i den opprinnelige flytsonen: av og til kan det være nyttig å bevege seg utenfor sonen – bare det ikke er for langt, eller man forblir der. En passelig forstyrrelse, kaller Moos (2003) dette. Moos har fokusert på praktikerne her, det er de som skal forstyrres. I aksjonsforskning, eller

aksjonslæring, rettes oppmerksomheten mot praktisk handling. Vi pirrer eller pirker borti systemet, irriterer det eller setter det i sterk bevegelse (Tiller 1999:38). Dette gjelder også primært praksisfeltet. God aksjonsforskning krever at denne parringen eller pirkingen framstår som passelige forstyrrelser.

Også forskeren kan utsettes for pirk eller forstyrrelser. Dette kan være når forskeren går ut av flytsonen på vei mot academia. Da kan forskeren bli beskyldt for kun å være opptatt av sitt, for å være i praksisfeltet for å ”hente empiri”, for så å trekke seg tilbake til sitt kontor. Det er ikke en passelig forstyrrelse. Derimot, at forskeren har perioder vekk fra feltet for å få den nødvendige avstand til feltet, både i geografi og tid, og dermed kan komme tilbake med nye begreper, tolkninger og modeller som igjen bringer praktikerne videre, kan ses på som passelige forstyrrelser. I høyre del av figuren vil det være en ikke-passelig forstyrrelse å ”go native” En passelig forstyrrelse vil det være når det oppstår endringer i praksisfeltet som forskeren må forholde seg til – enda det forstyrrer og kanskje endrer den opprinnelige framforhandlede problemstillingen.

I dette prosjektet har jeg som aksjonsforsker til tider vært svært nær både lærerne og rektor, og første delen av prosjektet, det vi si i perioden der vi planla og gjennomførte selve skolevandringen, var preget av stor utvikling og i mindre grad av analyse. Bjørnsrud (2004) bruker begrepene innledende, oppfølgende og avsluttende aksjonsforskning. Møller (2008) skiller mellom 1. og 2. ordens aksjonsforskning, der skolelederens ”forskning” på egen praksis vil være eksempel på 1. orden. Et 2. ordensperspektiv vil omfatte en beskrivelse og analyse av hvilke tiltak som ble iverksatt, hvilke begrunnelser som ligger bak, hvorfor situasjonen blir som den blir, og hvilken rolle forskeren spiller. I dette prosjektet innebar det at jeg deltok i et forskende partnerskap (Tiller 1999) sammen med lærere og rektor i gjennomføring og evaluering av skolevandringen, mens analyse og skriving av forskningsrapporten er gjort av meg som forsker i ettertid. Dette innebærer at jeg og vi har brukt ulike metodiske tilnærminger på ulike trinn i prosjektet, noe jeg vil redegjøre mer for i neste kapittel.

Kapittel 4 Metode og analysestrategier

Innledning

Å skrive om metode og analyse i et aksjonsforskningsprosjekt er å skrive lineært om noe som foregår i en runddans (Wadel 1991, Furu 2007) og over tid. Aksjonsforskningstilnærmingen var klar før vi startet opp, en del av de metodiske grepene likeså. Men mye ble valgt og utviklet underveis, sammen med deltakerne, noe som er naturlig og nødvendig i et prosjekt der vi skal forene en akademisk tradisjon og en praksistradisjon. Noe tolkning og analyse er også gjort underveis, men det meste er gjort etter at gjennomføringen av skolevandringen er avsluttet.

Aktiviteter, arenaer og materiale

Jeg vil i kapittel 5 beskrive gangen i prosjektet i detalj. For å kunne si mer om metode og analysestrategier vil jeg gi en oversikt her.

Tidsrom	Hva	Hvem	Dokumentasjon
Juni–august 2006	Avklaringer Planlegging	Rektor, forsker og lærerne	Forskerlogger, møtoreferater, intervju med rektor
September–november 2006	Gjennomføring av: - førsamtale 8 team - observasjon 8 team - ettersamtale 8 team	Rektor, forsker, lærerne	Logger og referater alle samtaler samt observasjonene
Desember 2006	Evaluering av gjennomføring så langt	Lærerne	Skriftlig, teamvis
Desember 2006	Tolkning, bearbeiding og planlegging ny gjennomføring	Rektor og forsker	Referater, forskerlogger
Desember 2006	Avklaring av ny runde	Rektor, forsker, lærerne	Møtoreferat, forskerlogg
Januar–april 2007	Gjennomføring av: - førsamtale 8 team - observasjon 8 team - ettersamtale 8 team	Rektor, forsker, lærerne	Logger og referater alle samtaler samt observasjonene
April 2007	Anonym spørreundersøkelse	Alle lærere	Oversikt over svar

Tidsrom	Hva	Hvem	Dokumentasjon
April 2007	Intervju med alle team	Teamene og forsker	Utskrifter av intervjuer
April 2007	Intervju med rektor	Rektor og forsker	Utskrift av intervju
April–juni 2007	Første runde med tolkning av funn	Rektor og forsker	Framlegg på konferanse FoU i praksis april 2007 (rektor og forsker) samt artikkel.
Høst 2007	Framlegg av foreløpige funn i konferanser med skoleledere i Tromsø, Fauske og Trondheim	Forsker	Forskerlogger fra tilbagemelinger
Høst 2007–høst 2008	Videre analyse og bearbeiding	Forsker	Denne rapporten

Forholdet mellom teori, metode, data og verdier

I kapittel 3 argumenterte jeg for at det i aksjonsforskningsprosjekter kreves transparens for at leseren skal kunne vurdere om forskningen er troverdig. Dette innebærer at aksjonsforskeren må redegjøre både for hva som er gjort, hvilke veivalg som er tatt og hvordan og på hvilket grunnlag man har tolket og analysert det som har kommet fram. Furu (2007) har i sin doktoravhandling vært eksemplarisk i så måte i det hun tydelig redegjør for hva hun konkret har gjort med materialet sitt (ibid.:67–68). Hun beskriver følgende trinn i sitt analysearbeid: 1) min forforståelse 2) møte med teksten som ga ny forforståelse 3) lesing av litteratur 4) tilbake til teksten som ga enda en ny forståelse, osv. Hun beskriver dette som en hermeneutisk spiral som går oppover og i prinsippet aldri trenger å slutte (Alvesson og Sköldberg 1994).

Mitt prosjekt er, i likhet med Furu sitt, et aksjonsforskningsprosjekt, og den hermeneutiske spiralen er sentral også her. Wadel (1991:129) definerer forskningsprosessen til kvalitativt orienterte forskere som en ”runddans mellom teori, metode og data”. Galtung (2003:224) sier, som tidligere nevnt, at aksjonsforskning er et spill i en trekant mellom verdi, teori og data for å tilpasse dem til hverandre. Verken Wadel eller Furu nevner verdiene i denne sammenhengen, disse kommer mer implisitt inn som en del av forforståelsen. Jeg velger likevel å være eksplisitt på dette og vil derfor beskrive forskningsprosessen i dette prosjektet som en runddans mellom *teori, metode, data* og *verdier*. Det er særlig forskerens verdier som blir sentrale i denne sammenhengen, da det er forskerens valg av per-

spektiver, analysestrategier og tolkninger som til syvende og sist vil prege dokumentasjonen fra prosjektet. Disse verdiene er en del av forforståelsen, men jeg vil videre argumentere for at dette ikke kun handler om en forforståelse i betydningen førforståelse, altså noe som ligger til grunn for prosjektet, men også noe som kan komme til underveis. Det kom tydelig fram i dette prosjektet.

I kapittel 2 redegjorde jeg for den sosiokulturelle forståelsen av læring som ligger til grunn. Sentralt i denne forståelsen ligger at vi alle lærer – hele tiden, også forskeren. Jeg lærte mye nytt i denne perioden, blant annet gjennom møter med de andre skolelederne jeg samarbeidet med og med mine medforskere i prosjektet Lære og lede i praksisfellesskaper. Jeg lærte noe nytt gjennom tilbakemeldinger fra andre skoleledere etter framlegg på konferanser og gjennom andre tilstøtende faglige aktiviteter. Den aktiviteten utenfor prosjektet som i størst grad har påvirket min tolkning og analyse, har vært et samarbeidsprosjekt ved Høgskolen i Tromsø der en gruppe aksjonsforskere har arbeidet med emosjonenes plass i aksjonsforskningen. Dette har medført et for meg økt fokus på emosjonssosiologien og emosjonenes plass, et fokus som var mer implisitt til stede i min forforståelse, blant annet ut fra tidligere arbeid med prosjektarbeid, motivasjon og elevmedvirkning, som jeg i løpet av 2007 og 2008 har arbeidet mer med, blant annet ut fra Starrin (2007). Et seminar med Johan Galtung i februar 2008 bidro til at jeg i større grad har valgt å være eksplisitt på verdiene i forskningen.

Analysearbeidet

I kvalitative studier kan det være vanskelig å skille mellom analyse og tolkning. Postholm (2005:48) beskriver analysen som det som en kunstkritiker analyserer innenfor bilderammen, som for eksempel penselstrøkene, mens tolkningen er det som går utenfor rammen, der bildet settes inn i en tidsepoke, en kontekst. Jeg ser at dette griper inn i hverandre, men i denne rapporten vil jeg likevel beskrive analysearbeidet og analysestrategiene i dette kapitlet, mens tolkningen i større grad vil komme fram i drøftingsdelen. Kvale (2001:126) sier at analyser dekontekstualiserer teksten, mens tolkningen rekontekstualiserer uttalelsene innenfor videre referanserammer. I analysedelen er det i hovedsak det førstnevnte jeg gjør, men samtidig vil mitt analysearbeid bære preg av abduksjon. Abduksjon som metode går ut fra enkelttilfeller i empirien, men tar samtidig i bruk teoretiske begreper og forestillinger som redskaper for å forstå det eller de aktuelle tilfeller (Bjørnsrud 2004:239). Alvesson & Sköldberg (1994) sier at

Abduktion torde vara den metod som i realiteten används vid många fallstudiebaserade undersökningar. Den innebär at ett (ofte överraskande) enskilt fall tolkas med ett hypotetisk övergripande mönster, som, om det vore riktigt, förklarar fallet i fråga (ibid.:42).

Dette innebærer at jeg i min hermeneutiske spiral også bruker teoretiske begreper.

Analysearbeidets første fase

En del av analysearbeidet skjedde underveis og rett etter avsluttet skolevandring våren 2007. Da var det rektor sitt fokus som var tydeligst: Var dette en hensiktsmessig måte for henne som skoleleder å drive pedagogisk ledelse? Ut fra en definisjon av pedagogisk ledelse som et kontinuerlig arbeid med prosesser der lærerne og ledelsen reflekterer over egen praksis og lærer av denne, og der disse refleksjonene primært handler om forbedring av elevenes læring (Skrøvset 2008), gjorde jeg en innholdsanalyse sammen med rektor ut fra om skolevandringen hadde skapt tid, rom og arenaer for slik refleksjon sammen, og hva disse refleksjonene primært handlet om (ibid.). Dette er i tråd med Mads Hermansens spørsmål i vekslingen mellom mening og betydning i aksjonsforskningen, der meningssøking skjer gjennom spørsmålene:

- hva hjelper?
 - la oss prøve det!
 - ja, det ser ut til at det virker!
- (Hermansen 2001:318)¹⁰.

Analysearbeidets andre fase

Erfaringene fra dette prosjektet viser hvor viktig det var å la materialet ligge en stund, få avstand i tid og rom. Noe kom mer i forgrunnen en før, noe mer i bakgrunn. I analysearbeidets andre fase, som startet over et år etter gjennomført skolevandring, er det fortsatt runddansen som er sentral. Denne dansen er ikke en hvilken som helst dans, den følger noen trinn ut fra en valgt modell. Jeg har valgt å arbeide ut fra Anna Lieblich et al. (1998) sin modell for tekstanalyse, slik det er beskrevet brukt i prosjektet *Lederidentiteter i skolen* (Møller 2004). Lieblich anbe-

10 Hermansens (ibid.) spørsmål til betydningssøking vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen.

faler fire ulike tilnærminger til analyse av fortellinger:

- Holistisk – innhold: her er fokus på helheten i fortellingen og det innholdet den presenterer. Innholdet i deler av fortellingen må forstås i lys av fortellingen som helhet.
- Holistisk – form: Her er fokus på framdriften og strukturen i den helhetlige fortellingen. Vi undersøker hva slags mønstre som preger samtalen, og hvordan deltakernes behandling av hverandres ytringer kan få konsekvenser for samtalen forløp.
- Kategorier – innhold: Her er man opptatt av å identifisere sentrale temaer med utgangspunkt i den helhetlige fortellingen. Teksten reorganiseres så under disse temaene.
- Kategorier – form: her er fokus på stilistiske karakteristika eller selve språket i bestemte deler av fortellingene. (Møller 2004:40.)

I *Lederidentiteter* skrev skolelederne fortellinger, og det er dermed en annen type tekst enn det jeg har i dette prosjektet. Likevel velges denne inndelingen, med særlig vekt på innholdsdimensjonene. Jeg anser det som konstruktivt i min sammenheng først å fokusere på det holistiske, både når det gjelder innhold og form, og ser at dette vil danne grunnlaget for kategoriene. Betydningen av min egen kompetanse og verdier i analyse og tolkning må likevel ikke undervurderes.

Kapittel 5 Feltarbeidets ulike faser

Forberedelser

I dette kapitlet redegjøres for gjennomføringen av prosjektet. I mer naturvitenskapelig orientert forskning er etterprøvnbarhet et krav. I praksisforskning vil *transparens* erstatte dette: "Transparency means that the reader should be able to see how the research has been carried out and on what grounds the scientific claims are made." (Mattsson & Kemmis 2007:17.) Dette inkluderer også transparens omkring hvilke valg som var mulige og hvilke som ble tatt på de ulike stadier i forskningsprosessen (Reason 2006). Furu (2007) kaller dette forskerens veivalg. Dette innebærer at jeg vil legge vekt på å beskrive prosessen og valgene vi tok i den videre framstillingen av prosjektet.

Initiativet til prosjektet kom fra rektor etter at jeg som forsker hadde lagt fram resultatene av SOL-prosjektet, først i en dialogkonferanse og deretter i en oppfølging våren 2006 i ledernetverket som rektor tilhører (beskrevet i kapittel 1 og 2). I nettverksmøtet diskuterte vi om noen var interessert i å følge opp pedagogisk ledelse gjennom aksjonsforskning, da vi hadde en søknad inne i Forskningsrådet om midler til et prosjekt der dette kunne inngå. Uavhengig av eksterne midler ville jeg ha fokus på dette framover. I dette møtet fortalte rektor entusiastisk om et opplegg fra Skien kommune. Hun uttalte at hun gjerne ville ha "hjelp" til å gjøre dette, men det var uklart om hun ønsket et samarbeid. I lunsjen kom hun bort til meg og sa: "Forsk på meg!" I så fall ville jeg forske *med* henne, var mitt svar, og vi avtalte å møtes for å diskutere dette. Til dette møtet hadde rektor med seg notater fra et møte i Skien kommune der skolevandring var blitt presentert på en konferanse hun hadde deltatt på om læringsstiler. Notatene var ikke særlig fyldige, i hovedsak punkter fra powerpoint, og jeg ble derfor nysgjerrig på om det fantes mer litteratur om dette. Vi gjorde en arbeidsdeling: rektor skulle finne tid i eget personale for å drøfte dette, og jeg skulle undersøke nærmere bakgrunn og erfaringer fra skolevandringen, i Skien og eventuelt andre plasser.

Den ansvarlige på Pedagogisk Senter i Skien kommune ble kontaktet da dette var en kommune der alle rektorene var pålagt å gjennomføre skolevandring. Det viste seg at utgangspunktet for dette var bærekraftig ledelse, og at de så på oppfølging og utvikling av den enkelte lærer som viktigste lederoppgave. De var ikke spesielt opptatt av det relasjonelle, team, samarbeid eller skolen som lærende organisasjon. Men de vektla at alle måtte ha opplæring for å gå i gang, og at dette

kom fra USA. Jeg spurte etter litteratur, og fikk oppgitt at dette var noe som kaltes Walk Throughs, men at de ikke visste mer. De hadde ikke holdt på så lenge og hadde ikke så mange erfaringer å dele ennå, men de fleste rektorene var opptatt av at dette måtte planlegges godt. De ville gjerne ha tips til litteratur (Forskerlogg mai 2006). Som forsker var jeg mildt forundret over at de satte i gang på så bred basis uten et sterkere teorigrunnlag, men det var ut fra min verden. Ut fra dette ble videre søk gjort, og *The Three Minute Classroom Walk Through* (Downey et al. 2004), beskrevet i kapittel 2, viste seg å være hovedkilden.

Etter å ha lest denne boka, skrev jeg noen stikkord, blant annet at det amerikanske opplegget opererte med observasjon av enkeltlærere og med faste, generelle kriterier og tok dem med meg i møtet med rektor. Rektor var tydelig på at vi ikke skulle forholde oss for mye til det amerikanske, og heller ikke til Skien. Det var de fem minuttene med observasjon, og med før- og ettersamtaler hun var opptatt av. I tillegg arbeider lærerne ved hennes skole i team på tre, så det ville være kunstig å observere enkeltlærere. Med det som utgangspunkt gikk vi videre.

Rektor skulle nå ta dette opp med plangruppa ved skolen, som var rektors støttespillere i utviklingsarbeidet ved skolen.

Møtet med personalet

19. juni: Rektor ringte: Hun hadde hatt møte med plangruppa noen dager tidligere, og de ble enige om at hun skulle informere hele kollegiet om at hun ønsket å drive skolevandring. Hun informerte så på personalmøte, men oppdaget at hun ble svar skyldig da lærerne stilte spørsmål om forskerens rolle. Hun ba meg derfor sende prosjektbeskrivelsen til henne, for hun skulle informere samme dag, og jeg foreslo å heller møte sammen med henne og redegjøre. Tiden tillot en halv time til forberedelser der utgangspunktet var prosjektbeskrivelsen vi hadde sendt Forskningsrådet. Noen punkter ble lagt til, blant annet om forskjellen på å forske *på* og forske *med*. Noen minutter før vi skulle møte lærerne, traff vi hverandre på rektors kontor. Hun kikket på punktene og nikket.

Til info på Skolen 19. juni

- Presentere meg: bakgrunn, (kjenner en del av dem litt fordi jeg både har vært skoleleder og hatt studenter i lærerutdanninga), forsket på skoleledelse – opptatt av ledelse som aktiviteter og ikke personer (primært)
- Vårt nylig gjennomførte prosjekt: vis SOL-boka: - noen korte oppsummeringer:
 1. God ledelse er en interaktiv prosess som involverer mange mennesker
 2. Elev- og læringsfokustert praksis spiller en rolle, både for ledelsens filosofi og praksis
 3. Ledelse praktiseres som samarbeid og teamarbeid
 4. Ledere som lykkes, baserer sin ledelse på demokratiske prinsipper og verdier.
- Hva skal jeg gjøre med dette? ”Forske på”, som vi gjorde her, har noen begrensninger. Vil i stedet ”forske med”, dvs. utvikle ny kunnskap sammen med skolene – for at vi skal drive skolene bedre. Målet er hele tiden forbedret praksis.
- Prosjektet mitt heter *Rektor som leder av læring i egen organisasjon*
- Dette er en del av en helhet. Ledelsen ved denne skoler er, sammen med de andre skolelederne i Balsfjord, Karlsøy og Tromsø, med i et opplegg som heter *Ledelse av Kunnskapsløftet* (vis heftet). Dette hviler på 4 bein: Ledelse, Skolen som lærende organisasjon, Kunnskapsløftet og Dialogkonferanser og nettverk (= metode). Jeg går inn på to av disse skolene for å være med på utviklingen av disse to, og har valgt to skoler der rektor helt eksplisitt vil ha meg med.
- Hva skal jeg gjøre? Mange metoder i aksjonsforskning – og poenget er at jeg ikke skal gjøre noe som ikke skolen har bruk for – det er rektor som leder skolen, jeg skal være veggspiller, diskusjonspartner osv. I tillegg vil jeg dokumentere det som skjer, ved observasjon, intervjuer, samtaler, skygging. Men designen er ikke ferdig. Uansett: hensikten er å styrke læringen på alle nivåer i skolen – og finne gode måter å gjøre det på, prøve det ut.
- Hva tenker dere om dette? Hva lurer dere på?

I feltloggen min står det følgende fra dette møtet:

Kl. 12.40 på personalrommet. Litt over 30 lærere til stede. Positiv, men avventende tone. Rektor innleder og sa jeg var sporty som stilte på møtet på så kort varsel. Hun understreket at dette var hennes svar på behovet personalet har signalisert om at hun må komme seg mer ut. Hun sa at hun etter dette hadde jaktet på måter å gjøre dette på og blitt inspirert i Skien. Så ga hun ordet til meg. Jeg sa noe om meg selv, om opplegget og forskjellen på å forske på og forske med. Rektor fortalte så hva opplegget skolevandring går ut på. Deretter spurte jeg lærerne: hva tenker dere om dette? Hvilke spørsmål har dere? Lærerne var opptatt av hva vi skulle se på og synes det var viktig at vi hadde samtaler før vandringen. Det var særlig en som var veldig opptatt av at vi ikke skulle observere helt ”fritt”. Rektor understreket at hensikten var å forbedre praksis, og spurte til slutt om det kunne oppfattes som at alle var positive til at vi laget en plan for dette? Alle nikket, noen sa høyt ja. Rektor takket for at jeg kom og så klappet(!) lærerne. Det var litt uventet. (Feltlogg juni 06.)

Rektor og jeg avtalte at vi skulle møtes for å planlegge nærmere før vi tok sommerferie.

Videre avklaringer, planer og opplegg

Vi møttes igjen 30. juni. Til det møtet hadde jeg med meg følgende spørsmål:

1. Hva vil det si å forske sammen? (Hva legger vi i samspillet?)
2. Eierforholdet til det vi dokumenteres? Kan de si at de ikke ønsker dette skrevet? (Hvis det anonymiseres?)
3. Hvordan skal vi deltakervalidere? (Hvem er egentlig deltakere, utenom rektor og meg selv?)
4. Hva med de andre to i ledergruppa, de to inspektørene? Hva er begrunnelsen for at ikke disse også skal gjøre dette?
5. Forskjellen på vårt opplegg og Skien/USA.

Det kom fram at rektor ønsket at vi skulle utføre skolevandringen sammen, så diskutere oss i mellom. Jeg var usikker på en så tett forskerrolle, jeg hadde ikke lest om tilsvarende tette og nære roller. Men jeg ville ikke avvise dette, i stedet ville jeg drøfte det med prosjektlederen vår, professor Tom Tiller. Det ble videre avklart at vi måtte lage en plan og en kontrakt. Det var tydelig at jeg som forsker var mer

opptatt av denne kontrakten enn rektor, som var sikker på at vi ville finne ut av det underveis. Det gjorde at kontrakten ble lagt litt på is, men hentet fram og ferdigstilt etter at prosjektet hadde startet. (Se vedlegg.)

Det kom videre fram at rektor fant det lite hensiktsmessig å involvere de to inspektørene i dette prosjektet, siden den ene var langtidssykemeldt. Det handlet både om at hun ikke ønsket å forskjellsbehandle disse to, og at det allerede var en del merarbeid på henne som ikke var sykemeldt. Men det var rektors tydelige strategi at hvis dette fungerte, skulle det utvides slik at det involverte alle i ledergruppa. Vi reflekterte også over forskjellen på å gjøre dette i team og med enkeltlærere. Rektor: ”Jeg er inspirert av Tom Andersen¹¹, om team – de skal være like, men ikke for like. Jeg bruker det hele tiden. Det er noe helt annet å lede et team enn å lede enkeltpersoner. Jeg kan prate om dette i evighet, det er vel på tide å gi seg...”

Vi så videre på detaljene i opplegget og bestemte oss for å starte på en planleggingsdag 11. august. I mellomtiden leste jeg den amerikanske litteraturen og gjorde meg noen tanker:

Dette er beskrevet som en metode med klare mål om forbedring. Forfatterne sier at dette er ikke-kontrollerende og ikke-evaluerende, og at målet er refleksjon. Mulig det, men dette synes jeg dobbeltkommuniseres i boka. Jeg tror derfor *tillit* blir et avgjørende suksesskriterium for oss. Og alle lærerne har ikke tillit til opplegget i utgangspunktet. Det handler også om hvordan vi dokumenterer og bruker dette, for dette er jo en form for vurdering, ingen tvil om det! (Feltlogg 10. aug.)

11.august: Jeg ønsket å intervju rektor om hensikt og mål før vi startet, blant annet ut fra mine refleksjoner som sitert over. Dette gjengis her siden det danner grunnlaget for det videre arbeidet. Til intervjuet hadde jeg formulert følgende spørsmål – rektors svar følger.

