



UiT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## Verdsettende skolevandring som ledelseskonsept

---

Ørjan Halvorsen og Halvar Nilssen

*Masteroppgave i utdanningsledelse mai 2014*







## **Forord**

Tema for denne masteroppgaven er skolevandring. Skolevandring kan sees på som et ledelseskonsept hvor rektor utøver direkte pedagogisk ledelse, noe som innebærer observasjon i klasserom og refleksjon i etterkant mellom rektor og lærere.

Fra vårt perspektiv som lærere har det vært spennende og utviklende å forske med en rektor som i noen år har drevet skolevandring. Erfaringene våre fra de siste tjue årene i klasserom tilsier at det er behov for direkte pedagogisk ledelse. Systemer som kan være med å sikre objektive tilbakemeldinger mellom rektor og lærere er etter vår oppfatning nødvendig for å utvikle skolen.

Vi vil benytte anledningen til å takke de som har vært direkte berørt av vår periode med studier. En stor takk til lærere og rektor ved skolen vi har samarbeidet med. Vi har fått delta i mange gode reflekterte samtaler om ulike temaer.

Vi vil gjerne takke arbeidsgiver som har lagt forholdene til rette slik at dette prosjektet har vært mulig å gjennomføre. Noen av kollegaene våre har stilt opp når det har vært nødvendig, takk til dem også.

Den største takken går til dem som i perioder har hatt noe fraværende fedre og ektemenn. Koner og barn har vært forståelsesfulle og "tatt støytten" på hjemmebane over en lang periode - tusen takk til dere.

Helt til slutt vil vi rette en takk til instituttet og veileder for en lang, utviklende og meget god reise til vi til slutt stod ved målets ende.

Narvik 2014

Ørjan Halvorsen og Halvar Nilssen

## **Sammendrag**

I denne oppgaven har vi undersøkt hvilken betydning verdsettende skolevandring som ledelseskonsept har for relasjonen mellom lærere og rektor i en skole. Skolevandring handler i pedagogisk sammenheng om at lederen ved en skole besøker klasserom med tanke på å observere undervisningen. Til dette hører det med et helhetlig system hvor man forbereder, gjennomfører og reflekterer sammen med impliserte aktører om det som observeres. Det verdsettende begrepet henspeiler på en bestemt retning innenfor skolevandringskonseptet. Der finnes mange innganger til hvordan skolevandring kan organiseres, men i denne oppgaven vil hovedfokus være tillagt det verdsettende.

Relasjonsbegrepet står særlig sentralt fordi skolevandring skjer i samhandling med mennesker, og mellom ulike roller vertikalt i en organisasjon. Hvilke funksjoner en har og hvordan en opptrer i disse mener forfatterne av denne oppgaven har en meget sentral betydning, og relasjonsbegrepet behandles derfor gjennomgående. Verdsetting, tillit og emosjoner er begreper som faller naturlig inn under begrepet relasjoner satt i sammenheng med skolevandringen, og står derfor også sentralt gjennom hele oppgaven.

Vi valgte aksjonsforskning som strategi og tilnærming til feltet fordi strategien gav oss anledning til være nær aktørene og forske med rektor og lærerne. Tom Tiller (1999) skriver at aksjonsforskere forsker med aktørene og han presiserer at resultater skal kunne brukes og nyttiggjøres av aktørene, noe som har vært en del av vår motivasjon i aksjonen.

Det empiriske grunnlaget i denne kvalitative studien er:

- møtereferater fra alle møtene med rektor
- logger fra alle refleksjonssamtalene med rektor og lærere
- underveisnotater fra observasjonene i klasserommene
- intervjuer med teamene etter skolevandringen
- intervju med rektor etter siste skolevandring
- egne notater fra hele prosessen

Intervjuene med rektor og lærere er halvplanlagte formelle intervjuer.

I teoridelen om ledelse har vi brukt på Wadel (1997) og Fuglestad og Lillejord (1997) fordi

det støtter det relasjonelle perspektivet. Videre har vi tatt inn Møller (2011) og Sørhaug (1996) og Skrøvset (2008) for å belyse pedagogisk ledelse. Dialogperspektivet er i størst grad ivaretatt med teori av Dysthe (1997). Begrepene tillit og emosjoner er utdypet med litteratur fra Hargreaves (2002,2004) og Tiller og Skrøvset (2011) samt Ghaye (2008).

I presentasjonen av empiri og analyse tolker vi og drøfter enkeltfunn, mens vi i drøftingskapitlet tar for oss overordnede funn og tendenser.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0</b>	<b>Innledning</b>	1
1.1	Hensikten med studien	1
1.2	Problemstilling	1
1.3	Bakgrunn	2
<b>2.0</b>	<b>Teori</b>	4
2.1	To sentrale begreper i studien	4
2.1.1	Skolevandring	4
2.1.2	Det verdsettende begrepet	6
2.2	Pedagogisk ledelse	9
2.3	Produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse	10
2.4	Ledelse i et relasjonelt perspektiv	12
2.5	Ledelse i et dialogperspektiv	14
2.6	Relasjoner, tillit og svik mellom aktørene i skolen	18
<b>3.0</b>	<b>Metode</b>	21
3.1	Innledning	21
3.2	Aksjonsforskning - et helhetlig opplegg	21
3.2.1	Aksjonsforskning og reliabilitet	23
3.3	Deltakende observasjon	24
3.4	Intervju	25
3.4.1	Graden av åpenhet	26
3.4.2	Kontekst, varighet og digital lydlogg	27

3.5	Forskningsetikk	27
<b>4.0</b>	<b>Presentasjon av empiri</b>	<b>28</b>
4.1	Beskrivelse av funn	28
4.2	Beskrivelse av funn fra intervjuene med lærerne	28
4.3	Beskrivelse av funn fra intervju med rektor	33
4.4	Oppsummering av funn fra intervjuene med lærerne og rektor	37
4.5	Beskrivelse av funn fra refleksjonssamtalene	38
<b>5.0</b>	<b>Drøfting av funn</b>	<b>40</b>
5.1	Innledning	40
5.2	Hvorfor skolevandring?	40
5.3	Forventninger	42
5.4	Emosjoner og relasjoner i skolevandringen	44
5.4.1	Betydningen av åpne spørsmål i skolevandringen	45
5.4.2	Betydningen av positive tilbakemeldinger	46
5.4.3	Skolevandring og det verdsettende	51
5.4.4	Skolevandringens autensitet	54
6.0	Konklusjon	55

## **1.0 Innledning**

### **1.1 Hensikten med studien**

Flere internasjonale undersøkelser viser til betydningen skolelederen har for elevenes læring (Day et. al., 2009; Leithwood & Riehl, 2005; Pont, Nusche & Moorman, 2008) i Møller (2011). Skoleleders innvirkning på elevens læring er i første rekke indirekte gjennom å legge forholdene til rett via lærerne. Lederkompetanse i skolen er tema i Regjeringen og i departementer, noe som blir trukket frem blant annet i St.mld.19 om "Tid til læring" (Kunnskapsdepartementet,2010). I denne meldingen ble det foreslått ulike tiltak for å utvikle betingelsene for kvalitet i skoleledelse.

Skolevandring som ledelseskonsept skiller seg fra tradisjonene i norsk skole om hvordan skoleledelse har vært bedrevet. Det spesielle med denne tilnærmingen er nærheten til klasserommet og lærerne. Skolelederen er ikke lenger bare på kontoret eller på personalrommet, men deltar med observasjon der kjernevirksomheten foregår med lærerne og elevene der undervisningen foregår.

Denne formen for pedagogisk ledelse betinger nærhet til lærerne. Nærhet gjør at relasjoner mellom rektor og lærere i ulike varianter kan bli avgjørende for hvordan utvikling foregår.

Hensikten med studiet er å undersøke hvordan skolevandring kan påvirke relasjonene mellom rektor og lærere.

### **1.2 Problemstilling**

I vår studie ønsker vi å undersøke skolevandringens betydning for relasjonene mellom aktørene.

Problemstillingen er derfor formulert slik:

***Hvilken betydning har skolevandring for relasjonene mellom rektor og lærere?***

Teorigrunnlaget er basert på pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv (Wadel 1997 og Fuglestad og Lillejord 1997), ledelse i et dialogperspektiv (Dysthe 1997), verdsettende



ledelse (Skrøvset og Tiller 2011 og Ghaye 2008) og tillitsbegrepet (Hargreaves & Fink 2008; Hargreaves 2002; Sørhaug 1996) i denne konteksten. Årsaken til disse perspektivene er at vi ser at pedagogisk ledelse utøvd gjennom samhandling, forhandling og refleksjon er grunnideer som kan ha betydning for relasjonene mellom rektor og lærere. Videre kan man si at dialogen som kommunikasjonsform og tillit mellom aktørene står sentralt i det samme relasjonelle perspektivet.

Problemstillingen og dens teoretiske utgangspunkt danner grunnlaget for drøfting av funn og eventuelle svar på problemstillingen.

### **1.3 Bakgrunn**

Vi er for tiden ansatte i undervisningsstillinger i en kommune i Nordland fylke og har arbeidet som lærere de siste tjue årene. I løpet av en fireårsperiode har vi vært tilknyttet masterprogrammet Utdanningsledelse ved Universitetet i Tromsø. I løpet av disse fire årene har motivasjonen for å dykke dypere i litteratur om rektors pedagogiske lederrolle vokst, og vi har fått bekreftelse på at rektor kan ha indirekte påvirkning på elevenes læring gjennom lærerne (Møller, 2011). Spesielt den delen av rektors mandat som har med tilbakemeldinger mellom rektor og lærere å gjøre i forbindelse med undervisningspraksis. Et skille trekkes mellom direkte og indirekte pedagogisk ledelse. Med direkte pedagogisk ledelse menes det her konkret deltakelse i observasjoner og refleksjoner om praksis. Skolevandring som ledelseskonsept innebærer at lederen er tydelig og bekjentgjør sine forventninger til lærernes arbeid, og samtidig sikrer at det finnes et system slik at lærerne får kvalifiserte tilbakemeldinger. Dette gjøres blant annet ved deltakelse i refleksjoner basert på undervisningen hvor elementer fra denne drøftes med utgangspunkt i elevenes læring.

Sammenlignet med snittet i OECD-undersøkelser gir den norske skolelederen færre strukturerte og systematiske tilbakemeldinger i form av refleksjon om lærerens praksis mellom leder og lærer (Vibe et.al., 2009). Dette kommer også frem i nasjonale styringsdokumenter hvor begrepene tilbakemelding og dialog er tatt inn i blant annet

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

*I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid ( St.meld.nr.30,2003-2004, s.26-27).*

Videre kan man senere i meldingen lese om dialogens betydning for læring for aktorene i skolen.

*(...) både lærere, rektorer og kommuner mener at skolens tilbud blir bedre når kompetanseutviklingen er basert på dialog mellom lærerne, mellom lærere og ledelse og mellom skolen og kommunen (St.meld. 30, 2003-2004, s.28).*

Meldingen legger vekt på blant annet dialogen mellom rektor og lærere som tiltak for å utvikle blant annet læringen hos aktørene.

Et annet nasjonalt styringsdokument som tar opp temaet direkte pedagogisk ledelse er St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*.

*(...) det synes også å være uvanlig at rektor (...) gjennomfører klasseromsobservasjon, eller gir lærere forslag om hvordan de kan forbedre sin undervisning (St.meld.nr.31, 2007-2008, s. 45).*

Det siste nasjonale styringsdokumentet som tar opp våre fokusområder er Meld. St. 19 *Tid til læring* (2009-10). Her kan man lese at relasjoner og kommunikasjon står sterkt for rektor.

*God skoleledelse kjennetegnes av god kommunikasjon, vektlegging av **relasjonsbygging** i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan det legges til rette for lærernes undervisning (Meld. St.19, 2009-10, s. 13).*

I undersøkelsesbaserte konklusjoner i suksessrike skoler gjort av Leithwood og Riehl (2003) publiserte man at nest etter kvaliteten på læreplaner og læreres undervisning, hadde lederskap den mest signifikante betydning for elevers læring. Møller (2011) viser til internasjonale studier (Robinson, Claire, Rove og Rove 2008) som peker på betydningen av at skoleledere er opptatt av og engasjerer seg i elevenes læringsprosesser. Innsikt i

undervisning og læring bidrar til legitimitet for rektor. Slik innsikt kan oppnås ved å gjennomføre mer direkte pedagogisk ledelse.

Forskning og styringsdokumenter danner dermed noe av bakgrunnen for vår motivasjon for å undersøke om skolevandring kunne være et egnet pedagogisk ledelseskonsept.

## **2.0 Teori**

### **2.1 To sentrale begreper i studien**

I det neste redegjøres nærmere for begrepene skolevandring og det å verdsette. Begrepene er sentrale for det oppgaven handler om - og disse gjøres gjeldende også i problemstillingen.

#### **2.1.1 Skolevandring**

Skolevandring som begrep har vi stiftet bekjentskap med gjennom studiet vårt ved Universitetet i Tromsø. Dette ledelseskonseptet har rot i en amerikansk modell kalt *The Three Minute Classroom Walkthrough* (Downey et.al.2004). I Norge er det ikke skrevet mye om dette, men Skrøvset (2008) har i sin bok *Skolevandring - et nytt verktøy for ledelse og læring* beskrevet og drøftet hvordan dette kan foregå i en norsk kontekst. I tillegg er det produsert noen masteroppgaver om emnet. Kort fortalt dreier dette seg om systematisk observasjon av lærings situasjoner og på forhånd avtalte kriterier med lærerne. Observasjonskriteriene danner grunnlag for ettersamtalen hvor det reflekteres over kriteriene. Dermed kan man si at kjernen i skolevandringen er refleksjon.

Skrøvset (2008) tegner opp et bilde av den amerikanske modellen og den bearbejdede norske. Vi velger å gi en kort skisse av den amerikanske modellen for deretter se litt nærmere på hvordan skolevandring kan foregå i en norsk kontekst.

Den amerikanske modellen, også kalt *The Downey Walk-Through*, er basert på 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

Observasjonen har en fast struktur:

Trinn 1: Elevenes konsentrasjon om læringsarbeidet.

Trinn 2: Læreplanmål for undervisningen

Trinn 3: Undervinningsmetoder

Trinn 4: Bevis for læring i klasserommet

Trinn 5: HMS- arbeid (helse, miljø, sikkerhet)

Observasjonsområder / kriterier ligger fast uavhengig av kontekst.

I Skrøvset (2008) er den amerikanske modellen bearbeid til norsk kontekst. Bakgrunnen for denne bearbeidelsen er at det er store ulikheter i tilbakemeldingskulturene mellom nasjonene. I USA er der tradisjon for å observere det som skjer i klasserommene. I Norge har det ikke vært noe utbredt kultur for dette. Derfor er det ikke gitt at den amerikanske modellen er direkte overførbar til en norsk kontekst.

Skrøvset (ibid.) har satt modellene i en tabell slik at det gir oversikt over likheter og ulikheter.

Modellen under er utvidet med vår skole.

*Tabell 1*

Amerikansk modell	Norsk bearbeidelse	Vår skole
Observasjon av enkeltlærere	Observasjon av trinn	Observasjon av trinn
Faste, allmenne observasjonskriterier	Observasjonskriterier utarbeidet sammen med	Observasjonsmomenter / temaer satt opp av rektor,

	lærerne med utgangspunkt i skolens og trinnenes utviklingsmål	hvor lærerne kan peke ut spesielle kriterier som de vil ha observert
Ingen førsamtale	Førsamtale med de tre lærerne	Ingen førsamtale
3 minutter per observasjon, 6-7 observasjoner over en periode	5 minutter per observasjon, 7-7 observasjoner over en periode	30 minutter per observasjon. 2-3 observasjoner i året.
Ettersamtale	Ettersamtale	Ettersamtale

Vi konstaterer at det er ulikheter uten å gå mye i dybden på disse. Rektor ved vår skole har prioritert lange observasjoner og færre per periode.

Dette ledelseskonseptet har i seg direkte pedagogisk ledelse. Ledelseskonseptet har sterkt fokus på refleksjon mellom aktørene i skolevandringen. Dermed vil også relasjoner mellom lederen og lærerne ha betydning. I refleksjonsfasen, som alltid etterfølger en observasjon, kan det være avgjørende hvilken kommunikasjonsmodell (noe vi utdyper senere i teksten) lederen legger til grunn for at påvirkning av lærernes praksis skal kunne finne sted, og eventuelt utvikle elevenes læring. I dette har vi valgt å fokusere på det verdsettende ledelsesbegrepet.

### **2.1.2 Det verdsettende begrepet**

Å verdsette kommer fra ordet verdi og handler om å gi verdi (Skrøvset og Tiller 2011). En tenker ikke her på verdifastsette noe eller noen gjennom kontrollsystemer eller evalueringer, det er *New Public Management* - tankegang. En kan heller tenke seg at man tar utgangspunkt i en verdibasert tenking som springer ut fra en del fellesmenneskelige verdier som er forankret hos de fleste mennesker. En verdsettende leder har sterkt fokus på det positive ved en organisasjon og bygger videre på dette. Likevel er det ikke tilstrekkelig med bare å være blid og positiv som leder. Det kan fort oppleves som overflattisk og lite ektefølt. Det kreves verdsettende kompetanse hos lederen, hvis den er for svak eller

mangler, kan det få negative konsekvenser for en arbeidsplass (Skrøvset og Tiller 2011). Det verdsettende lederskapet kan styrke relasjonene mellom aktørene fordi et inkluderende og positivt språk om arbeidet kan øke motivasjon. Engasjement og motivasjon får man ikke om lederstilen er basert på aggressive og negative virkemidler.

