

TROMSØ UNIVERSITET  
UiT Norges arktiske universitet

*”Hvordan kan skoleleder gjennom skolevandring bidra til utvikling av lærerjobben?”*

Kjell Arne Håland

Veileder  
Siw Skrøvset

Masteroppgave i aksjonslæring for ledere  
Tromsø universitet, høsten 2013  
Avdeling for utdanning

## SAMMENDRAG

Stortingsmeldinger og skoleeierprogram levner ikke tvil om at lærerne er den viktigste forutsetningen for elevenes læring, og at skoleleder skal lede skoleutvikling og det pedagogiske arbeidet på skolen. Hensikten med min studie er å prøve å finne ut hvordan skoleleder gjennom skolevandring kan medvirke til utvikling. Mitt prosjekt tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan kan skoleleder gjennom skolevandring bidra til utvikling av lærerjobben?*

### Metode

Jeg har gjort 44 observasjoner (skolevandring) på min skole, og valgte videre kvalitativt forskningsintervju med fem intervjupersoner; lærere ved skolen, og et skriftlig spørsmål til de fem lærerne. Forskningsintervjuene er gjennomført med grunnlag i disposisjonen til Kvale og Brinkmann (2010).

Hvordan observasjonene foregikk i praksis, gjør jeg rede for i avsnitt 2 (teoridelen) og i avsnitt 5 (aksjonen).

### Sentrale funn

Jeg valgte å strukturere det som funn og analyse av funn viser under tre forskningsspørsmål, som jeg mente var viktige for å belyse problemstillingen best mulig:

- ⌘ Hvilke tema innenfor kompetanseutviklingen mener lærerne at skoleleder skal sette på dagsorden gjennom skolevandringen?
- ⌘ Hva er det som skaper motivasjon hos lærerne?
- ⌘ Hvordan kan skoleleder medvirke til utvikling, gjennom skolevandringen?

I siste del av studien prøver jeg å få fram hva funnene betyr og hvilke utviklingsmuligheter som trer fram. Der får jeg også fram hva som er viktig for at skoleleder skal kunne bidra til utvikling av lærerjobben gjennom skolevandring.

## FORORD

Reisen fram til ferdig masteroppgave har vært krevende og slitsom, noen ganger med skrivesperre og tap av nattesøvn. Men prosessen har også vært meget lærerik. Ikke minst har jeg lært meg selv bedre å kjenne. Kanskje har Sokrates besøkt meg under skriveprosessen?

Det er mange å takke for at jeg i det hele tatt nådde målet.

Jeg retter en takk til Sandnes kommune for innvilget utviklingspermisjon i høst, slik at jeg fikk tid til å skrive. Takk også til fagstab/skole i kommunen for at de etablerte samarbeid med Tromsø Universitet, et samarbeid som førte til at noen av oss ”hoppet på” å skrive en masteroppgave. Takken går også til professor Tom Tiller som ga meg tro på at det var mulig å fullføre en masteroppgave, og som har ledet meg til kunnskap jeg ikke visste fantes.

Takk også til personalet ved skolen som har gitt meg støtte og oppmuntret meg under mange ensomme skrivestunder på kontoret mitt.

En ekstra stor takk går til de lærerne som sa ja til å ”underkaste” seg mine intervju spørsmål, og til Helga Mossige Bertelsen som har tatt alle rektoroppgavene i mitt fravær nå i høst.

Takk også til Jone Stava som hjalp meg i forarbeidet til lydopptakene, og til kollega Annelin Rasmussen som hjalp med kontakten til NSD.

Det hadde ikke vært mulig å fullføre oppgaven uten det samarbeidet jeg har hatt med veileder Siw Skrøvset og den veiledningen jeg har fått! Det har gitt meg så mye. Tusen takk, Siw!

Min (journalist)datter Trude gjorde transkriberingsjobben, og har hjulpet meg med pc-tekniske ting og layout. Tusen takk, Trude!

Den største takken går dog til min kone Gunvor, som har sett meg dra bort fra heimen helg etter helg. Hun har oppmuntret meg, foret meg med herlig mat, og stått alene med ansvaret hjemme. Tusen takk, Gunvor. Nå er jeg i mål!