1. Hvorfor vil du gjøre dette? Hva ønsker du å oppnå?

Rektor: Som jeg orienterte deg og kollegiet om – det er viktig for meg å være engasjert i læringsprosessene. Jeg har prøvd å rydde tid tidligere, men ikke fått det til. Lærerne ønsker å bli sett, utvikle seg, få utfordringer. Jeg

11 Tom Andersen (1936–2007) var professor i sosialpsykiatri og særlig kjent for sitt arbeid med reflekterende team (Andersen 1991).

har prøvd tidligere å sette av to timer to ganger i uka for å komme rundt, og jeg gjennomførte, men det ble ikke som jeg hadde tenkt. Jeg gikk rundt og snakket med folk, det ble mest ”koseprat”. Det manglet fokus og struktur. Det var opp til folk om de ba om veiledning – og det gjorde de ikke. Dette er en mer profesjonell metode, ser det ut som.

2. Hva er de største fordelene med å gjøre det?

Rektor: I tillegg til det jeg sa i stad: at det er en metode som lar seg gjennomføre fordi den er effektiv og profesjonell. Strukturert.

3. Hvilke utfordringer ser du? Hvordan møte disse?

Rektor: De største utfordringene vil nok være å finne tid, hvordan vi skal strukturere det, vi må gjøre noen valg, ta alle, eller starte med noen team.

4. Hvis du skal være fornøyd med dette i ettertid, hva har du oppnådd da?

Rektor: At vi har fått en bedre dialog, at lærerne opplever at de har utviklet seg og lært noe nytt, slik at de vil fortsette. Men utfordringen er hele tiden: selv om lærerne lærer noe nytt, lærere elevene mer?

5. Hvordan ser du for deg at dette skal gjennomføres?

Rektor: Dette må vi drøfte sammen, og med plangruppa.

Jeg la så fram for henne hva jeg hadde funnet i litteraturen og mine tanker rundt det. Rektor var opptatt av at dette måtte oppleves som nyttig for lærerne, og avviste med en gang de faste observasjonspunktene fra USA. Hun var også opptatt av at det ikke skulle oppfattes som kontroll, og at vi måtte skape tillit fra starten av. Men hun mente vi hadde laget en god start i personalmøtet i juni. Innebar dette at hun ville overlate til lærerne å foreslå observasjonsområder? Rektor mente at de delvis kunne foreslå, men at dette måtte være innenfor skolens satsingsområde som dette året var tilpasset opplæring.

Vi diskuterte videre hvordan dette kunne gjøres i praksis. Jeg var fortsatt litt usikker på egen rolle – så tett på – og avventet endelig avgjørelse til jeg hadde snakket med prosjektleder. Vi ble enige om å ta dette med oss til neste møte der vi mer konkret skulle planlegge planleggingsdagen.

Egen logg etter dette møtet:

Jeg tror det vi skal gjøre på planleggingsdagen er OK. Jeg har en litt uklar magesfølelse i forhold til å gå inn så aktivt. Hvorfor det? Jeg er redd for å styre

for mye (men er jeg inne i Carr & Kemmis sin siste kategori?¹²) Eller er jeg bare lat og ser for meg at dette blir mye feltarbeid i forhold til det jeg hadde tenkt meg? Jeg ser fordeler ved å føle dette på kroppen i praksis. Men hvordan vil mine eventuelle spørsmål til rektor preges av hva jeg selv opplever? Mine egne følelser? Hva er egentlig rektors mål? Jeg ser at hun er opptatt av lærernes læring – hva med egen læring, den snakker hun ikke så mye om.

17. august: Planleggingsdagen med lærerne:

Denne ble gjennomført ved at rektor la fram utviklingsmålene skolen hadde hatt i perioden 2001–2006, og målet for inneværende år. Så la jeg fram for lærerne hvordan vi tenkte at observasjonene kunne knyttes til målene, og at jeg ikke ville forske på dem, men med dem. Jeg understreket at jeg ønsket å være en *passelig forstyrrelse* (Moos 2003). Det kom to spørsmål som begge indikerte at de var opptatt av at vi måtte møte dem og diskutere før vi observerte. Jeg understreket at vi ville ha særlig fokus på elevenes læring, og jeg introduserte aksjonslæringsbegrepene Gjort–Lært–Lurt (Tiller 1999). Dette likte de, alle noterte. De ble så delt inn i team der alle team skulle velge seg et utviklingsområde innenfor tilpasset opplæring for denne høsten. Ut fra dette skulle de også tenke på hva det kunne være hensiktsmessig at vi observerte på – hvis de kom så langt. Dette brukte de resten av formiddagen på, og det ble levert skriftlig inn.

17. august fikk jeg lagt mine tanker fram for prosjektleder Tom Tiller. Jeg understreket at jeg hadde behov for avklaringer rundt forskerrollen min. Tom viste også til Carr & Kemmis (1986) og deres tre typer aksjonsforskning og mente at jeg her ville gå rett inn i den frigjørende aksjonsforskningen siden det var rektor selv som tok kontakt og satte i gang. Han var utelukkende positiv til dette og oppmuntret meg til å gå videre i en så aktiv rolle som rektor ønsket. Kravet til dokumentasjon ville uansett være det samme, og klare avtaler måtte lages, understreket han. I tillegg mente Tom at skolevandringen ville være genererende, for vi skulle gjennomføre, så legge det fram i dialogkonferanse og nettverk, og så få videre dialog om dette i nye fora.

22. august hadde jeg neste møte med rektor. Hun spurte spent om møtet med Tom. Jeg viste til de ulike typene aksjonsforskning, og rektor var begeistret. Vi gikk videre i planleggingen ut fra at vi begge skulle utføre skolevandring. I dette møtet laget vi oppsettet for Runde 1. (Se vedlegg 2.)

12 Frigjørende aksjonsforskning, i motsetning til teknisk eller praktisk aksjonsforskning.

Runde 1

Runde 1 ble gjennomført i all hovedsak etter planen. To ganger måtte vi flytte ettersamtalene på grunn av sykdom, vi ønsket å ha alle med. Før samtalene tok en time, det samme gjorde ettersamtalene. Rektor og forsker gjorde alle observasjonene sammen, vi startet på hennes kontor og bestemte oss for ukas eller dagens opplegg. Vi laget spørsmål til før samtalene:

1. Ut fra utviklingsmålene deres: Hva vil dere at vi skal se etter når vi skal observere?
- Den av oss som skriver referat sier hva hun har oppfattet: ”Har jeg forstått det rett nå jeg skriver at dere ønsker at vi skal se etter...?”
2. Hvorfor ønsker dere at vi skal se etter akkurat det?
3. Hva tror dere at vi kommer til å se? (hypotese)
4. Hva tror dere at dere lærere vil ha igjen for dette (at vi har denne samtalen, vi observerer og snakker sammen etterpå) – på kort og lang sikt?
5. Hva tror dere at elevene vil ha igjen for dette, på kort og lang sikt?

Alle før samtalene ble gjennomført ut fra disse momentene. Det viste seg at teamene hadde valgt ulike områder. Her følger en oversikt.

Team	Utviklingsområde Runde 1 (Ikke sortert etter klassetrinn)
	Skriveferdighet og skriveglede
	Leseferdighet og leseglede
	Tilpasset opplæring i lesing, spesiell tilrettelegging for individuell lesing
	Begreps- og bokstavinnlæring ved hjelp av læringsstiler/strategier
	Tekstervervelse gjennom ulike læringsstrategier
	Ta i bruk læringsstiler/strategier i geometri
	Ta i bruk læringsstiler/strategier i matematikk
	Proessorientert skriving

Ut fra utviklingsmålet drøftet vi hva som kunne bli observasjonsfokus. Enkelte team hadde arbeidet med forslag til dette, andre ikke. For å vise gangen i dette, gjengir jeg hva som skjedde i to av teamene.

Rektor og jeg drøftet utviklingsmålene vi hadde fått inn, og begge ga uttrykk for at vi mente det var overraskende stor ulikhet i presisjonsnivå. Vet en del lærere egentlig hva et mål er? Eksempel:

Utviklingsmål for ...trinn:

Begreps- og bokstavinnlæring ved hjelp av ulike læringsstiler.

- Arbeidsprogram
- Sansemotorikk
- Musikk
- Data

Dette var et av teamenes svar til oss, til tross for at vi hadde gått grundig gjennom forholdet mellom skolens og teamenes utviklingsmål på forhånd. Vi så klart at førsamtalene kom til å bli minst like viktige som vi hadde antatt. Målene for de ulike trinnene ble drøftet, og vi undret oss sammen over hva det ville være mulig for oss å observere ut fra disse. Ingen av oss hadde erfaring med dette, så denne undringen tok vi med oss til førsamtalene med lærerne. Det var nok en god strategi, av flere grunner.

Eksempel 1:

Vi hadde formulert følgende spørsmål til de tre lærerne:

- Ut fra utviklingsmålene, hva vil dere at vi skal se etter når vi skal observere?
- Hvorfor akkurat dette?

Målene deres var i tråd med det de hadde skrevet på planleggingsdagen en knapp måned tidligere: skriveferdighet. De ønsket å fokusere på at alle skulle lære sammenhengende skrift, at elevene skulle produsere egne tekster, samt tegnsetting og stor bokstav. Da vi spurte mer konkret om hva de mente vi burde observere på, ga alle tre uttrykk for at det var viktig å tenke på hva som var mulig å observere. For å ikke låse oss for tidlig, gikk vi videre på hvorfor de mente dette var viktig og hva som var spesielt viktig. Det kom da fram at de var spesielt opptatt av at elevene skulle bli glade i å skrive, og de lurte på om de brukte hensiktsmessige metoder for å få dette til. De hadde også gjort flere endringer i gruppering og møblering og var nysgjerrige på om dette fungerte. De lurte derfor på om vi kunne observere dette også. Rektor oppsummerte samtalen med at vi oppfattet følgende punkter:

- skriver alle?
- ser vi mestringsglede?
- hva gjør de som ev. ikke skriver?
- fungerer gruppering av elevene og møblering?

De tre lærerne var enige i at det var dette de ønsket.

Eksempel 2:

De tre lærerne hadde følgende mål: leseglede og bedre leseferdigheter. Vi spurte videre hva de tenkte om dette, og da kom det fram at de hadde tenkt at de skulle i gang med stasjonsundervisning, men ikke var i gang ennå. Følgende dialog fulgte:

Rektor: Hvordan tenker dere stasjonsundervisningen?

Lærer 2: Vi tenker 5 stasjoner, 12 minutter på hver stasjon, 5 grupper der elevene er delt inn etter nivå på lesning, blandet fra de tre ulike klassene. Vi har lyst til å lage ulike stasjoner ut fra læringsstiler: skrive, lese, forming, data og ”hovedstasjonen” med veiledet lesing.

Rektor: Så smarte dere er!

Lærer 2: Det er ikke vi som har funnet på dette, det er fra Australia og New Zealand. Vi skal jobbe sånn to ganger i uka, og det ville passe best hvis dere kom da... Når skal dere komme? Hvilken uke?

Forsker: Om fire uker.

Lærer 2: Så kjapt!” (Snur seg til de andre to). ”Kanskje vi skal intensivere planleggingen litt for å komme godt i gang?”

Lærer 1 og 3 nikker.

Videre kom vi inn på utfordringene med å dele elevene i grupper ut fra nivå:

Forsker: Har dere erfaring fra tidligere med å dele elevene inn etter nivå?

Lærer 1: Nei, ikke systematisk.

Rektor: Det som dere gjør nå, er viktig for hele skolen – men det er også et minefelt...

Lærer 1: Det kan være en utfordring at vi deler dem inn i homogene grupper ut fra lesing, det som passer den stasjonen, men så skal de skrive i en annen stasjon, og de er ikke nødvendigvis like gode i gruppa til det. Så vi er jo litt redde...

Rektor: For hva da?

Lærer 1: For å miste kontrollen, som vi har når vi bare har våre egne elever.

Lærer 3: Det som er skummelt, er å dele dem inn. Jeg er så uerfaren ennå...

Forsker: Har dere diskutert, dere tre, hva dere ser etter når dere skal dele dem inn?

Alle tre: Nei.

Forsker: For det er ofte lett å finne de som er flinke...

Lærer 1: Mens de i midten...

Lærer 3: Og de svake, jeg har litt hetta, siden jeg er så uerfaren, hvordan skal jeg for eksempel vite hvem jeg skal melde videre på grunn av lese- og skrivevaner?

Forsker: Kan dette vi skal gjøre nå være en hjelp? For da får du jo hjelp av de to drevne lærerne til å se også, siden dere skal ha elevene sammen i denne perioden?

Lærer 3: Ja, vi får bruke tiden til dere skal inn...

Vi ble enige om at vi skulle observere de ulike stasjonene, om elevene jobbet der, var konsentrerte og for den veiledete lesestasjonen skulle vi også se om vi kunne se stolthet og glede over å lese.

Vi spurte dem videre om de mente elevene ville ha utbytte av skolevandringen.

Lærer 1: Hvis vi blir bedre, lager bedre opplegg, så vil ungene ha igjen for det.

Lærer 2: Dette blir jo en kvalitetssikring av opplegget, for vi lurer jo på om dette er verdt å bruke masse tid på – hvis det bare blir masse visvas. Og så ser jo ikke vi hva de andre elevene gjør, så da er det bra at dere kommer og kan se det.

Lærer 1: Etter denne samtalen har jeg veldig lyst til å sette i gang! Jeg vil begynne så fort som mulig med å forberede. Jeg trenger tid til det, og jeg merker at jeg ble entusiastisk!

Vi endte opp med følgende observasjonspunkter:

- Skrivestasjonen: jobber elevene eller gjør de noe annet?
- Datastasjonen: samarbeider de to og to?
- Lesestasjonen: leser de konsentrert?
- Formingsstasjonen: gjør de oppgaven?
- Veiledet lesestasjon (der er læreren): ser vi stolthet og glede?

Vi observerte sammen seks ganger over to uker. I ettersamtalen la vi fram våre observasjoner, enkelte spørsmål og spurte lærerne hva de tenkte om det. Hva som framkom, kommer jeg tilbake til i kapittel 6. Gjennomføringen skjedde etter samme modell for alle de åtte teamene.

Evaluering etter første runde

Da vi skulle evaluere dette, kalte vi ikke dette Runde 1. Det var på dette tidspunkt ikke avklart om vi skulle gjøre mer enn en runde, for det ville avhenge av hvordan dette falt ut i evalueringen og rektors egne erfaringer. Jeg var nokså åpen på at flere typer evaluering var mulig. Rektor foreslo det såkalte ”Ringstadbekk-kryset¹³”, fordi dette var en evalueringsform lærerne var kjent med og som både rektor og lærere synes de fikk mye ut av. Dette handler om fire spørsmål: Hva var bra? (beskriv) og hvorfor? (begrunn). Hva kan bli bedre? (beskriv) og hvordan? (begrunn). Rektor ønsket også at dette ble gjort i team og la dette fram for plangruppa. De støttet dette og satte av felles planleggingstid. En sammenfatning av

13 Skolen hadde innarbeidet denne evalueringsformen etter å ha hørt representanter fra Ringstadbekk skole fortelle om sin praksis.

evalueringene til alle de åtte teamene finnes som vedlegg.

Jeg presenterte min sammenfatning for lærere og ledere i personalmøte 17. januar. Her er et sammendrag av lærernes vurderinger:

Hva har vært bra? (Lærernes svar)

- En bevisstgjøring i forhold til det vi holder på med
- Å bli sett i det man holder på med
- Et push til å komme i gang
- Tid til refleksjon og diskusjon
- Få tilbakemeldinger på det man gjør
- Ledelsen/en utenforstående ser andre ting

Hva kan bli bedre? (Lærernes svar)

- Hensikt, mål med opplegget burde vært tydeligere
- Observasjon over lengre tid
- Lengre observasjoner
- Observasjonene kunne vært spredt bedre for å få et bredere bilde
- Ønsker å vite mer om hva de andre gjør (spredning)
- Ønsker tilbakemelding umiddelbart etter observasjonen, ev. på slutten av hver dag

Deretter presenterte rektor våre (hennes og mine) felles evalueringer:

Hva har vært bra? (Svar fra rektor og forsker)

- Vi fikk et godt innblikk i hvor flinke folk er!
- Det skjedde mye utviklingsarbeid i denne perioden
- Vi så overraskende mye på 5 min, mer enn vi trodde
- Før- og ettersamtalene var viktige

Hva kan bli bedre? (svar fra rektor og forsker)

- Tydeligere målsettinger
- Opplegget ble litt lite fleksibelt siden vi var avhengige av å være i spesielle økter pga. utviklingsarbeidet
- Enkelte ting var vanskelig å observere, f. eks. blyantgrep, hva enkelte elever skriver...

Vi så at lærerne og vi hadde mange sammenfallende vurderinger, både av hva som hadde fungert og forbedringspotensialet. Skulle vi gå videre? Det var full enighet om å gå videre, lærerne var opptatt av forbedringspotensialet, og ingen ville slutte nå. Vi drøftet hvilke konkrete endringer vi skulle gjøre. Rektor og jeg var klare på at vi ønsket mer fleksibilitet, og vi endte opp med følgende endringer: rektor og jeg skulle observere hver for oss – på denne måten ville vi også øke antall observasjoner, noe lærerne var opptatt av. Vi skulle observere over lengre tid, 2–3 uker, noe lærerne også var opptatt av. I tillegg ville vi ikke lenger knytte observasjonen til utviklingsarbeid, men til satsingsområdet tilpasset opplæring. Det var ingen motforestillinger mot dette. Det var enkeltpersoner som ønsket umiddelbar tilbakemelding etter observasjonen, men det kunne vi av praktiske grunner ikke gå inn på. Ut fra dette ble vi enige om å lage en ny plan for skolevandringens Runde 2.

Forskerens refleksjoner etter første runde

Evalueringen fra rektor og forsker dekker mye av det jeg så og mente. Det var to forhold som bare ble tydeligere og tydeligere; vi så veldig mye på det vi trodde var kort tid. Det andre var at lærerne hadde temmelig ulike holdninger til dette. Noen opptrådte som de var trygge i disse situasjonene, de ga uttrykk for å trives, og de var søkende og entusiastiske i før- og ettersamtalene. Andre igjen virket mer usikre, uten at de var direkte negative. Min tolkning var at dette var uvant for dem, at det var litt skummelt å stikke hodet fram på denne måten. I tillegg hadde vi de som jeg vurderte at ikke var like glade i utviklingsarbeid som de andre, og som dermed heller ikke var så begeistret for det økte trykket skolevandringen ga. Men de var ikke så mange. Det var noe overraskende at såpass mange sa at de ikke hadde oppfattet hensikten med skolevandringen. Jeg hadde forventet at det gjaldt noen, siden det var enkelte som ikke hadde vært til stede da vi informerte og diskuterte i juni. Men det var flere enn disse, og det var en tankevekker for meg som forsker: lærerne har mye å forholde seg til i hverdagen, og selv om de var til stede da vi informerte og diskuterte, er det ikke gitt at dette var det som fikk oppmerksomheten deres den dagen. ”På seg selv kjenner man ingen andre...” Til tross for dette stilte de opp og gjennomførte skolevandringen. Jeg var ikke særlig overrasket over at de ville gjennomføre en ny runde, men kanskje litt over at forslaget nesten ikke møtte motstand. Jeg tror det handlet mye om at rektor og jeg brukte tid i møtet sammen med dem på å endre opplegget i tråd med evalueringene. De virket veldig fornøyd med det.

Runde 2

Denne planleggingen startet da vi oppsummerte evalueringen med lærerne. Ut fra dette laget vi en plan. Vi satte av noe mindre tid til førsamtalene i denne runden siden vi anså opplegget som mer kjent. For å unngå misforståelser bestemte vi oss for å starte alle førsamtalene med å vise endringene i opplegget fra Runde 1. Dette handlet primært om tre ting: at rektor og jeg kom til å observere hver for oss, at vi ikke kom til å komme i spesielle økter med utviklingsarbeid, men når som helst i perioden, og at perioden strakte seg over lengre tid (2–3 uker).

Vi startet med en halv dag avsatt til førsamtaler for de første fire trinnene vi skulle observere. Siden vi denne gangen ikke skulle observere utviklingsarbeidet, hadde vi verken bedt om eller forventet at de hadde med seg observasjonskriterier. I Runde 1 hadde vi satt av tid på planleggingsdag til å utarbeide slike, det var ikke gjort her. Likevel stilte ca. halvparten av trinnene med forslag til observasjonskriterier. Rektor og jeg diskuterte hva grunnen kunne være til dette. Jeg var usikker på om vi hadde kommunisert dette godt nok, med bakgrunn i hvordan kommunikasjonen rundt hensikten med skolevandringen hadde fungert. Rektors tolkning var at mange av lærerne gjorde dette bevisst, for å styre observasjonene i den retning de ønsket. Hennes tolkning blir styrket av samsvaret mellom lærernes ønske om å velge kriterier og de kriteriene de så valgte. De trinnene som hadde med seg kriterier, hadde i overveiende grad med seg slike som gikk på elevenes sosiale situasjon, atferd o. l, i stedet for elevenes faglige læring.

Tabellen under viser observasjonsområdene for de ulike trinnene (ikke gjengitt i årstrinnsrekkefølge).

Trinn	Runde 2
1	Sosialt samspill blant jentene
2	Beskjeder, kommunikasjon med elevene Møblering
3	Hvordan fungerer tilretteleggingen for - de stille jentene - de aktive guttene
4	Elevenes konsentrasjon i stasjonsundervisningen
5	Elevenes konsentrasjon, særlig i overganger mellom aktiviteter
6	Elevenes konsentrasjon i arbeidsøktene
7	Hvordan fungerer tilretteleggingen for en spesiell guttegruppe?
8	Sosialt samspill mellom klassen og enkeltelev

Selv om opplegget var mer fleksibelt, laget jeg en egen plan for de øktene jeg skulle inn. Rektor laget en tilsvarende. Den store fordelene denne gangen var at jeg kunne gjøre mange observasjoner samme dag siden jeg for eksempel kunne gå i 1.trinn kl. 8.30, så videre til 2.trinn 8.35 og deretter 3.trinn 8.40 (de holder til i samme område). Deretter var det tid til en pause, enten på rektors eller inspektørens kontor, som ble brukt til å lese igjennom observasjonene, fundere litt og slappe litt av. Så fulgte en ny runde til de samme tre. Rektor gjorde det på samme måten. Slik fikk vi gjort seks observasjoner på en formiddag, der vi tidligere hadde gjort to. Det gjorde opplegget mer overkommelig, både for rektor og meg. Det var sjelden vi møtte hverandre på observasjon, men det hendte. Jeg var usikker på om det skulle være vanskelig å holde fokus siden vi vekslet i mellom, men det var lettere enn forventet. Muligens skyltes det at før samtale førte oss inn i lærernes verden slik at både de og elevene ble tydelige for oss. Og det var også en fordel at jeg kjente lærerne og i alle fall en del av elevene bedre denne gangen.

Evaluering

Av hensyn til forskningen var det behov for en mer omfattende evaluering etter Runde 2 enn den vi hadde hatt etter Runde 1, noe som ble tidlig avklart med rektor. Hun stilte seg positiv til dette, og ba meg velge form. Valget ble å lage en enkel anonym spørreundersøkelse samt å intervju alle lærerne trinnvis. I tillegg et intervju med rektor. Sammen laget vi en plan for når dette kunne foregå, og lærerne fikk bruke av oppsatt fellestid til intervjuene. På den måten unngikk vi slike diskusjoner om godtgjøring til lærerne som for eksempel Bjørnsrud (2004) beskriver i sin doktorgradsavhandling.

Spørreskjema

Hensikten med dette var å få fram ev. motstand mot skolevandring som lærerne ikke ville stå fram med. Jeg hadde ingen spesielle mistanker om slik motstand, men ønsket å undersøke det ut fra antakelsen om den ”usynlige kontrakten” (Berg 1999). Følgende spørsmål ble formulert til avkrysning:

Mitt syn på skolevandring framover:

Alt 1:	Det går greit at ledelsen observerer når som helst. Vi trenger ikke avtale verken kriterier eller tidsrom.
Alt 2:	Ledelsen kan komme, men vi må ha førsamtaler for å avklare mer hva som skal observeres (slik det har vært gjennomført i Runde 2).
Alt 3:	Ledelsen kan komme, men vi på teamet må bestemme observasjonskriteriene.
Alt 4:	Jeg vil helst ikke at de gjennomfører skolevandring.
	Andre kommentarer?

De skulle sette kryss for ett av alternativene.

Spørreskjemaet ble delt ut på slutten av et personalmøte med leveringsfrist en uke senere. De aller fleste hadde levert ved tidsfristen, et par kom dagen etter.

Svarene fordelte seg slik: Ingen svarte alternativ 4, kun en svarte alternativ 3. 36 prosent svarte alternativ 1 og 57 prosent alternativ 2. Jeg lot det være plass til andre kommentarer, men ingen skrev i det feltet. Lærerne visste på det tidspunktet at jeg også skulle intervju dem.

Intervjuer med lærerne

Disse ble gjennomført i felles møtetid i løpet av halvannen uke. Vi satte av en time per trinn. Jeg hadde laget en intervjuguide basert på mine egne forskningsspørsmål samt erfaringene mine så langt i prosjektet. (Se vedlegg 4.)