I denne studien har vi intervenert i feltet og anvendt aksjonsforskning som strategi. Interveneringen har i hovedsak vært dreid inn mot rektor gjennom refleksjonssamtaler før observasjonen og i etterkant av refleksjonssamtalene med lærerne. Det relasjonelle perspektivet og dialogperspektivet, samt tenkingen rundt verdsettende ledelse har vært gjennomgående samtaleemner i disse møtene med rektor. Disse perspektivene har vi belyst gjennom teoretiske innspill med rektor.

En av de mer anerkjente forfatterne internasjonalt som behandler temaet er Tony Ghaye (2008). Han viser til verdsettende intelligens som en sentral egenskap hos ledere som bedriver verdsettende ledelse. Under dette begrepet fremholdes evnen til sette en gitt situasjon i en ny sammenheng ved å gjenkjenne eller identifisere de positive mulighetene som situasjonen gir. Ghaye (ibid.) peker videre på at det samme begrepet også inneholder en leders evne til å handle på bakgrunn av disse mulighetene ved å inter reagere positivt med sine medarbeidere slik at verdifullt utkomme kan bli resultatet. Dette oppnås altså ved å utnytte de generative sidene ved den foreliggende situasjonen og klare å sile bort det uviktige.

Ghaye (ibid.) viser til Thatchenkery & Metzker (2006) som har foreslått tre komponenter som kjennetegner verdsettende intelligens.

En leder må kunne:

- endre en situasjon
- verdsette det positive
- se hvordan fremtiden blir i forhold til det bestående.

For å greie dette må en leder være utholdende, ha tro på seg selv, tolerere usikkerheter og ha ukuelig motstandsdyktighet. Ghaye (2008) kaller disse kjennetegnene med en



samlebetegnelse *re-framing*. En forklaring på begrepet vil være å bruke de komponentene en situasjon innehar og lage en ny og bedre “ramme” ved ledelse gjennom verdsetting. I dette ligger evnen til å fordelaktig utnytte en hvilken som helst situasjon for å endre denne til en bedret tilstand for en virksomhet, f.eks. en skole. Skrøvset (2008) skriver om eksempler, hvor man med et inkluderende språk kan stille åpne refleksive spørsmål slik at tilbakemeldingene fra rektor til lærerne blir troverdige. Troverdige tilbakemeldinger må kjennes ektefølt for mottaker og peke tilbake på den reelle situasjonen.

I tillegg til at en leder må innha de ovennevnte egenskaper for å få til *re-framing*, står også demokratisk ledelse sterkt knyttet til verdsettende ledelse. Det ene kan mest sannsynlig ikke eksistere uten det andre, og samarbeid står særlig sentralt i begge ledelsesperspektivene. Samarbeid og medvirkning er nøkkelfaktorer for en en leders suksess angående oppnåelse av målsettinger (Møller 2004).

I vår studie har vi som nevnt fulgt en leder gjennom en aksjon med fokus på den verdsettende tankegangen. Rektor har fått teoretiske innspill fra oss blant annet om verdsettende ledelse. Prinsipper for refleksjonssamtaler i bakkant av selve skolevandringen er sammenstillbar med prinsippene for verdsettende intelligens som Tony Ghaye (2008) legger til grunn. Han trekker frem følgende forslag til prinsipper som ansees som viktige for verdsettende intelligens hos en leder:

- Verdsetting er noe annet enn evaluering.
- Skap energi ved å se nye muligheter, ikke kun reparer det problematiske.
- Vis frem det nye, det bedre og det mulige på en måte som gir energi og løft, og som får andre med.
- Skap en allianse av verdier og styrker ved å hjelpe til med å gjøre folks svakheter mindre tappende.
- Forstørr alt hva som er bra i og hos mennesker.
- Gi næring til organisasjonens positive kjerne og kommuniser det til alle.
- Støtt positive samtaler.
- Styrk hver enkelts kunnskap, ferdigheter og visjon.
- Sett individer og team i stand til å respondere på ulikhet på en positiv måte.

(Ghaye 2008 i Skrøvset & Tiller 2011)

Disse prinsippene kan virke overveldende, men vil også kunne utvikle forandringer og

iverksette *re-framing* som igjen gir energi til lederen og medarbeiderne. Ghaye (2008) mener slik verdsettende intelligens som et konsept for lederskap er avgjørende for å konstruere virkeligheten og gi mening i arbeidet. En kan godt gjenkjenne den verdsettende tankegangen i teorien om pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv, som vi tar for oss i teorikapittelet. Organisasjoner, som f.eks. en skole, er sentre for menneskelig samhandling. En slik organisasjon trives og gjør fremskritt der det verdsettende dominerer og menneskene ser det beste i hverandre. En leder for en skole skal og bør ikke ha for sterkt fokus på endelig-svar-løsninger og korrigerende inngripen. I slike tilfeller nærmer en seg mer den instrumentelle rasjonaliteten som beheftes ved reproduktiv pedagogisk ledelse.

I dette kapittelet har vi omtalt skolevandring og verdsettende ledelse. Ideen er å se disse begrepene i en sammenheng og hvilken betydning dette kan avstedkomme i aksjonen.

## **2.2 Pedagogisk ledelse**

I Møller (2011) leser vi om internasjonale (Leithwood & Riehl, 2005) og nasjonale studier (Møller & Fuglestad, 2006) som viser at skoleleders betydning for skoleutvikling i form av ansvar og funksjon er stor. Dette kommer frem i myndighetenes krav til pedagogisk ledelse i blant annet Stortingsmelding nr. 19 (2009-10), hvor dette kommuniseres på følgende måte:

*“ Rektors primære oppgave er å angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelig tilbakemelding til personalet og skolens øvrige interessenter...”*

Skolevandring har i seg muligheter for å møte ambisjonene som ligger i disse styringsdokumentene, f.eks. når det gjelder utvikling av tilbakemeldingskulturen.

Jorunn Møller (2007) sin definisjon og avgrensing av pedagogisk ledelse handler om det arbeidet som er knyttet til kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Da trekker hun frem de aktivitetene som aktørene i skolen tar initiativ til for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, følelser, læring og praksis.

Wadels (1997) tanker rundt pedagogisk ledelse, i det relasjonelle perspektivet, kommer tydelig frem når han sier: “ *Pedagogisk ledelse er det som kreves når man initierer og leder refleksjons og læringsprosesser i organisasjoner*”. Her ser vi at Wadel (ibid.) legger trykket på refleksjons og læringsprosessene og dermed sier han at pedagogisk ledelse har betydning for organisasjoners læringskultur.

Skrøvset (2008) sammenfatter dette når hun legger til grunn at *pedagogisk ledelse er et kontinuerlig arbeid med prosesser der aktørene reflekterer over egen praksis og lærer av denne. I skolen handler det primært om refleksjoner rundt forbedring av elevenes læring.*

### **2.3 Produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse**

Wadel (1997) skiller mellom to typer pedagogisk ledelse henholdsvis reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse. Wadel viser til Smith (1989) og skriver om de to kategoriene på følgende måte:

*Ved reproduktiv pedagogisk ledelse er siktemålet hovedsakelig læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter. Reproductiv pedagogisk ledelse bærer preg av at man har ferdige løsninger på problemer. Lederen mener å vite hva som må læres og hvordan det skal læres for å oppnå ønskede resultater og endringer. Produktiv pedagogisk ledelse bærer preg av at lederen ser det som viktig å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelsen av bestemte kunnskaper (Wadel 1997:47-48).*

Lillejord (2003) viser til Wadel (1997) når hun fremstiller forholdet mellom reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse.

Tabell.2

Forholdet mellom reprodutiv og produktiv pedagogisk ledelse (Lillejord 2003)

<b>Pedagogisk ledelse</b>	
<b>Produktiv pedagogisk ledelse</b>	<b>Reprodutiv pedagogisk ledelse</b>
Opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser som går ut over det å tilegne seg bestemte kunnskaper. Går ut fra at det er viktig å skape ny kunnskap gjennom sosial samhandling i organisasjonen.	Leter etter ferdige svar og løsninger på problemer. Mener at det finnes bestemte kunnskaper eller ferdigheter som er utviklet i form av metoder og teknikker, som det er viktig å lære.
Kommunikativ rasjonalitet	Instrumentell rasjonalitet

Tabellen tydeliggjør forskjellen på to typer pedagogisk ledelse . Den produktive pedagogiske ledelsen er ikke en form som presenterer ferdige løsninger eller svar. Lederen trenger ikke stå frem som en allviter som modellerer hva og hvordan kunnskap og ferdigheter skal utvikles. Motsetningen er reprodutiv pedagogisk ledelse hvor man kan lete etter ferdige svar og løsninger på utfordringer, altså en form for fasitkultur.

Wadel (1997) presiserer at organisasjoner sannsynligvis må kompromisse for å få til begge deler. Noen ganger kan reprodutiv og produktiv læring være så tett sammenvevd at de forutsetter hverandre. Vi ser at produktiv og reprodutiv pedagogisk ledelse krever kunnskap og innsikt om begge deler. For å utvikle skolen som lærende organisasjon er det sentralt å initiere prosesser rundt refleksjon og læring. For at dette skal fungere bør leder og ledede inneha denne kompetansen for å bevare et så høyt refleksjonsnivå som mulig og for å unngå tvil om læringsretning. Dette krever at begreper er delt mellom leder og ledede og reflektert over. Her står kommunikasjon og spesielt dialog sentralt. Dette løfter Dysthe (1997) frem når hun skriver om samspill og kommunikasjon fra et dialogisk grunnsyn. Hun

hevder at det som virkelig teller er lederens grunnholdning til andre mennesker og til hva slags forståelse lederen har av hvordan mening blir skapt og hvordan innsikt og læring skjer.

Med bakgrunn i temaet for oppgaven, som er skolevandring med fokus på relasjoner mellom rektor og lærere, har vi valgt ut Wadel (1997) som hovedkilde i dette kapitlet, fordi han vektlegger det relasjonelle, altså samhandlingene mellom menneskene som er involverte. Wadel (ibid.) understreker at pedagogisk ledelse er å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og utnytter de mulighetene som vokser frem i lys av spesielt dialogisk samhandling. Vi ser at denne understrekningen er i tråd med hvordan vi opplevde aksjonen.

En annen side ved å holde fokus på det relasjonelle perspektivet er at tenkingen rundt samhandling mellom aktører i lærende organisasjoner kan være med å skape arenaer for refleksjon, som er viktig for å holde læringsprosessene i gang blant aktørene. Rektor som pedagogisk leder er sentral som leder for disse prosessene (Lillejord & Fuglestad 1997). Videre sier Jorunn Møller (1996) sier at kjernen i pedagogisk ledelse er tilrettelegging for læring for andre og seg selv. Tian Sørhaug (1996) skriver at pedagogisk ledelse i stor grad må baseres på tillitsforhold og at ledelse først og sist er relasjon. Prosess, tilrettelegging for læring, tillit og relasjon er sentrale faktorer som vi opplevde i aksjonen og som vi bringer på banen i sterkere grad etter hvert i oppgaven.

Vår undersøkelse og intervensjon har som mål å finne ut om skolevandringen har betydning for relasjonen mellom rektor og lærerne. Dermed spiller det relasjonelle perspektivet på pedagogisk ledelse etter vår oppfatning en rolle i undersøkelsen, fordi samhandlings og forhandlingsprosessene mellom aktørene er sentralt i skolevandringen.

#### **2.4 Ledelse i et relasjonelt perspektiv**

Lillejord og Fuglestad (1997) skriver om ledelse i et relasjonelt perspektiv. Deres definisjon av relasjonell ledelse kan leses slik:

*“Ledelse kan altså forstås som en samhandlings- og forhandlingsprosess, hvor*

*aktørene gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig og på den måten bidrar til utvikling av kulturen i organisasjonen.”*

I et slikt perspektiv kan man se at aktørene opptrer som gjensidig avhengig av hverandre. Denne samhandlingsprosessen kan være med å utfordre det individ og managementorienterte synet på ledelse som i stor grad har en mål - middel filosofi bak seg. I definisjonen til Lillejord og Fuglestad (1997) ligger det implisitt at dialogen har betydning som kommunikasjonsform. Videre forstår vi at i dette synet på ledelse hvor samhandlingsprosessen står så sterkt, så må tradisjonelle strukturer eller top-down tenking vike for menneskelige relasjoner, arenaer for refleksjon, utprøving av aktuelle ideer og dialoger om utvikling. I dette perspektivet ser vi at kommunikasjon gjennom dialog står sentralt i prosessen med å utvikle organisasjonen. Videre at dialogen påvirker handlinger som skal være med å styrke en lærende organisasjon.

Ledelse i et relasjonelt perspektiv handler om å kjenne til de ulike prosessene som kan opptre i organisasjoner slik at man kan optimalisere forholdene for læring mellom aktørene i organisasjonen. Det blir sentralt å være godt kjent med for eksempel en skoles kultur. Å kjenne til organisasjonens skrevne og uskrevne regler er nødvendig for å starte prosesser hvor aktørene kan reflektere over praksis og samhandle mot de mulighetene som kan åpne seg. I en skoles kultur kan man oppleve det som Berg (1999) kaller usynlig kontrakt mellom ledelse og lærere. Det kan eksistere stilltiende avtaler om at ledelsen ikke blander seg inn i undervisningen dersom lærerne ikke stiller spørsmål ved hvordan skolen ledes.

I det samme perspektivet problematiserer Wadel (1997) ledelsesbegrepet. Han kommer frem til at ledelse er noe alle i en organisasjon tidvis kan utføre. Dette fører til et skille mellom formelle ledere og ledelse, noe som fører oss over til begrepet ledelse, som er interessant i vår øyemed. Wadel (ibid.) sier at en relasjonell og prosessuell forståelse av ledelse tvinger oss til å fokusere på både formelle ledere og ledede, og relasjonen mellom dem. Ved å holde fokus på forståelsen av relasjoner mellom ledere og ledede kan tradisjonelle perspektiver som at ledere skal stå for ledelse nyanseres og i sterkere grad betraktes som et samhandlingsløp mellom ledere og ledede og ikke noe som



enkeltpersoner utfører alene. I dette ligger det en erkjennelse av at utvikling fordrer prosesser hvor alle aktørene deltar i refleksjonsprosesser rundt praksis og holder dialogen levende slik at læringen får næring.

Olga Dysthe (1997) skriver om ledelse i et dialogperspektiv, altså relasjoner, samhandling og dialog mellom mennesker. Hun sier at den tradisjonelle måten å arbeide med kommunikasjon på ikke er holdbar. At en leder kan analysere årsaker og forebygge er fint, men det rekker ikke. Etter hennes syn er det grunnholdningen lederen har til andre mennesker og hva slags forståelse lederen har til hvordan samhandlingen og forhandlingene skjer mellom aktørene. Kontrasten er det tradisjonelle synet på lederrollen hvor top-down tenking gjelder og handling utføres av andre etter vedtak. Dysthe er opptatt av denne dialogiske grunnholdning hvor de autentiske spørsmålene råder grunnen - sammen med refleksjon hos aktørene. I prosesser hvor man skal samhandle og forhandle om å utvikle læringskulturer er dette nødvendig fordi forankring hos aktørene er nødvendig. Videre skriver Dysthe (ibid.) at asymmetri i kompetanse hos aktørene kan være en styrke - ikke en fare. En dialogisk kultur åpner for kommunikasjon rundt ulike ideer for alle. Det motsatte skjer om lederen bruker sin makt til å presse gjennom avgjørelser uten diskusjon. I Tian Sørhaugs bok *Om ledelse (1996)* sier han at *ledelse selvsagt først og sist er relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta.* Sørhaugs definisjon har i seg de fleste begrepene som teksten hittil har behandlet. Det relasjonelle perspektivet trer tydelig frem i denne definisjonen hvor samhandling og forhandlinger i det dialogiske perspektivet står sterkt.

## **2.5 Ledelse i et dialogperspektiv**

Dysthe (1997) setter det dialogiske grunnsynet inn i en kontekst som samsvarer med det perspektivet som Wadel (1997) har om relasjoner og samhandling mellom mennesker. Hun har valgt å bruke den russiske språkfilosofen og litteraturkritikeren Bakhtin som utgangspunkt, fordi han var opptatt av mellommenneskelige relasjoner og samhandling gjennom språket. Videre viser hun hva et dialogisk grunnsyn betyr for en produktiv leder og læringskultur.

Her er det nærliggende å bruke eksempler fra skolen hvor man fra tid til annen opplever at læreplaner, revisjoner og andre aktuelle ting skal introduseres og implementeres. Et dialogisk grunnsyn betyr her at aktørene må få muligheten til å gjøre de ”nye” tingene om til egne tanker og gjerninger. Dermed er mulighetene større for at eieforholdet og hensikten med initiativet blir tatt inn og gjort til det Bakhtin i Dysthe (1997) kaller for “det indre overbevisende ordet”. Dette krever at ledere og ledede er inneforstått med at skolen er en lærende organisasjon, på samme måte som at klasserommet bør preges av at læring er det uttalte målet.