11.november 2013

Kjell Arne Håland

## **Innhold**

Forord

Sammendrag

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Tema og problemstilling.....	3
1.3 Begreper i problemstillingen.....	4
1.4 Oppgavens oppbygning og struktur.....	6
2. Teoridel.....	6
2.1 Skoleledelse, skoleutvikling og pedagogisk ledelse.....	6
2.2 Skolevandring.....	9
2.3 Emosjoner.....	11
3. Om skolen – historie, tradisjon og kultur.....	12
4. Metode.....	15
5. Aksjonen.....	21
6. Funn og analyse.....	24
7. Drøfting.....	34
8. Konklusjon.....	40
Referanseliste.....	42

Vedlegg

- 1 Kvittring på melding om behandling av personopplysninger, NSD
- 2 Intervjuguide
- 3 Oversikt over gjennomført skolevandring

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn

”Du ser meg jo aldri”, sa en av lærerne til meg under en medarbeidersamtale vinteren 2010. Læreren hadde rett. Det var sjelden at jeg som rektor besøkte klassene og så lærerne i aksjon i klasserommet. Hvordan var undervisningen? Hadde de kontroll/grepet på klassene? Lærte elevene noe? Fra tid til annen ber lærere meg om å være referanse for dem når de søker jobb ved andre skoler, og jeg har sagt ja. Men kan jeg være en god og ærlig referanseperson når jeg nesten aldri har sett dem undervise? Det svirret mange spørsmål i hodet og jeg fikk mye å tenke på. Læreren hadde i medarbeidersamtalen indirekte pekt på mangler i min måte å utøve skoleledelse på.

Arbeidssituasjonen for skolelederne er presset. På den ene siden skal de lede arbeidet med å realisere læreplanens overordnede mål, mens de på den andre siden har økonomiske sparekniver hengende over seg, sier Tiller (2006). Jeg er skoleleder i en tonivå-kommune og har også tittelen resultatenhetsleder med totalansvar for enheten (skolen). Men kravet om pedagogisk ledelse forsvinner ikke.

Etter endt utdanning i 1971, arbeidet jeg som lærer i seks år. Interessen for skoleledelse førte til jobb som undervisningsinspektør, og jeg fikk i 1983 jobb som rektor i barneskolen.

Jeg har alltid vært opptatt av barns læring og hvordan vi skal få til det på en god måte. Jeg reflekterte ofte over min egen klasseromspraksis. Ville de læringsaktivitetene jeg brukte føre til læring hos elevene? I rektorrollen ”balet” jeg stadig med spørsmålene: Skaper lærernes måte å undervise på økt læring hos elevene? Kan jeg som skoleleder være med på å påvirke læringsresultatene? Hvordan kan jeg påvirke lærerne i sin profesjonsutførelse? På hvilken måte kan det skje?

I boka ”Ledelse i anerkjente skoler” (Møller og Fuglestad 2006), er det referert fra en analyse til Leithwood og Riehl (2003) som har dannet utgangspunkt for det internasjonale forskningsprosjektet ”Successful School Leadership”. De sammenfatter sin analyse i seks påstander om fremgangsrikt lederskap. Første påstand er: ”God skoleledelse bidrar til å forbedre elevenes læringsresultater, men lederskapets effekt er primært indirekte da de medieres (formidles) gjennom variabler som skolens visjon og mål, læreplan og undervisningspraksis” (ibid.:34). Det som Leithwood og Riehl sier om ”lederskapets effekt”, kjenner jeg meg vel igjen i.

I 2007 fikk skolelederne i Sandnes kommune invitasjon til å delta i et utviklingsprogram ledet av professor Tom Tiller. Jeg meldte min interesse og ble en av deltakerne.

Fra høsten 2007 og fram til desember 2009, drev Tiller forskende partnerskap sammen med en stor gruppe skoleledere, der den røde tråden var aksjonsforskning og aksjonslæring. Vi drøftet utviklings- og læringsspørsmål. For meg skapte programmet økt bevissthet om skoleledelse og rektorrollen, og hvor viktig lederansvaret er for bedring av elevenes læring. SOL-prosjektets indikatorer på hva god skoleledelse innebærer, peker blant annet på at ”Elev- og læringssentrert fokus spiller en sentral rolle, både for lederens filosofi og praksis” (Skrøvset 2008:10).

Våren 2008 kom OECD-rapporten “Improving School leadership: Policy and Practice”. I denne rapporten pekes det på fire satsingsområder, formulert som krav som OECD mener kan styrke praksis i skoleledelse. Under punkt 1 – (Re)definere skoleleders roller, oppgaver og ansvar - fremheves lederansvaret for bedring av elevenes læring, noe som er i tråd med våre funn fra SOL-prosjektet, (Skrøvset 2008:10).

Det utviklingsprogrammet som Tiller initierte i Sandnes, har siden blitt kalt Sandnes-prosjektet (Tiller 2010). Det førte til at noen av skolelederne som deltok, hadde lyst til å gå videre ved å skrive en masteroppgave, og et samarbeid mellom Universitet i Tromsø og Sandnes kommune åpnet for det.