Intervjuene ble gjennomført på et grupperom som ellers blir brukt til foreldresamtaler og møter. Vi var skjermet og ble ikke avbrutt underveis i noen av de åtte intervjuene. Det ble gjort opptak av alle, og noen av lærerne ga umiddelbart uttrykk for at det var skummelt med mikrofonen midt på bordet Andre fleipet med det. Vi avklarte at jeg kom til å anonymisere uttalelsene i utskriftene, slik at det var teamenes, og ikke enkeltpersonenes syn som kom fram. Det virket ikke som de syntes dette betydde så mye, men et par av dem ga uttrykk for at de syntes det var bra at ikke rektor var med på intervjuet. Jeg var spent på om det betydde at de ville si noe negativt, men fikk etter hvert mer inntrykk av at de mente at dette var en samtale mellom dem og meg, og at de satte pris på å få forskeren ”for seg selv”.

Alle intervjuene ble gjennomført på slutten av dagen, mellom kl. 14 og 16. Noen av lærerne var slitne da de kom, og en av dem var tydelig stresset på grunn av forhold på hjemmebane. Likevel var det ingen som meldte avbud. Det var heller ikke sykefravær, foruten en langtidssykemeldt som heller ikke hadde deltatt i

Runde 2. Utskriftene av intervjuene viser store ulikeheter når det gjelder lengden på utsagnene og også på graden av refleksjon. I noen team snakket lærerne i korte setninger, de avløste hverandre, og ofte fortsatte de på hverandres setninger.

I andre team holdt lærerne lengre ”innlegg”, men ingen holdt enetaler uten å lytte til kollegene. Det var ingen enkeltlærere som utmerket seg ved å snakke mye mer enn andre, og heller ingen som var påfallende tause, og som måtte inviteres inn i samtalen. De ulike praksisfellesskapene hadde utviklet ulike kommunikasjonsformer som ble tydelige og synlige i intervjusituasjonen.

Intervju med rektor

Rektor var den siste jeg intervjuet. Dette intervjuet ble gjort i forkant av en planleggingsøkt, der vi sammen skulle planlegge et innlegg om skolevandring på konferansen *FoU i Praksis* i Trondheim i april. Spørsmålene jeg stilte rektor var:

- Hva var hensikten din med å innføre skolevandring?
- Har det fungert slik du trodde?
- Hva har du lært?
- Er din rolle som pedagogisk leder styrket?
- Har det skjedd noe du ikke var forberedt på?
- Hva tenker du om dette framover?

Svarene framkommer i neste kapittel.

Kapittel 6 Funn og analyser

Innledning

I det videre brukes kategoriene beskrevet i kapittel 4, men jeg vil vektlegge innholdsdimensjonen mer enn formdimensjonen. Jeg velger slik fordi jeg i planleggingen av prosjektet var mest opptatt av å få fram innholdsdimensjonene. Formdimensjonen var derfor ikke inne da jeg designet prosjektet, og jeg har dermed et mangfold av typer tekster (logger, referater, intervjuutskrifter osv.), noe som gjør det relativt komplisert å gjøre en fullstendig formanalyse. Det kan likevel være uheldig å utelukke den dimensjonen, fordi det kan være interessant ut fra en holistisk tilnærming å også gå nærmere inn på enkelte sider av denne dimensjonen, for eksempel se på hvordan kommunikasjonen flyter i de ulike samtalene, hva slags mønstre som preger samtalene og hvordan de ulike teammedlemmene forholder seg til hverandres ytringer.

Hvert team beskrives og analyseres for seg. Teamene står ikke i klassetrinnsrekkefølge, noe som er valgt for at enkeltpersoner ikke skal kunne identifiseres. Mange av dialogene i samtaler og intervjusituasjon er gjengitt. Dette er gjort både for å vise hvordan dialogene fløt, og også for å vise hvordan forskerens spørsmål påvirket dialogen.

Denne delen er bygd opp slik at jeg først analyserer innholdet ut fra et holistisk perspektiv, og i denne sammenhengen behandles også formen, men i mindre grad. Ut fra dette framkommer det en del kategorier, og den siste delen av kapitlet er viet analysen ut fra de framkomne kategoriene.

Team 1

Dette teamet besto av fire kvinnelige lærere, tre erfarne og en relativt nyutdannet.

Innhold team 1

Dette teamet var i første runde opptatt av prosessorientert skriving. Vi endte opp med følgende observasjonsområder etter førsamtalen: Blir teoridelen i øktene for lang? Ser det ut til at alle elevene vet hva de skal gjøre? Ser de konsentrerte ut? Dette observerte vi også ut fra, men det skjedde noen endringer underveis som gjorde at vi ikke fikk så mange observasjoner som vi hadde planlagt. Disse endringene handlet om at de delte elevene inn i mindre grupper, og dermed ble det totale antallet observasjoner som planlagt, men i hver gruppe og for hver lærer ble

det færre (bare to hos to av dem). Dette gjorde at det ikke ble den sammenhengen i observasjonene som vi hadde hos de andre, noe som også preget ettersamtalen. Vi måtte der ta utgangspunkt i enkelthendelser, eksempler, som gjaldt en av lærerne, og håpe på overføringsverdi til de andre. Dette fungerte delvis, selv om enkelte av lærerne var misfornøyd med få observasjonsøker. I evalueringen var dette teamet likevel relativt positive, og la vekt på at de hadde blitt mer bevisst på undervisningssituasjonen sin, og også på seg selv som lærere. De trakk fram at folk ”utenfra” kan se andre ting enn det de ser selv. Av forbedringspotensiale pekte de på lengre og flere observasjonsøker i hver gruppe.

I førsamtalen i runde 2 var lærerne opptatt av det sosiale, særlig mellom jentene. De hadde tydeligvis diskutert dette, og det var noe de ikke fikk tak på. Av flere grunner delte dette teamet elevene ofte i mindre grupper, og det var særlig overgangene mellom øktene lærerne ikke hadde oversikt over. De ønsket at vi skulle se spesielt på slike overganger, med fokus på samspillet mellom jentene. Vi spurte om det var noen spesielle vi skulle fokusere på, men de ønsket ikke å binde oss ved å gi oss navn, vi skulle observere fritt. Vi observerte en jente som ble avvist av de andre jentene – i flere situasjoner. Dette ble hver gang gjort mens lærerne hadde ryggen til. I ettersamtalen dagen etter kom det fram at foreldrene til jenta hadde henvendt seg til lærerne med bekymring, og de hadde avtalt et møte dagen etter. Lærerne var svært overrasket, for de hadde ikke ant at dette skjedde, selv om de opplevde at det var noe der som de ikke klarte å få tak på. De tok derfor med seg våre observasjoner inn i møtet med foreldrene.

I intervjuet var lærerne opptatt av dette:

Forsker: Hva har dere fått ut av dette opplegget (skolevandringen)?

Lærer 1: Det dere så om NN, for hun hadde sagt selv at hun helst ville være sammen med guttene, og jeg hadde jo trodd på henne, så det var viktig at dere så det! Og vi brukte det i møtet med foreldrene også.

Lærer 2: De var veldig fornøyd med at det var observert, og vi var litt stolte av skolen vår da, vi kunne si at vi hadde en rektor og en forsker som hadde vært inne og de hadde observert... Det hørtes så profitt ut!

Lærer 1: Jeg har brukt den observasjonen selv også nå. Sånn at nå observerer jeg

mer av henne selv også, og prater med henne, for eksempel når vi er på tur.

Forsker: Burde vi fått navn av dere på forhånd?

Lærer 3: Nei, det var ikke hun vi ville bedt dere om å se, i så fall...

Dette teamet var opptatt av at det ikke var lærerne som skulle observeres, for det ville i følge en av dem vært skummelt. Særlig skummelt ville det være å bli observert av rektor, siden hun var sjefen deres.

Form team 1

Dette var et team som innledningsvis var noe usikre og som snakket i korte setninger. Men etter hvert, da de ble tryggere, og vi kom inn på emner som engasjerte dem, da fløt samtalen godt. De bygde på hverandre utsagn og argumenter, som utdraget fra intervjuet viser.

Team 2

Dette teamet besto av tre kvinnelige lærere, en nyutdannet og to mer erfarne.

Innhold team 2

Dette teamet var i førsamtalen i runde 1 opptatt av et spesielt skriveprosjekt de skulle sette i gang, og om elevene var motiverte for skriving. Konkret ønsket lærerne at vi skulle observere blyantgrep, motorikk og om elevene virket konsentrerte. I ettersamtalen fra runde 1 kom det fram at det ikke hadde vært særlig vellykket å se på blyantgrep og motorikk, slik vi hadde blitt enige om i førsamtalen, fordi vi ikke hadde klart å være fysisk nær nok elevene til at dette var mulig. Vi konsentrerte oss derfor mer om det siste området, konsentrasjon, og våre observasjoner gikk blant annet på at det var mye uro i rommet, noe også lærerne bidro med ved at de ofte hevet stemmen for å bli hørt:

Følgende utdrag fra ettersamtalen:

Rektor: Jeg la merke til at dere ofte måtte heve stemmen, opplever dere det slik selv også?

Lærer 1: Du er inne på noe vesentlig her, det er et stort rom, og det er lett å øke stemmen ubevisst. Er det noen måte vi kan gjøre noe med møbleringen? Forflytninger er vanskelige, det blir alltid støy, og vi er tre grupper som deler rommet, og vi er aldri ferdig samtidig. Da blir det mye støy.

Rektor: Hvordan kan dere løse det?

Lærer 1: Møbleringen.

Forsker: Har det også noe med hvordan dere står i rommet, at dere står ved ett bord og gir beskjeder til et annet bord? Er det mulig å heller gå til dem det gjelder?

Lærer 1: Hmm, det har jeg ikke tenkt på...

I evalueringen var dette teamet særlig fornøyd med bevisstgjøringen av egen rolle, mens de mente forbedringspotensialet gikk på å få bedre og tydeligere kriterier.

I førsamtalen i runde 2 var dette teamet opptatt av hvordan de ga beskjeder til elevene, og hvordan møbleringen i de ulike rommene og de ulike delene av rommene fungerer i forhold til støy og konsentrasjon. I ettersamtalen tok vi utgangspunkt i følgende spørsmål til refleksjon som rektor og forsker hadde kommet fram til ut fra observasjonene:

- Hvordan vil dere egentlig ha det når dere har alle samlet? Hva er idealet? Er dere samsnakket om det?
- Det fungerer tydeligvis godt der dere har felles ”koder” eller signaler til elevene (som 3-2-1-0). Noe dere kan bruke uten at det skal bli helt stille? (rødt-gult-grønt lys?)
- Ordvalgene i beskjedene: vanskelige ord?
- Fysisk plassering når man gir beskjeder? (eksempel til etterfølgelse)
- Bytte av rom for lærere/elever som forsøksordning?

Det endte med at to av lærerne bestemte seg for å bytte rom for en periode.

I intervjuet ble de spurt om utbyttet av skolevandringen:

Forsker: Kan dere si noe om utbyttet av de ulike delene i skolevandringen?

Lærer 1: Ettersamtalene var viktigst, det var et redskap i undervisningen, man har en tendens til å glemme evalueringen. For eksempel da vi jobbet i landskapet så ga du meg tips om å flytte meg, og nå prøver jeg det ut.

Lærer 2: Og det var viktig å bli sett...

Lærer 3: Og det å få tilbakemelding på oss selv, hvordan vi opptrådte, ga beskjeder...

Forsker: Dere var jo et av de få teamene som valgte at vi skulle se på dere som lærere. Er dere spesielt modige?

Lærer 3: Jeg tror det er særlig jeg som tenker sånn, for jeg er nyutdannet. Hvis du ser på *Nanny*¹⁴, så ser du at det er ofte foreldrene det går på, ikke ungene...

Utover dette var de i intervjuet opptatt av å gjenta skolevandring med jevne mellomrom, fordi det blir annerledes å diskutere når noen andre har vært inne hos dem og sett noe. Og de forventer at den som er inne, skal virke interessert og kunne gi konstruktiv tilbakemelding.

Form team 2

I førsamtalen vekslet de tre lærerne ofte, ingen snakket lange setninger, og ingen beholdt ordet lenge. De stilte mange spørsmål av konstruktiv karakter og bygde videre på hverandres initiativer.

Team 3

Team 3 besto av tre kvinnelige lærere, to av dem erfarne lærere, en relativt nyutdannet.

Innhold team 3

I den første førsamtalen var dette teamet opptatt av at vi skulle observere mens de

¹⁴ Viser til et program på TV som på norsk heter SOS barnnevkten.

holdt på med et nytt prosjekt om lesing, der elevene skulle jobbe i stasjoner.

I ettersamtalen gikk vi inn på våre observasjoner for hver stasjon, og lærerne kom med kommentarer og forbedringsforslag.

I evalueringen trakk dette teamet fram som positivt at ledelsen hadde hatt fokus på det som lærerne holdt på med, og at de selv hadde fått mer bevissthet på at det de gjør er bra. De savnet å vite mer om hva de andre teamene holdt på med, og de lurte på hva som skulle skje videre med skolevandringen.

I førsamtalen til runde 2 var dette teamet opptatt av enkeltelever, om de klarte å nå alle elevene i undervisningen. De ønsket at vi skulle se på to ”grupper” elever: De stille jentene og de negativt aktive guttene. Det var noen navngitte elever de ønsket vi skulle observere. Lærerne beskrev dem for oss, og så avtalte vi at de skulle peke dem diskret ut for oss første gang vi var inne på observasjon.

Dette fungerte forholdsvis godt, vi kom til ettersamtalen med konkrete observasjoner av enkeltelever der vi diskuterte tilpasning og organisering. Det var ett unntak: To av de stille jentene. I min oppsummeringslogg fra observasjonen står det følgende:

Disse var de vanskeligste å se! Jeg ”mistet” dem når de ikke satt på plassene sine, eller hadde forandret fra hestehale til løst hår fra den ene dagen til den andre. Men jeg har noen få observasjoner av dem... (forskerlogg).

Denne observasjonen tas med her fordi jeg syntes det nesten var flaut at jeg hadde observert så dårlig, men tenkte at jeg måtte være ærlig. Jeg kommer tilbake til denne observasjonen.

I intervjuet framholdt Lærer 1 at hun hadde hatt mest utbytte av førsamtalene, mens Lærer 3 (som er den ferskeste læreren av dem) hadde hatt mest utbytte av tilbakemeldingene. Videre fra intervjuet:

Lærer 2: Jeg synes også førsamtalene, særlig den første, for vi trodde vi visste hva vi skulle gjøre med stasjonsundervisningen, men så fikk vi diskutert med dere...

Lærer 1: Vi var jo helt i startgropa, så det fungere nesten som en idédugnad!

Lærer 2: Og at dere skulle komme inn så kjapt, det ble et push til å komme i gang.

Senere i intervjuet kom vi inn på enkeltelevne fra runde 2:

Lærer 1: Jeg ser at vi har blitt mer bevisste på dem, og at vi diskuterer mer oss i mellom.

Forsker: Blir det andre diskusjoner med oss?

Lærer 1: Det ble jo løftet opp, på en måte, da vi diskuterte med dere, for man blir jo litt husblind.

Lærer 2: Ja, på teamet, der vil jeg diskutere det som opptar meg, og ikke det som skjer hos de andre.

Lærer 3: Vi melder jo behovene selv. Men nå ser jeg de andre mer også, særlig hun ene eleven som vi diskuterte sammen.

Lærer 1: Ja, det går jo både på system og enkeltelever.

Lærer 2: Kanskje det bare er øynene mine som har hvilt litt ekstra lenge på henne i det siste...

Lærer 3: Og mine to usynlige, da du sa at du heller ikke så dem, da tenkte jeg: Jeg må se dem! Så det har jeg jobbet med!

Lærer 1: Og den siste samtalen, den ettersamtalen i runde 2, den var veldig bra, det var nesten kollegaveiledning. Vi snakket om kjernen i flere ting, vi fikk satt nytt fokus og så løsninger.

Lærer 2: Vi kom jo så langt at vi fant tiltak til og med, som vi faktisk satte i gang!

Form team 3

Dette teamet vekslet også ofte, men her var det to av lærerne som var langt mer aktive enn den tredje. De to aktive er erfarne lærere, mens den siste er relativt nyutdannet. Dette teamet skiller seg fra de andre ved at de bruker pedagogiske begreper mer hyppig og naturlig, og de framfører argumenter og hele setninger, uten at de var lange enetaler.

Team 4

Team 3 besto av en kvinnelig erfaren lærer og to mannlige, noe yngre lærere.

Innhold team 4

I den første førsamtalen var dette teamet også opptatt av skriving og hadde økte skriverferdigheter hos elevene som utviklingsmål. Vi spurte dem hva det ville være fornuftig at vi observerte, og de viste en pragmatisk holdning til dette:

Lærer 1: Hva er det mulig å observere?

Lærer 2: Om vi bruker de ulike metodene? Om vi kan gjøre mer eller noe annet enn det vi gjør?

Lærer 1: I fjor hadde vi som mål at alle skulle lese, i år tar vi det videre med skriving.

Lærer 2: Og vi er opptatt av at elevene skal få positive, tydelige tilbakemeldinger, slik at de blir motivert til å skrive, at de blir glade.

Ut fra dette og diskusjonen videre ble vi enige om å observere om alle skriver i skriveøktene, hva de ev. gjør, de som ikke skriver, om vi så glede og om møbleringen fungerte hensiktsmessig, siden de nettopp hadde ommøblert.

I ettersamtalen la vi fram at de fleste skrev, det var god ro, og elevene kom fort i gang. Vi observerte også at elevene virket glade.

Dette teamet var ikke så opptatt av den faglige tilretteleggingen. Selv om vi hadde observert at elevene skrev og så glade ut, og at det tydeligvis fungerte var de ikke så opptatt av å gå videre på dette. De var mer opptatt av strukturer i klassen, møblering og organisering.

Rektor slo seg ikke helt til ro med dette, hun ville drive dem litt lenger når det gjaldt selve utviklingsarbeidet, så mot slutten av ettersamtalen fulgte denne dialogen:

Rektor: Jeg ser jo at dere har gjort mye bra, og jeg kobler dette til læringsstiler. Hvordan kan dere tilpasse mer enn det dere gjør? Ungene er jo forskjellige, og det må vi jobbe videre med.

Lærer 2: Men da tenker jeg at nå skal vi begynne med gangetabellen, så da får vi ikke gjort mer med dette. Vi klarer ikke læringsstiler og gangetabellen.

Rektor: Men noen her på skolen får det jo til, hva gjør de?

Lærer 2: De har jo voksne unger og jobber her hele kvelden, mens vi har småunger og er ikke her på kveldene.

Rektor: Men vi ser jo at dere har så god arbeidsro og at dere får til det dere går inn for. Så hvis en av dere frigjøres innimellom for å forberede dette? Jeg gir dere den utfordringa! Dere må bare finne tid! Jeg skal sjekke om to uker...

Lærer 1: Vi kan nok klare det på den måten, men jeg er enig med Lærer 2 om det med tid...

Lærer 3, den mest erfarne læreren, sa ingenting i denne delen av diskusjonen.

I evalueringen var dette teamet positive til å få satt ord på det de holdt på med, og at det var fokus på praksis. De hadde ønsket at observasjonene kunne vært mer spredt for å få bredere inntrykk, og de ønsket at dette skulle gjøres flere ganger i løpet av året. De nevnte ikke noe om at de følte seg presset til å arbeide mer utviklingsrettet.

I førsamtalen på runde 2 var de opptatt av stasjonsundervisning som de skulle sette i gang, og ønsket observasjon på om elevene så ut til å vite hva de skulle gjøre, om de arbeidet konsentrert og hva som ev. skapte uro. Dette opplegget var et svar på rektors konkrete utfordring om å lage mer tilpasset undervisning. Denne perioden ble spesiell for dette teamet fordi de skulle ha studenter i praksis. Den kvinnelige læreren var en erfaren øvingslærer, for de to andre var det første gangen. Vi diskuterte om vi skulle utsette skolevandringen, men det var vanskelig å finne tid senere, så vi valgte å gjøre et forsøk med å drive det i denne perioden, der studentene hadde enkelte timer, lærerne noen få. Førsamtalen til denne runden samt observasjonene ble preget av det, og selv om det som foregikk var interessant, gikk det utover dette prosjektet, så jeg går ikke videre på dette.

Dette teamet brukte mye tid i intervjuet på å diskutere hva de ville videre med skolevandringen:

Forsker: Dere sier dere synes dette passer rektor hos dere, hvorfor det?

Lærer 1: Hun liker å ha ting i system.

Lærer 2: Vi har jo satsingsområder, som læringsstiler, og det får hun sett når hun er ute.

Lærer 1: Det var godt å få luftet henne mer, hun var for lite ute før.

Lærer 3: Og dette blir satt i system, og da får hun gjort det.

Lærer 2: Det blir lettere å diskutere det som skjer, og det liker hun.

Lærer 3: Jeg tenker at hun burde fortsatt med dette, egentlig to ganger i året.

Lærer 2: Og gjerne i forbindelse med medarbeidersamtalene våre.

Form team 4

Dette var et team som selv uttrykte at de var trygge på hverandre, og slik framsto de i samtalene også. De vekslet på å ha ordet, selv om Lærer 1 og 2 hadde ordet mest. Lærer 3 var den mest erfarne, og så ut til å lytte mye, men var en naturlig del av teamet og av samtalene. I stor grad bygde de på hverandres ytringer og argumenter, men i enkelte tilfeller ble det diskusjoner mellom enkeltlærere (særlig Lærer 2) og rektor, som vist over. Da lot de andre to den diskusjonen gå uten å blande seg inn.

Team 5

Team 5 besto av tre kvinnelige lærere, alle tre erfarne, to voksne og en yngre. I dette teamet kommer det fram en del sammenhenger mellom de ulike delene i skolevandringen, og jeg har derfor valgt å gi dette teamet noe mer plass i denne delen.

Innhold team 5

Dette teamet hadde i førsamtalen fokus på tilpasset opplæring i lesing, som var deres utviklingsmål. Det var en utfordring å bli mer konkret. Her følger dialogen

i førsamtalen:

Rektor: Hva vil dere at vi skal se etter når vi skal observere?

Lærer 1: Vi har ikke kommet skikkelig i gang, men vi skal prøve å lese individuelt med ungene, de vi er kontaktlærer for, og det tar mye tid...

Så følger en diskusjon om hva de tenker om observasjonen:

Forsker: Hvis målene er nådd, hva vil vi se da, når vi observerer?

Lærer 2: At alle vet hva de skal gjøre.

Lærer 1: At det er ro, at ingen avbryter de som leser, og at de har lyst til å komme i kroken å lese?

Forsker: Betyr det at vi skal vi se etter leseglede?

Lærer 2: Det kan jo være vanskelig å se det? Hvordan skal man se leseglede?

Rektor: Kan vi ikke prøve? Er ikke det viktig å se etter, at de har gleden?

Lærer 1: Det som kan bli veldig tydelig å se, er hva som skjer med den eleven som skal lese, når vi sier ”kom”. Ser de glade ut da? Hvordan er kroppsspråket?

Her følger en diskusjon om å takle dem som sklir ut. Den gjengis ikke her. Vi ble enige om følgende punkter til observasjon:

1. Vet ungene hva de skal gjøre?
2. Er det arbeidsro?
3. Avbryter elevene de som leser?
4. Ser vi leseglede?

Observasjonene ble foretatt over to uker. Rektor og forsker sammenfattet sine observasjoner og laget spørsmål til refleksjon:

1. I all hovedsak visste elevene hva de skulle gjøre. Men mange blir sittende lenge med hånda oppe uten å få hjelp.
2. Det er stort sett ro i gruppene. Elevene snakker med lave stemmer. På slutten av økta var mange ukonsentrerte. Er det for lang økt?
3. De avbryter sjelden. Men dere lærere brukte veldig ulik tid på elevene. Var dette planlagt?
4. Vi så noen ”skifter” til lesekroken, og de som skulle lese, så litt glade ut. Stolte.

I ettersamtalen la vi fram observasjonene. Så gikk vi til spørsmålene til refleksjon.

Rektor: De elevene som blir sittende med hånda oppe, hva gjør dere med de?

Lærer 2: Vi har diskutert dette, vi klarer ikke å gjøre dette på noen annen måte...

(de andre enige).

Rektor: Har dere lyst til å høre hvordan de på x-trinn har gjort dette? (Rektor forklarte).

Lærer 1: Så spennende! Skal vi prøve?

Fra andre runde, samme team:

(Fokus denne gangen hadde vært elevenes konsentrasjon, med spesiell vekt på overganger mellom aktiviteter). Fra ettersamtalen (her gjengis bare deler av den).

Lærer 3: Jeg klarer ikke helt å fokusere, jeg kjenner jeg er sliten for tiden, og jeg var det da dere observerte også.

Forsker: Hvorfor? Er det noe spesielt?

Lærer 3: Jeg vet ikke helt.