Bakhtin skriver om tre måter å nærme seg dialogen på:

- I et makroperspektiv
- I et mikroperspektiv
- Dialog som motsetning til monolog

Dysthe (1997) skriver om Bakhtins dialogisme og at dialogismens menneskesyn blir definert gjennom relasjonene til andre og dermed står språket og dialogen sentralt. I et makroperspektiv ser Bakhtin på menneskets eksistens som dialogisk, mennesket bruker språket for å være i dialog og dermed stå i forhold til andre. Mikroperspektivet har som utgangspunkt hvordan mening og forståelse blir skapt. I følge Bakhtin er mening avhengig av samspill mellom avsender og mottaker, og at i dette samspillet oppstår det mening og kunnskap. Den tredje måten Bakhtin nærmer seg dialogen på er som motsetning til monologen. Hvorfor han bruker monologen virker umiddelbart noe merkelig sett i lys av det grunnsynet som er forfektet. Bakhtin viser at det kan foregå en form for dialog mellom den som er mottaker selv om den som lytter kan velge en passiv rolle hvor man bearbeider og gjør opp status om budskapet i sitt indre. Dialogen kommer ikke til sin rett fordi stemmen til avsender kan være for sterk og dominerende. I et skoleleder perspektiv er dette situasjoner som kan oppstå fordi rektor i kraft av sin posisjon kan fremstå som autoritær og overlegen dialogpartner ved ikke å invitere til diskusjon og refleksjon rundt budskapet. Konsekvensene kan bli at maktforholdet mellom leder og ledede kan føre det dialogiske utgangspunktet inn i en monolog, noe som ikke driver i gang de kreative kreftene som ligger i en reflekterende og dialogbasert skoleutviklingskultur. I aksjonen ser vi dette som

noe av det mest utfordrende for rektor. Ettersamtalene skal settes i gang, struktureres og styres samtidig som han skal stå frem som et forbilde for hvordan man kommuniserer ved å vise respekt for hvor lærerne står i sin læring. Det er nettopp her Bakhtins kunnskap om at “det er *vi* som skaper mening og derfor skjer læring gjennom samspill.”

Ledere som står for et dialogisk grunnsyn bør være observante på flere aspekter i denne sammenhengen. For det første er det ikke ensbetydende med at dialogens potensiale blir utnyttet om man setter i gang samtaler og diskusjon. Bakhtin skriver at utfordringene i dialogen kommer frem når språket spisser seg. Det er i ubalansen mellom språket og begrepene til den som snakker - og den som lytter - at ny forståelse kan vokse ut av dialogen.

Som leder er det sentralt å kjenne til de ulike utfordringene og mekanismene som kan utspille seg i kommunikasjonen mellom mennesker. For å klargjøre dette har Linell (1990) i Dysthe (1997) satt opp et dialogisk deltakingsmønster ut fra to dimensjoner:

1. Symmetrisk og samarbeidende
2. Symmetrisk og konkurrerende
3. Asymmetrisk og samarbeidende
4. Asymmetriske og konkurrerende

Mønsteret har i seg både makt og samarbeid og får frem ulikheten i balansen mellom dem. Dette deltakingsmønsteret kjenner vi igjen i fra vår erfaring i skolen både fra klasserommet og mellom rektor og lærere.

Når dialogen er preget av symmetri kan man oppleve aktive deltakere. Aktiviteten kan dog fremstå som forskjellig avhengig om den er samarbeidende eller konkurrerende fordi målet med dialogen er ulikt. Som motsetning til der man samarbeider og er enige om hva som er målet, kan den konkurrerende typen dialog fremme konfrontasjoner og konflikt.

En asymmetrisk samarbeidende dialog er karakteristisk der hvor nivåene er forskjellige mellom samtalepartnerne. Dette kommer tydelig frem i skolen hvor både lærer og rektor setter i gang prosesser som deltakerne responderer på ut i fra forventningene om

samhandling uavhengig av den eventuelle faglige asymmetrien som kan forekomme.

Interaksjoner som er asymmetrisk og konkurrerende har vi opplevd på ulike nivåer i skolen. I skoleklasser er det selvfølgelig normalt med asymmetri mellom elevene. I motsetning til det samarbeidende, som preges av aktivitet, så kan det konkurrerende få elevene til å respondere med passivitet når lærer setter i gang en læringsaktivitet. Dette er ikke uvanlig i klasser preget av dårlige relasjoner mellom lærer og elever. Asymmetri og konkurranse er heller ikke uvanlig mellom leder og lærere. En kommunikativ taktikk som baserer seg på passivitet og taushet kan være et effektivt middel for å markere uenighet og trekke opp en form for destruktiv konkurranse for å redusere lederens troverdighet og tillit.

I det relasjonelle perspektivet på pedagogisk ledelse blir det sentralt å kunne forutse og håndtere ulike kommunikative situasjoner for å unngå negative sidespor og utvikle den konstruktive kommunikasjonen.

Ärlestig (2008) viser i sin svenske doktoravhandling om kommunikasjon mellom rektorer og lærere i fremgangsrike skoler at direkte tilbakemelding fra rektor om praksis og selve læreroppgaget var underprioritert, selv om dette var noe lærerne ønsket. I avhandlingen viser hun at i de skolene hvor rektor klarer å opprette dialog og integrere direkte tilbakemelding til lærerne om praksis, så er elevresultatene over gjennomsnittet i de kommune hvor undersøkelsene ble foretatt. Ärlestigs undersøkelser (ibid.) viser at rektor legitimerer sin rolle gjennom språket. Rektor og lærerne har et felles språk (metaspråk) om undervisning og læring som gjør dialogen og refleksjonen med lærerne om observerbare kriterier konstruktiv. Her ser vi at Linells (1990) deltakingsmønster kan brukes som eksempel. Lærere og rektorer i fremgangsrike skoler møtes i dialoger hvor man snakker samme språket, der er symmetri i kommunikasjonen og kommunikasjonen flyter jevnbyrdig.

Ottesen (2011) argumenterer for at språk er et viktig redskap for ledelse. Språket er sentralt gjennom forhandlinger for å finne løsninger på små og store utfordringer i skolehverdagen. I samhandlingsprosessene rundt ulike utfordringer kan relasjonene styrkes. Hun skriver at ledelse bør forstås som noe mer enn hva de formelle lederne sier. Videre trekker hun frem

at verbale konsekvenser avhenger av samspillet mellom aktører. Et samspill mellom aktører forutsetter ei tilrettelegging av arenaer for refleksjon, noe som formelle ledere har et spesielt ansvar for. I disse arenaene brytes meninger og ulike perspektiver kommuniseres. Ottesen (ibid.) viser at formelle ledes språklige kompetanse spiller en rolle når spenninger mellom ulike perspektiver skal håndteres. Aktørers ytringer skal hensyntas og respekteres og videreføres i ei retning som sammenfaller med skolens oppdrag. Språkets betydning kommer tydelig frem når rektor skal legitimere sin kompetanse om skoleutvikling og pedagogisk forankring. I det relasjonelle perspektivet må rektor være fokusert på å kommunisere med aktørene - ikke for mye til. Utfordringene blir dermed balansegangen mellom tydelig og målretta, samtidig som språket bør føres slik aktørene kjenner seg hørt og respektert.

I skolevandringen bekreftes språket og dialogens posisjon når aktørene forteller sine historier gjennom intervjuene og i refleksjonssamtalene. Dysthes (1997) tekst om dialog og pedagogisk ledelse viser hvor sentralt det er at en leder forstår de kommunikative prosessene og kan lede det positive ut av situasjoner hvor det er asymmetri og konkurranse mellom aktørene. Relasjonene mellom aktørene i skolevandringen kan styrkes om aktørene legitimerer sine roller gjennom språket.

## **2.6 Relasjoner, tillit og svik mellom aktørene i skolen**

Samarbeid er sentralt - uansett perspektiv på ledelse. Hargreaves (2002) peker på flere debatter som har versert rundt typer av samarbeid som er mer eller mindre effektive. Her pekes det på konflikter og hvordan en forholder seg til det. En leder som forsøker, sammen med medarbeidere, å skape samarbeidende relasjoner blant lærerne kan oppleve at det oppstår vanskeligheter når en står overfor konflikthåndtering. Slike vanskeligheter kan være negativ og dempe vekst, trivsel og utvikling innenfor en organisasjon.

Hargreaves (2002) peker på flere betydelige risikoer knyttet til dette fenomenet. For eksempel kan medarbeidere se for seg at samarbeidsforhold på jobben kan oppløses som følge av dette, at knyttede vennskap eller forbindelser kan bli ugjenkallelig brutt og at resultatet er at man vil tape tillit til hverandre. På arbeidsplasser med stort mangfold,

kompleksitet og hurtig forandring er risikoen for uenigheter og konflikter større. Dette er trekk som er gjenkjennelig innenfor utdanningssektoren i for eksempel en skole. Noe som kan motvirke slike tendenser er tilstedeværelsen av tillit blant medarbeiderne. Er båndene sterke nok, vil en kunne være bedre rustet og forberedt satt ovenfor en konfliktsituasjon. Derfor er slik tillit en vital ingrediens i et produktivt og profesjonelt samarbeidsmiljø, Hargreaves (ibid.).

Sørhaug (1996) fremholder at tillit forutsetter seg selv. Man må ha den for å få den, og hvis man ikke har den på forhånd, burde man logisk sett ikke være i stand til å få den. Videre presiserer han at tillit oppstår i samhandling med andre, underforstått at begrepet ikke har gyldighet om man er alene. Har man makt kan man overkjøre behovet for tillit og tvinge frem ønskede handlinger hos andre, men over tid vil ikke makt uten tillit fungere. I disse betraktningene kan en anta at tillit er et skjørt fenomen som krever riktig pleie. Ordlegger en leder seg kritisk irettesettende i påhør av andre, er urettferdig, taler usant og lignende vil dette være kritiske kilder til eventuelle tillitsbrudd. Slikt vil kunne være hindringer for utvikling og ødeleggende for gode relasjoner, for eksempel mellom rektor og lærere. Sørhaug (1996) forfekter at relasjoner og ledelse henger nøye sammen og at ledelse baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta.

I utgangspunktet er tillit en grunnleggende egenskap hos de fleste mennesker. Dette læres og kan bygges på videre i livet. Man evner å åpne seg for andre mennesker og evner å stole på andre i fremtiden. Med andre ord lærer en å stole på andre og seg selv, en blir tillitsfull og til å stole på. I dagens komplekse organisasjoner kan en ikke ta slik tillit for gitt. Den må bygges og vinnes, og fremfor alt være preget av gjensidighet. Hargreaves (2002) viser til Giddens (1991) som fremholder at slik tillit innebærer risiko. Der finnes risiko ved å stole på andre mennesker og det å evne og overkomme engstelse om fremtiden for å kunne vinne nye erfaringer og nå mål. Tillit innenfor komplekse organisasjoner er helt nødvendig for å oppnå profesjonell effektivitet og kunne utføre oppgaver som krever gjensidig avhengighet hos medarbeiderne. Hargreaves (2002) kaller dette profesjonell tillit, som er å anse som en prosess. En slik profesjonell tillit er som nevnt en prosess, en prosess som bygges av



prinsipper en kan arbeide for og et profesjonelt engasjement hos medarbeiderne selv om en ikke har en personlig tilknytning til hverandre utenfor arbeidsplassen. I skolehverdagen vil både lærere og ledere være avhengig av at der eksisterer en slik profesjonell tillit hvis en ønsker å gjennomføre skolevandring. Hargreaves (2008) peker på tillit som en kilde til fornyelse. I skoler som fornyer seg og har høy grad av tillit mellom aktørene er det gjerne slik at menneskene som arbeider der har lignende syn på saker og ting, felles engasjement og gjensidig ansvar. Hargreaves (2008) fremholder at tillit fungerer. Der det råder et godt tillitsforhold mellom rektor-lærer og lærer-lærer øker prestasjonene, energi- og moralnivået. Men tillit må tilkjempes og pleies, den kommer ikke av seg selv.

Hargreaves (2002) nevner tre hovedformer av svik mot slik tillit som kan desimere, bryte vesentlig ned eller hindre ønsket utvikling innen en organisasjon. Den ene nevnes som *kontraktssvik* i meningen av hvordan en arbeider møter sine forpliktelser, oppfyller sine kontrakter og holder sine løfter. Den andre betegnes som *kompetansesvik* som involverer det og stole på og ta hensyn til egne og medarbeideres kapasitet, kunnskap, ferdigheter, og evne til å treffe beslutninger. Den siste formen beskrives som *kommunikasjonssvik* og refererer til kvaliteten, klarheten og åpenheten i kommunikasjon mellom kolleger med tanke på hvordan informasjon legges frem, om hvorvidt en forteller sannheten, kan innrømme feil, forholder seg til taushetsplikten og hvordan en forholder seg til sladder. Å være oppmerksom på disse truslene mot gode tillitsforhold er verdt å ha med seg inn i for eksempel refleksjonssamtalene med lærerne i etterkant av en skolevandring. En god refleksjonssamtale er avhengig av at der er tillit mellom aktørene, hvis den ikke er der i utgangspunktet vil dette virke inn på samtalen.

Hargreaves (2002) peker på disse tre typer av svik som en trussel mot samarbeid både vertikalt og horisontalt i en organisasjon avhengig av hvem som er involvert. Tillitsforhold som blir brutt og hvor slike brudd har stor betydning emosjonelt for den eller de som er involvert, vil kunne føre til varige brudd eller avkjøling av samarbeid, kommunikasjon og positivitet. Det kan fremkalle skam, skyld, en følelse av senket selvtillit og selvbilde, en følelse av ikke lenger å være verdsatt o.l. Sentralt i skolevandringen vil trusselen mot tillit som kan fremkalles av kommunikasjonssvik stå sentralt. Man bør som leder sørge for at

slik kommunikasjon unngås for enhver pris, og en kan derfor med hell ta inn de aspekter som ligger i det verdsettende begrepet. Den verdsettende ideen kan forstås også som en motsats til for eksempel kommunikasjonssvik.

Resultatet av slike svik mellom ledere og medarbeidere, eller mellom kolleger, viser seg ofte at læreren trekker seg tilbake, holder seg unna vanskelige ledere eller kolleger, unngår å interreagere med dem det gjelder og distanserer seg psykologisk fra det de har erfart. Man vil for framtiden forsøke å unngå konflikter eller situasjoner som leder til konflikt. Dermed vil en kunne oppleve at den profesjonelle tilliten som er en prosess bygd av prinsipper og profesjonelt engasjement vil briste og umuliggjøres (Hargreaves, 2002).

Likeledes som dette kan være trusler mot det verdsettende og demokratiske ledelsesperspektivet, kan også verdsettende ledelse motvirke slike negative effekter som svik av variert karakter kan lede til.

### **3.0 Metode**

#### **3.1 Innledning**

Vi har valgt et kvalitativ forskningsopplegg. Problemstillingens karakter kombinert med vår deltagelse i feltet har hele veien lagt opp til en kvalitativ tilnærming. Kort oppsummert kan en si at vi har intervenert i en skole, valgt å være nær feltet eller sammen med feltet som opptrer i sine naturlige omgivelser, innsamlet tekstdata og anvendt uformelle analyseteknikker. Spesielt vår nærhet til feltet og det begrensede antall studieobjekter og vektleggingen av det relasjonelle perspektivet gjorde det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til vårt opplegg.

Designet på vår forskningsstrategi kan sies å være et langsgående tidsdesign (Ringdal, 2007) hvor vi over en periode på åtte måneder har fulgt en rektor gjennom sitt arbeid med skolevandring og refleksjonssamtaler med lærerne, hvor fokus har vært på endring.

#### **3.2 Aksjonsforskning - et helhetlig opplegg.**

Bakgrunnen for tilnærmingen til undersøkelsen har å gjøre med interesse for det

relasjonelle perspektivet på pedagogisk ledelse. Vi fant det hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming fordi den gjør det mulig å studere relasjonelle prosesser både på en nærmere og dypere måte enn kvantitativ metode.