Skolens viktigste oppgave er å bedre elevenes læring. I læreplanen står det: ”Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner” (Kunnskapsløftet generell del 2006:12). I dette arbeidet blir læreren helt sentral. ”Læreren er den viktigste forutsetningen for elevenes læring” (Meld. St. 20:35). Rapporten ”How the world’s best-performing school systems come out on top”, inneholder noen intervju med rektorer om skolespørsmål. En av rektorene sier: ”Being a teacher is about helping children to learn. Being a principal is about helping adults to learn” (McKinsey& Company 2007:31).

Hvordan kan skoleleder hjelpe lærerne til å lykkes i sin undervisning? Hvordan kan skoleleder medvirke til utvikling av lærernes praksis? Jeg er på jakt etter noe mer enn å skape visjoner og mål, utvikle planer, og å arrangere planleggingsdager og kurs for lærerne.

## 1.2 Tema og problemstilling

Den gode lærer har vært tema i mange bøker og artikler i årenes løp. Allerede for nesten 2000 år siden, skrev den romerske læreren Quintilian (35-100 e. Kr.) om den gode lærer (Eidsvåg, 2005), og tema om den gode lærer er viet oppmerksomhet av for eksempel Fullan & Hargreaves (1995), Røsseland (2009), Imsen (2009) og Grepperud og Skrøvset (2012). Samtidig med dette har også diskusjon og drøfting av skoleleders rolle i dette bildet, blitt mer og mer aktuelt. I boka ”Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen” (Tiller 2006), peker Tiller på hvordan lærere og skoleledere sammen kan gjøre skolen bedre. Det er også interessant å lese om hva andre land gjør for å heve kvaliteten i skolen i betydningen øke elevenes læring. Sør- Korea og Singapore vektlegger sterkt utvikling av lærerne (McKinsey& Company 2007).

Vil det være mulig å innfri rådene, eller noen av rådene om å bli en god lærer?

I idrettsverdenen er det slik at manageren/treneren i et fotballag er tilstede på trening og kamper. Fotballtreneren Per-Mathias Høgmø (Djurgårdens IF) involverer seg i spillernes utvikling gjennom et systematisk utviklingsprogram. Dette kommer i tillegg til fotballaktiviteter på trening og selve kampen, og er en synkronisert del av helheten der målet er å prestere på et høyere nivå/skape utvikling (Høgmø 2013).

I sin oppsummering av forskningsbasert kunnskap om ledelse i skolen, peker Leithwood & Riehl på at ”*developing people* er en av de viktigste skolelederoppavene” (Skrøvset 2008: 11).

Kjernevirksomheten i skolen er elevenes læring, sier Møller (Møller 2007 i Skrøvset 2008). Fuglestad (2006) sier: ”Slik sett vert leining i skulen eit kontinuerlig arbeid med å halda ved like og videreutvikle meiningsfellesskap og praksisformer som medlemmene i skulesamfunnet skaper gjennom sin daglig praksis, og som rettar seg mot betring av elevane sine læringsresultat” (Skrøvset 2008:16).

Hovedoppgaven til lærerne dreier seg om elevenes læring. Hvordan kan skoleleder medvirke i dette landskapet? Kan skoleleder på et vis understøtte læreren? Er det lurt at skoleleder dreier retningen fra å bruke mest tid på administrative oppgaver til å være nær lærerne, være med dem, vandre sammen med dem i deres profesjonsutøvelse?

Min problemstilling blir dermed: *Hvordan kan skoleleder gjennom skolevandring bidra til utvikling av lærerjobben?*

I min studie er lærernes stemmer sentrale. Det er mange momenter knyttet til arbeidet som lærer, og noen av disse har sammenheng med fokusområdene i intervjuguiden min. Jeg har valgt å formulere tre forskningsspørsmål som har grunnlag i fokusområdene. Disse er:

- ⊠ Hvilke tema innenfor kompetanseutvikling mener lærerne at skoleleder skal sette på dagsorden gjennom skolevandringen?
- ⊠ Hva er det som skaper motivasjon hos lærerne?
- ⊠ Hvordan kan skoleleder medvirke til utvikling, gjennom skolevandringen?

### **1.3 Begreper i problemstillingen**

Oppgaven er tuftet på aksjonslæring. I skolesammenheng vil det være et poeng å bruke begrepet aksjonslæring om det lærere og skoleledere gjør i sin hverdag, og aksjonsforskning om det forskere foretar seg når de forsker sammen med lærer og skoleledere, sier Tiller (2006). Skolevandringen jeg som skoleleder gjennomfører, er den direkte aksjonen, og har basis i aksjonslæringsbegrepet.

Tiller kaller aksjonslæring for aksjonsforskningens lillebror (ibid.). På min skole er lærerne organisert i arbeidslag, og de danner samarbeidsgrupper når skolespørsmål skal drøftes. Det kan være den enkelte på gruppa sine planer og erfaringer. Jeg har ukentlig kontakt med arbeidslagene og koordinerer arbeidet i samarbeidsgruppene.