Rektor: Jeg observerte at du har 1–2 enkeltelever som du har særlig ansvar for som ofte er veldig tett på deg, du er nær dem hele tiden.

Lærer 3: Ja – og alle de andre også.

Rektor: Vi så noe av det samme i forrige team, og da ba den ene læreren om å få bytte elev med han andre en stund. Er det noe dere kan tenke på?

Lærer 3: Jeg vil ikke belaste de andre to...

Lærer 1: Jeg har ikke sett dette, for jeg er så konsentrert om mine egne elever, men jeg kan gjerne bytte...

Forsker: Kan dere bytte av og til for å teste det?

Lærer 1: Ja, vi kan godt bytte mer, jeg kan ta A, og så tar du klassen av og til, f. eks når de skal på svømming, påkledning osv.

Lærer 3: Det går jo an...

Fra intervjuet, om samme situasjon:

Forsker: Hva med elevenes utbytte av skolevandringen?

Lærer 1: Det er jo nyttig at vi finner ut noe som vi viderefører eller gjør om på, det har jo f. eks. gjort at vi deler mer på A, jeg trengte et spark i rumpa der!

Lærer 3: Det hjelper oss til å ha et vi-forhold, og det synes jeg at vi har blitt flinke til, dette styrker vi-følelsen. Og vi har blitt veldig oppmerksom på en annen elev, etter at rektor sa i ettersamtalen at han bare sprang rundt, og spurte meg hvorfor jeg lot han gjøre det? Det har jeg tenkt mye på etterpå og jeg gjør det annerledes nå.

Form team 5

Dette teamet framsto nokså heterogent i samtalene, både på form og innhold. En

av lærerne var i utgangspunktet noe skeptisk, og fikk delvis følge av en av de andre, mens den tredje læreren i hovedsak var positiv og nysgjerrig. Dette påvirket både innhold og form, men de nærmet seg hverandre mer mot slutten, særlig etter episoden der den ene læreren hadde vært sliten, og de hadde tatt tak i det sammen. I intervjuet fløt samtalen dem i mellom bedre enn i de andre samtalene.

Team 6

Team 6 besto av tre kvinnelige lærere, en erfaren og to relativt nyutdannede.

Innhold team 6

Dette teamet hadde som utviklingsmål før den første førsamtalen å lage et opplegg for matematikkundervisningen som ivaretok de ulike læringsstilene. De var kommet relativt kort i planleggingen av dette da vi hadde førsamtalen. Følgende utdrag fra førsamtalen viser hvordan dette utviklet seg gjennom samtalen:

Lærer 1: Vi vil holde på med multiplikasjon og divisjon, legge opp til ulike spille, hoppematte, mattebingo...

Lærer 2: ...Og så kofferten...

Forsker: Er det å ta i bruk ulike læringstiler i matte dere snakker om?

Lærer 3: Ja.

Lærer 1: En del av dette er jo kjent fra elevene fra andre fag.

Lærer 3: Målsettinga er å få alle med.

Rektor: Hvordan vil dere organisere det? Nå foreslår jeg at vi bruker resten av tiden til å diskutere det konkret.

Lærer 3: Vi har jo det ekstra rommet, stillerommet, som vi kan bruke, for de som trenger det. Og så kan vi bruke garderoben. Vi kan lage flere stasjoner, sånn at de får velge?

Rektor: Skal dere lage en stasjon for hver læringsstil, og så la dem velge?

Lærer 3: Ja, det hadde vært spennende! Men det må organiseres...

Lærer 2: Dette klarer vi! Team 2 har laget sånne ting på laminerte ark, og så krysser ungene ut etter hvert.

Rektor: Hvis vi ser på hver stasjon: hva vil dere gjøre på den auditive?

Lærer 1: Vi har jo gange-CD-en som vi brukte i fjor.

Og slik fortsatte det.

De endte med å ønske observasjon på om alle elevene deltok, hvordan stasjonene fungerte, om det var noen stasjoner som var spesielt populære, og om det var mye uro.

Observasjonene viste at lærerne hadde lagt ned et stort arbeid i planleggingen av dette, og det bekreftet de i ettersamtalen:

I evalueringen trakk teamet fram at det var særlig positivt at vi hadde stilt gode veiledende spørsmål i førsamtalen og at de kom i gang med opplegget sitt. I tillegg understreket de at det var viktig at rektor var deltakende i opplegget. Det de ønsket annerledes var at de ønsket seg tilbakemeldinger mot slutten på hver dag.

I førsamtalen i runde 2 var Lærer 3 sykemeldt. De hadde ikke forberedt noe spesielt og var tydelig usikre. Vi valgte å "sirkle litt inn" ved å snakke om hva vi hadde observert hos andre team tidligere, og da vi fortalte om konsentrasjon i arbeidsøktene, og hva de som ikke arbeidet holdt på med, var det tydelig at dette var noe de hadde diskutert tidligere, og de ønsket at vi skulle observere på det hos dem også. Dette ble fulgt opp, og ettersamtalen handlet om dette.

I intervjuet kom det fram at de hadde vært svært usikre på hva skolevandring var, og at de var spente.

Lærer 1: Vi var ikke her i vår da det ble lagt fram, og siden vi var nye, så hadde vi nok med andre nye ting.

Lærer 2: I første runde var vi spente, for vi skulle i gang med et nytt opplegg.
(...)

Lærer 2: I runde 1 var førsamtalen spesielt bra. Vi hadde gått bredt ut i det vi skulle gjøre, og dere spurte oss og fikk oss til å snevre inn.

Lærer 1: Det var viktig at det (skolevandring) ble presentert i en form som vakte tillit.

Lærer 2: At det ble fokus på skoleutvikling og ikke på enkeltlæreren. Dere var så godt forberedt til den første samtalen, dere stilte veldig mange konkrete spørsmål, slike som ungene kunne ha stilt. Og så var det god stemning, det hadde blitt noe annet med en streng mann i dress. Og humor, personlig kjemi og tillit.

Lærer 1: For vi kunne jo følt oss kritisert.

Lærer 2: Ja, det var jo mange ting som kunne skjært seg.

De kom ikke tilbake til etterlysningen sin om tilbakemelding for hver dag, som de hadde i evalueringen halvveis.

Form team 6

Dette teamet var også preget av at de to lærerne som gjennomførte begge rundene var nye ved skolen og relativt nyutdannet. De var derfor noe usikre i starten, og ga også uttrykk for dette. Men de to var tydelig samsnakket, og samtalen fløt godt dem i mellom, som utdragene over viser.

Team 7

Dette teamet består av en mannlig og to kvinnelige lærere, alle tre relativt unge, den ene nokså nyutdannet. Dette er også et team jeg velger å presentere noe mer av dialogen fra.

I første runde hadde disse lærerne konsentrert seg om å ta i bruk ulike læringsstrategier i matematikk, i likhet med team 6. Dette fungerte greit, og jeg velger å gå nærmere inn i Runde 2. Til førsamtalen i andre runde møtte bare to av lærerne, den tredje var syk. De hadde med seg forslag til observasjonsmomenter, og redegjorde for dem:

Lærer 1: Vi er opptatt av hvordan tilpassingen i biblioteket fungerer for å holde oppe konsentrasjonen hos en guttegruppe på seks. Fungerer det å sitte ved gruppebordene i biblioteket, klarer de å holde konsentrasjonen oppe? Hva gjør at de detter ut? Hva gjør de ev. da, i stedet?

Lærer 2: Vi har bruk for at dere ser på dette, vi har så mange elever som trenger særlig tilrettelegging, og nå har vi prøvd å lage et opplegg for disse seks. Men vi er jo ikke tilstede sammen med dem hele tiden, vi har alle de andre å tenke på også, så det vil være nyttig for oss å få vite mer hva som skjer.

En liten runde om hver av elevene fulgte så, der lærerne beskrev de seks, både utseendemessig og hvilke utfordringer de har. Disse gjengis ikke her.

Observasjonene

Observasjonene er foretatt over en uke, med hovedvekt på en dag. Dette fordi vi underveis vurderte at det var interessant å gjennomføre flere observasjoner på den samme halve dagen for å følge disse guttene i den aktuelle situasjonen i biblioteket. Det er mellom 20 minutter og en hel time mellom observasjonene. Her er det forsker sine observasjoner som gjengis. Rektor sine observasjoner er i tråd med disse, men ikke skrevet ut på samme måte.

”Guttegruppe” A, B, E, G, M og T.

- Jobber de konsentrert?
- Hvis de faller ut, hvorfor?
- Hva gjør de i stedet?

Hvordan fungerer plassering og møblering?

Obs. 1: Overgang fra landskapet til et rom der de skulle se film. G sitter og tegner, han har sett filmen før. Han blir igjen når de andre går ned og sitter der hele tiden. Jeg følger etter ned til "filmrommet", der ser jeg M sitte på en stol i midten uten sokker på føttene og pirker seg mellom tærne.

Obs. 2: Ny dag. De sitter i samling, Lærer gjennomgår dagen. M kommer inn, (for sen), han har hatt bursdag og elevene synger bursdagssangen for han. Lærer ba en guttegruppe reise seg (sa navnene, det er de seks) og gå på biblioteket. "Huff!" stønnet E. De gikk.

Obs. 3: De sitter i to grupper på biblioteket: M, G, A en gruppe ved ett bord, T, E og B ved et annet. M jobber i den gruppa, de andre to prater. A spør lærer, som sier: "Så, nå vet dere, gå i gang!" Går. A: "nei, æ vet ikke hvor æ ska begynne!" Lærer kommer tilbake og hjelper han. På det andre bordet snakker E + T ivrig, E så glad ut, slett ikke slik han så ut da han reiste seg for å gå.

Obs. 4: Fortsatt i biblioteket. De jobber fortsatt med å skrive historier fra vinterferien. Samme grupper. Gruppe M, G og A jobber konsentrert, M aller mest, sitter helt lent over bøkene (tenkte at han kanskje ville sitte alene?). I den andre gruppa er det mye "ikke-faglig" kommunikasjon mellom E og T. E ser fortsatt glad ut.

Obs. 5: Fortsatt i biblioteket: M, G og A jobber fortsatt konsentrert, de blir godt fulgt opp av lærer. De andre tre ser mer ukonsentrerte ut, flirer mye, mye kontakt mellom E og T. Lærer "gjeter" dem. De jobber også konsentrert etter hvert.

Obs. 6: Fortsatt i biblioteket: M jobber fortsatt konsentrert, de andre to mer ukonsentrerte. De sitter fortsatt sammen. E jobber nå, ser ivrig ut, T nå på annet bord (er han flyttet på?) jobber også konsentrert.

Til refleksjon i ettersamtalen (etter sammenligning av rektors og forskers notater): Vi tar utgangspunkt i økta i biblioteket, observasjonene derfra. Økta i biblioteket så ut til å fungere godt for alle disse seks. Noen av dem hadde litt startproblemer, men etter hver jobbet alle godt. E viste en helt annen side enn vi trodde – og enn den han viste da han reiste seg. M markerer at han vil jobbe, blir han forstyrret av de andre? Bør ha få sitte alene av og til? Får han gjøre det?

I ettersamtalen la vi fram observasjonene og spørsmålene til refleksjon.

Rektor: Når G, E og M jobber så bra, er det fordi dere har gjort noe spesielt?

Lærer 1: Vi har jo brukt mye tid på å få dette til, og derfor ville vi gjerne ha observasjon, for å få bekreftet eller avkreftet at det vi gjør er fornuftig, at opplegget fungerer. Vi har jo så mange som trenger spesiell oppfølging at vi må ha et system...

Rektor: Øktene i biblioteket fungerte, så det ut som. Hva er årsaken til det, tror dere?

Lærer 2: De har lært strukturene, blitt vant til dem. A har en laminert plan der det framkommer hvor han skal være. Strukturene er viktige. G har hatt klart størst framgang.

Lærer 1: Og så har vi T, han burde nok også ha en plan som A har, men der møter vi motstand fra foreldrene, de vil ikke det. Vi har jo gode erfaringer med dette nå, det er utprøvd og det at dere ser at det fungerer, så blir vi jo styrket i det og da får vi mot og lyst til å jobbe videre med det, også overfor de foreldrene. For det at dere har sett det også, forsterker jo vårt syn.

I intervjuet i ettertid kom følgende fram:

Forsker: Hvilket utbytte hadde dere av skolevandringen?

Lærer 2: Det var godt å få tenke over hva vi driver med, hvorfor gjør jeg det jeg gjør?

Lærer 1: Så vi brukte det samlet i ettertid, til refleksjon, da hadde vi hverandres observasjoner, og så fikk vi bekreftet en del. Så når vi fikk bekreftet at vi fikk til dette, så fikk jeg tid og overskudd til å se andre og nye ting.

Lærer 2: Jeg har jo tenkt at det var lite dere ville rekke å se, men dere fikk jo med mye.

Lærer 1: Vi fikk en bekreftelse på at det vi gjør er bra, og pustet ut, og da så vi nye ting... og resultatet av prosessen var at det ble lagt fram et nytt problem. Dere så og så la dere fram det dere hadde sett, og det var jo et positivt resultat for oss.

(...)

Lærer 1: I første runde var det litt tilgjort, vi måtte gjøre utviklingsarbeidet. I andre runde var det mer reelt, det var i denne settingen vi trengte tilbakemelding.

Forsker: Ser dere selv en kompetanseheving fra runde en til runde to?

Lærer 1: Ja, selvsagt, vi ser jo at vi snakker på teamet om at dette kunne brukes på det enkle, det som skjer i hverdagen. Vi kan bruke det selv også. Vi fikk mulighet til å se hva som fungerte med tilpasset opplæring, dette må vi jo ha på plass, og da det ble det mer positivt, og det så i alle fall ikke jeg i første runde.

Lærer 2: Det har vært en interessant opplevelse, man måtte være litt skjerpa sjøl, har fått reflektert litt...

Lærer 1: Så det med å ha satt av tvungen tid til refleksjon, det har vi hatt nytte av. Og mye av det vi snakket om oss i mellom på forhånd, har du fått fram gjennom spørsmålene i intervjuet. Vi fikk et personlig utbytte, vi har diskutert hvordan drive dette videre.

Form team 7

Dette var teamet der det var størst forskjell i måten lærerne uttrykte seg på i samtalene med oss. Lærer 1 var velformulert og hadde lengre ytringer enn de andre. I

runde 2 samt intervjuet var det kun to lærere til stede, og de lyttet til hverandre og gikk videre på det den andre sa, men det var helt klart Lærer 1 som drev samtalen mer fram, som vist i utdraget over.

Team 8

Team 8 besto av to mannlige og en kvinnelig lærer, ingen av dem nyutdannede.

Innhold team 8

I den første førsamtalen deltok bare to av lærerne. Rektor innledet som vanlig med å vise tilbake til utviklingsmålene de hadde satt opp i august, som var tekstervervelse gjennom ulike læringsstiler. Men vi ble snart avbrutt av en av lærerne som sa:

Lærer 1: Kan vi få en oppfrisking på dette opplegget? Hva dette egentlig går ut på?

Rektor: Dette har jo et utgangspunkt i at dere ønsket meg mer ute blant dere, og jeg prøvde i fjor, men fikk det ikke til, det ble ikke nok faglig trøkk. Så nå vil vi prøve dette...

Forsker: (forklarer kort gangen i det med førsamtaler, observasjon og ettersamtaler).

Lærer 2: Det høres jo fornuftig ut. (Den andre nikker.)

Vi gikk videre på utviklingsmålene deres, men det var vanskelig å bli konkret, de ble opptatt av når vi skulle komme:

Lærer 1: Tirsdager? Da kan det være veldig spennende å se på det sosiale i klassen. (Den andre nikker.)

Rektor: Betyr det at dere ønsker at vi skal se på det sosiale i stedet? Legge bort det andre?

Lærer 2: Ja! (Lærer 1 nikker.)

I evalueringen etter første runde trakk dette teamet fram som spesielt positivt at vi hadde vært åpne for å se andre ting enn det som hadde vært bestemt på forhånd (utviklingsområdene fra august). Som negativt trakk de fram at de var usikre på nytten av så korte sekvenser, og at de hadde opplevd målsettingene med skolevandringen som uklare. De var også redd for at opplegget skulle bli for kunstig.

I runde 2 var det ikke meningen at lærerne skulle ha med seg utviklingsmål, for utgangspunktet skulle være tilpasset opplæring i alle situasjoner. Dette teamet hadde likevel med seg forslag:

Lærer 1: Vi har tenkt på dette, og vi ønsker at dere særlig skal se på en elev og hennes rolle i klassen.

Rektor: Det er jeg usikker på om vi skal gjøre uten foreldrenes samtykke, det kan være uetisk.

Lærer 3: Men det er jo samspillet vi jakter på, ikke henne spesielt...

Lærer 2: Ja, hva de andre gjør som gjør at hun mister konsentrasjonen.

Lærer 1: Hvordan kan vi som lærere legge til rette sosialt?"

Etter en diskusjon kom vi fram til at vi kunne gjøre dette, men at fokuset ville være på samspillet i klassen.

Observasjonene vil jeg ikke beskrive nærmere her, da det kan øke mulighetene for identifisering av enkeltelever. Men det ble mange konkrete observasjoner som ble fulgt opp i ettersamtalen.

I intervjuet var det bare Lærer 1 og Lærer 2 som deltok, Lærer 3 var syk. Dette teamet innrømmet at de hadde vært litt skeptiske, men også spente, men de sa at de ikke hadde hatt motforestillinger. De var opptatt av hva som må ligge til grunn for skolevandringen:

Forsker: Hva kreves for at dere skal få utbytte av skolevandringen?

Lærer 1: At dere er pedagoger og at vi har tid.

Forsker: Hva legger du i det å være pedagog?

Lærer 1: At du vet hva som skjer i et klasserom.

Lærer 2: Styrkeforholdet mellom den som skal observeres og den som skal observere må være likt, det må være ydmykhet, ikke ovenfra og ned. Det må være veldig trygghet mellom partene, ellers blir det kontroll.

Lærer 1: Hvis vi hadde følt en skult agenda...

Lærer 2: ...Da hadde det vært Gestapo.

Lærer 1: Og at man føler man har utbytte.

Lærer 2: Tillit er et stikkord.

Forsker: Hva kreves for at skolevandringen skal fungere?

Lærer 2: At man har tillit til hverandre, at det er trygghet, at vi spiller på lag.

Lærer 1: At dere ikke er ute etter å finne feil...

Lærer 2: ...Da blir det utvikling...

Lærer 1: Da blir jo skolevandringa at poenget er å finne et problem, og så observere og finne ut hva man kan gjøre med det, og begge parter finner ut sammen, at ikke du som observerer er ekspert.

Lærer 2: Menneskekunnskap og tillit må til. Hvis det f. eks. er mye konflikter, hvis du har en rektor som er i konflikt med mange, så tror jeg ikke skolevandring ville fungere. Det må være så mye tillit og respekt for hverandre at jeg tør å blottlegge meg.

Form team 8

Dette teamet besto av bare to lærere i flere av samtalen. De var i utgangspunktet litt skeptiske, noe korte setninger innledningsvis i førsamtalen også tyder på. Men etter hvert ble de tryggere og ivrige, og da fløt samtalen med hyppige vekslinger mellom dem, der de bygde på hverandres utsagn og dels overtok for hverandre, som utdraget fra intervjuet også viser.

Innholdskategorier

Ut fra problemstillingen min, samt det som har kommet fram tidligere i dette kapittel, mener jeg at følgende innholdskategorier er sentrale:

- Hva ble valgt som observasjonsområder¹⁵ i de to rundene?
- Hvilket utbytte sier lærerne at de hadde av skolevandringen, og hva vektlegger de?
- Hvilke forutsetninger mener lærerne at må være til stede for at skolevandringen skal fungere?
- Hvilken tilnærming brukte rektor i de ulike teamene?
- Hva framkommer av læring i og mellom teamene?
- Hva framkommer av læring hos rektor?
- Skjer det nyskaping eller kunnskaping?
- Emosjoner i gjennomføringen av skolevandringen
- Ledelse av og i praksisfellesskapene (teamene).

Dette er en måte å systematisere og kategorisere det som allerede framkommer i 6.2–6.9, og jeg vil derfor ikke repetere eksemplene som tidligere er nevnt, men gjengi dem stikkordsmessig. Noen nye eksempler trekkes fram der det er aktuelt. Da vil det framgå hvilket team det gjelder.

15 Jeg bruker observasjonsområde og ikke observasjonskriterium i denne teksten. Noen av lærerne kalte det kriterium, men språkbruken var ikke drøftet med tanke på å skille mellom disse.

Observasjonsområder i de to rundene

For oversiktens skyld setter jeg dette inn i en tabell:

	Runde 1	Runde 2
1	Skriving Elevenes konsentrasjon	Sosialt samspill blant jentene
2	Motorikk i skriving Elevenes konsentrasjon	Beskjeder, kommunikasjon med elevene Møblering
3	Hvordan fungerer de ulike stasjonene i leseprosjektet?	Hvordan fungerer tilretteleggingen for - de stille jentene - de aktive guttene
4	Skriver alle i skriveøktene? Møblering	Elevenes konsentrasjon i stasjonsundervisningen
5	Tilpasset opplæring i lesing Leseglede	Elevenes konsentrasjon, særlig i overganger mellom aktiviteter
6	Hvordan fungerer de ulike stasjonene i matematikkprosjektet?	Elevenes konsentrasjon i arbeidsøktene
7	Hvordan fungerer læringsstrategiene i matematikkundervisningen?	Hvordan fungerer tilretteleggingen for en spesiell guttegruppe?
8	Sosialt samspill i klassen	Sosialt samspill mellom klassen og enkeltelev

Vi ser at skriving, lesing og matematikk ble vektlagt i Runde 1. I tillegg var to av teamene opptatt av elevenes konsentrasjon. I Runde 2 hadde de fleste teamene elevenes konsentrasjon blant observasjonsområdene. I tillegg var de opptatt av samspill og tilrettelegging for enkeltelever og grupper. Utgangspunktet var ulikt i de to rundene: I Runde 1 ønsket rektor at fokus skulle være utviklingsarbeidet teamene arbeidet med, med vekt på tilpasset opplæring. I Runde 2 var det ikke krav til utviklingsarbeid, men fokus skulle være tilpasset opplæring i alle situasjoner.

Det er en tydelig endring fra Runde 1 til Runde 2 med hensyn til observasjonsområder. I Runde 1 var observasjonsområdene i all hovedsak knyttet til fag og faglig læring, mens det i Runde 2 i stor grad var knyttet til læringsmiljø og samspill. Dette kan skyldes at formen skolevandring, med vekt på korte observasjonsøkter, gjorde det naturlig å velge områder som var lette å se, som for eksempel konsentrasjon. En annen tolkning kan være at lærerne forbinder tilpasset opplæring med læringsmiljø og samspill, og ikke spesielle (fag)didaktiske utfordringer. En tredje tolkning kan være at det var mer ufarlig for lærerne å få oss til å obser-

vere på områder som ikke var faglige, for da ville de også unngå de faglige diskusjonene i før- og ettersamtalene. Alle disse tolkningene er relevante og hvilken som er mest sannsynlig, vil variere fra team til team. Dette tas opp igjen i drøftingsdelen.

Lærernes utbytte av skolevandringen, forutsetninger for å lykkes og rektors tilnærming

Hvilket utbytte har dere hatt av skolevandringen? Dette spørsmålet ble stilt til lærerne flere ganger gjennom prosessen, både i før- og ettersamtalene og i intervjuene. Jeg velger å sette svarene stikkordsmessig inn i en tabell der lærernes syn på hvilke forutsetninger de mener må være til stede for at skolevandringen skal lykkes, og min tolkning av rektors tilnærming¹⁶ i før- og ettersamtalene med de samme teamene framkommer. Jeg velger å kombinere dette fordi denne koblingen kan være aktuell i drøftingsdelen.

16 Det er relevant i snakke om rektors tilnærming til forskjell fra min, for i møtene med lærerne var det rektor som i større grad enn jeg innledet og drev samtalene, ut fra at hun kjente dem og at dette var en utprøving av skolevandring som verktøy for henne som leder.