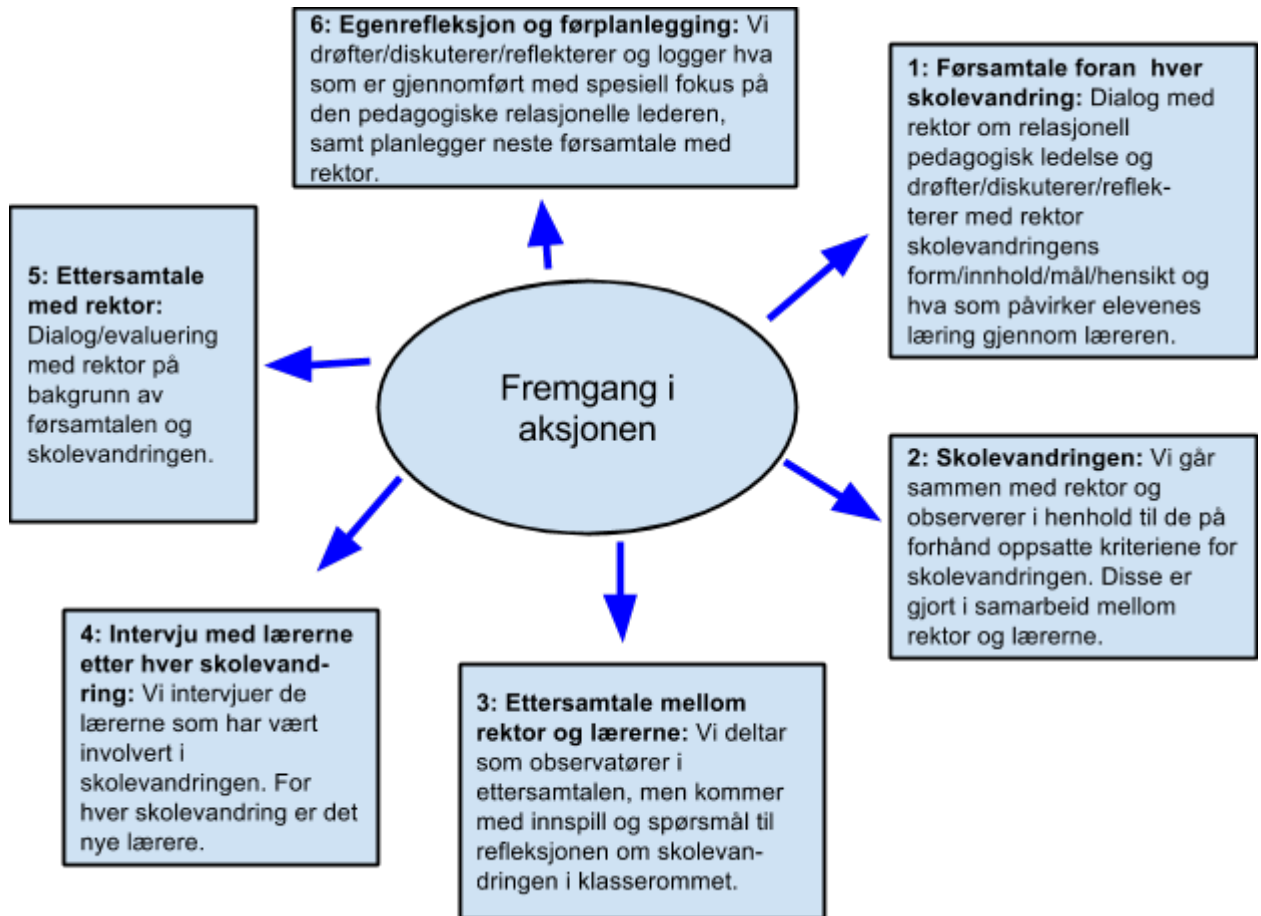
Vårt valg av aksjonsforskning som strategi i undersøkelsen har bakgrunn i nettopp dette med anledningen til å være nært på - og i dybden med aktørene. Tom Tiller (1999) skriver at aksjonsforskere forsker med aktørene og han presiserer at resultater skal kunne brukes og nyttiggjøres av aktørene. Det Tiller (ibid.) skriver sammenfaller med hva som står sentralt i vår undersøkelse, altså hvilken betydning skolevandring har for relasjonene mellom rektor og lærere, blant annet fordi vi kom svært nært rektor og lærere både i førsamtaler, i undervisningssituasjoner og spesielt i ettersamtalene.

Kalleberg (1992) bruker metaforen “Sokratisk klegg”, denne metaforen kan brukes om aksjonsforskerrollen fordi rollen anses som mer aktiv enn den mer vante “flua på veggen” metaforen, som i større grad innehar en mer passiv og observerende rolle. I denne sammenhengen betyr det at forskeren bidrar med teori, spørsmål og deltar i refleksjoner rundt praksis. Forskeren har en aktiv rolle for å fremme utvikling. Forskerrollen i aksjonsforskning skiller seg dermed fra annen type forskning fordi det faktisk er anledning til å intervensere og ha en aktiv rolle, noe som ikke legitimeres i samme grad i annen forskningsmetodikk. Vår intervensering har i størst grad vært med rektor. I samtalene med han har vi bidratt med teori om pedagogisk ledelse, verdsettende ledelse og dialog. Kallebergs (1992) metafor beskriver godt hvordan vi har jobbet i denne prosessen. Vi har mange ganger vært så nært aktørene at vi har diskutert distansen og noen ganger funnet det hensiktsmessig å trekke oss litt tilbake og opptre som “flua på veggen” nettopp for å lytte og observere.

Skrøvset (2008) viser til Wadel (1991) og Galtung (2003) som beretter om runddansen mellom teori, metode og data som ofte er tilfellet ved kvalitative forskningsarbeider.

Skolens aksjon kan skisseres på denne måten:

Fig.1



### 3.2.1 Aksjonsforskning og reliabilitet.

Som det framgår av figur 1 ovenfor, ser man at det i punkt 1 og punkt 3 er snakk om intervensjon i feltet. Dette har i forskningsammenheng vært problematisert fordi det fra

enkelte hold hevdes at dette vil gå ut over reliabiliteten i funnene og at objektiviteten vil bli utsatt. Hva skjer når man påvirker feltet? Kalleberg (1992) fremholder at innen konstruktiv samfunnsvitenskap er intervenserende opplegg en mulighet og da med tanke på å skape endring i feltet og forhåpentligvis kunne påvirke til forbedring.

Aksjonsforskningsopplegg passer med denne tradisjonen og Kalleberg (1992) klassifiserer fire elementer som bør inngå i ethvert forskningsopplegg, og det er spørsmål (problemstilling, avgrensning), erfaringsmateriale (datainnsamlingen), begreper(termer, typologier, modeller) og svar(konklusjoner, rapporter). All den tid disse elementene er forankret og fulgt gjennom prinsipper og retningslinjer for øvrig for forskningsarbeid, skulle det ikke være noe i veien med å anvende aksjonsforskningsopplegg som utgangspunkt for et forskningsarbeid.

### **3.3 Deltakende observasjon**

Som ett av flere metodeverktøy har vi i vårt prosjekt anvendt åpen deltakende observasjon (Ringdal, 2012) som verktøy. For oss var det nødvendig å fremskaffe førstehandsdata for å bedre forståelsen og fortolkningen av feltet. Vårt oppdrag i henhold til problemstillingen var å undersøke hvilken betydning skolevandringen kan ha for relasjonen mellom rektor og lærerne. Den ene arenaen hvor vi gjennomførte observasjon, var i klasserommet hvor undervisningen som dannet grunnlaget for refleksjonssamtalen mellom rektor og lærerne fant sted. I disse sammenhengende førte vi logg, men interвенerte ikke verbalt. For oss var det avgjørende å være tilstede i klasserommet, slik at alle aktører og vi som observatører hadde noenlunde konsensus om hva som faktisk hadde funnet sted. Det ville vært vanskelig, om ikke umulig å se for seg at vi kunne utelukke denne delen. Vi ville da manglet nødvendig grunnlagsinnsikt for refleksjonssamtalen mellom rektor og lærer i etterkant av klasseromsbesøket. Observasjonskriteriene var i denne sammenheng de samme som hos rektor. Dette var avtalte temaer og kriterier med lærerne på forhånd, og tidspunktet for observasjonen var kjent for alle parter.

At vi valgte åpen deltakende observasjon var en naturlig følge av problemstillingen. Med deltakende observasjon tenker vi her på det forhold at vi var tilstede i situasjonen. Vi gjorde

i denne sammenhengen en vurdering om reliabiliteten kunne bli svekket når det som observeres og selve observasjonen er kjent for alle aktører, men selve observasjonen var som nevnt ikke det som var avgjørende for våre funn, men heller det at alle aktører og vi som observatører hadde en felles forståelse av hva som faktisk hadde funnet sted. Likeledes var det viktig for oss at det forskningsetiske kravet om at datainnsamlingen bør kunne skje med lærernes samtykke og ha en så åpen profil som mulig var innfridd. Frivillighet og åpenhet er sentrale idealer som vi har forsøkt å etterleve i feltet.

Den andre arenaen hvor vi gjennomførte observasjon var i refleksjonssamtalen mellom rektor og lærerne. Regien og styringen av samtalen hadde rektor. Ved passende anledninger valgte vi å intervensjonere med åpne spørsmål til aktørene underveis i samtalen for å fremme refleksjon og for å få utdypende forklaringer på enkeltrefleksjoner hos aktørene. Også i denne sammenhengen vurderte vi reliabiliteten. Intervensjon i denne sammenhengen var ikke dominerende, men vi var bevisst det forhold at påliteligheten kunne svekkes som følge av våre spørsmål underveis. Moos (2003) skriver om *passelig forstyrrelse* av aktørene. I den deltakende observasjonsrollen vi la opp til, så ser vi at denne måten å beskrive observasjonen på sammenfaller med vår aksjonsforskerrolle. Ringdal (2012:204) peker på graden av deltakelse forskeren har i feltet. I vårt tilfelle er vi ikke fullstendige observatører, heller ikke fullstendige deltakere, men en plass mellom disse to.

### **3.4 Intervju**

Som nevnt har vi anvendt intervju som verktøy i datainnsamlingen. Her spesielt to typer, det åpne individuelle intervjuet og åpne gruppeintervju. Intervjuene har foregått med digitale lydopptak. Alle intervjuene har vært gjennomført med bakgrunn i en intervjuguide, med åpne spørsmål i fast rekkefølge. Hensikten med intervjuene har vært kjent, og informantene har hele tiden vært informert om alle sider ved opplegget ved at vi har informert i plenum på lærermøter.

Begrunnelsen for valg av intervju i vårt prosjekt henger sammen problemstillingen hvor vi ønsker å finne ut hvilken betydning relasjonen har mellom rektor og lærerne. Vi mener da at dybden i det vi undersøker vil være avgjørende, at vi må kunne følge opp våre spørsmål

der og da for å finne ut så langt det lar seg gjøre hva informantene mener.

### **3.4.1 Graden av åpenhet.**

Vår intervjuguide har vært delt ut til informantene i god tid før intervjuet og har vært oppsatt tematisk om skolevandring. Der har funnet sted noen grad av prestrukturering på det vis at våre på forhånd oppsatte spørsmål har vært av en slik karakter at de inviterer til lengre utgreiinger og refleksjoner. Likeledes har vi lagt ved endel stikkord i underkant av spørsmålene som var ment som “triggere” eller retningsgivere. Disse var kun veiledende og ikke ment å være lukkende i forhold til hva informantene ønsket å bringe til torgs. En kan i denne sammenheng fundere rundt om en fjerner seg fra den kvalitative metodens ideal og foretar en for sterk prestrukturering. Vi hevder likevel at denne formen for prestrukturering var avgjørende for å begrense kompleksiteten i vårt datamateriale og dermed nødvendig. Postholm (2010:72) viser til det halvplanlagte formelle intervjuet. I denne sammenheng kan nærliggende tema også komme opp og belyses, slik at informantenes virkeligheter enklere kan forstås. I dette ligger det at vi som intervjuere tillot eventuelle avvik fra de på forhånd oppsatte spørsmålene.

Larsen (2007) viser til mulige feilkilder når hun beretter om tre effekter som kan komme av en intervjusituasjon. Den ene mulige feilkilden er ledende spørsmål. I utformingen av spørsmålsskjemaet var dette i våre tanker hele veien. Men som det fremgår av det ovennevnte har der hele veien vært mulig underveis å stille utdypende oppfølgingsspørsmål. Her har vi ved gjennomgang av den digitale lydloggen valgt å sensurere vekk svar på spørsmål som kunne tolkes dithen at de var ledende før transkriberingen av lydloggen. Den andre mulige feilkilden som nevnes av Larsen (ibid.) er at informanten gir sine svar ut fra det han/hun tror av forskjellige grunner er det svaret som forventes, og den tredje feilkilden er det som kalles konteksteffekten. Her tenker en på at svaret kan bli påvirket av tidligere stilte spørsmål, her stilles det krav til spørsmålsrekkefølgen. De to siste feilkildene kan vanskelig utelukkes helt gjennom forberedelser. Likevel kan en hevde at om det i funnene er noenlunde konsensus, eller at informantenes svar i noen grad bekrefter og støtter hverandre vil det kunne oppfattes som

en styrke for studien (Postholm 2010).

### **3.4.2 Kontekst, varighet og digital lydlogg.**

Gjennomføringen av intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplass. Denne konteksten var således naturlig for intervjuobjektene. Dette var viktig for oss, fordi vi vet at konteksten har betydning for svarene fra informantene. Å fjerne informantene fra et naturlig miljø og gjennomføre intervjuene en annen plass som kunne oppleves som kunstig, ville kunne påvirke reliabiliteten til intervjuet.

Vi anvendte et for informantene kjent møterom på skolen som var forhåndsbooket, slik at vi unngikk forstyrrelser under intervjuet.

Varigheten på intervjuene spente seg fra 1 til 1,25 timer. Bakgrunnen for denne tidsrammen springer ut fra hva som er en passende lengde for et intervju. Jacobsen (2012) fremholder at det vil være i korteste laget med særlig mye under en time, fordi tiden da vil begrense mengden informasjon. I motsatt ende vil mer enn en og en halv time være for lenge fordi informantene og deg selv som intervjuer vil bli sliten og kvaliteten vil kunne bli synkende.

I intervjuene har vi brukt digital lydlogg. Dette verktøyet har hjulpet oss slik at ingenting av det som har blitt sagt har gått tapt, og at vi under transkripsjonen som har funnet sted rett i etterkant av intervjuene har hatt tilgang et nøyaktig kildemateriale. Vi vurderte også videologg, men kom frem til at dette kunne virke forstyrrende på intervjuet og unngikk derfor dette.

### **3.5 Forskningsetikk**

I vår studie har vi fulgt de retningslinjer gitt av den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Før vår inntreden i forskningsfeltet har deltakere gitt deres informerte og frie samtykke. Deltakelsen har vært frivillig basert på informasjon om hensikten, konsekvenser og hvordan resultatene skulle benyttes.



## **Kap 4.0 Presentasjon av empiri**

### **4.1 Beskrivelse av funn**

Det empiriske grunnlaget i vår undersøkelse er møterefater fra møter med rektor og lærere, logger fra ettersamtalene med rektor og lærere, notater fra observasjoner i skolevandringen, intervjuer med trinn etter skolevandringen og intervju med rektor etter skolevandringen.

Observasjonene i klasserommet vil i denne sammenhengen ikke være arenaen hvor funnene ble innsamlet. Observasjonene ble gjort for at vi, lærerne og rektor skulle ha det samme utgangspunktet for hva som hadde funnet sted i klasserommet i forkant av ettersamtalen mellom rektor og lærerne.

I henhold til problemstillingen hvor vi har fokus på det relasjonelle, så ser vi at den delen av skolevandringen som foregår i klasserommet krever en viss tillit og trygghet mellom aktørene. Dette kom frem i intervjuene med lærerne. De fleste av lærerne fremholdt at de likte at rektor kom på besøk i klasserommet, og ingen uttrykte misnøye med dette, noe som kan tyde på at relasjonen mellom rektor og lærere fungerte. Dette dokumenteres i funnene fra intervjuene med lærerne.

Våre funn stammer fra tre kilder i feltet. Den ene er refleksjonssamtalene mellom rektor og lærerne hvor vi har brukt logg som verktøy, videre våre intervju med digital lydlogg med lærerne i etterkant av refleksjonssamtalene og intervju med lydlogg med rektor.

### **4.2 Beskrivelse av funn fra intervjuene med lærerne**

Vi tar utgangspunkt i intervjuguiden og presenterer spørsmål og enkelte funn fra trinnene. Spørsmålene i intervjuene er identiske fra intervju til intervju, og det er de samlede funnene som er interessante. Vi har valgt å gi en nærmere redegjørelse for våre spørsmål i forkant av sitater fra informantene, for å klargjøre intensjonene med disse. Sitatene som er hentet fra lærernes svar i intervjuene har vi skilt fra hverandre med linjeskift og satt i kursiv. Sitatene representerer ulike stemmer fra lærerne som deltok i skolevandringene og ble

intervjuet av oss. I etterkant av sitatene kommenterer vi kort på de funn som sitatene frembrakte. Til slutt oppsummerer vi funnene fra lærerne og rektor.

### **Lærernes forventninger til skolevandringen.**

I dette ønsket vi å finne ut hvilke forventninger lærerne hadde til skolevandringen.

Skolevandring som konsept var ikke en ny erfaring for lærerne. I en eller annen form hadde rektor besøkt klasserommene over de siste tre årene. Rektor hadde startet med *microteaching*, et eksempel på et verktøy for klasseromsobservasjon hentet fra amerikanske skoler. Vi går ikke nærmere inn på dette her, men nevner dette for å vise at lærerne ikke var uvant med en synlig rektor. Under har vi med uttalelser fra lærere som var typiske under dette spørsmålet.

Her er det verdt å bemerke at selv om spørsmålet handlet om forventninger kommenterte lærerne nesten konsekvent på det de syntes var positivt med skolevandringen.

Kommentarer som:

- *..det er bra at han kommer inn*
- *..positivt å få reflektere sammen med rektor i ettersamtalen*
- *..positivt med observasjon*
- *..positivt for å forstå det som skjer i et klasserom*

Eksemplene ovenfor var kommentarer som lærerne ofte skjøt inn når de snakket om forventningene. I det følgende om forventninger fra lærerne var slike uttalelser som de nedenfor vanlige.