Ordet samarbeidsgruppe nevnes av McGill og Beaty (1992) som en viktig forutsetning for aksjonslæring, sier Tiller (ibid.). Han sier også at ”aksjonslæring handler om å forstå det man erfarer, forstå seg selv og få øye på det som befinner seg i dypet” (ibid.: 54).

For tiår tilbake kunne det godt hende at rektor var eneste skoleleder på en skole. Nå er det derimot vanlig at rektor samarbeider med en eller flere undervisningsinspektører, og at de tituleres som skoleledere.

Begrepet skoleleder i problemstillingen omfatter både rektor og undervisningsinspektører. Skolevandring omtales som et lederverktøy. Skrøvset viser til et konkret prosjekt fra Norge om temaet i boka ”Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring”. Der står også den amerikanske modellen ”The Downey Walk Through” beskrevet. Kort oppsummert handler dette om at rektor (eller andre ledere) oppsøker læringssituasjonene i korte sekvenser, observerer og noterer hva som skjer og samtaler med lærerne om dette i etterkant (Skrøvset 2008).

I problemstillingen min bygger skolevandring på aksjonslæringsideen om at lærer og skoleleder er sammen i en undervisningssituasjon. Initiativet til observasjonen (skoleleders



tilstedeværelse), kan komme fra både skoleleder og lærere. Tema og tid for observasjon er avtalt på forhånd. I min modell for skolevandring, er det mulighet for oppfølging og/eller refleksjon i etterkant. I aksjonsbeskrivelsen senere i oppgaven, vil jeg gå mer nøye inn på min måte å utøve skolevandring på (jf. kapittel 5).

Kjernen i problemstillingen er: ”bidra til utvikling”. Jeg finner grunn til å dvele litt med ordet/begrepet ”bidra”. Synonyme ord er medvirke, yte hjelp (Escolas ordbok 1990). I engelske ordbøker finner vi ”contribute” oversatt til bidra, medvirke, understøtte. På engelsk heter det: ”to give or supply in common with others”.

Latinsk opprinnelse er ”contribuere” som på engelsk kan forstås som ”to bring together”. Jeg har valgt å kretse noe omkring begrepet bidra. Samtidig som det er sentralt i oppgaven, mener jeg at det også passer godt inn i aksjonslæringsånden med at lærer og skoleleder skal få til noe sammen.

Problemstillingen har fokus på å ”bidra til utvikling av lærerjobben”. I ordbøker vil vi finne at utvikle og forbedre er synonyme begreper.

I arbeidet med fotballaget Djurgården IF er utvikling av den enkelte spiller en sentral oppgave. I trenerens (Per-Mathias Høgmo) utviklingsprogram, inngår utviklingsmål for den enkelte spiller. Målene settes av spilleren selv, som dermed får ansvar for egen utvikling. Spilleren får spørsmål om hvilke konsekvenser målene får og hvilke tiltak han må sette inn for å nå målene (Coachning 2013 Djurgårdens A-lag 2013). Vi kan si at treneren ”vandr sammen med” spillerne i kamp, på trening og i møter, og bidrar til forbedring av prestasjonene. Kan det overføres til skole? Hvordan kan skoleleder ”vandre sammen med” lærerne i forsøk på å bidra til forbedring av deres profesjonsutøvelse?

Begrepet ”lærerjobben” er knyttet til lærernes praksis. Klasserommet er lærernes hovedundervisningsarena. Men de bruker også andre rom sammen med elevene som musikkrommet, mat-og helse – rommet, kroppsøvningsrommet eller uterommet. Jeg er opptatt av hvordan lærerne selv definerer lærerjobben sin. Hvilke sterke sider har de, og hva ønsker de å utvikle?

Vi kan, som nevnt tidligere, finne bøker med gode praksisråd til læreren. Disse rådene kan læreren ha nytte av, og de er kanskje et positivt supplement til hvordan læreren selv tenker om arbeidet sitt. Et hovedpunkt i min oppgave er hvordan læreren selv erfarer og erkjenner jobben sin. I Djurgårdens IF snakker spillerne og trenerne om noe ”att arbete med” (Coachning 2013). Klarer lærerne å sette seg mål for utvikling og framgang? Klarer de å se for seg hva som blir konsekvensene av målsettingen, og hvilke tiltak de må sette inn for å nå

målet? Det handler om å utfordre seg selv på en grunnleggende måte. Det kritiske spørsmålet er hvordan man kan frigjøre personens potensial for selvutvikling, sier Tiller (2006). Hvordan kan skoleleder bidra i denne prosessen?