Team	Lærernes utbytte	Forutsetninger for å lykkes	Rektors tilnærming
1	De så nye ting etter at vi hadde observert Observasjonene var til hjelp i elevsak (i møte med foreldrene) Stolt av skolen	At det ikke er lærerne som skal observeres	Støtter og anerkjenner dem i det de gjør Mange åpne spørsmål
2	Bevisstgjøring Ønsker det gjentatt med jevne mellomrom	At de som skal observere har skoleerfaring	Støtter og anerkjenner dem i det de gjør Mange åpne spørsmål
3	Push til å komme i gang med utviklingsarbeidet Uerfaren lærer fikk hjelp Ville dele mer med andre team	At de som observerer er interesserte og involverer seg	Ros, positiv interesse Pusher dem til å gå videre Pusher dem til å dele med andre team
4	Ettersamtalen viktigst Ikke behov for førsamtale	At de som skal observere har skoleerfaring	Støtter og anerkjenner dem i det de gjør Pusher dem til å gå videre kombinert med krav
5	Ettersamtalen viktigst	Trygghet Førsamtale og observasjonskriterier som de selv laget	Støtter og anerkjenner dem i det de gjør Oppmuntrer, tar tak i det de ønsker
6	Bevisstgjøring	Tillit Fokus på skoleutvikling og ikke enkeltlærere At det fokuseres på det positive	Støtter og anerkjenner dem i det de gjør, roser Mange åpne spørsmål
7	Ble tvunget til å reflektere, økt bevissthet	At de som observerer ser seg som samarbeidspartnere og tenker empatisk Se det positive i situasjonen	Roser og spør Pushet dem til å gå videre
8	Godt å få diskutert felles saker	At de som skal observere har skoleerfaring Tillit og trygghet Ikke skjult agenda Ikke ute etter å finne feil	Avventende, griper fatt i det de ønsker selv, går med på endring av obs.område Spør

Vi ser at lærernes utbytte i hovedsak kan oppsummeres som konkret hjelp til enkeltsaker, økt bevisstgjøring og push til å komme i gang med utviklingsarbeid. Skoleerfaring hos dem som observerer, trygghet og tillit, samt at man fokuserer på det positive, er de viktigste faktorene for at skolevandringen skal lykkes, i følge

lærerne. Det er ikke noe klart mønster i forholdet mellom utbytte og forutsetninger.

Når det gjelder rektors tilnærming i møtene med de ulike teamene, har hun i alle møtene rost, støttet, anerkjent og trukket fram det positive. Dette er i tråd med lærernes forventninger. Hun har også stilt mange spørsmål, stort sett åpne. I tillegg har hun pushet de teamene der hun har ment det var hensiktsmessig. Dette gjaldt både team som var i front i utviklingen og fikk mye til, som team 3 og team 7, og et team som rektor mente hadde for lave ambisjoner med hensyn til utviklingsarbeidet, team 4. I det siste tilfellet stilte hun også konkrete krav til dem. Ett team var mer skeptiske til selve skolevandringen enn de andre, team 8, og her tolker jeg det som rektor "møtte dem på halvveien" i det hun insisterte på at skolevandring skulle gjennomføres, men gikk med på å endre områder for observasjon i tråd med deres ønsker.

Læring i teamene

I alle teamene uttrykte lærerne at det hadde skjedd læring. Fra team 5 knytter vi dette blant annet til leseglede. Lærerne hadde ikke tenkt på at dette var en del av målet for lesing. Vi spurte spesifikt om det var et mål, de bekreftet det, men så det problematiske i å observere dette. Men gjennom dialogen kom lærerne selv fram til hvordan dette kunne observeres. "Dette var en dialog med gjensidig søking. Ikke som Sokrates, med konklusjonen ferdig på forhånd, men gjensidig søkende" (Galtung 2003:213). Ingen av oss visste på forhånd hvordan dette burde observeres, men våre spørsmål, lærernes undring og deres egne erfaringer gjorde at vi sammen fant ut hva vi skulle se etter. Og samtidig endret lærerne målet sitt: Nå omfattet det også leseglede.

Eksemplet fra team 5 viser også hvordan en slik samtale i et praksisfellesskap skaper større del av gjensidig avhengighet. Lærer 3 var sliten, hun hadde enkeltelever som hun hadde ansvaret for og som tappet henne for energi. Det kom fram at de to andre lærerne i teamet ikke var oppmerksomme på dette for de hadde ikke disse enkeltelevne, særlig eleven A, som felles virksomhet (Wenger 2004). Da hadde de heller ikke noe gjensidig engasjement i forhold til disse elevne, og Lærer 3 opplevde at ansvaret var hennes alene: Hun ville ikke belaste de andre to, som hun sa. Men Lærer 1 så annerledes på dette. Da hun ble gjort oppmerksom på situasjonen, tok hun sin del av dette ansvaret, og resultatet ble en annen fordeling av ansvaret og en styrking av praksisfellesskapet – uttrykt fra Lærer 3 som økt vi-

følelse i teamet.

Noe av det samme ble uttrykt av lærerne i team 2:

Lærer 1: Det jeg ser, Lærer 2, er at du og jeg har blitt flinkere til å gi hverandre et vink om at nå må jeg ta med meg han eller han ut i garderoben, og så ser du etter de andre så lenge. Der hadde vi litt å gå på...

I eksemplet fra team 7 fokuserte lærerne særlig på betydningen av at vi som observerte så at opplegg og organisering fungerte. De hadde tydeligvis diskutert mye seg i mellom både underveis og etterpå og var et team som var i stadig søken etter å forbedre seg. All undervisning er prioritering, ofte i dilemmaperspektiv (Møller 1996)¹⁷, der man som lærer ikke rekker over alt og alle, men må prioritere noe og noen på bekostning av andre. I et slikt perspektiv vil det være viktig å få bekreftelse på at det man som lærer gjør faktisk er godt nok, slik at energien og arbeidsinnsatsen kan settes inn andre steder. Særlig i en tid med økt vekt på tilpasset opplæring, der en del lærere tolker dette som individualisering og dermed har urealistiske forventninger til seg selv (Dahle og Wærness 2007), vil en slik bekreftelse fra andre, særlig skolens leder, være viktig. Et annet team uttrykte noe av det samme: ”Dette er jo kvalitetssikring, er dette opplegget som vi driver med verdt å bruke så mye tid på?”

Skolevandringen som en motivasjon til å gjøre nye ting, sette i gang, prøve ut, ble uttrykt av alle teamene: ”Etter denne samtalen har jeg fått så lyst til å sette i gang! Jeg vil at vi skal begynne med forberedelsene så fort som mulig. Jeg kjenner at vi ble entusiastiske nå!” (Lærer i førsamtale.) ”Det var bra med førsamtalene, det var veldig bevisstgjørende for oss, og vi gikk i gang, som vi sa”. (Samme lærer i intervjuet i ettertid.) ”Så da dere skulle komme inn og observere, så ble det et push til å komme i gang.” (Lærer i intervju.)

En dialog fra en ettersamtale:

Forsker: Hva har dere fått ut av opplegget?

Lærer 1: Et herlig spark i rumpa for å komme i gang!

17 Møller (1996) beskriver og drøfter dilemmaperspektivet i skolelederrollen. Jeg bruker det her i forbindelse med undervisning, da jeg mener at Møllers beskrivelser og definisjoner er relevante her også.

Lærer 2: Ja, vi ville jo så gjerne, men det var godt å komme i gang.

Lærer 1: Og så var dere så gode i førsamtalen, vi fant ideene til hvordan gjøre det, dere brukte sokratiske metode... og spurte så konkrete spørsmål, slike som ungene kunne ha spurt...

Nå vil nok ikke jeg være enig i at dette var sokratiske, for vi hadde ikke svaret på forhånd, men dialogpreget, det var det.

Læring mellom teamene

Et praksisfellesskap, som et team er, kan oppfattes som felles læringshistorier (Wenger 2004:105), og vi har tidligere sett eksempler på utvikling av slike læringshistorier innad i fellesskapet. Men det kan også skje læring på tvers av fellesskapene. Wenger (ibid.:135) snakker da om grensemøter og trekker opp tre typer slike møter: ansikt-til-ansikt-møter, fordypelsesmøter og delegasjonsmøter. I vår situasjon er det særlig den siste varianten som er aktuell, der rektor (og til dels forskeren) fungerer som megler eller agent mellom to praksisfellesskaper.

Eksempler på dette finner vi i team 5, der lærerne strevde med å finne en måte å organisere seg på slik at ikke elevene måtte vente så lenge på hjelp. Rektor spurte da om de hadde lyst til å høre hvordan et annet team gjorde det, og det ville de – og uttrykte at de ville ta det i bruk. Fra samme bilde så vi også eksempel på dette da Lærer 3 uttrykte at hun var sliten av enkeltelever. Vi hadde nettopp diskutert en liknende situasjon med et annet team og kunne dermed ta deres løsninger inn som forslag i dette teamet.

Andre eksempler på samme fenomen var at team 3 hadde utviklet en ny organisering for lesing. Dette var et team med svært kompetente og engasjerte lærere som brukte mye tid på å følge med faglig i feltet, og som var snar å ta i bruk ny kunnskap.

Rektor: Hvordan kan vi spre dette til de andre teamene?

Lærer: De kan komme til oss og se, når som helst!

I ettertid har flere gjort dette og de lager en felles plan for dette området på skolen.

Rektors læring

Rektor er en del av det store praksisfellesskapet, men siden det er ulike roller her, velger jeg å presentere det som tydelig kommer fram om hennes læring i et eget avsnitt.

Rektor ønsket å drive skolevandring fordi hun ville ha økt trykk på utviklingsarbeidet. Hun hadde tidligere forsøkt å være mer tilstede i undervisningen, men ikke funnet en hensiktsmessig måte å gjøre dette på. Lærerne var opptatt av at hun var for lite ”ute”, det vil se sammen med dem og elevene. I intervju med meg i forkant understreket hun at hun ønsket at skolevandringen skulle ha fokus på elevenes læring, ikke bare på relasjoner (intervju 4.9.06). Hun hadde ikke spesielt uttrykte mål for egen læring i denne prosessen.

Jeg intervjuet rektor to ganger i løpet av prosessen samt etter at vi hadde avsluttet dette med lærerne. I avslutningsintervjuet spurte jeg hva hun syntes hun hadde fått ut av skolevandringen.

Rektor: Jeg har fått en utrolig god oversikt over hva som skjer rundt på skolen, jeg har blitt kjent med læringsrommene på en helt annen måte enn før, da jeg bare ”gikk på besøk”. Opplegget fungerte fordi det var så strukturert, og det passer min lederstil fordi det er lærerne selv som må stå for utviklingen. Jeg har ikke lyst til å være kontrollør, det passer ikke meg. Men nysgjerrig, det er jeg! Jeg ser jo også at utviklingsarbeidet har kommet i gang, det var det viktigste, synes jeg. Det vil være lettere å stille krav til dem til videre utviklingsarbeid nå, for nå vet vi at alle har kommet i gang, alle har noen gode erfaringer de kan bygge videre på. Og det som lærerne synes er nytt og ”ikke-hverdagen” nå, det er det jeg vil at skal bli hverdagen framover. Jeg ser jo at det hadde skjedd noe fra runde 1 til runde 2, begrepene om tilpasset opplæring har satt seg, de klarer å snakke mer om dette nå.

Forsker: Hva har hatt betydning for din læring her?

Rektor: At jeg fikk reflektere sammen med deg, at vi fant ut dette sammen. Og så at vi gjorde det så grundig, da er det lettere å videreføre det.

Rektor sier lite om egen læring utover dette. På lik linje med lærerne trakk hun fram den økte bevisstheten, og at den ble styrket gjennom refleksjoner sammen

med meg som forsker. Hun uttrykte generelt lite om egen læring. I prosjektet *Lederidentiteter i skolen* (Møller 2004) fant Møller og hennes medforskere ut at for de rektorene som deltok i prosjektet, representerte deltakelse i et organisert arbeidsfellesskap den viktigste læringsarenaen, og ofte skjedde læring nærmest som et mer eller mindre bevisst biprodukt av det å utføre handlinger og arbeidsoppgaver. Møller drøfter forholdet mellom lærerarbeid og lederarbeid, og sier at grensene mellom disse kan være flytende, og mener dette blant annet skyldes at begge grupper har lærerutdanning som felles referanseramme (ibid.:119). Likheten kan tilsi at begge grupper fokuserer på læring hos *andre*. Både lærerne og rektor fokuserer på elevenes læring. Fokuset på likheten mellom lærere og ledere kan bidra til at den norske tradisjonen med individuell autonomi for lærerne, underkommuniseres (ibid.:121). Dette tas opp igjen i drøftingsdelen.

Lærerne gjorde seg også tanker om rektors læring. De uttrykte tanker om det i intervjuene, uten at jeg spurte eksplisitt om det, og alle som sa noe om dette, mente at det harmonerte med hennes lederstil, som omtales som åpen, nysgjerrig, utviklingsorientert og orientert mot det positive. Samtidig framhever flere at hun trengte noe slikt i sin utvikling:

Lærer (team 3): Jeg tror at hun, som alle andre rektorer vil være mer ute, det er jo en kritikk mot ledelsen overalt. Og jeg vet hun har lyst til det. Og jeg ser hvordan hun fryder seg over å være der, og jeg ser også hvordan hun trekker fram det positive, forteller det høyt i kollegiet.

Lærer (team 4): Det var godt å få luftet henne, hun var for lite ute før.

Lærer (team 8): Og det var viktig å få satt det i system, ellers blir andre ting foran, det passer nok henne, i stedet for å si at jeg kommer torsdag, hvis jeg får tid...

Lærer (team 5): Jeg opplever at hun klarer å lytte, jeg opplever at hun har hatt godt av dette, hun har blitt mer bevisst. Hun ble mer spørrende underveis, mer undrende, og jeg tror det er metoden...

Rektor uttrykker ikke selv den mer spørrende formen hun utviklet, men flere av lærerne trakk dette fram. Selv opplevde jeg også at hun endret form, i tråd med det siste lærersitatet. Læring er relasjonelt, og det skjer noe med rektor også i

denne prosessen, hun er ikke en upåvirkelig agent, men medlem i praksisfellesskapet og en del av en felles læringshistorie.

Kunnskaping

Dette begrepet bruker jeg for å understreke at det skapes noe nytt, ny kunnskap eller løsninger som ikke var der før vi startet. Hvis skolevandring skal bidra til skoleutviklingen, er det ikke tilstrekkelig at lærerne tilegner seg kunnskap. Wenger (2004) skiller i sin omtale av lærende praksisfellesskaper mellom tilegnelse av etablert kunnskap og danning av ny kunnskap (ibid.:245). Vi så det i eksemplet fra team 5, der vi sammen kom fram til hvordan vi skulle observere leseglede hos elevene. Et annet eksempel er fra team 6, som ville prøve ut ulike læringsstrategier i matematikk. Der sier en av lærerne i intervjuet i ettertid:

Lærer 1: Særlig i Runde 1 var førsamtalen veldig bra. Vi hadde gått ut litt bredt, ville prøve ut læringsstrategier i matematikk, men hadde ikke tenkt gjennom hvordan vi ville gjøre det, i alle fall ikke i detalj. Og så stilte dere masse konkrete spørsmål, og dere visste jo heller ikke, men gjennom den samtalen så utviklet vi jo hele opplegget! I alle fall nesten... Og det var et opplegg som var helt vårt, det var ikke kopi av noen andres, selv om det var inspirert av dem.

En av lærerne i team 8 uttrykker dette i intervjuet:

Lærer 2: Jeg tenker at i skolevandringa handler det om å finne et problem, sånn som vi gjorde med den eleven det ikke fungerte for, og vi ikke skjønnte hva som skar seg. Og så observerte dere, la det fram for oss, og vi diskuterte hva vi kunne gjøre med det. Der kom vi jo faktisk fram til tre klare tiltak, og det hadde vi ikke gjort uten skolevandringen. Og det som var viktig, var at begge parter fant det ut sammen, at ikke du som observerte var ekspert.

Jeg så at slik kunnskaping skjedde i førsamtalene, særlig der de skulle i gang med et nytt opplegg, inspirert av andre, men hvor ikke hadde tenkt gjennom hvordan de skulle gjennomføre det. Her handlet det også om at de oversatte opplegg og konsepter (Røvik 2007), både opplegg fra de andre teamene og opplegg de hadde med seg fra andre skoler eller fra litteraturen. Dette fokuseres nærmere i drøftingsdelen.

Emosjoner i skolevandringen

I kapittel 2 brukte jeg blant annet Illeris' modell for læringens dimensjoner og understreket drivkreftenes betydning for læringen. Emosjoner spiller en viktig rolle her, og inspirert av Starrin (2007) og Ghaye (2007a og 2007b) vil jeg se nærmere på emosjonene som ble uttrykt gjennom disse møtene. Det er særlig lærernes beskrivelser av egne emosjoner som vektlegges.

Vi starter med de positive emosjonene, som var mest synlig og oftest omtalt.

I eksemplet fra team 7 beskrev lærerne hvordan våre observasjoner og kommentarer om at ting fungerte gjorde at de senket skuldrene, pustet ut:

Lærer 1: Så når vi fikk bekreftet at vi fikk til dette, så fikk jeg tid og overskudd til å se nye ting.

Samme lærer framholdt at de hadde fått styrke og mot til å stå på overfor foreldre som ikke ønsket tilpasset opplegg for sin unge.

Fra andre team:

Vi har fått mye ut av opplegget allerede i førsamtalen, for vi sitter her og drøfter ting, vi får energi, vi finner ut av ting...

Etter denne samtalen har jeg fått veldig lyst til å sette i gang!

Også andre emosjoner var berørt. I eksemplet fra team 5 så vi at Lærer 2 framhevet at vi trakk fram det positive, for hun hadde erfaring med at man trekker med seg de negative ting som blir sagt, og går og tenker på det slik at det er det man husker. I kapittel 7 vil jeg komme mer inn på forholdet makt-tillit samt emosjoner, og jeg vil drøfte dette videre i drøftingsdelen. I denne sammenhengen velger jeg å presentere utsagn fra før- og ettersamtaler samt intervjuer som synliggjør emosjoner. Det var særlig i intervjuene disse ble uttalt, og alle teamene hadde utsagn som omhandler dette:

Team 1:

Lærer 1: Dere kunne jo sett mer på oss, så kunne vi fått til mer forbedring.

Lærer 2, 3 og 4: Nei!

Lærer 2: Det ville vært skummelt.

Lærer 3: Kanskje du kunne gjort det, men ikke rektor.

Forsker: Hvorfor er det forskjell på det?

Lærer 2: Hun er jo sjefen, vil ikke at sjefen min skal...

Team 4:

Lærer 1: Jeg tror egentlig ikke at vi trengte førsamtalen, vi er så trygge. (De andre to nikker).

Team 5:

Lærer 1: Det hadde vært ekkelt å gjøre dette uten førsamtale . (De andre to nikker).

Team 6:

Lærer 1: Det var så god stemning, og da ble det ikke så skummelt. Det hadde blitt noe helt annet med en streng mann i dress.

Lærer 2: Ja, og hvis vi hadde følt oss kritisert, det hadde ikke vært noe særlig.

Lærer 3: Og så var det bra at vi var tre, for hvis dere så noe som ikke var bra, hadde det på en måte vært skylddeling.

Lærer 1: Det som er fint med dette, er at det ikke er kollegaveiledning, for kollegaveiledning skal liksom være likeverdig, men så er det ikke det likevel. Dette er ikke likeverdig, og da er det definert og greit.

Team 8:

Lærer 1: Det er viktig at styrkeforholdet mellom den som skal observeres og de som skal observere må være likt, det må være ydmykhet, ikke ovenfra og ned. Det kreves veldig trygghet mellom partene, ellers blir det kontroll.

Lærer 2: Og så må man føle at man har et utbytte.

Lærer 1: Tillit er et stikkord.

Forsker: Hva kreves for at ettersamtalene skal fungere godt?

Lærer 2: At dere ikke er ute etter å finne feil.

Lærer 1: Nei, da hadde det ikke blitt utvikling.

Lærer 2: Det må være så mye tillit og respekt for hverandre at jeg tør og kan blottlegge meg...

Team 3:

Lærer 1: Jeg synes alle ledere burde gjøre dette, for jeg hører lærere overalt klage over at rektor aldri er der.

Forsker: De vil ikke se på det som kontroll, tror dere?

Lærer 2: Ikke hvis det er før-samtale og man er enige om hva man skal se på.”

Lærer 1: Dette blir jo en slags ”kontrakt”, ikke som da jeg jobbet på en annen skole og rektor, en mann, plutselig sto der i døra med armene i kors og så på at jeg underviste.

Lærer 3: Jeg husker jo fra møtet i personalet før vi startet at noen var utrygge.

Lærer 2: Det er jo forskjell på hvordan man gjør det.

Men også elevenes emosjoner ble vektlagt, blant annet i eksemplet fra team 5 der et av observasjonspunktene var leselede.

Ledelse av og i praksisfelleskapene

Jeg har i kapittel 2 definert pedagogisk ledelse som et kontinuerlig arbeid med prosesser der lærerne og ledelsen reflekterer over egen praksis og lærer av denne, og der disse refleksjonene primært handler om forbedring av elevenes læring.

I Skrøvset (2008) drøftet jeg om skolevandring fungerte som ledegrep ut fra denne definisjonen, og konkluderte positivt fordi det var et grep for rektor for å klare å prioritere tid til pedagogisk ledelse gjennom at det var et opplegg som var

forpliktende for begge parter (lærere og rektor), og som i tillegg lot seg gjennomføre relativt fleksibelt i løpet av en periode. På samme vis bidro strategien skolevandring til arenaer for refleksjon over elevenes læring gjennom før- og ettersamtalene.

Hva slags grep tok rektor, i samarbeid med forskeren? Hva gjorde hun egentlig, utover å prioritere tid og arenaer til dette? Tidligere i kapitlet oppsummerte jeg rektors tilnærming i møte med de ulike teamene. Hun motiverte dem til å gå i gang med noe nytt (utviklingsarbeid), hun presset dem også til det samme (opp-
legget forpliktet), hun utfordret dem konkret og lot dem utvikle seg i sin nærmeste utviklingszone (Vygotskij 1978). Hun fungerte som agent mellom de ulike teamene slik at noen av teamene lærte av hverandre. I tillegg satte hun skolevandringen inn i skolens utviklingsplan, idet hun brukte skolens felles satsingsområde (tilpasset opplæring) som utgangspunkt for det som skulle observeres. I Runde 1 var hun opptatt av å bruke skolevandringen til å få mer trykk på utviklingsarbeidet og teamene måtte gjennomføre et utviklingsarbeid i den perioden vi observerte. Lærerne foreslo selv observasjonsområder ut fra dette. I denne fasen fungerte skolevandringen som motivasjon til å gå i gang, og også som et press for en del av teamene. I ettersamtalene vektla vi alltid det som var positivt, og det vi så, som ikke var positivt, stilte vi spørsmål ved. Vi konkluderte aldri, men la det fram for lærerne slik at vi kunne diskutere det som hadde skjedd. Gjennom denne måte å gjøre det på, fikk lærerne en positiv opplevelse av å gjøre noe nytt, de strakk seg, mange av dem utenfor flytsonen sin (Csikszentmihalyi 1990), men innenfor den nærmeste utviklingssonen. Vi fikk ingen negative tilbakemeldinger på det, og det skjedde en klar utvikling i alle team.

En av grunnene til at vi valgte som vi gjorde i første runde var også at enkelte av lærerne i møtet før oppstart var opptatt av at de måtte få lage observasjonsområder. Det ble derfor en løsning der rektor bestemte at det skulle være utviklingsarbeid, mens lærerne bestemte de konkrete observasjonsområdene.

Ved at vi holdt oss til utviklingsarbeidet i Runde 1, ble vi en del begrenset i valg av tidspunkt for observasjon. Vi kunne for eksempel være avhengig av å være der i øktene de hadde matematikk. Dette krevde en del planlegging og var ikke alltid like enkelt å gjennomføre for en leder som hadde mange andre oppgaver. I Runde 2 ønsket rektor derfor å operere mer fleksibelt. Vi diskuterte dette, først oss i mellom og deretter med lærerne i møte. Dette tok vi i sammenheng med at vi la fram for dem evalueringene etter Runde 1 (vedlegg 3).

En oppsummering

Ut fra analysen framkommer det at

- Både lærerne og rektor uttrykte at de hadde hatt stort utbytte av skolevandringen. Alle ønsket å videreføre den.
- Lærernes utbytte handlet om konkret hjelp til enkeltsaker, økt bevisstgjøring og ”push” til å komme i gang eller gå videre med utviklingsarbeid.
- Rektors utbytte handlet om at hun hadde fått oversikt over hva som skjedde på skolen, hun hadde fått et grunnlag for å følge opp lærerne, og hun hadde lært ved å reflektere sammen med forskeren.
- Forutsetningene for vellykket skolevandring var i følge både lærere og rektor at det ble fokusert på det positive, at de som observerte virket interesserte og at det var skoleutvikling og ikke enkeltlæreren som sto i fokus.
- Det var mulig å gjennomføre skolevandring slik at lærerne fikk nye utfordringer innenfor sin nærmeste utviklingszone.
- Det skjedde læring i alle team.
- Det skjedde langt mer læring enn forventet på tvers av teamene. Dette skjedde fordi rektor, og dels også forsker, opptrådte som agenter på tvers av teamene.
- Det var liten motstand blant lærerne mot å ha faglige områder som fokus (Runde 1), men de valgte i liten eller ingen grad faglige fokus da de kunne velge det bort (Runde 2). Dette kan ha flere årsaker.
- Skolevandringen var mer komplisert å gjennomføre med hensyn til logistikk i runden der vi fokuserte på faglige utviklingsmål.
- Rektor viste stort engasjement for lærernes og elevenes læring, men fokuserte mindre på egen læring i dette arbeidet.
- De emosjonelle sidene ved ledelse og læring kom tydelig fram i alle team i løpet av skolevandringen.