*Min forventning er at rektor er over tid i klassen. Videre at han er der i aktivitetsskifte, spesielt når tema er klasseledelse og i ulike tider av økta og ikke kun i oppstarten. Han må være forberedt for å kunne følge planen for økta. Han må variere tidspunktene for besøkene fordi aktivitetsskiftene er viktige når klasseledelse er tema - og det bør han jo se etter.*

*Han må være forberedt for å kunne si noe om planen for økta. Hvis ikke blir skolevandringen meningsløs. Det vil da kun bli for å bli sett. Han bør gi signaler for hva han skal se etter. Poenget er å unngå samtale om uvesentligheter som kan oppstå fordi han var uforberedt. Han må være proff å gå rett på det som skulle observeres.*

I disse to sitatene er det typiske kommentarer på tiden rektor er tilstede og i hvilken grad skolevandringene er forberedt. I dette ligger det et ønske om at rektor skulle bruke mer tid inne i klasserommet. Gjerne ville lærerne at rektor skulle være med hele timen eller til og med en hel dag. Begrunnelsen fra lærerne var at man ville vise frem hele økten, eller det man hadde planlagt og at bare observasjon av en liten del ikke ville synliggjøre helheten i deres planlagte undervisningsopplegg. Videre hadde de forventninger om at vandringen skulle være godt forberedt. Her ble ønsket om at kriteriene for hva som skulle observeres var tydelige og klare, og at dette var avtalt på forhånd med lærerne. Forventninger til skolevandringen er sentralt og vi vil ta dette inn i drøftingsdelen.

### **Motivet for skolevandringen.**

Her er intensjonen å få frem refleksjoner på hva lærerne mener motivet til rektor er for gjennomføre skolevandring.

*For å få en viss kontakt med klasserommet, i stedet for å sitte på kontor. For å kunne se helheten må han jo vite hva som foregår. ,*

*Har ikke oppfattet noe hovedmotiv for skolevandringen. Vi velger selv hva han skal observere innenfor tema.*

*Rektor har ikke vært tydelig på motivet for skolevandring.*

*Går ut fra at han kan se og vurdere hvordan vi fungerer som klasseledere. Han ønsker å vurdere og se ut i fra det vi har bedt om å bli vurdert på.*

*Krav fra oven, få innsikt hva som skjer i klasserommene. Det er viktig at den som skal trekke i de pedagogiske trådene vet hva som skjer.*

Eksemplene over er typiske svar. Noen sier direkte at man ikke har oppfattet noe motiv for vandringen, mens andre resonnerer seg fram til det man tror kan være årsakene. At det er ulike meninger om intensjonen er et funn som vi vil ta hensyn til i drøftingsdelen.

### **Skolevandring - tidsbruk og frekvens.**

Her var intensjonen å undersøke lærernes oppfatning av rektors tidsbruk i klasserommene og antall besøk i året. Rektor brukte cirka tretti minutter i hver klasse for hver skolevandring og la opp til to eller tre besøk per klasse i løpet av skoleåret.

*Det blir veldig kort tid i klasserommet.*

*Savner enda mer tid i klasserommet, fordi han må få inn helhetsinntrykket, ikke bruddstykker.*

*Frekvensen, tja, kanskje med flere besøk. Men det er jo praktisk vanskelig. Positivt at det er to ganger i året, før var det jo bare en gang pr. år.*

De langt fleste lærerne ønsket at rektor skulle ha besøk med lengre varighet. Tidsaspektet er viktig for mange lærere for å unngå at kun bruddstykker av undervisningen kommer frem. Få lærere ønsker flere årlige besøk og sier de ser at dette har praktiske begrensninger.

### **Om ettersamtalen / refleksjonssamtalen.**

Rektor setter av cirka en time til ettersamtalen. Trinnet som har blitt observert er representert med tre eller fire lærere i møtet. Ettersamtalen foregår alltid samme dag som observasjonen, i etterkant av undervisningen. Kommentarer som disse gikk igjen:

*...det er viktig at han har tydelig og strukturert møteledelse.*

*...vi forventer effektiv tidsbruk og ikke utenomsnakk*

*...innspill skal ikke være tilfeldige og tilbakemeldinger må være tydelige.*

*...at han gir tilbakemeldinger som begrunnes.*

*...at han kan bli flinkere til å stille spørsmål til det som skjer.*

Her var lærerne stort sett samstemt når de ønsket at rektor skulle være strukturert, effektiv og tydelig. Lærerne etterlyser flere spørsmål til praksis og gjennomtenkte tilbakemeldinger.

### **Skolevandring og emosjoner.**

Dette begrepet måtte klargjøres i de fleste intervjuene fordi lærerne var usikre på hva vi mente med det. I det følgende viser vi noen typiske svar.

*Helhetlig syntes jeg samtalen var konstruktiv, og det å snakke med han.*

*Tenker jo en del på hvordan denne dagen skal bli, det er jo litt ekstra. I morgen*

*kommer han og observerer, hvordan skal det bli? Jeg så etterpå at han ikke hadde sett meg og da puuuhhhh, slappet jeg av.*

*Underlig at han var ulik i tilbakemeldingene.*

*Syntes det var en positiv stemning rundt bordet.*

*Og så synes jeg han var slurvete med tilbakemeldingene rundt noe. Litt rart at man skal være undrende når man går ut der i fra. Hva var det egentlig han mente?*

*Du må ha tillit til at den som har observert deg har kunnskap om undervisning. Og har rektor det? Dette har vi diskutert før.*

*Tilbakemeldingene er i all hovedsak positiv. Kritikken er noe "pakket" inn.*

*Æ føler jo at det er, at jeg er mere forberedt når han kommer, jeg er så godt forberedt som mulig, at jeg ikke skal gjøre noen tabbe og sånn...men så er det bare det at plutselig så er situasjonen en helt annen og noe skjærer seg, ungan er jo ungan, og så kan man ikke spille noen slags rolle og tro at man skal være så perfekt, man er den man er uansett, men når det kommer til stykket..det går ikke an ...det blir borte det der og det blir som det blir*

*Man kan ikke være perfekt lærer i bare en time, spille en rolle...ungan som er seks år er vant til deg og du kan egentlig ikke være noen annen eller lure han (rektors navn)..det går ikke.*

*Allikevel, jeg tenker at i dag er ikke dagen da jeg skal bli kokforbanna...eller at jeg ikke har funnet frem de rette tingene og sånn..*

I sitatene finner vi begreper som positivt, tillit, spenning og forventning. Dette viser at skolevandring er emosjonelt. Skolevandring kan bringe frem følelser hos deltakerne og stiller krav til spesiell kompetanse hos rektor. Emosjonene som skolevandring kan føre med seg er ikke til å undervurdere. Emosjonsbegrepet trår frem som sentralt og vil bli grundig drøftet.

### **Utbyttet av skolevandringen**

Her tas det sikte på å finne ut om elevene har utbytte av skolevandringen. Hvis en tenker seg at svaret her skulle være avkrefteende på dette punkt, ville en kunne anta at refleksjonen ikke fungerte hensiktsmessig og dermed heller ikke relasjonen mellom rektor og lærerne. Noen funn viser at refleksjonen mellom rektor og lærere kan ha betydning for utvikling av ny forståelse og ny kunnskap som igjen kan generere læringsutbytte hos eleven.

*Hvis han klarer å gi oss konkrete tilbakemeldinger som vi kan rette oss etter kan elevene i neste omgang få utbytte av skolevandringen indirekte.*

*Altså, det vil være med skolevandring sammen med alt annet pedagogisk arbeid. Skolevandringen i seg selv sammen med ettersamtalen kan gi utbytte. Men det er refleksjonsbiten som gjør utslaget.*

Kommentarene fra lærerne her er ikke noe som kan fastslå at slikt utbytte er sikret hos elevene. Likevel er det avgjørende at lærerne i noen grad ser at der kan finnes en sammenheng.

### **4.3 Beskrivelse og tolkning av funn fra intervju med rektor**

Intervjuet med rektor det her vises til er et sluttintervju. Det markerte slik sett en avslutning på vår tilstedeværelse ved skolen og skolevandringen. Dette intervjuet er ikke en del av ettersamtalene vi hadde med rektor underveis i skolevandringen.

#### **Rektors intensjon med skolevandringen.**

Det innledende spørsmålet er stilt med bakgrunn i å klargjøre hvilken intensjon rektor selv har for skolevandringen. Sammenstilt med det identiske spørsmålet til lærerne vil en kunne finne ut om beveggrunnene for å igangsette skolevandring og fortsatt holde på med det er tydeliggjort for alle.

*Ja, litt om intensjonene. Tilbakemeldinger fra lærerne via medarbeiderundersøkelser og andre undersøkelser viste at dette med synlighet og tydelighet var viktig for lærerne.*

*Jeg spisset skolevandringen i 2012 fordi skolen fikk besøk av veilederkorpset som kom med direkte innspill på hvordan man kunne forbedre dette med tydelighet og synlighet.*

*Veilederkorpset kom med forslag om skolevandring som ledelsesverktøy. Den retningen skolevandringen nå har fått er det rett og slett dere som har bidradd til gjennom samtaler og refleksjoner om teori og praksis.*

*Jeg prioriterer skolevandringen fordi den direkte pedagogiske ledelsen er verdifull og jeg har kontroll på den administrative delen.*

Her kan vi se at motivasjonen for å sette i gang skolevandring springer ut i fra tilbakemeldinger fra medarbeiderne og forslag utenfra.

### **Hvilke forventninger har du til skolevandring som ledelseskonsept?**

Hensikten med spørsmålet er å få frem rektors refleksjoner om hvordan han vurderer dette konseptet for pedagogisk ledelse.

*Mine forventninger om å sette i gang faglige refleksjonssamtaler blant lærerne er gode, fordi jeg ser det fungerer. Strukturen ligger der. Deres (vi) bidrag i form av litteratur og samtaler rundt praksis har inspirert meg.*

*Det faglige nivået i refleksjonssamtalene med lærerne er imponerende godt, diskusjonene om god praksis er nyttige.*

*Så langt har jeg lyktes med gjennomføringen av skolevandringen. Få er avlyst. Ser at dette har potensiale som ledelsesverktøy.*

Rektor er tydelig i sin oppfatning av at refleksjonssamtalene fungerer. Han forteller ikke konkret eller utdypende, men bruker ord som *ser at det fungerer, nyttig med diskusjoner, har lyktes, har potensiale*. I dette ser vi at rektor har gode forventninger til denne delen av skolevandringen.

### **Hvordan forbereder du skolevandringen?**

Vi stiller spørsmålet fordi det er av interesse å finne ut hva rektor fokuserer på før observasjon og i refleksjonssamtalene. I tillegg er det interessante funn i blant lærernes data som sier noe om hvordan deres oppfatning av rektors forberedelse er.

*Jeg må forberede lærerne, prioritere hva som skal observeres fordi vi har noen fokusområder. Lærerne sender meg notater om hva de vil jeg skal observere ut i fra temaer som er aktuelle, f.eks. klasseledelse.*

Her kan man lese at rektor prioriterer fokusområder og at lærerne gir tilbakemelding på hva de vil skal observeres innenfor et gitt tema. Dette kommer vi nærmere inn på i drøftingsdelen.

### **Tid og frekvens i skolevandringen.**

Tid er en nøkkelfaktor i skolen. Poenget med å ta dette inn i intervjuet var å synliggjøre rektors tidsprioriteringer av skolevandringen. Organiseringen rundt skolevandringen har begrensninger når det gjelder omfang, det er rektor tydelig på:

*Tidsaspektet gjør at vi klarer to - tre runder i året pr.trinn. Kanskje skulle vi gjort dette oftere, for hva er bedre enn å diskutere god praksis.*

*Dette må timeplanfestes (skolevandringen). Lærerne har faktisk bestilt besøk for å vise frem noe, noe som har med praksis å gjøre.*

### **Har skolevandringen på noen måter endret skolens praksis?**

Spørsmålet tas inn fordi det er interessant å få frem rektors på perspektiv hva endring er fra hans ståsted og hvordan han oppfatter hva praksis kan være. Det er mange aktører i skolen som driver med elevenes læring, derfor kan svarene gå ulike retninger.

*Det er nok mer åpent nu. Teamjobbingen og førskolelærerne har påvirket åpenheten. Samhandlingen i teamene har styrket skolekulturen.*

*Skolen er blitt flinkere til å diskutere faglige spørsmål.*

*Jeg ser for meg at skolevandringen kan utvikles i ei retning hvor lærerne observerer hverandre og effekten av undervisningen. Gjerne filme hverandre og reflektere over noen kriterier. Lærerne har etterspurt dette.*

*Skolevandringen gjør man mer bevisst på hva som foregår i klasserommet. Dette verktøyet er nok det beste til dette så langt jeg oppfatter det.*

*Nivået på samtalene i refleksjonsgruppene er imponerende godt.*

I svarene peker rektor på flere momenter, bl.a. skolevandringen som ledelsesverktøy har åpnet for muligheter til å sette i gang samhandlingsprosesser som kan bringe skolen videre.

### **Reaksjoner/emosjoner hos lærere/rektor**

Konseptet skolevandring fører til nærhet i samhandlingen mellom rektor og lærerne. Nærhet kan bringe frem emosjoner hos alle parter. I vår sammenheng vil dette kunne komme tilsyne både i observasjonsdelen og i refleksjonssamtalene.



*Det med emosjoner, er ikke så veldig emosjonell selv, "værer" ikke dette veldig lett. Kanskje et minus. Men hvis en ser på dette helt analytisk er det klart at emosjoner hos lærerne er betydelig.*

*Å kunne profesjonalisere den verdsettende ledelsen er ikke gjort over natta. Når en begynner å snakke om emosjoner er jeg kanskje ikke den beste, men man må vite endel om hva det dreier seg om.*

*Jeg ser at om jeg går inn til en lærer og forteller om klager fra foreldre og elever, så trykker jeg helt klart på knapper som har med emosjoner å gjøre. Kommer ingen vei med slikt. Jeg må dreie dialogen i en retning slik at læreren ikke drukner i skam og skyldfølelse(...)det mest verdifulle er når du kan knipe en lærer i å gjøre noe bra.*

*Kanskje jeg er litt for redd for å snakke om emosjoner , eller trå på emosjoner.*

*Det å tiltale problemer direkte er ikke veien å gå, men det kan jeg se på meg selv. Hva jeg retter meg etter er jo å få høre hva som er bra og kanskje litt hva som kan bli bedre.*

Rektor er oppmerksom på at språket i dialogen spiller en rolle. Han eksemplifiserer med situasjoner som kan frembringe emosjoner hos de involverte og er klar på effekten som det verdsettende språket kan frembringe. Dette er sentrale funn som vi skal gå nærmere inn på i drøftingsdelen.

### **Kan skolevandring påvirke elevens læring?**

Problemstillingen er relevant fordi rektor får anledning til å legitimere skolevandringen som ledelseskonsept gjennom sine observasjoner og refleksjoner sammen med lærerne.

*Skolevandring kan være med å kvalitetssikre hva eleven lærer, et system for å påvirke gjennom refleksjon og samtale om hvilken vei skolen skal gå.*

*Klart at jeg som rektor har påvirkningsmulighet, ved å være synlig og at jeg har virkning.*

*Det å gjøre andre god er viktig. Mye av praten om kvalitet i skolen går på lærerkvalitet. Vi har de lærerne vi har, derfor må jeg være med å gjøre lærerne gode der de er.*

Sitatene ovenfor viser at rektor er opptatt av kvalitet i undervisningen og at han kan være med å påvirke både lærere og elevers læring gjennom skolevandringen. Det siste sitatet

viser at rektor tenker verdsettende og har det relasjonelle perspektivet med seg.

### **Hva er forventningene dine til refleksjonssamtalen?**

Refleksjonssamtalen er en meget sentral del av skolevandringen. Vi stiller spørsmålet for å lytte til rektors syn på hva slags muligheter en slik arena for refleksjon byr på.

*Det å få de lærerne som jobber i lag til å snakke om praksis sammen (...)*

*Rektor refererte her til John Hattie (2013) og leste: Jeg tillater aldri ledere å komme inn i klasserommet for å observere lærere, men bare observere elever og hvilke reaksjoner elevene har på hendelser i undervisningen, på medelever og aktiviteter.*

Rektors forventninger til refleksjonssamtalen kommer tydelig frem i sitatene. Han fremhever de mulighetene som han mener møtet gir. Man ser at sitatene viser ei fokusering på lærernes praksis og hvilken effekt undervisningen kan gi.

#### **4.4 Oppsummering av funn fra intervjuene med lærerne og rektor**

Ut av empirien kan vi trekke frem følgende:

- Mange lærere er positive til at rektor er tilstede og uttrykker klare forventninger til hvilken grad skolevandringene er forberedt.
- Intensjonen med skolevandringen ser ut til å være noe utydelig kommunisert fra rektors side. Noen sier direkte at man ikke har oppfattet noe motiv for vandringen, mens andre resonnerer seg fram til det man tror kan være årsakene.
- De langt fleste lærerne ønsket at rektor skulle ha besøk med lengre varighet. Tidsaspektet er viktig for mange lærere for å unngå at kun bruddstykker av undervisningen kommer frem. Få lærere ønsker flere årlige besøk og sier de ser at dette har praktiske begrensninger.
- I forventninger til ettersamtalen var lærerne stort sett samstemt når de ønsket at rektor skulle være strukturert, effektiv og tydelig. Lærerne etterlyser flere spørsmål til praksis og gjennomtenkte tilbakemeldinger.
- Skolevandring kan bringe frem følelser hos deltakerne og stiller krav til spesiell kompetanse hos rektor. Emosjonene som skolevandring kan føre med seg er ikke til å undervurdere.
- I sitatene om emosjoner i skolevandringen finner vi begreper som positivt, tillit, spenning, forventning og skuffelse. Dette viser at skolevandring er emosjonelt.
- Kommentarene fra lærerne om elevenes læringsutbytte - er ikke noe som kan fastslå at slikt utbytte er sikret hos elevene.
- Funn fra intervju med rektor viser at motivasjonen for å sette i gang skolevandring springer ut i fra tilbakemeldinger fra medarbeiderne og forslag fra eksterne veiledning.