#### **1.4 Oppgavens oppbygning og struktur**

Bakgrunn, problemstilling og begreper i problemstillingen presenteres i kapittel 1. I kapittel 2, teoridelen, går jeg inn på sentrale begreper som er med på å belyse problemstillingen jeg har valgt. Oppgaven er basert på forskning som er gjort på min skole. Da mener jeg det er riktig at leseren skaffer seg et visst inntrykk av skolen. Kapittel 3 inneholder et riss av skolens historie, tradisjon og kultur.

Kapittel 4 handler om metode og tilnærming til aksjon, analyse, drøfting og konklusjon.

Hva aksjonen faktisk gikk ut på, blir beskrevet og omtalt i kapittel 5. Det leder så over til kapittel 6 som inneholder funn og analyse på grunnlag av forskningsintervju med lærere.

Funnene drøftes i kapittel 7. Kapittel 8 er viet konklusjon. Der ønsker jeg å oppsummere og ha et blikk framover i tid. Er det mulig å peke på bidrag fra skoleleder til utvikling av lærerjobben?

## **2 TEORIDEL**

### **2.1 Skoleledelse, skoleutvikling og pedagogisk ledelse**

Det har vært vanlig i Norge å se på rektorjobben i skolen som en lederoppgave med fire dimensjoner: personal-, administrativ- og pedagogisk ledelse, med strategisk ledelse som en slags overbygning. I St.meld. nr. 31 betones viktigheten av rektor som pedagogisk leder og leder av skolefelleskapet, og det hevdes at skolelederrollen er i klar endring, endringer som baner vei for en ny skolelederrolle (St.meld. nr. 31 2007-2008). St.meld. nr. 30 har blant annet fokus på internasjonale studier om skoleledelse (St. meld. nr. 30 (2003 – 2004)).

Møller henleder oppmerksomheten på en analyse av studier som anvender modellen for transformativ ledelse gjennomført av Leithwood og Jantzie (2005) som identifiserer tre større kategorier av ledelsesadferd som sentrale, å gi retning, hjelpe medarbeidere og redesigne organisasjonen. Innenfor disse kategoriene er mer spesifikke adferdsmønstre identifisert: å utvikle visjon, individuell støtte, intellektuell stimulering. I tillegg kommer det å utvikle samarbeidsrelasjoner til foreldre og lokalsamfunn (Møller i Møller og Fuglestad 2006).

I min studie vil noen av siktemålene være hvordan skolelederne kan hjelpe lærerne og gi dem individuell støtte.

Det internasjonale forskningsprosjektet ”Successful School Leadership” har sammenfattet sin analyse i seks påstander om fremgangsrikt lederskap. Jeg velger å ha fokus på:

”Ledelsespraksis kan beskrives ved hjelp av noen grunnleggende kvaliteter som har verdi i nesten alle sammenhenger på tvers av organisasjonstyper og kontekster. Det omfatter å *gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke utviklingen av organisasjonen*. Dette kan betraktes som en nødvendig, men ikke en tilstrekkelig del av en leders repertoar” (Møller i Møller og Fuglestad 2006:34). Hvordan skoleleder kan bidra til personalutvikling, vil være et sentralt tema i mitt prosjekt. Nordhaug sier at generelt kan man si at organisasjonens personalledelse er dens samlede arbeid med å planlegge, anskaffe, utvikle, belønne og anvende menneskelige ressurser for produktive formål (Nordhaug 1998). I skolen er vi ikke vant til å bruke uttrykket produktive formål, Vi snakker heller om god undervisning, men jeg merker meg fokuset på det å utvikle menneskelige ressurser for formålet.

Hargreaves og Shirley sier at dyktige ledere i utdanningsseksjonen må bygge opp sosial kapital og lederskap blant de menneskelige ressursene de omgir seg med. De trekker fram distribuert ledelse via et eksempel fra Finland der lærerne er med i ledelsen og tar kollektivt ansvar for alle elevene. ”Ved distribuert ledelse få man gjennomført endringer *i lys av de ansattes erfaringer og evner i stedet for at reformene presses gjennom med dem som redskap*” (Hargreaves og Shirley 2009:140). I 2008 kom OECD - rapporten *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Der pekes det på fire satsingsområder, formulert som krav som OECD mener kan styrke praksis i skoleledelse. Et av disse er :“Utvikle større grad av distribuert ledelse” (Skrøvset 2008:10).

Møller drøfter mangfoldet av perspektiver i skoleledelse (Møller 2004). Skrøvset og Tiller legger til en dimensjon av ledelse i mangfoldet som de mener mangler; verdsettende ledelse. De sier at å bli verdsatt av andre mennesker, er en stor gave. Videre sier de at verdsettende kompetanse må læres og det krever ikke minst at man styrker, videreutvikler og bygger den gjennom de daglige gjøremålene som leder (Skrøvset og Tiller 2011).