I kapittel 8 drøftes disse funnene.

Kapittel 7 Sentrale begreper i drøftingen

Innledning

Begrepene som var sentrale ut fra problemstillingen min, ble redegjort for i kapittel 2. I analysedelen trådte det fram områder som jeg ønsker å gå videre på i drøftingen: Ledelse, makt og tillit og emosjonenes plass i arbeidet med skolevandring.

Ledelse, makt og tillit

The teacher does not usually initiate an innovation, but he almost always decides whether he will implement it, or more precisely, the degree to which he will use it. The teacher's power in educational innovation is that he can veto for himself. He is the ultimate consumer. (House 1974:67.)

House berører ikke begrepet ledelse her, men tillegger lærene nærmest vetorett i utviklingsarbeidet. I kapittel 2 redegjorde jeg for ledelsesbegrepet, slik det brukes i denne boka. Jeg avsluttet den delen ved å vise til at skoleutvikling drives best der det er en god balanse mellom indre driv og ytre press, og der ledelsen sørger for en passelig forstyrrelse av medarbeiderne (Moos 2003). I dette ligger det en forutsetning om at ledelse er mer enn kun indre driv. Det ytre presset, som gjerne kan være fra ledelsen, kommer inn her og utfordrer House's "ultimate consumer". Til denne drøftingen trenger vi maktbegrepet.

Sørhaug (1996) definerer makt som noe som får folk til å gjøre ting de (sannsynligvis) ikke ellers ville ha gjort, og sier at makt og tillit forutsetter hverandre og truer hverandre. Moos (2003) bygger videre på Sørhaug, og sier at makt er et flytende uttrykk som i seg selv er tomt, men som kan fylles med mening i de aktuelle situasjoner. Både makt og tillit kan sammenliknes med energi ved at de skaper betingelser og mobiliserer folk til å handle og samarbeide (Moos 2003:91).

Innenfor en del av ledelsesteorien beskrives enkelte ledelsesprosesser som 100 prosent legitime, organisering framstilles som om orden og retning kan produseres og garanteres uten dypere konflikter og uten maktutøvelse (Sørhaug 2004). Sørhaug argumenterer for at dette er umulig, fordi ethvert forsøk på å forme og garantere en orden og retning i og for et fellesskap vil kunne møte motstand. En-

hver fellesskapsdannelse må derfor ha måter å stoppe motstand på (ibid.:33). Dette betyr at ledelse er uløselig og innvendig forankret i utfoldelse og forvaltning av makt og autoritet. Og makt og autoritet er alltid – men ikke ”bare” – formidlet gjennom tegn og språk. ”Forvaltere av makt og autoritet kan snaut nok røre på seg, for ikke å si åpne munnen, uten at det blir språkhandlinger av det” (ibid.:26–27). Lærerne som deltok i skolevandringen var opptatt av makt, men ikke minst av språkliggjøringen av makt. I denne sammenhengen ble det også tydelig at vi var inne i et emosjonelt område, noe som bringer oss over til neste begrep som må være på plass før drøftingen kan begynne.

Emosjoner og emosjonell energi

I kapittel 2 beskrev jeg hvordan drivkreftene, som emosjoner, er sentrale for læringen. Ut fra mine erfaringer med skolevandringen, oppsummert i kapittel 6, vil jeg se nærmere på emosjonsbegrepet, da dette vil ha betydning for drøftingen av problemstillingen.

Ghaye (2007a) viser til de Rivera (1977) og sier at når vi snakker om emosjoner, kan vi velge mellom å se det som en psykologisk tilstand, som for eksempel å føle seg vel eller frustrert, som en opplevelse av verdsetting, eller som en transformasjon. Det siste punktet kan være en opplevelse i jobben som høyner den egne eller kollektive forståelsen og innsikten. Emosjoner kan utløse refleksjon, men refleksjon kan også utløse emosjoner (Ghaye 2007a:154). I skolevandringen har vi lagt til rette for mange refleksjoner, og det er derfor naturlig at emosjoner oppstår.

Starrin (2007) sier at litt forenklet er emosjonell energi de følelsene vi har når vi deltar i sammenhenger, for eksempel møter og ritualer, der vi føler at vi kommer til vår rett. Da fylles vi med emosjonell energi, som ytrer seg i entusiasme, solidaritet, selvtillit og handlekraft. Men møtene og sammenhengene kan også tømme oss for emosjonell energi, og da føler vi oss mismodige, motløse og kraftløse (ibid.:62). Det er et åpenbart mål med et verktøy som skolevandring at den fyller, og ikke tapper emosjonell energi, men hva skal til for at dette skal fungere?

Hargreaves (1998, 2002) har i flere artikler fokusert på betydningen av emosjoner i arbeidet med læreres utvikling. Han sier at det så langt har hatt lite fokus, selv om det ikke er nytt terreng. Hargreaves legger til grunn sju punkter som han, ut fra sosiologisk og psykologisk litteratur, mener kan kaste lys over hvordan emosjoner er lokalisert i og representert i læreres arbeid og profesjonelle utvikling:

1. Undervisning er emosjonell praksis
2. Undervisning og læring involverer emosjonell forståelse
3. Undervisning er en form for emosjonelt arbeid
4. Læreres emosjoner er uløselig knyttet til lærernes moralske hensikter og oppgaver
5. Læreres emosjoner har røtter i og påvirker lærernes identitet og relasjoner til andre
6. Lærernes emosjoner formes gjennom erfaringer med makt og maktløshet
7. Lærernes emosjoner varierer med kultur og kontekst (Hargreaves 1998:319, min oversettelse).

Hargreaves (ibid.) sier her at fokus er på lærernes, og ikke på lederens emosjoner, samtidig som han framhever at lederens egne emosjoner også er viktige i denne sammenhengen. I mitt arbeid er det både lærernes og lederens emosjoner som er viktige, da det er grunnleggende for skolevandringen å legge til rette for påfyll av emosjonell energi hos både lærere og ledere.

Jeg vil gå videre på forholdet mellom lærere og ledere og emosjonene knyttet til dette. Hargreaves viser til en studie av Blase & Anderson (1995) der det kommer fram at lærere som utsettes for autoritære skoleledere opplever sinne, depresjon, engstelse og resignasjon. Hargreaves (1998) konkluderer med at emosjoner ikke lenger må ignoreres, og at “More educational leaders must learn to manage emotionally as well as rationally, to give higher priority to *reculturing* their schools and the relationships in them, and not just restructuring them” (ibid.:332).

Hva må fungere og hva må vi unngå for at dette skal skje? Emosjonssosiologen Starrin (2007) sier at individer som er fulle av emosjonell energi føler seg gode og verdifulle. De føler at det de gjør er riktig. Personer med lite energi føler seg tvert i mot mislykte og, mildt sagt, usikre på om det de gjør er rett og riktig (ibid.:62). Starrin bruker begrepene skam og stolthet for å konkretisere hva som tapper eller fyller oss med emosjonell energi. Skam er, i følge han, en samlebetegnelse på en stor gruppe følelser som oppstår når man ser på seg selv negativt, selv om det bare er i en liten grad, gjennom den andres øyne, eller bare ved at man forventer en slik reaksjon. Skamfølelsen rommer en dobbelthet. Den kan være konstruktiv, ved at den reparerer sosiale bånd, eller det kan være destruktiv, ved at den skader sosiale bånd. I det siste tilfellet handler det om å oppleve seg ydmyket, latterliggjort eller krenket, noe som påvirker selvet og får konsekvenser for individenes selvtillit.

Stolthet gir, på den andre siden, høy grad av emosjonell energi.

Paternalisme og empowerment er to ulike tilnærminger som Starrin (ibid.) bruker for å vise hvordan man kan forholde seg overfor sosialt utsatte grupper. Begrepet empowerment er vanskelig å oversette, fordi det engelske ordet power både betyr styrke, kraft og makt. Empowerment framstår dermed som et treleddet begrep: styrke -> kraft -> makt (Askheim 2007:21). Flere har forsøkt å erstatte det med norske ord, blant annet Furu (2007), som i sin doktorgradsavhandling om aksjonslæring blant svenske lærere har oversatt det med "lærerkraft". Jeg velger å holde meg til det opprinnelige ordet her. Det som ligger til grunn er et positivt syn på mennesket som et i utgangspunktet aktivt og handlende subjekt, som vil og kan sitt eget beste hvis forholdene legges til rette for det (Askheim 2007:22).

I motsetningen til empowerment har vi den paternalistiske tenkemåten. Den bygger på en over- og underordning der man antar at mennesker i sin alminnelighet, og utsatte mennesker i særdeleshet, ikke selv er i stand til å vite hva som er best for dem. Ut fra denne tenkemåten er vanlige mennesker i bunn og grunn ukyndige og trenger veiledning av eksperter og veivisere på vei gjennom livet. I empowermenttenkningen tar man avstand fra over- og underordningen til fordel for menneskers likeverd og betydningen av å stå side ved side i kampen for menneskeverd og respekt. De språklige kodene er ulike i disse to tilnærmingene. I den paternalistiske tenkemåten brukes en språkkode som i høy grad er fri for følelser. Den språklige koden krever distanse og kan ha som oppgave å kjøle ned et eventuelt språklig engasjement, språket fungerer separerende. Et viktig trekk i den språklige koden som kjennetegner den empowermentpregede innstillingen til mennesker, er at språket er inkluderende. Det inkluderende språket skaper en gjensidig trygghet og forsterker den andres selvfølelse. En oppsummering av særtrekkene ved de to tilnærmingene kan se slik ut:

Paternalisme	Empowerment
• Over- og underordning	• Mennesket som ukrenkelig borger
• Ekspert	• Likeverdig
• Patriark	•
• Separerende språk	• Inkluderende språk
• - som er moraliserende og dømmende	• - som er delaktighets- og selvtillitsskapende

(Starrin 2007:65.67, min sammenstilling).

Et separerende språk kan være moraliserende ("Du burde..."), truende ("Hvis du ikke..."), dømmende ("Du er lat") eller kategoriserende ("Du er en sånn som..."). Det inkluderende språket kjennetegnes ved at det er oppmuntrende ("så interessant, kan du fortelle mer..."), medfølende og bekreftende, og det inneholder aktiv lytting og åpne spørsmål (ibid.:68). Da vi gjennomførte skolevandringen, hadde vi ikke dette som felles begreper i vårt forskende partnerskap. Men jeg velger likevel å fokusere på dette i drøftingen, da det så ut til å være mange emosjoner forbundet med skolevandringen hos lærerne.

Hargreaves (2002) har i en studie av 50 kanadiske lærere sett på hva det er som er de sterkeste kildene til negative emosjoner hos lærere. Han sier at den sterkeste kilden til negative emosjoner er det lærerne opplever som svik. Han identifiserer tre ulike typer svik: *contractual*, *competence* and *communication betrayal* (ibid.:393). *Contractual betrayal* handler om å gjøre noe som svekker anseelsen til lærerstanden, å ikke oppfylle de interne standardene. *Communication betrayal* handler blant annet om det vi på godt norsk kaller sladder, at man kommuniserer negativ informasjon eller meninger på uakseptable måter. *Competence betrayal* handler om å kritisere andres kompetanse: "When one's own competence is at stake, shame and self-blame become the dominant emotions" (ibid.:399). Å unngå at lærerne opplever svik, slik Hargreaves har beskrevet det, vil være essensielt for at skolevandring skal fungere som ledelsesverktøy.

After intense or repeated experiences of betrayal, teachers tend to withdraw to their own classrooms, stay away from difficult colleagues, avoid interaction with them, and distance themselves psychologically from what they are experiencing. Betrayal creates negatively experienced conflict. The danger is that teachers then avoid any kind of conflict, or the interactions that might lead to it, altogether. In this respect, intense or repeated betrayals break the bonds of professional interaction and social belonging that make professional community possible (ibid.:404).

Vi har ikke gjort noen kartlegging eller på annen måte forsøkt å få fram lærernes erfaringer i denne retningen som grunnlag for skolevandringen. Et lærerkollegium består imidlertid av mange personer med ulike erfaringer, og det vil derfor være grunn til å anta at noen av dem har negative erfaringer av typen Hargreaves (ibid.) beskriver, og som vil påvirke deres syn på utviklingsarbeid generelt og en så

nærgående tilnærming som skolevandring spesielt. Dette vil være sentralt i drøftingen.

Forholdet mellom den paternalistiske og den empowermentpregede tilnærmingen er både et bilde på forholdet lærer–leder, men også på forholdet praktiker–aksjonsforsker. I kapittel 3 redegjorde jeg for mitt utgangspunkt for og min rolle som aksjonsforsker. En slik rolle er ikke mulig uten at empowermentttenkningen ligger i bunnen. Det innebærer alltid en risiko å delta i aksjonsforskning og aksjonslæring, og de som velger å delta i denne typen virksomhet, må være klar over dette (Persson 2007:218). Skolevandringen, så langt jeg kunne påvirke det, ble gjennomført med dette utgangspunktet.

Kap 8 Drøfting

Innledning

I dette kapitlet drøftes først de mest sentrale funnene i prosjektet, både ut fra problemstillingen og ut fra Wadels (1991) perspektiv på kvalitativ forskning som en runddans mellom teori, metode og data. Det innebærer at drøftingen også omfatter områder som ikke eksplisitt ble uttrykt i problemstillingen, men som framsto som sentrale i gjennomføringen og analysen av prosjektet.

Skolevandring og læring

I kapittel 6 kom det fram at både lærerne og rektor mente at de hadde hatt stort utbytte av skolevandringen. Lærernes utbytte handlet om konkret hjelp i enkeltsaker, økt bevisstgjøring og ”push” til å komme i gang eller gå videre med utviklingsarbeid. Rektors utbytte handlet om at hun hadde fått oversikt over hva som skjedde på skolen, og at hun hadde fått et grunnlag for å følge opp lærerne. Rektor hadde økt sin bevissthet rundt lærernes læring gjennom å reflektere sammen med forskeren. Hvordan kan vi forstå dette? Kan vi si at det har skjedd mye læring fordi lærerne er fornøyd med at de har fått hjelp til enkeltsaker? Har vi da høye nok forventninger til læringen i skolevandringen? Styrken til skolevandringen er sannsynligvis at det kom fram såpass mange eksempler der lærerne opplevde å få konkret hjelp. Det betyr at vi traff lærerne der de var mottakelige for læring, der de var motivert til å se nye løsninger, diskutere, utvikle og lære noe nytt, i tråd med drivkreftene vi tidligere har beskrevet og diskutert (Illeris 2007, se kapittel 2). Læring har alltid et innhold, man lærer alltid *noe* (ibid.). Å ta tak i enkelthendelser eller et eksempel for å belyse et mer generelt fenomen, er i tråd med *det eksemplariske prinsipp*. Dette er et begrep fra prosjektarbeidslitteraturen, der man går inn i lærestoffet via et eksempel (Illeris 1985, Skrøvset og Lund 1996).

Ved å arbeide grundig med et eksempel, kan man gå fra å ha spesifikk kunnskap om det eksemplet til å tilegne seg mer allmenne kvalifikasjoner. Dette er grunnlaget for eksemplariske læring. Vi så det i team 1, der vi hadde observert en jente som ble avvist av de andre jentene. En av lærerne framholdt i intervjuet at hun selv hadde begynt å observere elevene mer bevisst etter dette, og at hun oppsøkte eleven for å snakke med henne i uformelle sammenhenger. I team 3 observert vi også enkeltelever og diskuterte dem i ettersamtalen, og der uttrykte lærerne at de selv hadde begynt å diskutere elevene mer seg i mellom etter skolevandringen.

Liknende situasjoner så vi i team 5, 7 og 8. Lærerne uttrykte at de selv hadde endret atferd etter skolevandringen, at de observerte og diskuterte mer. De fleste teamene uttrykte at de hadde fått økt bevissthet gjennom skolevandringen, og eksempler som over indikerer at de har dekning for å si det. Team 7 uttrykte at de ble tvunget til å reflektere. Lærerne i dette teamet så at de selv kunne observere mer, og de framhevet at de hadde hatt personlig utbytte av skolevandringen. Dette teamet uttrykte aller tydeligst hvordan skolevandringen løftet dem: De fikk anerkjennelse og ros for jobben de gjorde. Skolevandringen fikk dem til å puste ut og ga dem nye krefter.

Det er ulike måter å omtale forholdet mellom kunnskap, handling og verdier. Brekke (2007) framhever *danning* som et mål i lærerutdanningen, og sier at

Å være danna som yrkesutøver handler om hvordan vi oppfører oss, tenker og forstår, og hvordan vi gjør bruk av kunnskapen for å handle etisk og moralsk i forhold til andre mennesker med bakgrunn i de grunnleggende verdier i kulturen vår. (Ibid.:18.)

Hun sier videre at noen fag, og enkelte deler av utdanningen, kan sies å fremme tydeligere danningsideal og at praksisopplæringen er et slikt område. Dette indikerer at læring i praksis, som er målet for skolevandring, har potensial for også å fremme danning.

I kapittel 2 framholdt jeg Jarvis' (2007) kritikk av Wengers teori om praksisfellesskaper ut fra manglende oppmerksomhet på læring som individuell identitetskaping. I team 7 så vi tydelige tegn på at enkeltlærere videreutviklet læreridentiteten sin gjennom skolevandringen. De ga uttrykk for økt trygghet som profesjonelle pedagoger. I intervjuet framgikk det at de møtte motstand hos foreldrene til en elev, men at våre observasjoner og tilbakemeldinger ga dem mot og lyst til å jobbe videre med dette, også overfor foreldrene. Furu (2007) kaller dette "rak lærerrygg" og bruker det som et bilde på en situasjon der lærerne utvider sitt handlingsrom, svekker offerrollen og tydeliggjør aktørrollen (ibid.:197). Vi så mange eksempler på rak lærerrygg i løpet av skolevandringen.

"Push" til å komme i gang med utviklingsarbeid er det siste momentet lærerne trekker fram. Team 3 uttrykker dette mest konkret, men også team 6 opplevde denne framdriften i læring i runde 1. I team 4 presset rektor dem til å gå videre, til å sette seg høyere mål. Dette teamet fulgte opp rektors pålegg, men framhevet

ikke dette i intervjuet. Teamene syntes å ha fått nye utfordringer, enten gjennom at vi diskuterte hendelser vi hadde observert, eller at vi diskuterte konkrete planer for utviklingsarbeidet. På denne måten fungerte skolevandringen som en *passelig forstyrrelse* (Moos 2003). Denne observasjonen kan også relateres til Vygotskijs (1978) tese om den nærmeste utviklingssonen.

Det skjedde læring både i praksisfellesskapene (teamene) og på tvers av dem.

Praksisfellesskaper kan, som nevnt i kapittel 2, sees på som felles læringshistorier (Wenger 2004:105). Skolevandringen var et nytt kapittel i teamenes felles læringshistorie, og styrket dermed også teamene som praksisfellesskap. I kapittel 6 så vi eksempler på at lærerne satte seg andre og mer avanserte mål etter førsamtalene. De våget å gå i gang med nye tiltak, lærermotet økte (Furu 2007, Tiller 2007). De fikk utfordringer innenfor den nærmeste utviklingszone, ikke bare som enkeltlærere, men som praksisfellesskap. Vi så eksempler på hvordan den gjensidige avhengigheten ble styrket gjennom skolevandringen, og dette er også med på å styrke teamene som praksisfellesskaper.

Kan vi si at skolevandringen bidro til utviklingen av lærende fellesskaper? Hvis skolevandring skal bidra til skoleutvikling, er det ikke tilstrekkelig at lærerne tilegner seg kunnskap. Wenger skiller i sin omtale av lærende praksisfellesskaper mellom tilegnelse av kunnskap og danning av kunnskap (ibid.:245). Wenger (ibid.) sier at

På den anden side er et velfungerende praksisfellesskab en god kontekst at udforske radikalt nye insigter i uden at fremstå som tåber eller blive fanget i en eller anden blindgyde. En baggrund af gensidigt engagement i en fælles virksomhed er en ideell kontekst for denne form for avanceret læring, der forudsætter et stærkt bånd af fælles kompetence foruden dyb respekt for individuelle erfaringer. Når disse betingelser er opfyldt, er praksisfellesskaber et privilegeret sted for skabelse af viden (ibid.:245).

Dersom teamene er velfungerende praksisfellesskaper, er det et godt utgangspunkt for skoleutvikling. Wenger peker på at det tette forholdet mellom erfaring og kompetanse er et fruktbart grunnlag for læring, men det må også være en spenning mellom dem for at optimal læring skal finne sted. ”Hvis de finder sig til rette i en tilstand af kongruens, går læringen langsommere, og praksis kommer ind i et dødvande” (ibid.:245). I kapittel 2 beskrev jeg tegn på at praksisfellesska-

per er dannet. Ut fra mine analyser kan alle teamene sies å være praksisfellesskaper ut fra disse tegnene. Wenger (2004) sier at man kan forstå et praksisfellesskap som en slags ustabil likevekt mellom en rekke opplevelser av omverdenen der alle gir et bidrag til fellesskapets kompetanse (ibid.:70). Skolevandringen kan sies å ha bidratt til å skape felles læringshistorier som styrket praksisfellesskapet. Gjennom å fungere som en passelig forstyrrelse, var skolevandringen også med på å skape de gode læringsspenningene og dermed øke sannsynligheten for at praksisfellesskapene skulle bli lærende. De ulike teamene i dette prosjektet varierte når det gjaldt hvor bevisst de var læringen som skjedde. Det har ikke vært noe mål å rangere teamene på læringsbevissthet. Det primære er registreringen av at det skjedde læring i alle team, og at skolevandringen var med på å øke denne læringen.

Når det gjelder læringen som skjedde mellom praksisfellesskapene, viste jeg eksempler på det i kapittel 6. Både rektor og jeg var overrasket over at dette skjedde i så stor grad. Det kan også sies å være med på å styrke det store praksisfellesskapet¹⁸. Det store praksisfellesskapet ble styrket fordi de utviklet noen grenseobjekter (Wenger 2004) og det skjedde megling mellom fellesskapene (se kapittel 2). Grenseobjektene var felles repertoar og felles begreper om skolevandring, organisering og læring. Megling ble gjennomført av rektor og meg når vi tok med oss elementer fra et praksisfellesskap inn i et annet.

For å styrke det store praksisfellesskapet, så vel som de mindre, ytterligere, er det hensiktsmessig å legge til rette for det Wenger (ibid.) kaller grensepraksiser eller kollektiv megling (se kapittel 2). Vi hadde flere eksempler på kollektiv megling, blant annet ved at plangruppa ved skolen, som besto av lærere fra de ulike teamene, diskuterte hensikt og erfaringer med skolevandringen. Jeg var ikke tilstede i disse møtene, men rektor fortalte at diskusjonene fant sted.

Rektors læring

I det avsluttende intervjuet framhevet rektor at hun hadde fått oversikt over hva som skjer på skolen. Hun hadde blitt kjent med læringsrommene på en helt annen måte enn før. I intervjuet skiftet hun raskt fokus fra hva hun selv hadde lært til lærernes læring. Det var lærerne som påpekte endringer hos rektor. De opplevde at hun gjennom skolevandringen var blitt mer spørrende og undrende. Jeg opplevde det samme, noe som tydeliggjør det relasjonelle i læringen. Det skjer noe med alle, og rektor er en del av så vel mange små som et stort praksisfellesskap

18 Hele personalet.

med felles læringshistorier. På lik linje med lærerne trakk rektor fram den økte bevisstheten, og at den ble styrket gjennom refleksjoner sammen med meg som forsker.

Hvorfor snakket ikke rektor mer om egen læring? I prosjektet *Lederidentiteter i skolen* (Møller 2004) fant Møller og hennes medforskere ut at for de rektorene som deltok i prosjektet, representerte deltakelse i et organisert arbeidsfellesskap den viktigste læringsarenaen. Ofte skjedde læring i praksis nærmest som et mer eller mindre bevisst biprodukt av det å utføre handlinger og arbeidsoppgaver. Rektorene i Møllers (ibid.) studium, beskrev seg selv som tjenestemenn og/eller -kvinner med en forpliktelse til å realisere den nasjonale læreplanen, og hvor samarbeidet med lærerne var en kritisk faktor i gjennomføringen. De fortalte i mindre grad om hvordan de sørget for faglige drøftinger om læreplanens mål og innhold, og hvorvidt de tok initiativ til å skape rom for analytiske fellesskap på egen skole (ibid.:208).

I Møllers studium (ibid.) ble lederne bedt om å fortelle sine karrierefotellinger. Da var fokus naturlig nok på lederne selv og deres læring og utvikling. I vårt prosjekt var fokus, fra rektors side, på rollen som pedagogisk leder. Hun hadde et ønske om å øke trykket på utviklingsarbeidet ved skolen og få økt bevissthet rundt elevenes læring. Rektors prioriteringer er i tråd med det vi så i SOL-prosjektet. Lederne i skolene vi studerte hadde læring og pedagogisk ledelse som første prioritet (Fuglestad 2006:183).