- Rektor velger ut fokusområder og lærerne gir tilbakemelding på hva de vil skal observeres innenfor et gitt tema.
- Rektor sier at tidsaspektet gjør at vi klarer to - tre runder i året pr.trinn. Kanskje skulle vi gjort dette oftere, for hva er bedre enn å diskutere god praksis.
- Rektor peker på flere momenter, bl.a. skolevandringen som ledelsesverktøy har åpnet for muligheter til å sette i gang samhandlingsprosesser som kan bringe skolen videre.
- Rektor er oppmerksom på at språket i dialogen spiller en rolle. Han eksemplifiserer med situasjoner som kan frembringe emosjoner hos de involverte og er klar på effekten som det verdsettende språket kan frembringe.
- Rektor er opptatt av kvalitet i undervisningen og at han kan være med å påvirke både lærere og elevers læring gjennom skolevandringen.
- Rektors forventninger til refleksjonssamtalen kommer tydelig frem i sitatene. Han fremhever de mulighetene som han mener møtet gir.
- Rektor er tydelig i sin oppfatning av at refleksjonssamtalene fungerer. Han forteller ikke konkret eller utdypende, men bruker ord som *ser at det fungerer, nyttig med diskusjoner, har lykket, har potensiale*. I dette ser vi at rektor har gode forventninger til denne delen av skolevandringen.

#### **4.5 Beskrivelse av funn fra refleksjonssamtalene**

I refleksjonssamtalene er det rektor som har regien. Rektor har lagt til rette for samtalen i et møterom hvor man sitter rundt et bord. Samtalen er basert på temaer og kriterier som er avtalt i forkant av observasjonen. Observasjonen er dokumentert kronologisk av rektor via Ipad på Smartboard, slik at tekst og bilder støtter samtalen. Samtalene hadde en varighet på cirka en og halv time per gang.

Vi velger å presentere funn fra refleksjonssamtalen i en tabell hvor hensikten er å trekke frem det som vi fant sentralt og relevant for problemstillingen. Refleksjonssamtalen er et nært møte mellom aktørene. Det er en situasjon som kan være ladet med ulike forventninger og følelser. Rektors tilnærming til refleksjonssamtalen blir dermed sentral.

Trinn	Rektors tilnærming i refleksjonssamtalen
1	Roser, positiv omtale, god dialog om vurdering og organisering av undervisning, uformelt språk, godt tillit mellom aktørene.
2	Verdsettende kommentarer på organisering, åpne spørsmål fra rektor om observasjonskriteriene, bruker honnørord “veldig bra”, humor og latter, spørrende tilnærming, vekker tillit.
3	Roser spesiell situasjon, åpne spørsmål, refleksjon rundt “bevis for læring”
4	Tillit mellom aktørene, verdsettende kommentarer, ros ad. spesielle observasjonskriterier, humor.
5	Hilser velkommen med humor, lysbilde om verdsettende skolevandring, lukkede spørsmål, verdsetter observasjonskriteriene fra lærerne.
6	Tydelig og støttende kommentarer, åpne spørsmål
7	Refererer til litteratur, åpne spørsmål om hvordan utvikle undervisningen, tar inn GLL (gjort, lært, lurt),

Rektor har skapt en arena for refleksjon. Refleksjonssamtalen har en struktur basert på tema som er utarbeidet av rektor i forkant. Ut i fra tema har lærerne anledning til å konkretisere spesielle ting som de vil rektor skal observere. Dette er sentralt for aktørene, fordi grunnlaget for samtalen ligger i dette.

Ved å bruke et digitalt verktøy strukturerer rektor samtalen gjennom de ulike lysbildene. Han viser bilder av lærerne i ulike lærings situasjoner. Dette er noe spesielt, men er klarert med lærerne, og det som faktisk var positivt overraskende var at bildene utløste både latter og refleksjon. Refleksjonen kom i etterkant av latteren, fordi rektor ikke hadde tatt inn tilfeldige bilder, men av lærings situasjoner som han stilte åpne spørsmål til. Dette utløste etterhvert refleksjon om hva som foregikk.

Rektors tilnærming til refleksjonssamtalen er sentrert rundt noen momenter. Han er tydelig på å stille spørsmål til alle trinnene. Spørsmål åpner for refleksjon, noe vi fant i nesten alle samtaler. Videre fant vi at rektor var støttende og raus med rosen. Vi fant ikke noe som

indikerte negativitet, dialogen var utpreget positiv. Humor, i ulik grad, stod sentralt i rektors tilnærming til alle samtalerne.

En avgrensning av funn i refleksjonssamtalen er basert på rektors tilnærming til denne samtalen. Prioriteringen er gjort fordi den kan relateres til problemstillingen, noe drøftingen berører nærmere.

Relasjoner mellom rektor og lærere er sentralt i problemstillingen og vi har observert og funnet at både selve observasjonen og spesielt refleksjonssamtalen er arenaer hvor relasjoner har betydning, spesielt gjennom språket. Rektors tilnærming til samtalen kan ha innvirkning på hvordan stemningen kan bli i samtalen.

## **5.0 Drøfting av funn.**

### **5.1 Innledning**

I Skrøvset (2008) leser vi om Wadels (1991:129) definisjon av den kvalitative forskningsprosessen som “*en runddans mellom teori, data og metode*”. Definisjonen gjøres relevant i dette kapitlet fordi de mest sentrale funnene i studien drøftes i lys av problemstilling og teori. Sentrale begreper i drøftingen er emosjoner og verdsetting.

Emosjonsbegrepet er sentralt fordi vi ser at skolevandringen bringer lærere og rektor tett på hverandre i klasserommet og i refleksjonene etter observasjonene, følelsene kan fort komme til syne i ulik grad.

Begrepet verdsetting ble introduserte for rektor helt i starten av studien. Rektor fant denne tilnærmingen interessant og fikk innspill på teori om skolevandring med fokus på det verdsettende.

### **5.2 Hvorfor skolevandring?**

Flere funn viser at intensjonen med skolevandringen ser ut til å være noe utydelig

kommunisert fra rektors side. Noen av lærerne sier direkte at man ikke har oppfattet noe motiv for vandringen, mens andre resonnerer seg fram til det de tror kan være årsakene. Lærere som er tydelige på at de har oppfattet motivet med skolevandringen er i mindretall. Vi fant utsagn som «*Han har vel fått beskjed fra oven*», «*For å få en viss kontakt med klasserommet, i stedet for å sitte på kontor*», «*Har ikke oppfattet noe hovedmotiv for skolevandringen, vi velger selv hva han skal observere innenfor tema*», «*Rektor har ikke vært tydelig på motiv for skolevandringen*», «*Går ut i fra at han kan se og vurdere hvordan vi fungerer som klasseledere, han ønsker å se ut i fra det vi har bedt om å bli vurdert på.*»

Om funnene settes inn i det relasjonelle perspektivet på ledelse, hvor samhandling og forhandling står sentralt, så kan en fort bli grepet av behovet for å konkludere med at rektor har vært utydelig i sin kommunikasjon angående intensjonen med skolevandringen. Spørsmål som kan stilles i etterkant er hvorfor rektor har vært utydelig i sin kommunikasjon rundt intensjonen med skolevandringen? Er det misforståelser rundt tematiseringen forut for skolevandringen? Funnene fra lærerne og rektor peker i retning av at det er ulike perspektiver på skolevandringen. I funnene fra intervjuene med lærerne fremkommer variasjoner i hvordan de oppfatter intensjonen med skolevandring. I funnene fra intervju med rektor uttrykkes at motivasjonen hans for å sette i gang skolevandring springer ut av tilbakemeldinger fra medarbeiderne ønsker om økt synlighet og nærvær fra rektor, samt råd fra ekstern veiledning om hvordan man kan bli mer synlig og opptre med mer nærvær, noe som resulterte i et forslag om skolevandring som ledelseskonsept. Rektor og lærerne har ulike oppfatninger om intensjonen, og kommunikasjonen rundt intensjonene med skolevandringen kan ha vært uklar.

Jorunn Møller (1996) sier at «*kjernen i pedagogisk ledelse er tilrettelegging for læring for andre og for seg selv*». I en prosess for å igangsette et relasjonelt opplegg, som skolevandring er, så vil forhandlinger og samhandlinger rundt temaet i forkant kunne være avgjørende for å sikre en god inngang. Hva rektor gjør og sier med lærerne kan få konsekvenser for relasjonene i skolevandringen, noe som kommer frem i funnene der lærerne uttrykker usikkerhet rundt intensjonen. Usikkerhet kan føre til tvil og spørsmål om

hva hensikten er, noe som kan være med på å svekke skolevandringens legitimitet og i verste fall føre til likegyldighet hos lærerne.

Linells (1990) dialogiske deltakingsmønstre trer frem som et mulig perspektiv å diskutere dette i. Funnene som omtaler skolevandringens intensjoner viser en viss asymmetri i samhandlingen mellom rektor og lærerne, og dette kan være komplisert for en leder å rydde i og krever kompetanse. Dialogiske prosesser krever mot, men er sannsynligvis nødvendig for å klargjøre intensjonen med skolevandring. En avklaring av intensjonen er nødvendig for å opprettholde tillit og respekt mellom aktørene. Skolevandringen er avhengig av at relasjonene fungerer. Om forhold rundt tillit og respekt reduseres, så vil det relasjonelle lederperspektivet kunne svekkes. I Linells (ibid.) dialogiske deltakingsmønstre kan det oppstå konkurransepregede asymmetriske interaksjoner, noe som kan føre til at kommunikasjonen svekkes. Om en leders kompetanse dras i tvil, så kan passiv motstand være et motsvar fra lærerne, sett i dette perspektivet. Rektors kompetanse om verdsetting og dialogiske prosesser vil kunne styrke prosessen.

### **5.3 Forventninger.**

Et sentralt funn fra lærerne er forventningene til at rektor er godt forberedt når han kommer for å observere. I flere av intervjuene trekker lærerne frem at rektor må holde seg til de på forhånd avtalte temaene og unngå "løst snakk", som det ble uttalt av noen. Disse funnene er det nyanser i, så det kan være et tegn på at temaet i skolevandringen kan ha vært for åpent. Temaer som ikke er operasjonalisert i objektive kriterier kan i noen sammenhenger føre til misforståelser, om de ikke er gjennomdiskutert. Rektor har et ansvar for å sikre seg at lærerne forstår hva som er målet med skolevandringen. En av forutsetningene for å skape muligheter i et ledelseskonsept som skolevandring, kan være at lederen og de ledede har en plattform med kriterier som de involverte aktørene i samarbeid har reflektert over på forhånd. På en slik måte kan både observasjonen og refleksjonen i ettersamtalen sikres rammer som er skapt i fellesskap og legitimere selve vandringen hos alle involverte. Underkommuniseres intensjonene, så kan det være med å skape ubalanse i relasjonene mellom lærere og rektor gjennom for eksempel svikt i tillit og legitimitet. Ärlestig (2008) peker på betydningen av at rektor legitimerer sin rolle gjennom språket. Direkte

tilbakemelding fra rektor om praksis og selve læreroppgjøret i en faglig språkdrakt kan inngi tillit. Hargreaves (2002) omtaler viktigheten av å hensynta medarbeideres kunnskaper og ferdigheter som nødvendig for å opprettholde tillit og som særlig sentral hvis organisasjonsutvikling skal kunne muliggjøres.

Wadel (1997) skriver om pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv og han legger et visst trykk på dette med å lede refleksjons og læringsprosesser i organisasjoner. Han understreker at pedagogisk ledelse er å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og utnytter de mulighetene som vokser frem av spesielt dialogisk samhandling. De relasjonelle sidene ved pedagogisk ledelse er i så måte sentralt i skolevandringen, fordi å utvikle samhandlingen i refleksjonsprosessene står sterkt. Det å diskutere på forhånd planlagte og godkjente kriterier er gjensidig påvirkbart, noe som kan være med å drive refleksjonsprosessen fremover.

I funnene om lærernes forventninger vises det til at rektor må være godt forberedt til skolevandringen. Ser vi dette i lys av Lillejords og Fuglestad (1997) definisjon på ledelse i et relasjonelt perspektiv, «*som kan forstås som en samhandlings og forhandlingsprosess, hvor aktørene gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig og på den måten bidrar til utvikling av kulturen i organisasjonen*», så støtter definisjonen lærernes utsagn. Både hos Wadel (1997) og Lillejord og Fuglestad (ibid.) står i så måte språket sterkt. Forventningene hos lærerne om å møte en godt forberedt rektor kan bety at de forventer at observasjonskriterier er kommunisert tydelig. Dialogen før og etter observasjonene skal da være med å trygge grunnen for skolevandringen. Dysthe (1997) skriver om dialog i det samme perspektivet som ovennevnte. Hun viser hva et dialogisk grunnsyn kan bety i så måte. Dysthe (ibid.) forfekter at et dialogisk grunnsyn betyr at aktørene må få muligheten til å gjøre “nye”ting om til egne tanker og gjerninger fordi sjansene er større for at eieforholdet og hensikten med initiativet blir tatt inn og blir gjort til det Bakhtin i Dysthe (ibid.) kaller “*det indre overbevisende ordet*”. Om vi relaterer dette til forventningene lærerne har til rektors forberedelse, så ser vi at det dialogiske grunnsynet kan spille inn her som et element i skolevandringen og få betydning for relasjonen mellom lærer og rektor.



I funnene om tidsbruk og frekvens er det tydelig, nesten entydig, at lærerne ønsker rektor tilstede over et lengre tidsrom for hver skolevandring fordi de ønsker at rektor skal få et mest mulig helhetlig inntrykk gjennom observasjonen. Behovet for å få synliggjort sitt arbeid og tankene bak er åpenbart tilstede, noe som kan ha betydning for relasjonen mellom rektor og lærerne. I funn hos lærerne ønsker de at rektor skal få med seg hele opplegget for økten. Er rektor for kort stund tilstede hos lærerne i observasjonsdelen, kan følelsen av at dette blir behandlet overflatisk oppstå. I funnene i intervju med rektor er han tydelig på at han har tid til to vandringer per klasse i året, maks tre. Dette handler om tid og hva som lar seg gjennomføre på en skole med tilsammen fjorten skoleklasser. Balansen mellom ønsket fra lærerne om mer tilstedeværelse fra rektor og rektors tid til dette må avveies. Blir det for korte økter, kan det etterlate et inntrykk hos lærerne om at observasjonen blir for tilfeldig og at de ikke får vist helheten i sitt opplegg.

#### **5.4 Emosjoner og relasjoner i skolevandringen**

Emosjoner i skolen, som i andre organisasjoner, er et tema som kan være vanskelig å involvere seg i. Da vi planla intervjuene med lærerne og rektor diskuterte vi hvordan og når i intervjuet det kunne passe med spørsmål om emosjoner, fordi temaet berører aktørene på en nær måte. Vi landet på å stille spørsmålet mot slutten av intervjuene fordi man da har blitt litt vant til hverandre og at det kanskje ville være lettere å svare på litt nærgående momenter.

Sentralt i funnene fra lærerne og rektor er hvordan de svarer i intervjuene når temaet emosjoner i skolevandring kom på banen. På flere trinn snakker lærerne om tillit til rektors kunnskap om undervisningen, *«Du må ha tillit til at den som har observert deg har kunnskap om undervisning. Og har rektor det? Dette har vi diskutert før»* eller *«Han må være forberedt for å kunne følge planen for økta, hvis ikke blir skolevandringen meningsløs»* eller *«Poenget er å unngå samtaler om uvesentligheter som kan oppstå fordi han var uforberedt»*. Her påpekte lærerne at det faglige nivået kombinert med den pedagogiske innsikten var viktige bakgrunnskunnskaper for rektor å inneha slik at tilbakemeldingene skulle være treffsikre. Hargreaves (2002) snakker om et *kompetansesvik* som involverer det å ta hensyn til egne og medarbeideres kompetanse, kunnskap og ferdigheter. Blir hensyn av slik art nedtonet eller utelatt representerer dette trusler mot

samarbeid vertikalt eller horisontalt i en organisasjon. Dette handler i bunn og grunn om tillit noe Tian Sørhaug (1996:45) bekrefter når han sier at «*ledelse i stor grad må baseres på tillitsforhold og at ledelse først og sist er relasjon*». Det dreier seg om hvordan rektor behandler det som skjer i klasserommet under observasjonen og hvordan han rekonstruerer virkeligheten, som vil være subjektiv, i refleksjonssamtalen. Rektor starter refleksjonssamtalene med å gjennomgå observasjonen sett fra hans ståsted. Å anta at rektor skal ha innsikt i alle fagområder og alle pedagogiske betraktninger som skal være relevante for en gitt undervisningssituasjon slik som i en observasjonsstund i klasserommet, vil sannsynligvis være å legge for store forventninger til rektors kompetanse. Så selv om lærerne i funnene fra intervjuene uttrykte at rektor må være godt forberedt slik at tilbakemeldingene blir riktige, kan dette like godt henge sammen med hvordan rektor organiserer inngangen til refleksjonssamtalene og hvordan spørsmålene stilles. Wadel (1997) fremholder at produktiv pedagogisk ledelse tar sikte på å skape ny kunnskap gjennom sosial samhandling i organisasjonen. Dette står i kontrast til motsatsen, reproduktiv pedagogisk ledelse hvor man i større grad har ferdige svar og løsninger på utfordringer. De åpne spørsmålene tar i så måte vare på det produktive perspektivet på ledelse fordi de gir god anledning til å reflektere sammen om observasjonskriterier.