Fra egen erfaring vet jeg at kravet fra kommunen er at jeg som skoleleder skal lede skoleutvikling, og som følge av det sette i gang og lede læringsprosesser på min skole. Den norske studien SOL-prosjektet, peker på fire indikatorer på hva god skoleledelse innebærer. En av indikatorene sier at ”god skoleledelse er en interaktiv prosess som involverer mange mennesker” (Skrøvset 2008:9). Det er en kjensgjerning at i en del kommuner, innbefattet min kommune, har skolelederne fått brukbare muligheter til å diskutere skoleutvikling. Tiller sier at selv om satsingen på skolelederne er meget viktig og avgjort på sin plass, må vi likevel ikke

være blinde for at ensidig satsing på lederne, der lærerne blir hengende igjen i sin kompetanseutvikling, kan bli et problem (Tiller 2006).

Som skoleleder har jeg ansvar for å drive pedagogisk ledelse. Skolen viktigste oppgave er å forbedre elevenes læring. Min studie handler om hvordan jeg gjennom skolevandring kan bidra til at mine medarbeidere, lærerne, utvikler seg i lærerjobben. Kan kvaliteten på mitt arbeid med pedagogisk ledelse bidra? Kan begrepet pedagogisk ledelse konkretiseres noe? ”Møller sier at kjernen i pedagogisk ledelse er tilrettelegging for læring for andre og seg selv” (Møller i Skrøvset 2008:15). Skrøvset sier at Wadel (1997) understreker at pedagogisk ledelse er knyttet til å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og lærer av den selv. Wadel i Skrøvset 2008). Roald (2012) drøfter vurderingskultur i skolen og sier at den kan forstås som en læringskjede i det lokale skolesystemet. Han innlemmer politisk utvalg, kommune- administrasjonen, rektorgruppe, rektor og inspektør, arbeidstakerorganisasjoner, lærere, elever og foreldre i læringskjeden. Videre sier han: ” Når lærargruppa har ei *medskapande* framfor ei medbestemmande tilnærming til kvalitetsarbeidet, synes det å ligge til rette for at hovedfokus blir retta mot å utvikle den pedagogiske praksisen i skolen i nært samarbeid med både skoleleiing, elevar og foreldre” (Roald 2012:217).

Begrepet praksisfellesskap har de seinere årene fått økt oppmerksomhet som alternativ modell for forståelse av læring i sosial grupper, sier Skrøvset (2008). Det er rimelig å si at i skolen er lærerteam et eksempel på et praksisfellesskap. Wenger bruker praksisfellesskap om sammenhenger der grupper av mennesker deler et felles problem, anliggende eller et område som de ønsker å utforske eller utvikle. Wenger mener at et praksisfellesskap kjennetegnes av de tre dimensjonene felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar (Wenger i Skrøvset 2008). Eggen sier at Rosenborg (fotballag) er en typisk prestasjonsbedrift, en moderne kunnskapsbedrift. Han sier videre at vi består av noen få dyktige individer som overlever ved gjensidig å utvikle hverandres prestasjoner, de gjør hverandre gode. Eggen arbeidet som trener i Rosenborg ut fra flere prinsipper, blant annet ”en erkjennelse av at all dyktighet er komplementær. *Du er god eller dårlig sammen med noen. Det å være dyktig er ingen soloprestasjon*” (Eggen 1999:207).

Som skoleleder tror jeg det blir viktig å komme inn i den enkelte lærers sfære, lærerjobben, og da kan muligens skolevandring gi meg en god mulighet til det. Hargreaves og Shirley peker på hvordan kvalitet på det pedagogiske arbeidet kan svinge fra år til år i takt med den livssituasjonen lærere og sogar rektor, kan være i (Hargreaves og Shirley 2009).

## 2.2 Skolevandring

Kyrkjevollen skoles historie strekker seg fra 1987 og til 2013. Før vi i hele tatt ble kjent med begrepet skolevandring, var det relativt sjelden at inspektør og rektor besøkte klasser og så på lærere som underviste. Vi var litt innom klasser, men det ble ikke gjort etter en plan, og det var ikke alle lærerne som fikk besøk.

I 2007 fikk jeg høre om skolevandring for første gang, og i 2008 kom boka ”Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring” (Skrøvset 2008). Jeg leste boka og ble nysgjerrig på hva skolevandring var.

”Skolevandring slik jeg bruker begrepet, er en bearbeidet versjon av *The Three-Minute Classroom Walk-Through* (Downey et al. 2004), også kalt *The Downey Walk-Through*, et lederskap sterkt inspirert av *Management by Wandering Around* (Trueman 1991). Kort oppsummert handler dette om at rektor (eller andre ledere) oppsøker læringssituasjonene i korte sekvenser, observerer og noterer hva som skjer og samtaler med lærerne om dette i etterkant”, sier Skrøvset (2008:16).