I oppsummeringen til Leithwood & Riehl (2003:16ff) over forskningsbasert kunnskap om ledelse i skolen, peker de på at *developing people* er en av skoleledernes viktigste oppgaver. Dette er i tråd med rektors vektlegging i dette prosjektet. Hennes rolle har vært å organisere, skape arenaer for og tilrettelegge for lærernes læring. Hennes egen læring har ikke vært like uttrykt, men implisitt kan vi se hvordan hun har gledet seg over den utviklingen som har skjedd med lærerne og hvordan hennes egen bevissthet rundt bruk av arenaer og tilrettelegging for læring har økt. Hun kunne utviklet dette ytterligere ved å diskutere det med andre ledere, enten inspektørene ved egen skole eller skoleledere ved andre skoler. Det ville vært i tråd med Wengers sosiale læringsteori (Wenger 2004). I skrivende stund er rektor og inspektørene ved skolen i gang med nye runder med skolevandring, og denne gangen er inspektørene og ikke forskeren med. Det finnes potensial for ytterligere læring hos lederne som gjennomfører skolevandringen dersom de drøfter erfaringene sine med andre ledere, på egen skole eller ved andre skoler.

Møller (2004) anbefaler en formell skolelederutdanning hvor teori om elevenes læringsprosesser og læringsutbytte, undervisning, evaluering og læreplan danner basis og kommer inn som et viktig korrektiv og supplement til den læringen som skjer i arbeidsfellesskapet (ibid.:214). En slik formell skolelederutdanning er nå vedtatt (Stortingsmelding nr. 31 2007/2008), og et verktøy som skolevandring bør drøftes og ev. prøves ut i en slik utdanning. Det kan bidra til at fokus rettes mot elevenes og lærernes læring i det daglige arbeidet i skolen.

Har skolevandringen et utnyttet potensial?

Det bringer oss over til et annet spørsmål om et mulig utnyttet potensial, nemlig krav om faglig fokus. I den gjennomførte skolevandringen hadde vi et krav til utviklingsarbeid rundt tilpasset opplæring i runde 1. I den runden var det elevenes læring i forbindelse med lesing, skriving og matematikk som fikk oppmerksomhet. I runde 2 hadde vi ikke krav om utviklingsarbeid, men ville observere tilpasset opplæring mer generelt. I den runden var det lite faglig fokus, og i kapittel 6 lanserte jeg tre tolkninger av dette: 1) at selve verktøyet skolevandring ikke var hensiktsmessig nok til faglige fokus siden det ville kreve mye planlegging å få observert på rett tid, 2) at lærerne forbandt begrepet tilpasset opplæring med læringsmiljø og samspill og ikke (fag)didaktiske utfordringer, 3) at lærerne bevisst eller ubevisst unngikk faglige observasjonsområder for å unngå faglige diskusjoner med oss. I dette prosjektet er det sannsynlig at alle de tre tolkningene er relevante og gjelder i ulik grad for de ulike teamene. Det er liten tvil om at det er enklere for skolelederen rent logistikkmessig å gjennomføre slik vi gjorde det i runde 2 fordi vi kunne observere når som helst i løpet av en periode og ikke var bundet av spesielle tidspunkter i uka. Verktøyet er enklest å bruke hvis man slipper å være for nøyaktig i "bestillingen". Og på mange måter fungerer det godt ut fra de premisene. Lærerne var mest fornøyd i den runden, men det betyr ikke nødvendigvis at det skjedde mest læring der. I runde 1 var de presset til å gjøre et utviklingsarbeid, og favoriseringen av runde 2 i lærernes tilbakemeldinger kan like gjerne skyldes at ikke alle var så glade i selve utviklingsarbeidet. Røvik (2007:335) sier at motstand mot reformideer kan utløses av noe så prosaisk som at noen aktører har sterke ønsker om å få være i fred og unngå det som mange opplever som belastende omstillinger og uro. En annen forklaring finner vi ut fra et mikropolitisk perspektiv. Mikropolitikk handler om de strategier der aktører med ulike interesser gjør krav på makt (Blase 1991, Møller 1996). Ut fra et mikropolitisk perspektiv, vil ledelse

ses på som et spørsmål om makt og kontroll (Hargreaves 1998).

Enkelte team (team 4) ga direkte uttrykk for motstand underveis. Deres motstand kan tolkes om et ønske om å få være i fred, men ikke motstand ut fra et mikropolitisk perspektiv. Denne tolkningen støttes av at det samme teamet i intervjuet ga uttrykk for at rektor burde drive skolevandring oftere. Team 8 kan tolkes som at de forhandlet om observasjonsområder for å slippe å jobbe med utviklingsarbeid. I dette tilfellet er det mer nærliggende å tro at det handlet om mikropolitiske strategier, da slike forhandlinger var tilbakevendende for det teamet gjennom hele skolevandringen. De forhandlet generelt om makten til å bestemme hva lærerne skulle gjøre. I tillegg kan det se ut til at de ønsket å unngå faglige diskusjoner.

I hvilken grad de som skal gjennomføre skolevandringen bør kreve faglige observasjonsområder, vil avhenge av målet. Jeg vil nok hevde at man går glipp av en dimensjon hvis man aldri krever faglige utviklingsmål. På den andre siden er det ingen grunn til at skolevandringen må starte der. Disse avveiningene er nettopp en del av det oversettelsesarbeidet lederne gjør når de tar et slikt verktøy i bruk ved sin skole, i sin kontekst – med sine lærere.

Skolevandring og emosjoner

Skolevandringen, slik vi har planlagt og gjennomført den i dette prosjektet, handler i stor grad om å tilrettelegge for refleksjon. Da vil den også med stor sannsynlighet utløse emosjoner (Ghaye 2007a). Dette innebærer igjen at emosjoner vil ha en sentral plass i pedagogisk ledelse, ut fra definisjonen jeg la til grunn i dette prosjektet.

I kapittel 6 beskrev jeg hvordan emosjoner kom til syne gjennom skolevandringen. Vi så mange eksempler på det Furu (2007) kaller rak lærerrygg: Stolthet og energi til å ta nye handlingsrom i bruk. Dette kom klart til syne både hos team 3, 5, 6 og 7. Grunnlaget for dette var at rektor og jeg fokuserte på det positive vi så da vi hadde ettersamtalene, og at vi var konkrete i disse tilbakemeldingene slik at det ble noe annet enn generell ros. Det ble eksempler som det var mulig å drøfte videre, og dermed lære av. Med Starrins (2007) begreper vil jeg si at vi brukte et inkluderende språk, og at vi i tillegg til å være rosende, åpent spørrende og bekrefrende, også var observante. Det siste er viktig for troverdigheten i tilbakemeldingene, for ellers kan positive tilbakemeldinger lett oppfattes som et klapp på skulderen, noe som er vanskelig å bruke i utviklingen av profesjonell identitet.

Et annet tegn på emosjoner vi så blant lærerne, var lettelse. Dette så vi i team 5 og 6, både hos nyutdannede og erfarne lærere. Forut for denne lettelsen så vi engstelse, uttrykt blant annet ved at lærerne i team 6 var opptatt av å få tilbakemeldinger etter hver observasjon, for de synes det var så lenge å vente til ettersamtalen. Da de sa dette, var det tydelig at de var spente og litt engstelige for hva vi hadde observert. De ga også klart uttrykk for lettelse over at vi trakk fram positive ting, og at det var elevenes læring og ikke dem selv som var i fokus. I team 5 sa en av lærerne dette i intervjuet: ”Men det var jo positivt at dere så det som dere så, for det blir jo så ofte at man tar med seg noen negative ting, og så er det *det* vi går og tenker på etterpå...” Dette understreker at selv små og få negative kommentarer kan skygge for det konstruktive og på den måten ødelegge lærernes læring i skolevandringen.

I enkelte team møtte vi motstand (team 4 og 8), og emosjonene her kan være mange. Motstand kan skyldes motstand mot selve utviklingsarbeidet, som i team 4, og kan ha det Røvik (2007) kaller prosaiske årsaker. I den sammenheng vil det sannsynligvis ikke være involvert sterke negative emosjoner. Noe annet vil det være dersom motstanden skyldes tidligere opplevelser av svik (Hargreaves 2002, se kapittel 7). Slikt svik kan ha med anseelsen til lærerstanden å gjøre. Det kan handle om ikke akseptabel kommunikasjon (sladder), eller kritikk av hverandres kompetanse. Særlig erfaring med den siste typen, at man har opplevd kritikk av egen kompetanse, vil jeg anta kan spille en avgjørende rolle i forbindelse med skolevandringen. Hvilke erfaringer lærerne i de ulike teamene har, vet vi lite om. Likevel vil det være sannsynlig at enkelte lærere ved en skole har hatt slike opplevelser i løpet av sin lærerkarriere. Ved denne skolen kom det ikke fram slike erfaringer i forbindelse med skolevandringen, annet enn i utsagnet referert i avsnittet over, og der uttalt kun indirekte. Oppmerksomhet rundt denne typen erfaringer vil være avgjørende ved igangsetting og gjennomføring av skolevandring. Det handler til syvende og sist om hvorvidt skolekulturen er dominert av en empowermentholdning eller en paternalistisk holdning (Starrin 2007, se kapittel 7). En forutsetning for å drive skolevandring blir da at empowermentholdningen konkretiseres språklig i før- og ettersamtaler, slik at lærerne opplever anerkjennelse og stolthet for jobben de gjør og ikke skam slik at de tappes for energi (ibid.). Dette innebærer at det som observeres som ikke er positivt, holdes i bakgrunnen i ettersamtalene. I den grad det berøres, tas det som åpne spørsmål. Ghaye (2007b) kaller dette for å ta i bruk vår *anerkjennende intelligens* (appreciative intelligence).

Nettopp åpne spørsmål er sentrale i skolevandringen, for vi som observerer, har kun observert et lite glimt av en helhet. I kommunikasjonen med lærerne er det avgjørende at dette kommer fram, slik at en observasjon kan settes i den sammenhengen den hører hjemme. Eksempler på dette er at vi observert at det var temmelig urolig i en første time i team 6. I ettersamtalen sa vi at vi så det, men spurte om det skyldes noe spesielt, siden dette var den eneste gangen vi hadde observert dette. Lærerne forklarte at det var første time etter vinterferien, og at elevene hadde mye å fortelle hverandre, og de bekreftet at dette var en spesiell situasjon. Siden vi stilte spørsmålet uten kritikk og ga dem mulighet til å justere bildet, ble vårt spørsmål ikke oppfattet som en negativ tilbakemelding.

Den siste dimensjonen vi skal fokusere på vedrørende lærernes emosjoner, er forholdet til rektor, nærmere bestemt til makt og ledelse. Innledningsvis omtalte jeg tradisjonen, i norsk og også andre lands skole, der læreren har vært temmelig autonom, og der skoleledelse har handlet om administrasjon. Den privatpraktiserende lærer er sterkt nedtonet og lite ønskelig i læreplaner fra 1987 og utover, og "vi-skolen" har vunnet terreng (Bjørnsrud 2004). Skolen i dette prosjektet var kjent for og preget av en "vi-kultur". Medførte dette at den usynlige kontrakten (Berg 1998, 2003) ikke eksisterte ved denne skolen? I den anonyme spørreundersøkelsen kom den ikke til syne. Det betyr ikke at den ikke eksisterte. Riktignok var ingen av lærerne imot å drive skolevandring, men mange ønsket å være med på en diskusjon om kriteriene. Samtidig var det relativt mange som mente skolevandring kunne drives uten at de var med på å diskutere eller bestemme kriterier, og det tyder enten på en grunnleggende trygghet til at rektor vil det beste for dem, eller at erfaringene med skolevandringen var positive slik at de ikke så noen farer med det. Bildet må nyanseres ut fra intervjuene. Der kom det frem, fra flere team, at det var viktig for dem at det var skoleutvikling og elevenes læring som sto i sentrum, og ikke lærerne selv. Kun to lærere tok til orde for at vi burde observere lærerne også. Det var en nyutdannet lærer i team 2, og der observert vi henne og diskuterte hennes måter å gi beskjeder på. Den andre var en av lærerne i team 1, som luftet det som en mulighet for å få mer ut av skolevandringen ved at vi så på lærerne også. "Nei!!! Det ville vært skummelt," ropte de andre lærerne i kor, og fortsatte: "Du kunne kanskje, men ikke rektor..." og da jeg spurte hva som var forskjellen i det, sa de at det var fordi hun var sjefen deres. Jeg tolker de fleste teamene i samme retning: De hadde stort utbytte av skolevandringen, men ønsket at observasjonene skulle handle om elevene, organisering og læringsmiljø, og ikke

dem selv. Og dersom det skulle handle om dem, måtte det ikke være rektor som observerte. Jeg tolker dette som en klar sammenheng mellom feltets norm, der det i dette tilfellet er elevene og ikke lærerne som de ønsker i fokus, og forventningene til at rektor, som leder, handler i overensstemmelse med denne normen. I slike tilfeller blir ledelse akseptert (Moos 2003). Ved denne skolen kom det fram at normen tilsa at rektor kunne observere, men at det var klare grenser for hvor nært lærerne hun kunne gå, det vil si at lærerne ikke ønsket å ha fokus på seg selv i skolevandringen. Siden skolekulturer er ulike, vil lærernes norm variere. Dette innebærer at en leder som ønsker å bruke verktøyet skolevandring må kjenne sin kultur og vite hvilke normer som gjelder, og denne kunnskapen er en viktig del av det tidligere omtalte oversettelsesarbeidet. Men kulturer er foranderlige, og endring av skolekulturer er en viktig del av skoleutviklingen og en viktig rektoropp-gave (Moos 2003, Berg 2003). I arbeid med skolevandring er det derfor store muligheter for at slike normer endrer seg og at det som ikke var mulig å observere i en første runde, vil være mulig ved senere skolevandring.

Dersom rektor skal handle mot normen, kreves det *mot*. Ghaye (2007b) sier at det kreves mot for å skrive om emosjoner. Det kreves også mot for å ta i bruk et verktøy som skolevandring, siden dette verktøyet på flere måter bringer fram emosjoner hos de som deltar. Dette fordi skolevandring i utstrakt grad legger opp til refleksjon, som i seg selv utløser emosjoner (Ghaye 2007a). I tillegg vil en så nær-gående tilnærming etter all sannsynlighet bringe fram emosjoner hos lærerne, som vist over. Det er et lederansvar å håndtere disse emosjonene på en konstruktiv måte. En leder som skal drive skolevandring må derfor ha både mot og kompetanse til å håndtere emosjoner, både hos seg selv og andre.

Et ledelsesverktøy i tiden?

Den skandinaviske offentlige skolen er i følge Hopmann (2008) blant de beste i verden, blant annet når det gjelder inkludering, faglig nivå og lærerkvalifikasjoner. Likevel blir den, ut fra Pisa-rangeringer, kritisert for mangel på utmerkethet (excellence), for å opprettholde sosiale og kjønnsmessige ulikheter og for mangel på effektivitet (ibid.). Denne kritikken er, i følge Hopmann, et av flere eksempler på en endringsprosess som foregår i den vestlige verden, som omhandler hvordan samfunnet håndterer uttrykte problemer på områder som sikkerhet, helse og utdanning. Der problemer på de nevnte områdene tidligere har blitt håndtert av institusjoner ledet av profesjonelle ("Management by placement"), er dette blitt

erstattet av en slags forventningsstyrt ledelse ("Management by expectations"). I skolesammenheng betyr dette at en skole, forstått som et sted drevet av profesjonelle, med profesjonelle krav og kriterier, er erstattet av skole i betydningen et sted der det skal skje opplæring ut fra en kvalitet, og der den kvaliteten handler om å tilfredsstille forventninger ut fra gitte ressurser. Hopmann (ibid.) ser for seg tre typer skoleledelse ut fra dette:

- oppfyllende skoleledelse: man forsøker å oppfylle kravene, og reduserer all annen virksomhet,
- problematiserende skoleledelse: man diskuterer kravenes validitet – og forsøker å unngå konsekvensene,
- praktisk skoleledelse: man forsøker å gjøre litt av hvert – og venter på neste internasjonale bølge.

Hopmanns råd til skolelederne er å identifisere de forventningene som finnes, og ut fra disse prioritere og synliggjøre egne forventninger i egen skole, inkludert suksesskriterier. "Your prime task is to reduce the complexity of expectations by "simplemindedness": what is it exactly that we here at THIS school should be known for being good at?" (Ibid.).

Skolevandring skjer aldri i et vakuum. Både nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser vil være en del av lærernes og skoleledernes hverdag. Hva kan skolevandringens funksjon være i denne sammenhengen? To tenkte eksempler kan synliggjøre mulighetene. Gitt at skole A har skåret høyt på nasjonale prøver, men resultatene varierer sterkt fra klasse til klasse. Da er det, for å bruke praksisfellesskapsterminologien, gode muligheter for rektor å være megler og gjennom dette få læring mellom de ulike lærerteamene. I tillegg vil det være rom for å styrke og bygge utvikling videre på stolthet og la enda flere oppleve "rak lærerrygg".

Skole B kan ha lave resultater på de samme prøvene, med den virkning at lærerne opplever skam og tappes for emosjonell energi. I en slik situasjon kan rektor og lærerne bruke skolevandring til ta fatt på utfordringene kollektivt, med et positivt utgangspunkt. Dette er i tråd med Hopmanns råd, og kan være med på å få stoltheten tilbake. Skolevandringen er nær, den er personlig og den berører, og nettopp dette øker mulighetene for at den skal få betydning for lærernes læring og utvikling.

Skolevandring og aksjonsforskning

“The research is going on *here*, it is important here, and here is different from *there*. But all examples contribute to the field” (Kemmis 2008a). Jeg har i kapittel 6 og 8 analysert og drøftet funnene knyttet til skolevandringens bidrag til læringen i skolens voksenmiljø. Hvilke bidrag gir prosjektet om skolevandring til feltet aksjonsforskning? Stephen Kemmis (ibid.) er opptatt av utviklingen av praksis, eller praxis¹⁹, som han foretrekker, og stiller følgende spørsmål: Hva slags forskning behøves for å analysere og opplyse praxis og praxisutvikling? Min tilnærming til dette vil være å stille følgende spørsmål: Hva har aksjonsforskningen bidratt med til skolevandringen, og hvordan har dette prosjektet bidratt til aksjonsforskningen? Jeg starter med det første spørsmålet. Min rolle har vært å bidra med teori, begreper og spørsmål. Jeg har ikke vært en prosessveileder slik andre aksjonsforskere har vært i sine aksjonslærings-/aksjonsforskningsprosjekter (for eksempel Bjørnsrud 2004, Furu 2007). Rektor var pådriveren i dette prosjektet. Teorien lå der som et bakteppe og var en del av den kompetansen jeg gikk inn i prosjektet med. I etterkant ser jeg at spesielt tre begreper ble sentrale for hvordan prosjektet både ble gjennomført og ble analysert. Dette er begrepene praksisfellesskap, oversettelser og emosjoner. Det første var med fra starten, som et sentralt begrep i prosjektbeskrivelsen. Dette har bidratt både som et analytisk begrep for å forstå teamene og læringen i og mellom disse, men også som et foreskrivende begrep i den forstand at vi forsøkte å legge til rette for å utvikle velfungerende, lærende praksisfellesskap.

Begrepet oversettelse var ikke med i prosjektbeskrivelsen, men ble aktuelt da jeg som forsker skulle sette meg nærmere inn i konseptet skolevandring. Rektor og jeg diskuterte den amerikanske versjonen og var enige i at det måtte omarbeides. Jeg valgte derfor å sette meg nærmere inn i teorien rundt oversettelser, eller translasjoner, som statsviterne (Røvik 2007, Nilsen 2007) kaller det. Gjennom å drøfte et teoretisk begrep, fikk vi en bevissthet rundt de endringene vi gjorde. Dette påvirket både gjennomføringen av ”vår” skolevandring, men ikke minst gjorde det meg som forsker enda mer oppmerksom på kontekstens betydning når nye konsepter eller ideer skal tas i bruk. Ikke minst har dette betydning for hvilke konklusjoner jeg kan trekke om skolevandringens egnethet som pedagogisk verktøy.

19 Kemmis (2008b) bruker begrepet praxis når feltet utvikles fra innsiden (from inside), mens practice, eller praksis, brukes når feltet studeres eller utvikles fra utsiden (from outside).

Oversettelseskompetanse kan utledes av dette begrepet, og Røvik (2007:325) sier at ”Vi har pekt ut translatørkompetanse som en oversett og vanskjøttet, men likevel kritisk viktig ressurs for å lykkes med kunnskaps- og idéoverføring mellom organisasjoner”. I dette arbeidet er oversettelsen gjort av rektor og meg i fellesskap, og vi har sammen en oversettelseskompetanse. Rektor har kompetanse om sin skole, konteksten, mens jeg som forsker har kompetanse om teori, begreper og konseptet skolevandring mer generelt. Vår felles kompetanse understreker betydningen av å utgjøre et forskende partnerskap.

Det siste begrepet er emosjoner. Jeg har tidligere beskrevet hvordan dette begrepet ble introdusert. Det betyr ikke at jeg ville utelatt den dimensjonen uten vårt felles ”emosjonsprosjekt”²⁰. Læreres emosjoner er beskrevet av flere (blant annet Hargreaves 2002, Furu 2007). Likevel er det nærliggende å tro at det kom mer i fokus enn det ellers ville ha gjort. Når man er i en skole som aksjonsforsker, er det mange inntrykk. En ting er empirien man får gjennom de konkrete intervjuene, møtereferatene og observasjonsloggene. En annen ting er de små tegnene som ikke så lett fanges opp. Eksempler på slike tegn var at lærere var engstelige for skolevandringen, eller at de ble stolte av å ha fått gode tilbakemeldinger. Engstelsen ble til dels uttalt, men det var lettere for meg å se disse uttalelsene blant mange andre i det skriftlige materialet fordi jeg allerede var oppmerksom på dette gjennom det kroppsspråket jeg hadde observert før skolevandringen. Det samme gjaldt for stolthet. Emosjonsbegrepet ble en av linsene jeg brukte mens jeg oppholdt meg på skolen. I tillegg fungerte dette begrepet også foreskrivende gjennom at rektor og jeg diskuterte og ble enige om å gjennomføre skolevandringen ut fra det jeg i etterkant vil kalle et empowermentperspektiv, uten at vi brukte det begrepet. Men tilnærmingen var den samme.

Spørsmålene jeg stilte var mitt andre bidrag i prosjektet. Disse var dels preget av det jeg tidligere har beskrevet som et inkluderende språk. I tillegg har de vært preget av et sterkt ønske om å finne svar på mine forskningsspørsmål. Dette har ikke vært en lineær prosess der intervju spørsmålene naturlig har fulgt forsknings spørsmålene (Kvale 1997). Det var kun tilfelle i de spesifikke intervjusituasjonene. Men prosjektets problemstilling har hele tiden vært med og har blitt løftet inn i alle samtaler. Vi har som oftest ikke begynt med dette, men jeg har i alle før- og ettersamtaler fått fram spørsmålet om lærernes (og elevenes) læring i skolevandringen.

20 Boka om emosjoner som en gruppe forskere ved Høgskolen i Tromsø skriver.

Hvilke spørsmål er det jeg ikke har stilt? Mads Hermansen (2001) sier at aksjonsforskning blir en vekslning mellom mening og betydning. Vi søker mening gjennom spørsmålene

- Hva hjelper?
- Lad os prøve det!
- Ja, det ser du, som det virker! (ibid.:318).

Disse spørsmålene var sentrale for rektor og meg, både i planlegging og gjennomføring av prosjektet. Hermansen (ibid.:318) sier at vi søker betydning gjennom spørsmål som: ”Hva er nu det? Er vi ikke blevet ført bag lyset af os selv og har dannet mening af noget, som ved nærmere undersøgelse ikke hang sammen? Hva sker der, hvis vi udfordrer vores mening ved at stille spørgsmålet...?” Disse spørsmålene har kommet sterkere inn i analysedelen av prosjektet, og har vært forsøkt belyst i drøftingsdelen. Et spørsmål som vi ikke stilte underveis, var hva som kreves av en skolekultur for å gjennomføre en slik skolevandring. Hvor stor betydning har konteksten? Rektor var i sin kontekst og var ikke spesielt opptatt av dette, hun var, for å si det med Kemmis (2008a) ”here”. Det var min rolle å også være opptatt av ”there”. Jeg har forsøkt å drøfte dette, og trøster meg med Hermansens ord i avslutningen av hans doktorgradsavhandling: ”Denne øvelsen kræver robusthed og lader sig, så vidt jeg noget smertelig har erfaret, kun realisere styktvist og delt” (Hermansen 2001:318). I ettertid vil jeg sannsynligvis se flere spørsmål jeg kunne ha stilt.