#### **5.4.1 Betydningen av åpne spørsmål i skolevandringen**

Linell (1990) trekker opp et dialogisk deltakingsmønster hvor den asymmetriske samarbeidene dialogen kommer til syne der nivåene er forskjellig mellom samtalepartnerne. Så spørsmålet blir hvordan man kan møte til refleksjonssamtalen uten at det ovennevnte skal dominere, altså at lærerne ikke sitter med følelsen, eller emosjoner, om at rektor er uforberedt. Noe av løsningen kan ligge i hvordan spørsmål stilles. Askheim og Starrin (2007), Skrøvset og Tiller (2011), Ghaye (2008) viser alle til de åpne spørsmålene. Er spørsmålene åpne tillater man at lærerne får konstruere sin subjektive virkelighet ut fra det man har planlagt og gjennomført. En kan da anvende dette videre i refleksjonssamtalen med flere oppfølgingsspørsmål som også er åpne. Med åpne spørsmål tenker en her på at en ikke lukker en kommunikasjon, men tar sikte på å få dialogpartneren i tale slik at deres egne tanker i størst mulig grad får slippe til. Spørsmål av mer åpen karakter kan være...*Hva mener du når det gjelder....eller....Hvis du skulle peke på det du var mest fornøyd*

*med....eller.....Hvorfor tror du at Per handlet som han gjorde i klasserommet...Tanken er at åpne spørsmål kan være med på å igangsette tankeprosesser som innbyr til refleksjoner om egen praksis. Et mer lukkede spørsmål vil kunne være....Vi så at Per kjedet seg i timen fordi oppgavene manglet tilpasning, hva tenker du om det?. Her er sannheten fastslått av en subjektiv stemme, og levner ikke særlig rom for andre virkelighetsoppfatninger. En dialogpartner ville i så fall måtte dementere innholdet i spørsmålsformuleringen først, og terskelen for å gjøre dette er betydelig høyere enn ved å reflektere rundt åpne spørsmål. Tanken er at spørsmål av slik lukkede karakter vil kunne virke mot hensikten med samtalen og dempe refleksjonsnivået, mens åpne spørsmål i større grad innbyr til refleksjon.*

I funnene fra refleksjonssamtalen med rektor og lærerne fant vi eksempler på både åpne og mer lukkede spørsmål. Her kunne vi registrere at refleksjonene var lengre og dypere der spørsmålene var åpne, og vesentlig kortere ofte med enkeltord som svar i de mer lukkede spørsmålene. Betydningen av hvilke spørsmål en stiller og hvordan er vesentlig. En hovedintensjon med skolevandring er å fremme refleksjonsnivået, dermed blir også bevisstgjøringen i utvelgelsen av spørsmålsformuleringer sentral. I tillegg til at refleksjonene kommer lettere med typisk åpne spørsmål, vil lærerne kunne konstruere sin egen virkelighet og ikke kommentere på en virkelighet gitt av f.eks. rektor. Dialogen vil kunne få mer karakter av å være symmetrisk og samarbeidende (Linell 1990), som igjen kan føre til bedret produktivitet, kreativitet, at man er lyttende og viser oppriktig interesse for dialogpartnerens ståsted. Dermed vil også relasjonen mellom rektor og lærerne kunne styrkes ved å stille spørsmål av mer åpen karakter.

#### **5.4.2 Betydningen av positive tilbakemeldinger**

Flere av funnene i intervjuene peker på positivitet i forhold til konseptet skolevandring. Lærerne snakker i forbindelse med refleksjonssamtalen om god stemning rundt bordet, at samtalen var konstruktiv, at det var positivt å få snakke med rektor, at tilbakemeldingene i all hovedsak var positive. Dette peker i retning av en oppfatning om tilfredshet med skolevandringen. Den følelsen, eller emosjonen om man vil, hadde sannsynligvis ikke

kommet til uttrykk om skolevandringen fremsto som noe ubehagelig eller negativt. Funn om den gode stemningen rundt bordet fant vi på mange trinn. I utgangspunktet er dette noe som er lett å avsløre om den skulle være tilgjort, men det er flere faktorer som kan tyde på at stemningen er ekte, fordi de fleste av lærerne har vært gjennom slike samtaler før og er kjent med rektors tilnærming. Videre har mange av lærerne lang erfaring i skolen og virket trygge på både teorigrunnet og i praksissituasjoner. Dette kan være med på å trygge grunnen selv om man som lærer ikke er helt kjent med hva som kommer fra rektors side. Når lærerne uttrykker positivitet rundt dette, så skal man ikke undervurdere en slik stemningsrapport.

Skrøvset og Tiller (2011) skriver om hvor viktig det er å kjenne til at emosjoner kan fylle eller tappe energi. Når aktørene har kompetanse om hvilken stolthet og positivitet som kan utløses hos mennesker når ting blir kommunisert på rette måten, så vil det være vanskeligere å kommunisere ut negativitet som tapper energi. Negativitet kan i ulike grader gjøre noe med aktører. I vår studie fant vi få tegn på slik energitapping. Hargreaves (2002) skriver om skam som en fellesbetegnelse for en stor gruppe følelser som oppstår når ting blir negativt. Man kan si at skam og stolthet er i hver sin ende av energiskalaen. Starrin (2007) i Skrøvset og Tiller (2011) har gått forholdsvis langt i sine uttalelser om at det meste som vi i dag opplever som utbrenthet skyldes sterke opplevelser av skam og tapping av emosjonell energi over tid. I funn fra refleksjonssamtalene er rektor opptatt av å gi ros, støttende kommentarer, ha en positiv tone og passende humor. Rektors måte å gå frem på i samtalen etterlater et verdsettende inntrykk.

Rektors tilnærming til samtalen spiller en vesentlig rolle. Det kommer frem i funn at han ikke ser noen grunner til å sette fokus på hva en lærer ikke gjør godt, men heller dra frem de positive faktorene og styrke disse. Ghaye (2008) skriver om ulike verdsettende prinsipper. Rektors tilnærming til samtalen er i noen grad i tråd med disse.

Refleksjonene rundt observasjonskriteriene kan være med på å gi lærerne nye perspektiver på sin egen undervisningspraksis. Rektors bevisste verdsettende tilnærming og tilbakemelding til lærerne blandet med litt humor var noe som fungerte hos mange trinn. I

logg (12.nov -13) fra refleksjonssamtalene fant vi eksempler på verdsettende kommentarer hvor rektor roser lærernes relasjoner til elevene og helt konkret verdsetter lærernes teknikker i undervisningen. Vi fant at de fleste lærerne reagerte positivt på denne måten å få tilbakemelding på, noe som kan tyde på at ledelse basert på det verdsettende ikke bør undervurderes. Verdsettende tilbakemeldinger kan dermed sies å være med på å styrke relasjonene mellom rektor og lærere. Om lærerne finner disse tilbakemeldingene autentiske og troverdige, så kan denne samtalen generere positiv energi og utvikling.

Når det gjelder rektors bruk av humor som virkemiddel, så kan denne inngangen være en krevende balansekunst. Humor som emosjon kan virke forløsende og energifyllende på aktørene i en slik sammenheng. Treffer man med små lattervekkende ufarlige kommentarer kan det virke som en energikilde og spenningsnivået kan dempes. I toppidretten er man godt kjent med hvor effektivt humor kan være som avspennende faktor. I logg fra refleksjonssamtaler har vi notert at rektor hilser velkommen med humor. Videre har vi notert bruk av bilder som rektor hadde tatt med Ipad under observasjonene, noe som også avstedkom fine innslag av latter og smil hos lærerne. På den andre siden ser vi at om man ikke treffer, så er sjansene større for at aktørene kan bli usikre og tillit og relasjoner kan bli satt på prøve. Ingen av trinnene kommenterte denne tilnærmingen negativt, noe som kan bety at tillitsforholdet mellom lærerne og rektor er veletablert. Vi gikk ikke videre i våre spørsmål til lærerne om dette, men ser at det her kan være ulike oppfatninger fordi man har så ulike tradisjoner og kulturelle bakgrunner med seg inn i samtalen.

Skrøvset og Tiller (2011) trekker frem hvor viktig det er med påfylling av positiv energi. Funn basert på konstruktive tilbakemeldinger er sentralt, fordi om man treffer med konstruktive verdsettende kommentarer om undervisningspraksis til en lærer, så øker sjansene for både faglig og relasjonell tillit til rektor. Det er noe med at ting må være hensiktsmessig, fordi observasjonene som gjøres og diskuteres må være av en slik art at de treffer læreren der læreren er. Da kan rektor forvente den gode samtalen rundt temaene. Eksempler på funn i refleksjonssamtalene som kan sies å underbygge dette er når det i logg (12. nov-13) kommenteres på utsagn fra rektor , «*de ytre kjennetegnene på klasseledelse er tydelig tilstede*». Til dette fremhevet rektor hvordan en lærer hadde vært profesjonell i

hvordan denne hadde ledet klassen før undervisningen kom i gang, fra gangen med avkledning, inn i klasserommet, til elevene var klar til å begynne med selve undervisningen.

Linell (1990) skriver om symmetri og asymmetri i dialoger. Hvis rektor legger opp til en dialog som lærerne ikke kjenner seg igjen i, så kan denne asymmetrien føre til at gapet mellom aktørene blir større. Om det er symmetri i dialogen så er det lettere for læreren å delta i det som kan bli en god samtale. Kompetanse om ledelse i et dialogperspektiv er nødvendig både for å etablere den gode refleksjonssamtalen og for å utvikle den, fordi det på ett eller annet tidspunkt kan oppstå asymmetri og det kan skje i det øyeblikket nye ting skal bearbeides og omgjøres til egen kunnskap jfr. Bakhtin i Dysthe (1997).

Videre i funnene fra intervju med rektor presiserer han at skolevandringen ikke handler om å fortelle lærerne hva og hvordan ting skal gjøres, men at han ønsker å sette i gang faglige refleksjonssamtaler blant lærerne. Begrunnelsen for det er at han «*ser det fungerer*». I rektors utdyping av hva som fungerer forklarer han at samtalene ofte har høyt refleksjonsnivå. Påstanden kan sikkert nyanseres, men hovedpoenget her er at aktørene reflekterer sammen, rektor har fått i gang refleksjonsprosesser, noe Wadel (1997) er opptatt av når han trekker opp linjene mellom produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse. Rektor forteller videre at få skolevandring er avlyst noe han tolker dithen at han har lyktes med implementeringen av skolevandringen som system.

Funnene viser at det både hos rektor og lærerne knyttes tydelige forventninger og ambisjoner med skolevandringen. At langt de fleste involverte i skolevandringen stiller med positive forventninger og positiv innstilling, har betydning for relasjonen mellom rektor og lærerne.

Skrøvset og Tiller (2011) trekker frem begrepene kompetanse og mot når de diskuterer skolevandring. Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv krever flere kompetanser, og vi ser at verdsettende skolevandring krever mot av rektor. Mot er et begrep som kan gå i flere retninger, vi skal forholde oss til den delen av begrepet som har med selvtillit, vilje og psykisk styrke til å møte mennesker i ulike kontekster i skolevandringen.

Skolevandringen forutsetter gode forberedelser, noe funnene våre viser at lærerne forventer. Disse forventningene kan være med å styrke eller svekke rektors tillit i inngangen til skolevandringen. I dette stilles det krav om kompetanse til rektor når det gjelder kommunikasjon, organisering og pedagogisk innsikt. Det kreves mot av rektor til å gå inn i dialoger.

Ottesen (2011) skriver om rektors språkkompetanse og at den spiller en rolle når spenninger mellom ulike perspektiver skal håndteres. Aktørers ytringer skal hensyntas og respekteres og videreføres i en retning som sammenfaller med skolens oppdrag. Språkets betydning kommer tydelig frem når rektor skal legitimere sin kompetanse om skoleutvikling og pedagogisk forankring. I et relasjonelt perspektiv må rektor være fokusert på å kommunisere med aktørene, ikke for mye til.

Forventninger fra mange ulike kanter er de fleste rektorer kjent med, men det skal selvtillit, vilje og psykisk styrke til å utfordre seg selv og relasjonene til lærerne i et så nært møte som skolevandringen byr på. I funnene våre fra lærerne var det få tydelige negative kommentarer, men i forventningene om forberedelser og motiv for skolevandringen ser vi av utsagnene at noen er konstruktiv kritisk. Det kreves mot i form av relasjonell og faglig kompetanse å komme med tilsvarende som bygger opp samhandlingen og drive prosessen videre.

Rektor skal lede arbeidet med en gruppe som tradisjonelt sett er en meget autonom yrkesgruppe av ofte høyt utdannede mennesker, i skolevandringen vil det sannsynligvis være uunngåelig å møte lærere som uttrykker en eller annen form for skepsis eller misnøye. Kompetanse om hvordan man håndterer egne emosjoner kan være vanskelig i seg selv, noe vi fant i intervjuet med rektor. Håndtering av emosjoner hos lærerne krever i tillegg til innsikt- også mot til å møte mennesker som er følelsesmessig i utakt med skolevandringen. Gevinsten av å håndtere slike utfordrende situasjoner kan være økende grad av tillit og lojalitet. Om rektor velger å unngå, eller tar lett på utfordrende situasjoner kan virkningene bli emosjoner som skuffelse, tap av tillit og relasjoner.

### 5.4.3 Skolevandringen og det verdsettende.

Refleksjonssamtalene har en sentral plass i skolevandringen. Det er naturlig fordi prosessen rundt dette konseptet i stor grad er basert på refleksjon. Funnene fra lærerne var stort sett samstemte når de ønsket at rektor skulle være strukturert, effektiv og tydelig i dette møtet. Disse funnene kan diskuteres, fordi de på den ene siden kan sees på som ønsker om klare linjer rundt refleksjonssamtalens form. På den andre siden kan dette sees på som ønsker om utvikling. Utvikling er positivt ladet og kan forbindes med fremgang, forbedring eller vekst, noe som samsvarer med de positive signalene som andre deler av funnene viser. Videre var det flere av trinnene som etterlyste spørsmål til praksis og gjennomtenkte tilbakemeldinger. Dette kan forstås dithen at man ønsker konkretisering og utvikling rundt temaene i skolevandringen.

Funn fra intervjuet med rektor viser at han ser muligheter i refleksjonssamtalene. Dette konkretiserer han gjennom utsagn som, «*ser at det fungerer*» og «*nyttig med diskusjoner*» eller «*har lykkes*» og «*refleksjonssamtalen har potensiale*». Rektor har positive forventninger til denne delen av skolevandringen.

I funnene fra refleksjonssamtalene fremkommer flere eksempler på verdsetting. Generell ros og en hyggelig tone forekom jevnlig og spesielt i slutfasen av samtalen. Dette tilførte en positiv tone til samtalen. Imidlertid er det de funnene som er konkrete i forhold til spesielle hendelser og innehar de elementene som ligger i verdsetting slik vi forstår Ghaye (2008) og Skrøvset og Tiller (2011) som er interessante. I intervjuet med rektor kommenterte han at, «*Det mest verdifulle er når du kan knipe en lærer i å gjøre noe bra*». Fokuset er her jakten på det positive og så kunne gjennom faglig begrunnende tilbakemeldinger gi den verdsetting det fortjener.

Et tydelig eksempel i denne sammenhengen var i en av rektors observasjoner i klasserommet hvor lærerne sammen med elever i småskolen hadde organisert et kjøpesenter fordelt på to klasserom. Her hadde lærerne lagt mye arbeid ned i planlegging av forskjellige butikker med produkter som elevene hadde brakt med til skolen. Regning med addisjon, subtraksjon, overslag og avrunding fikk praktisk anvendelse og aktivitetsnivået



og engasjementet hos elevene var upåklagelig.

I refleksjonssamtalen i etterkant, med rektor og lærerne, med denne undervisningsøkten som bakteppe, dreide refleksjonen seg blant annet rundt strategier i vurdering for læring. Helt spesifikt handlet samtalen om hvordan en som lærer sikret seg “bevis” for at læring hadde skjedd. Lærerne som hadde stått på, mange arbeidstimer med praktisk planlegging av organisering og gjennomføring av økten, hadde umiddelbart ikke noe svar på dette.

Temaet “bevis for læring” var ikke på forhånd planlagt som en del av kriteriene sammen med lærerne, men spørsmålet ble likevel stilt. Temaet var likevel ikke helt ukjent for lærerne, fordi man hadde jobbet med dette tidligere i andre sammenhenger. For oss som observatører, som egentlig ikke kjente aktørene slik de kjente hverandre, falt tanken om at spørsmålet kanskje kunne vært stilt annerledes. I dette ligger risikoen med å stille tildels lukkede og overraskende spørsmål. Da det ikke ble gitt noe svar fra lærerne fortsatte rektor og trakk videre frem eksempler fra observasjonen hvor lærerne hadde opptrådt som kunder selv, eller observert elever som handlet hos hverandre med liksompenger. Spørsmålet fra rektoren, etter denne forklaringen, ble her gjentatt, altså, *«kunne dette være et bevis for at læring hadde skjedd?»* I den følgende refleksjonen bekreftet lærerne dette, *«Det var det»* og rektor fulgte opp med en verdsettende kommentar, *«ja, det synes jeg også, kan ikke skjønne noe annet enn at dette kanskje er en av de beste måtene å finne slike bevis på»*. Elevene hadde autentiske oppgaver, læringen skjedde i interaksjon med andre mennesker, bevisene ble samlet underveis.