Skolevandring kan sies å være et amerikansk konsept som er utviklet i en kontekst og tas i bruk i en annen, sier Skrøvset og Tiller (2011). I England og USA har det vært kultur for at eksterne inspektører besøker skolene og at rektor fungerer som veileder, men jeg tror ikke det er en tradisjon som rektorer her til lands kjenner seg igjen i. Jeg har kjennskap til studier i Norge der begrepet skolevandring er brukt, og tenker da på Skrøvset (2008) og Lehn (2009). Skrøvset gikk inn i en forskerrolle på en skole, og sammen med rektor og lærerne, utviklet de en modell som de ønsket å bruke på sin skole. Lehn skrev masteroppgaven ”Skolevandring – en systematisk metode for direkte, pedagogisk ledelse hos rektor” (Lehn 2009). Den munnet ut i en modell for skolevandring som ble brukt i Melhus kommune.

Skolevandring er tatt i bruk på vår skole (jf. kapittel 5), men det hele er i en startfase der vi prøver ut min modell og vurderer denne. Jeg har ikke grunnlag for å si at det er skapt en skolevandringstradisjon på skolen.

Det kan være hensiktsmessig (og lærerikt for meg) å lage en oversikt over flere modeller. Da kan jeg finne ut hva som skiller min modell fra de andre modellene:

Opprinnelig amerikansk opplegg, (Downey):

- ✘ Observasjon av enkeltlærere
- ✘ Faste, allmenne observasjonskriterier
- ✘ Ingen førsamtale

- ☒ 3 minutter per observasjon, 6-7 observasjoner over en periode
- ☒ Ettersamtale

Modellen er vist skjematisk i Skrøvsets bok (2008:19).

Skrøvsets modell, (endringer i amerikansk opplegg oversatt til norsk):

- ☒ Observasjoner av trinn (3 lærere)
- ☒ Observasjonskriterier utarbeidet sammen med lærerne med utgangspunkt i skolens og trinnets utviklingsmål
- ☒ Førsamtale med de tre lærerne
- ☒ 5 minutter per observasjon, 6-7 observasjoner over en periode
- ☒ Ettersamtale

Denne modellen er hentet fra Skrøvsets prosjekt (Skrøvset 2008:19).

Min modell (metode):

- ☒ Observasjon av enkeltlærere
- ☒ Observasjonskriteriene utarbeidet sammen med lærerne med utgangspunkt i den hensikten som lærerne eller rektor definerer
- ☒ Førsamtale med den enkelte lærer
- ☒ Ettersamtale med den enkelte lærer

Jeg har valgt å ta med Lehns modell (Lehn 2009) i en modifisert utgave. Da tror jeg det vil bli lettere å få fram hva som skiller min modell fra Lehns.

Lehns modell (modifisert):

- ☒ Observasjon av team og enkeltlærere, elevgrupper, papir-dokumenter og digitale dokumenter og plattformer
- ☒ Kjente observasjonskriterier med konsensus i personalgruppa
- ☒ Førsamtale med gitt tema i personalgruppa, team 1.-4. trinn, team 5.-7.trinn, med elevene
- ☒ Stor variasjon på observasjonstid, alt avhengig av observasjonskriteriene som ligger til grunn. Min. 10 min.
- ☒ Ettersamtale med team og enkeltlærer

De norske modellene har likhetstrekk når vi ser på strukturene. Min modell skiller seg ut fra de tre andre modellene på utarbeidelse av observasjonskriterier, og det er likheter og ulikheter på tid til observasjon. Oversikten viser at vår skole er i en startfase, men den får også fram de mulighetene jeg har til å finne læringsmomenter som kan være med på å utvikle modellen min.

”Kort fortalt handler skolevandring om å fokusere på leders systematiske oppfølging og utvikling av lærere og skolen som organisasjon”, sier Lehn (2009:3).

Hensikten til rektor i Skrøvsets prosjekt var å øke trykket på utviklingsarbeidet ved skolen og få økt bevissthet hos lærerne på elevenes læring (Skrøvset 2008).

Downey sier dette om selve observasjonen:

”The Downey Walk-Through classroom visit is short in length – about 2 to 3 minutes in a classroom. It is like taking a short video clip of the moment. There is no intent to evaluate the teacher; rather it is time to gather information about curricular and instructional teaching practices and decisions teacher are making” (Skrøvset 2008:17).

Hensikten min med skolevandring har vært å skaffe meg oversikt over skolens pedagogiske virksomhet ved å observere undervisning, imøtekomme lærernes ønske om at skoleleder er til stede i undervisningen og være med på å starte et ”løp” som kanskje kan bidra til utvikling av lærerjobben (jf. kapittel 5). Det er noen likhetstrekk når det gjelder hensikt, men jeg ser at det i Lehns og Skrøvsets modeller er mer vektlegging på skoleutvikling enn i min modell.