Hvilke bidrag gir så prosjektet til feltet aksjonsforskning? Det første jeg vil trekke frem, er selve aksjonsforskerrollen. Jeg har her prøvd ut en aktiv og nærværende aksjonsforskerrolle, der forholdet nærhet–distanse og praksis–akademia har stått sentralt. Ut fra erfaringene vil jeg oppsummere at en slik aktiv og nær rolle er hensiktsmessig for å få tilgang til feltet og blant annet for å komme nær nok til å oppleve emosjonene som et slikt utviklingsarbeid utløser. Prosjektet hadde ikke blitt det samme uten denne nærheten. Samtidig kan en slik nærhet også føre oss bak lyset, som Hermansen sier (se avsnittet foran). Det er en særlig fare for at dette skjer dersom man kan konkludere at ”ja, det virker!” og altså svare ja på Hermansens spørsmål om det gir mening. I min sammenheng var det avstand, både i tid og rom, som skulle til for å stille de neste og mer kritiske spørsmålene.

Det andre momentet jeg mener å ha synliggjort, er hvordan begreper kan være

sentrale verktøy i aksjonsforskning/aksjonslæring. Få, men sentrale begreper har bidratt til å gi prosjektet retning og innhold. Dette er relevante erfaringer sett i lys av funnene i studien *Profesjonslæring i endring* (Jensen 2008). Der kommer det fram at lærere, sammenlignet med andre profesjonsutøvere, forholder seg lite systematisert til profesjonskunnskap. De henviser til bruk av internett og ulike typer faglitteratur som ledd i forberedelse til undervisning, men de har begrenset tilgang på profesjonsspesifikke ressurser som er utviklet spesielt for å støtte dem i deres yrkespraksis. Lærerne i studien beskriver at ansvaret for oppdatering og videre læring i stor grad er individualisert og overlatt til personlig initiativ (ibid.:8). Å skape arenaer der teoretiske begreper og lærerens og rektors egne erfaringer kobles, kan være en måte å styrke deres forhold til teori og dermed styrke deres profesjonskunnskap. Før- og ettersamtalene i dette prosjektet er eksempler på slike arenaer.

Spørsmålene som ble stilt, er det siste momentet jeg vil belyse. Spørsmålene har drevet fram prosjektet og har sammen med begrepene vært et av mine viktigste verktøy som aksjonsforsker. Hensikt og problemstilling var klare ved prosjektstart, men ikke spørsmålene som skulle føre framover. Disse inngikk i Wadels (1991) runddans mellom teori, metode og data, supplert med Galtungs (2003) vektlegging på verdier. I denne sammenhengen er det ikke spørsmålene i seg selv som er interessante å belyse, men holdningen bak spørsmålene og dermed måten spørsmålene ble stilt på. Den tidligere vektlagte nærheten forsvinner dersom spørsmål blir oppfattet som en diskreditering av lærerens eller ledernes kompetanse. Da vil de antakelig bli oppfattet som kompetansemessig svik (Hargreaves 2002) og vil medføre negative emosjoner som stenger for konstruktiv læring.

Kapittel 9 Konklusjon og utsyn

Prosjektet viser at skolevandring under bestemte forutsetninger kan være et hensiktsmessig verktøy for å øke læreres læring. Skolevandringens styrke er at den baserer seg på konkrete opplevde situasjoner og dermed er et godt grunnlag for situert læring. Dersom den utføres i team, slik det er beskrevet i denne boka, er det også gode muligheter for utvikling av felles læringshistorier i lærerteamene og mellom lærere og leder. I skolevandringen kommer den som observerer tett på lærerne, og de konkrete tilbakemeldingene som det dermed er mulig å gi, kan gi lærerne en opplevelse av stolthet og gi økt energi – dersom tilbakemeldingene er positive og konstruktive. Positive og konstruktive tilbakemeldinger er en av forutsetningene for at skolevandringen skal bidra til konstruktiv læring.

Nærheten mellom lærerne og den som observerer, vanligvis lederen, vil involvere emosjoner. Lærere som tidligere har opplevd situasjoner der de har blitt stilt i et dårlig lys og dermed har følt en slags skam, bringer disse erfaringene med seg inn i skolevandringen. Dette er emosjoner som allerede er der, uten at de uttrykkes i lærernes hverdag. Enkelte lærere vil derfor ha gode grunner til å være kritiske til et slikt verktøy. I slike tilfeller vil skolevandring tjene liten hensikt dersom ikke lederen som skal bruke verktøyet er i stand til å opparbeide en stor grad av tillit mellom seg og lærerne. Denne tilliten må bygge på åpenhet om hva hensikten med skolevandringen er, der målet er empowerment og gjennomføringen reflekterer dette.

Gjennomføring av skolevandring vil også involvere emosjoner fordi det innbefatter refleksjon som i seg selv ofte utløser emosjoner. Nærhetsdimensjonen bidrar også til dette. Læreren som blir observert, kan ikke reservere seg midt i en femminutters observasjon. Situasjonen som observeres er reell og elevene er til stede. Nettopp det nære og konkrete gjør skolevandringen til et kraftfullt verktøy med kapasitet til både å fylle lærerne med energi, men også til å tappe dem. Ledere som skal bruke dette verktøyet trenger derfor både kompetanse og mot. Kompetanse til å skape tillit, gi positive tilbakemeldinger og stille konstruktive spørsmål. Mot trengs for å håndtere de emosjonene som etter all sannsynlighet kommer fram gjennom skolevandringen.

Formell skolelederutdanning er nå vedtatt (Stortingsmelding nr. 31 2007/2008). I Stortingsmeldingen heter det at det er en forutsetning at det legges mest vekt på den faglige og pedagogiske ledelsen i en slik utdanning. Det heter videre at rektor både skal motivere og veilede lærerne. Rektor må kunne gjennomføre endringer i

skolen. Rektor må også kunne lede oppfølgingen av elevenes resultater, drive vurdering og oppfølging av skolens utfordringer og følge opp regelverket for sektoren (ibid.:66). Videre heter det at gjennom å definere innholdet i rektorutdanningene vil en sikre seg at forventningene til rektors rolle og ansvar blir klart og tydelig kommunisert fra myndighetenes side (ibid.:66). Med den tydelige vektleggingen av rektor som leder av læreres og elevers læring i Stortingsmeldingen, må det forventes at en kommende skolelederutdanning vil reflektere dette. I en slik utdanning bør derfor et verktøy som skolevandring drøftes, og dersom forutsetningene er til stede, prøves ut. Det kan bidra til å koble fokus mellom elevenes og lærernes læring og det daglige arbeidet i skolen.

Referanser

- Askheim, O.P. (2007): Empowerment – ulike tilnæringer. I: Askheim, O.P. og Starrin, B. (red.): *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive Methodology*. London: SAGE Publications.
- Andersen, T. (1991): *The Reflective Team: Dialogues and Dialogues about the Dialogues*. New York: Norton Press.
- Berg, G. (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Berg, G. (2003): *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjork, Janet (2008): *Nasjonalrealfagsstrategi – hva gjør vi?* Masteroppgave i utdanningsledelse. Det samfunnsvitenskapelige fakultet Universitetet i Tromsø.
- Bjørnsrud, H. (2004): *Forsker møte med en fortellende skole*. Doktorgradsavhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Blase, J. (red) (1991): *The Politics of Life in Schools*. New York: Corwin Press.
- Blasé, J. & Blasé, J. (1998): *Handbook of Instructional Leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brekke, M. (2007): Profesjonsutdanningsdidaktikk. Kunnskap – danning – læring. I: Brekke, M. og Tiller, T. (red.): *Samklang. Nye læringsutfordringer i helsefaglig utdanning og yrke*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Carr, W. (1995): *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical. Education, Knowledge Action Research*. Sage Publication, Thousand Oaks.
- Connelly, M. og Clandinin, D.J. (red.) (1999): *Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practice*. London: Teacher College Press.
- Csikszentmihaly, M. (1990): *Flow = The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Dale, E.L. og Wærness, J.I. (2007): Læringsplakatens prinsipper for opplæringen. I: Møller, J. og Sundli, L. (red.): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- 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.
- Dysthe, O. (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fals Borda, O. (2001): Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges: I: Reason, P. & Bradbury, H. *Handbook of Action Research*. Sage Publications, London.
- Fuglestad, O.L. (2006): Leiing som kulturutvikling. I: Møller, J. & Fuglestad, O.L (red. 2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Furu, E.M. (2007): *Rak lærertrygg. Aksjonslæring i skolen*. Doktorgradsavhandling. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Tromsø.
- Galtung, J. (2003): *Både og. En innføring i konfliktarbeid*. Oslo: Kagge Forlag.
- Ghaye, T. (2007a): Is reflective practice ethical? (The case of the reflective portfolio). *Reflective Practice* Vol. 8, No.2, May 2007, pp 151–162. Routledge.
- Ghaye, T. (2007b): *Writing with Emotion – Working with Experience*. Foredrag holdt på Høgskolen i Tromsø 15.10.2007.
- Greenwood, D. & Levin, M. (1998): *Introduction to Action Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (1998): The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. I: *International Leadership in Education, 1998, Vol. 1 No. 4, 315-336*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Hargreaves, A. (2002): Teaching and Betrayal. I: *Teachers and eaching: theory and practice, Vol. 8, No.3/4 2002*. Carfax Publishing.
- Hermansen, M. (2001): *Den fortællende skole. – om muligheder i skoleudviklingen. Bog 2 Cases og konklusion*. Århus: Klim Forlag.
- Hopmann, S. (2008): *School Leadership in the 21th Century*. Foredrag på konferansen Ledelse og kvalitet i skolen, 7.3.08.
- House, E. (1974): *The Politics of Educational Innovation*. McCutchan Publising Coporation, Berkeley, California, USA.
- Illeris, K. (1985): *Modkvalificeringens Pædagogik*. 2.Oplag. København: Unge Pædagoger.
- Illeris, K. (1999): *Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006): *Læring*. 2.reviderte utgave. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2007): Læringsteorien elementer – hvordan henger det hele sammen?

- I: Illeris, K. (red.): *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jarvis, P. (2007): At blive en person i samfundet – hvordan bliver man sig selv? I: Illeris, K. (2007): *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, K. (2008): *Profesjonslæring i endring*. Populærvitenskapelig rapport til Forskningsrådets KUL-program 2008.
- Kalleberg, R. (1992): *Konstruktiv samfunnsvitenskap*. Rapport nr.24. Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Kemmis, S. (2008a): *The Development of Educational Praxis: An International Study*. Foredrag holdt i Nettverk for nordnorske aksjonsforskere, Universitetet i Tromsø 16.9.08.
- Kemmis, S. (2008b): *Praxis and Practice Architectures in Education*. Foredrag holdt på Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø 18.9.08.
- Kemmis, S. og Smith, T.J. (red.): *Enabling Praxis. Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kristiansen, S.T. (2004): *Skolen som lærested for lærere og ledere*. Oppspill til en ny skoleutviklingsstrategi for videregående skoler. Rapport 4/2004, Arbeidsforskningsinstituttet.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvernbekk, T. (2008): MacIntyre, praksis og undervisning. I: Guldal, T. et al. (red.): *FoU i Praksis 2007*. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Langfeldt, G. (2006): Styringsstrategier og rektorrollen – et historisk perspektiv. I: Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red.) 2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003): *What Do We Already Know About Successful School Leadership?* Paper for AERA, March 2003.
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lotsberg, D. Ø. (1997): ”Ledelse og reformer: om rektorrollen i den norske grunnskolen”. I Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (red.): *Pedagogisk ledelse – et*

- relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Mattsson, M. & Kemmis, S. (2007). *Praxis-related research: Serving Two Masters?* Pedagogy, Culture & Society
- Moos, L. (2003): *Pedagogisk ledelse*. Om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner. København: Børsens Forlag.
- Møller, J. (1995): *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen – i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Avhandling til dr.polit-graden. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Møller, J. (1996): *Lære å log lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Møller, J., Ottesen, E., Solbrekke, T.D., Aaserud, T. (2000): Kartlegging og analyse av rektors arbeidsvilkår i Norge. I: Moos, L., Carney, S., Johansson, O., Mehlbye, J.: *Skoleledelse i Norden. En kortlægning af skoleledernes arbeidsvilkår, rammebetingelser og oppgaver*. København: Nordisk Ministerråd. Nord 2000:14.
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O.L., Langfeldt, G., Presthus, A.M., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E., and Vedøy, G.(2005): Successful School Leadership – The Norwegian Case. *Journal of Educational Administration*. Vol.43, No.6 (pp584-594).
- Møller, J. & Fuglestad, O.L (red. 2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2007): Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater. I: Møller, J. og Sundli, L. (red.): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- OECD (2008): *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris.
- Møller, J. (2008): *Aksjonsforskning som forskningsstrategi, noen metodologiske utfordringer*. Foredrag holdt på forskerkurs ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø, 22.4.08.
- Nilsen, E.A. (2007): *Oversettelsens mikroprosesser*. Doktorgradsavhandling. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Tromsø.
- Persson, A. (2007): Power and Resistance, Powerlessness and Action in School. I: Furu, E.M, Lund, T. og Tiller, T. (red): *Action Research. A Nordic Perspective*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Postholm, M.B. (2005): *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reason, P. (2006): Choice and quality in action research practice. *Journal of Management Inquiry*, 15(2), s. 187–203.
- Røvik, K. A. (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K. A. (2007): Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S. og Lund, T. (1996): *Prosjektarbeid – fra ord til handling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skrøvset, S. og Stjernstrøm, E.(2006): Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: Praksisfellesskap og delkulturer. I Møller, J og Fuglestad, O.L. (red.): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skrøvset, S. (2008): Det var godt å få luftet henne mer. Skolevandring som ledergrep. I: Guldal, T. et al. (red.): *FoU i Praksis 2007*. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Southworth, G. (2003): Learning-centered Leadership in Schools. I *Educational Leadership*, s. 33–52. Red.: L. Moos. Copenhagen: The Danish University of Education Press.
- Spillane, J.P. og Louis, K.S. (2002): School Improvement Processes and Practices: Professional Learning for Building Instructional Capacity. I: *The Educational Leadership Change*. Chicago: Chicago University Press.
- Starrin, B. (2007): Empowerment som livsinnstilling – kan vi lære noe av Pippi Langstrømpe? I: Askheim, O.P. og Starrin, B. (red.): *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- St.meld. nr. 31 (2007/2008): *Kvalitet i skolen*.
- Søndenå, K. (2004): *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Sørhaug, T. (1996): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørhaug, T. (2004): *Managementalitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2007): Ane, spane og spinne. Fra noter til improvisasjon – læringens nye utfordringer i profesjonsfeltet. I: Brekke, M. og Tiller, T. (red.): *Samklang. Nye læringsutfordringer i helsefaglig utdanning og yrke*. Kristiansand: Høyskole-

forlaget.

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

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

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord. SEEK.

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

Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber*. København

Vedlegg

Vedlegg 1 Kontrakten med skolen

Kontrakt om samarbeidsprosjekt

NN skole og aksjonsforsker Siw Skrøvset skal samarbeide om prosjektet Rektor som leder av læring i egen organisasjon.

Hensikten med prosjektet er å utforske hvordan og på hvilket grunnla rektor utøver sin ledelse av læring i skolen og sammen med rektor prøve ut ulike muligheter for å styrke rektors pedagogiske ledelse.

Ved NN skole vil dette konkret handle om:

- høsten 2006 og våren 2007 planlegge og gjennomføre Skolevandring for hele skolen
- underveisevaluering høsten 2006 (Ringstadbekkryset)
- sluttevaluering vår 2007 (gruppeintervjuer med lærerne samt med rektor og ev de andre i skoleledelsen)
- oppfølging av rektor/ledergruppa i deres videreføring av arbeidet høsten 2007 og våren 2008.

NN skole forplikter seg i dette samarbeidet til:

- å tilrettelegge for førsamtaler, gjennomføring og evaluering
- å bidra til å kvalitetssikre (validere) materialet som framkommer ved at rektor leser, drøfter og skriver egne vurderinger der det er hensiktsmessig
- rektor bidrar til spredning av erfaringer fra prosjektet gjennom å samarbeide om framlegg av prosjektet i nettverk, dialogkonferanser og FoU-i –praksis-konferansen og ev andre aktuelle konferanser.

Eventuelle endringer kan gjøres dersom begge parter er enige. Samarbeidet kan brytes dersom en av partene ønsker det. Dette skal i så fall skje skriftlig og med begrunnelse.

Tromsø, jan. 2007

Rektor

Siw Skrøvset

Vedlegg 2

Plan for gjennomføring Runde 1:

Uke nr	Mandag kl. 13-13.45 (møtetid)	Resten av uka
36-37 (4.–15.sept)		Førsamtaler 1.-4.trinn
38 (18.–22.sept)		Obs. 4.trinn
40 (2.–6.okt)	Oppsummering 4.trinn	Obs.3.trinn
41 (9.–13.okt)	Oppsummering 3.trinn	Obs. 2.trinn
42 (16.–20.okt)	Oppsummering 2.trinn	Obs. 1.trinn
43	Planleggingsdag	Ev. obs. 1.trinn Førsamtaler 5.-7.trinn + x-trinn.
44 (30.okt–3.nov)	Oppsummering 1.trinn	Obs. 5.trinn
45 (6.–10.nov)	Oppsummering 5.trinn	Obs. 6.trinn
46 (13.–17.nov)	Oppsummering 6.trinn	Obs. 7.trinn
48 (27.nov–1.des)	Oppsummering 7.trinn	Obs. x-trinn
49 (4.–8.des)	Oppsummering x-trinn	

Vedlegg 3

Oppsummering evaluering etter Skolevandring høsten 2006

Sammenfatning. Alle trinnene brukte ”Ringstadbekkrysset” i evalueringen.

Hva har vært bra og hvorfor? Tallene i tabellen er satt inn av Siw for å vise sammenhengen mellom hva og hvorfor.

Hva har vært bra?	Hvorfor?
- Bevisstgjøring av vår egen rolle	- Vi kan nå alle elevene i forhold til tilpasset opplæring
1. Bra at ledelsen har hatt fokus på det vi holder på med 2. Vi har fått mer bevisstgjøring på at det vi holder på med er bra! 3. Innspill om enkeltelever	1. Fordi ledelsen generelt ikke har kapasitet til å gå rundt 2. En god hjelp i starten av opplegget 3. En push til å komme i gang
1. Bra at dere var innom, godt å bli sett av andre 2. Får satt ord på det vi holder på med. Fokus på praksis. 3. Tenker gjennom ting til førsamtalen.	1. Bekreftelse på det vi sjøl opplever i forhold til elevene
1. Bra med førsamtale slik at vi visste hvor fokus skulle være; fint at vi fikk bestemme hva som skulle observeres. 2. Tid til refleksjon/samtale 3. Godt med nye øyne som ser hverdagen våres. 4. Fint at ledelsen får mer innblikk i vårt hverdagsliv.	1. Vi føler oss tryggere, observasjonen var ikke så skummel. Forutsigbarhet. 2. Treng det sårt – sammen. Dårlig tid/energi til det ellers. 3. Flere elever blir sett. Vi-skolen! Vi lærere/situasjoner blir sett. 4. Ledelsen har større muligheter til å bidra med hjelp + forståelse.
1. Flinker til å stille gode, veiledende spørsmål slik at vi fikk snevret inn målene vi satte for ungene. 2. Vi kom i gang med VAKT. 3. Ledelsen var deltakende i opplegget og videre observasjon under arbeidsøkten.	1. Vi hadde mange tanker og ideer, men de var noe vage i starten. 2. Med på å kvalitetssikre både faglig og sosialt for enkeltelever. 3. Noen enkeltelever fikk vise seg fra en annen (og mer positiv) side.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Bli sett i arbeidet 2. Få tilbakemeldinger på det man gjør 3. Før- og ettersamtaler 4. Kom uanmerket i landskapet 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Endring/videreutvikling i arbeidet med elevene 2. Satt av god tid 3. Forstyrret ikke elevene og lærerne sitt arbeid
<ol style="list-style-type: none"> 1. At andre kan være inne i læringssituasjoner og se ting som de faste lærerne ikke klarer å se/avdekke 2. At dere var åpen for å se andre ting enn kanskje bare det som var bestemt 3. Dette blir på en måte mer ”forpliktende” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. For det er mange ganger vanskelig for lærerne å se med ”objektive” øyne på alt som skjer i de forskjellige læringssituasjonene. 2. For at det var det vi følte som størst behov for å få observert. 3. Vi har godt av å måtte tenke nøyer i gjennom ting/bevisstgjøre ting overfor oss selv.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vi ble mer bevisst på undervisningssituasjonen vår (både på oss selv som lærere, elevene, rom og fag) 2. Fint og utviklende for oss å få tilbakemelding på undervisningen 3. Folk som ikke vanligvis er i gruppa ser ting annerledes og i et annet perspektiv. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utviklende for oss som lærere og undervisningen 2. Forbedre undervisningen.
Hva kan bli bedre?	Hvordan?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Observasjonen bør gå over lengre tid 2. Tydeligere og klarere mål 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2 x 5 min for lite 2. Tydeliggjøre det på forhånd
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vi ønsker å få vite hva de andre trinnene har jobbet med 2. Vi lurer på hva veien videre i dette utviklingsarbeidet er. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Få oppsummering fra de andre.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Burde spredd observasjonene over flere dager for å få breiere inntrykk 2. Burde gjøres oftere, flere ganger i løpet av året. 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lengre intervaller på observasjonene pga da får man kanskje et bedre bilde av situasjoner. 2. Unaturlig pga lærere tar også observasjonsrollen 3. Savner ”referat” fra observasjonene + samtaler. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Skolevandring oftere + kanskje lengre intervaller?

<ol style="list-style-type: none"> 1. Dere kunne fått opplegget vårt på forhånd 2. Vi kunne fått tilbakemelding umiddelbart etterpå 3. Lærerne fikk dårlig tid til evaluering etter hver dag. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Et møte samme dag – etter skoletid. Om så etter hver observasjonsdag. 2. ”TIDSKLEMMEN”, løse opp i den ☺
<ol style="list-style-type: none"> 1. Være tydeligere med hva intensjonen/hensikten er med skolevandringen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mer utfyllende informasjon i forkant.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vi er usikker på nytten av så små sekvenser 2. Uklar målsetting i forbindelse med skolevandringen! 3. Opplegget kan fort bli kunstig/konstruert. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Noe lengre observasjonsperioder kunne kanskje ha vært bedre. 2. Mer info etter/under evaluering. Hvem/hvordan kan en dra nytte av dette? 3. Mange kan legge forholdene til rette for ”slike besøk”, men er det det som skjer resten av skoleåret????
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lengre observasjonstid 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gruppevis, se elevene i sitt naturlige landskap, mer daglige situasjoner, elevene er kanskje mer ”seg selv”.

Vedlegg 4

Intervjuguide skolevandring

Intervjuene gjennomføres i grupper på 3 og 3 lærere (de som utgjør et trinn). Ca en klokke time per intervju.

Spørsmålene er kun veiledende, intervjuet skal ha preg av en samtale.

Tema 1: Lærernes utbytte og opplevelser

- Hvilke forventninger hadde dere til skolevandringen?
- Er de oppfylt?
- Andre erfaringer med dette som ikke var forventet – positive eller negative?
- Har dere i denne gruppa diskutert erfaringer med dette?
- Har dere diskutert dette med andre trinn?
- Vurderer dere erfaringene som sammenfallende, eller ulike?
- Skolevandringen omfatter førsamtaler, gjennomføring og ettersamtaler. Kan dere si noe om utbyttet av de ulike?
- Opplevde dere før – og ettersamtalene mer positivt eller negativt enn forventet (– eller var det slik dere trodde?)

Tema 2: Elevenes utbytte – slik lærerne ser det

- Nå er jo elevene bare indirekte berørt av dette, men slik dere vurderer det, mener dere at elevene har utbytte av at rektor har gjennomført skolevandring? (begrunn)

Tema 3: Ledelsens utbytte – slik lærerne ser det

Hvorfor ønsket rektor å gjennomføre skolevandring, slik dere oppfatter/oppfattet det?

(flere grunner?)

- Hvordan ble disse kommunisert med dere?
- Har rektor, slik dere oppfatter det, fått oppfylt sine mål med dette for deres trinn?
- Hva vektlegger rektor vanligvis som leder? Er det i samsvar med skolevandringen, slik dere har opplevd den?



SIW SKRØVSET er førstelektor ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Tromsø. Hennes hovedarbeidsområde er Utdanningsledelse.

Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring

Ledelsesverktøyet *Skolevandring* er et relativt nytt konsept som mer eller mindre systematisk er tatt i bruk ved en del skoler i Norge. I boka beskrives og drøftes hvordan skolevandring ble drevet ved en grunnskole gjennom et år og hva som kom ut av det, for lærere og rektor. Ideen til prosjektet som boka bygger på, kom fra rektor selv; skolevandring var et verktøy i tiden. Hun ønsket å styrke sin rolle som pedagogisk leder og valgte skolevandring for å få dette til.

Boka har to formål: For det første gir den et grundig innsyn i ledelsesverktøyet skolevandring. For det andre beskrives et forskende partnerskap mellom en aksjonsforsker og en rektor. På denne måten er boka også et bidrag til å øke kunnskapen om aksjonsforskning.



EUREKA FORSKNINGSSERIE
NR. 2/2008
ISBN 978-82-7389-134-1
ISSN 0809-8026



EUREKA FORLAG