Ghaye (2008) fremholder at en god leder må kunne se de generative sidene i en situasjon og følge denne opp med handling. Om rektoren hadde planlagt denne situasjonen vet vi ikke, men utkommet var positivt. Verdsettingen ble positivt mottatt av lærerne og genererte ytterligere eksempler fra dem selv på forskjellige bevis for læring som hadde funnet sted i mange situasjoner gjennom denne undervisningsøkten.

I eksemplet over ligger det et ikke ubetydelig element av tillitsaspekt mellom lærerne og rektoren. Der var ikke på noen tidspunkt mulig å spore brister i denne tilliten eller direkte negative emosjoner hos lærerne knyttet til refleksjonssamtalen og tilbakemeldinger. En kan

jo hypotetisk tenke seg at samtalen hadde stoppet opp hvis ikke rektor hadde tatt den videre og vist veien. Da kunne det skjedd at lærerne hadde sittet med helt andre emosjoner, som utilstrekkelighet, dette burde vi tenkt på, eller en slags skyldfølelse. At vi som observatører, som fremmede tilstede, ville ikke gjort situasjonen lettere og lærerne kunne stått i fare for å tape anseelse. Hargreaves (2002) beretter om trusler mot tillit mellom kolleger. En av disse er å hensynte medarbeideres kapasiteter, kunnskap og ferdigheter. Sagt på en annen måte, setter man medarbeidere i et mindre bra lys ved å anvende en eventuell asymmetri (Linell 1990) som eksisterer mellom dialogpartnerne, kan dette svekke tilliten. I vårt eksempel ble ikke dette tilfellet. Der hersket et godt tillitsforhold og en trygghet hos lærerne om at rektor var bevisst i sine tilbakemeldinger, og at han håndterte emosjonene profesjonelt og godt.

I funnene fra refleksjonssamtalene går det frem at rektor stiller åpne spørsmål og at dette kan være med på å videreføre refleksjonen rundt det som er observert. Sitater som «*Det faglige nivået i refleksjonssamtalene er imponerende godt*» og «*diskusjonene om god praksis er nyttige*». Dette er i følge Skrøvset og Tiller (2011) en av flere mulige positive effekter av å bedrive verdsetting. Rektor benyttet mulighetene som de på forhånd omforente kriteriene tilsa, og kunne anvende disse som utgangspunkt for sine spørsmål. Ofte ble det slik at lærerne reflekterte og diskuterte sammen med rektor i flere vendinger, og av og til lengre ut på siden av hva som var avtalt på forhånd. Av det vi kunne observere var der få sperrer hos lærerne i forhold til å uttale seg fritt. Samtalene bar gjerne preg av å være symmetrisk samarbeidende (Linell 1990), med oppfølgingsspørsmål og utbrodering av ulike emner. Bare unntaksvis var det nødvendig for rektor å gripe inn for å få refleksjonene tilbake på det planlagte sporet.

Rektor mener å se en forandring over tid på refleksjonsnivået, på det vis at det er frembrakt mer forskningsmessige og teoretisk forankrede betraktninger i skolevandringen som grunnlag for det en bedriver i klasserommet. At lederen er innsatt faglig skaper igjen tillit fra lærerne. Ser en at det en bedriver holder en viss standard og er i tråd med ønsket utvikling, vil dette kunne oppfattes som profesjonalitet og inngi tillit til lederens rolle i skolevandringen

#### **5.4.4 Skolevandringens autensitet.**

En kan stille spørsmål til om skolevandringen, som omtales i denne oppgaven, har den nødvendige autensitet. Med dette menes det om situasjonen vandringsen foregår i er omtrent som den ville vært hvis der ikke hadde vært en skolevandring i klasserommet. Hvis ikke, skulle en kunne anta at verdien av vandringsen ville være begrenset. Vandringen foregår bare to ganger per år, den er avtalt på forhånd og man er enige om kriteriene for vandringsen, slik sett har man allerede beveget seg noe fra det som er den helt vanlige hverdagsundervisningen og tilført noe mer til denne situasjonen. Vil lærerne legge seg ekstra i selen denne observasjonsstunden, planlegge ut over det ordinære og slik at når det er skolevandring er det å oppfatte som en helt spesiell situasjon som ligger lengre fra hva som er dagligdags?

I funnene fra intervjuene med lærerne uttaler de at det er en spesiell situasjon. Det knytter seg alltid noe spenning til øktene da rektor er med. Og man sier man kanskje er litt ekstra nøye med planleggingen og at dette ikke er tiden for å ha de store utbruddene. På denne måten kan en si at man avviker noe fra det som er normalrutinen. Men samtidig presiserer lærerne i funnene fra intervjuene at det ikke er mulig å være noen annen enn den man er, man kan ikke opptre på en måte i skolevandringen og en annen måte ellers. Det man eventuelt ikke gjør til vanlig, blir heller ikke gjort i skolevandringen. Elevene ville reagert på dette og det ville oppleves kunstig. Slik sett ligger øktene i skolevandringene nært opp til normalsituasjonen.

Lærerne beretter videre om en økt spenning knyttet til at rektor kommer inn. Man er litt mer årvåken, dette er ikke dagen hvor man har glemt saker og ting til undervisningen. En lærer snakker om at rektor ikke så henne i skolevandringen fordi hun hadde spesialundervisning på et grupperom, da pustet hun litt lettere ut, men var kanskje litt skuffet likevel fordi hun hadde jo forberedt seg og ville gjerne bli sett. Dette sier en god del om at skolevandringen virker inn på relasjonen mellom rektor og lærerne. Det har noe å bety at rektor kommer inn, man ønsker å vise seg fra en god side, man er kanskje ekstra forberedt og vil gjerne avgi et best mulig inntrykk.

Selv om skolevandringssøkten kan avvike noe fra en normaløkt, vil ikke skolevandringens legitimitet svekkes. Det er heller ikke noe stort poeng, all den tid målet er å kunne reflektere rundt egen undervisning i ettersamtalen sammen med rektor og lærerne. Det er kanskje en fordel at man har strukket seg lengre en vanlig, dette skaper ekstra innsats og spisset praksis hos lærerne, utgangspunktet for samtalen vil kunne bli ytterligere bedret. Slik sett kan en oppsummere disse funnene med at autensiteten ikke er for langt unna normalsituasjonen og at eventuelle endringer kan være en fordel. Relasjonen mellom lærerne og rektor virker inn på skolevandringen og det er tydelig at lærerne behandler oppdraget med en oppriktig betenksomhet nettopp på grunn av lederens tilstedeværelse.

Videre kan det argumenteres for at disse funnene kan sies og samsvare med ideen til det verdsettende konseptet og frembringer elementene som produktiv pedagogisk ledelse innehar. Lederen er opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser og skape ny kunnskap gjennom sosial samhandling i organisasjonen. Fordi rektor fokuserer på det positive og verdsetter det som er bra, og tillegg unngår negative tilbakemeldinger eller eventuelt “pakker det inn” slik som et av funnene viste, medvirker dette til å opprettholde og kanskje styrke tilliten mellom rektor og lærerne. Det motsatte, å bruke skolevandringen for å adressere kritikkverdige forhold, ville kunne være uforenelig med moderne praksis og kunne føre til tap av tillit (Hargreaves 2002). En ville da kunne oppleve engstelse og til og med frykt inn mot skolevandringen. Det ville være å trekke arbeidet i en uønsket retning og kunne oppfattes som lite oppbyggelig.

## **6.0 Konklusjon**

Hensikten med studien var å undersøke hvilken betydning skolevandring har for relasjonene mellom rektor og lærere i en skole. Tittelen på oppgaven ble verdsettende skolevandring som ledelseskonsept. Det verdsettende perspektivet var ikke noe som tilhørte skolevandringen før vår ankomst, men ble tilført underveis sammen med teori om ledelse og skolevandring.

I funn som omtaler intensjonene rektoren hadde lagt til grunn for å innføre skolevandring, kan en bekrefte at disse ikke er samstemte hos lærerne og rektoren. Rektor var bevisst

hvorfor han hadde gjort dette, mens lærerne forsøkte å resonnerer seg fram til hva bakgrunnen kunne være. Antakelsen om at budskapet rundt begrunnelsen av skolevandring ikke var tydelig kommunisert fra ledelsen kan sies å være nærliggende. Om dette spiller inn på relasjonene mellom aktørene finner vi ikke svar på, men en tør likevel anta at det vil være av det gode å kommunisere motivet for ethvert skoleutviklingsprosjekt, helst i nært samarbeid med alle involverte.

I funn om forventninger til skolevandringen uttrykte lærerne tydelig at de forventet at skolevandringen var godt forberedt fra rektors side. Lærerne trakk fram flere eksempler på hva de mente og tilkjennega en rekke faktorer de så som viktige i denne sammenhengen. Hvis man ser disse funnene i lys av tidligere skolevandring gjennomført på skolen, kan en slutte at uttalelsene om forventningene fra lærerne baserer seg på disse erfaringene. Funnene kan sees på som forslag til forbedringer lærerne mener er sentrale. I den teoretiske forankringen til disse funnene i drøftingskapittelet, påpekes det at slik forberedthet er kjernen i å skape legitimitet og tillit i skolevandringen, og derfor også viktig for relasjonene mellom rektor og lærerne.

Emosjoner i skolevandringen er meget sentralt. I funn fra trinn kom det frem kommentarer som dreide seg om tillit til rektors forberedelse og kunnskap om undervisning. Lærerne uttrykte nødvendigheten av å føle tillit til rektors kunnskap om dette. Fra lærernes synsvinkel er det dette de er mest opptatt av å formidle. Signalet fra lærerne peker på at uten gode forberedelser og kunnskaper fra rektors side, så vil dette representere trusler mot tilliten og dermed svekke relasjonen mellom dem.

Selv om lærerne etterlyser større grad av forberedthet, tyder funnene fra refleksjonssamtalene og intervju med rektor at tilliten mellom rektor og lærerne i skolevandringen fremstår som nære og gode. Praten i samtalen går lett og stemningen rundt bordet er god, refleksjonsnivået er høyt, verdsetting er gjennomgående, negative emosjoner forekommer ikke i våre observasjoner og der råder en velvilje og positiv innstilling til skolevandringen. Andre sentrale funn er at rektor er bevisst i sitt språk når det gjelder tilbakemeldingene til lærerne og er tydelig på at han vektlegger det som er bra og positivt i

undervisningen. Lærerne uttrykte også en viss spenning og forventning i forkant av skolevandringen som peker i retning av at de tar dette på alvor og vil vise frem ei undervisning som de er bekjente med. Skolevandringen har betydning for lærerne, en stiller seg ikke likegyldig til opplegget, men behandler dette med oppriktige følelser.

Med skolevandringen, og det verdsettende tett på, kan dette være en måte å bringe rektor og lærerne nærmere hverandre. Avstanden fra rektors kontor til klasserommet blir tydelig mindre, all den tid man sitter sammen og snakker om det som faktisk foregår i undervisningen. Rektor får reell innsikt i kjerneaktiviteten ved virksomheten og kan reflektere sammen med lærerne om elevenes læring. Skolevandring som ledelseskonsept, med den verdsettende tilnærmingen, har betydning for relasjonen mellom rektor og lærere. Det krever tillit mellom aktørene som må forankres i en samhandlings- og forhandlingsprosess.

## Referanser

- Askheim, O.P. og Starrin, B. (red.) (2007). *Empowerment. I teori og Praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Berg, G. (2011 [1988]). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Bergen: Faktabokforlaget.
- 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. (1997). *Leiing i eit dialogperspektiv*. I Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (Red.). (1997). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* (4.opplag 2007). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ghaye, T. (2008). *Building the Reflective healthcare organisation*. Oxford: Blackwell publishing.
- Hargreaves, A. (2002). *Teaching and betrayal*. Teachers and Teaching, Vol. 8, No 3-4, 2002. London: Taylor and Francis Group, Carfax Publishing.
- Hargreaves, A. og Fink, D. (2008). *Hållbart lederskap i skolan*. Poland: Printed by Pozkal (2008).
- Jacobsen, D. I. (2012). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode 2. utgave*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Jakhellin, R., Leming, T. og Tiller, T. (2009). *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Kalleberg, R. (1992): *Konstruktiv samfunnsvitenskap*. Rapport nr. 24. Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Kvantitativ metode (3. opplag 2011). Bergen: Fagbokforlaget.
- Leitwood, K. & Riehl, C. (2003): *What Do We Already Know About Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moos, L. (2003): *Pædagogisk ledelse*. Om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesintititioner. København: Børsens forlag.
- Møller, J. og Ottesen, E. (red.) (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Møller, J. (1996): *Lær å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Møller, J. (2007): Skoleleders betydning for elevenes læringsresultater. I: Møller, J. og Sundli, L. (red.): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Møller, J og Fuglestad, O. T. (red.). 2006: *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.  
Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ottesen, E. (2011). *Ledelse gjennom samtaler*. I Møller, J. og Ottesen, E. (red.) (2011).: *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2011 ).: *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Skrøvset, S. (2008): *Skolevandring - et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka forlag.
- Skrøvset, S og Tiller.T (2011): *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Stortingsmelding nr. 30 (2003.04). Kultur for læring. Utdannings og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr.19 (2009-2010). Tid til læring. Kunnskapsdepartementet.
- Sørhaug, Tian. (1996): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsen, T.C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). NIFU STEP, rapport nr. 23.
- Wadel, C.C. (1997). : *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord. *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Faktabokforlaget.



Ärlestig, H. (2008): *Communication between principals and teachers in successful schools*.  
(Doktoravhandling, Umeå Universitet, Sverige) Umeå: Print och Media.

## **Figurliste**

**Figur 1** Fremstilling av skolevandringen i studien  
(Halvorsen & Nilssen 2014)

## **Oversikt over vedlegg**

### **Vedlegg 1**

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse i forbindelse med Masterstudie i utdanningsledelse ved Universitetet i Tromsø, informert samtykke.

### **Vedlegg 2**

Intervjuguide til lærerne

### **Vedlegg 3**

Intervjuguide til rektor

## Vedlegg 1

### **INFORMERT SAMTYKKE**

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

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

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

Ja, jeg ønsker å delta på intervju

**Dato:** \_\_\_\_\_

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

**Adresse:** \_\_\_\_\_

Vi, Ørjan Halvorsen og Halvar Nilssen forsikrer om at det er bare vi som får vite om informantenes identitet. Persondata vil ikke komme frem i noen sammenhenger, slik at informantene forblir anonyme. Digitale opptak vil bli oppbevart nedlåst og vil bli slettet så snart utskriftene er ferdige.

**Adresse for sending, mob.nr. og epost:**

Halvar Nilssen (halvar.nilssen@gmail.com)

Kvartslia 14

8515 Narvik

Mob.nr. 45065241

## Vedlegg 2

### **Intervjuguide - lærere**

Intervjuene gjennomføres i grupper på 3 og 3 lærere (teamene). Intervjuet vil ta ca. en klokke.

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

- Hvilke forventninger hadde du /dere til skolevandringen?
- Hvorfor tror du rektor ønsker å gjennomføre skolevandring?
- Hva mener du om skolevandringens form, altså når rektor kommer på observasjonsbesøk?
- Hva slags forventninger har du/dere til ettersamtalen?
- Hva synes du/dere om tilbakemeldingene fra rektor?
- Hvilke emosjoner fikk samtalen frem hos deg / dere?
- Hva vektlegger rektor vanligvis som leder? Er det i samsvar med skolevandringen / ettersamtalen?
- Kan man tenke seg at elevene får utbytte av skolevandringen?

Intervjuene blir loggført skriftlig og med diktafon. Ved publisering vil alle kilder være anonymiserte. Digital logg oppbevares nedlåst og vil bli slettet etter transkribering.

Med vennlig hilsen

Halvar Nilssen og Ørjan Halvorsen

## Vedlegg 3

### **Intervju med rektor**

Intervjuet vil ta ca. en klokke time. Spørsmålene / temaene er ment å være så åpen som mulig, slik at du kan reflektere. Intervjuet skal ha preg av en samtale.

- Hvorfor valgte du skolevandring som ledelsesverktøy?
- Hvilke forventninger har du til skolevandringen?
- Forberedelse for rektor
- Tidsaspektet, hyppigheten
- Reaksjoner/emosjoner hos lærerne/rektor
- Hva legger du i begrepet verdsettende ledelse?
- Fungerer verdsettende ledelse i praksis?
- Gjennomføringen av selve observasjonen i skolevandringen.
- Hva er forventningene dine til refleksjonssamtalen?
- Kan skolevandringen påvirke elevenes læring?
  - Hvordan?
- Tidsbruk - er dette nyttig anvendelse av tid for deg som leder?
  - Hvordan?
- Hvordan formidler du ditt budskap i løpet av ettersamtalen?

- Generell , konkret

- Tilbakemeldingskulturen, hvordan vurderer du den?
- Skolekultur og skolevandring, sett i sammenheng. Noen betraktninger?

**Intervjuet blir loggført skriftlig og med diktafon. Ved publisering vil alle kilder være anonymiserte. Digital lydlogg slettes etter transkribering.**

Med vennlig hilsen

Halvar Nilssen og Ørjan Halvorsen