### **2.3 Emosjoner**

I dagligtale er det vanlig å sette likhetstegn mellom emosjoner og følelser, og jeg ser ikke noe poeng i å sette opp et skille her. Skolen er nærmest ”som skapt” for å få fram emosjoner i mennesker, med de mange kommunikasjons- og relasjonssystemer (personalet, elever, foreldre) som finnes der. Jeg har i min rektortid hørt lærere fortelle om sin angst, sine frustrasjoner, sitt sinne og sin konstant dårlige samvittighet og skyldfølelse. Nyutdanna lærere sier de er mye preget av usikkerhet i starten som lærer. Om det er sjokkopplevelser eller andre emosjoner som er dominerende i yrkesstarten, må vi kunne anta at emosjonene har betydning for den profesjonelle utviklingen, sier Jakhelln (2008). Skyldfølelse har en sentral plass i lærernes tilværelse, sier Hargreaves (1994). Han sier også at skyldfølelse og frustrasjon som lærerne så ofte opplever, kan være gjennomgripende og dypt problematisk. Hargreaves sier at de sterkeste kildene til negative emosjoner er det lærerne opplever som svik (Hargreaves i Skrøvset 2008). Daglig i skolen er det lett å få øye på situasjoner der lærernes emosjoner

kommer til syne som latter, begeistring, glede, engasjement og entusiasme. I slike situasjoner oppleves emosjoner som en betydelig energipåfyller.

Kolsrud sier at både de positive og de negative følelsene er sterke og styrende. Derfor er det så viktig for alle, og ikke minst for (idretts)utøvere som skal prestere sitt optimale, at de greier å fungere så godt som mulig under maksimal positiv innflytelse (Kolsrud 2009).

Skrøvset (2008:108) sier: ”Ghaye (2007a) viser til de Rivera (1977) og sier at når vi snakker om emosjoner, kan vi velge mellom å se det som en psykologisk tilstand som for eksempel å føle seg vel eller frustrert, som en opplevelse av verdsetting, eller som en transformasjon. Det siste punktet kan være en opplevelse i jobben som høyner den egne eller kollektive forståelsen og innsikten”. Starrin (2007) sier at litt forenklet er emosjonell energi de følelsene vi har når vi deltar i sammenhenger, for eksempel møter og ritualer der vi føler at vi kommer til vår rett. Da fylles vi med emosjonell energi, som ytrer seg i entusiasme, solidaritet, selvtillit og handlekraft (Starrin i Skrøvset 2008). Starrin peker også på at møter kan tappe oss for energi slik at vi føler oss mismodige, motløse og kraftløse (ibid.).

Jeg er oppmerksom på at emosjoner kan skape negative følelser, men i min oppgave er fokus satt på hva som skaper positiv, emosjonell energi og motivasjon i lærerjobben.

### 3 OM SKOLEN – historie, tradisjon og kultur.

Oppgaven min har basis i det arbeidet som er gjort og gjøres på min skole. Derfor finner jeg det hensiktsmessig å gi et bilde av skolen på noen sentrale områder, slik at leseren kan bli noe kjent med skolen.

Kyrkjevollen skole er en to-parallellers barneskole med 342 elever (august 2013). Vi feiret 25-årsjubileum i 2012, og jeg har vært rektor på skolen siden starten i 1987. Skolen ligger i Hommersåk, en landlig bydel nær sjøen, øst i Sandnes, med ca. 7000 innbyggere. Bydelen, som også kalles Riska, har vært et boligutbyggingsområde nesten kontinuerlig siden 1970-tallet, og den ligger 15 km fra sentrum i byen. Det er nær tilgang til natur med sjø, øyer, vann, elver, bekker, skog, utmark og fjell.

Fra første dag av i 1987, rettet jeg fokus mot elevenes læring og gode kollegiale forhold.

Jeg ønsket en retning på det arbeidet lærerne skulle gjøre i klassene. Dette kommuniserte jeg med dem i samtaler av både formell og uformell karakter.



Jeg ville at de skulle ha fokus på:

- ✘ Arbeid mot mål
- ✘ Beste mulig undervisning for den enkelte elev
- ✘ Lagarbeid
- ✘ Best mulig arbeidssituasjon for den enkelte lærer

I løpet av kort tid ble de fire utsagnene nærmest mantraer for skolen, og jeg brukte det i promotering av skolen min.

Arbeidet i skolen var og er tuftet på læreplan og opplæringslov. Jeg poengterte viktigheten av å få til godt samarbeid med foreldrene og lokalmiljøet. Tidlig ble det skapt et klima i personalet for å lære av andre, og ha syn for utvikling og nytenking. Thomas A. Edison ble ofte sitert: ”Hvis det er en bedre måte å gjøre tingene på – så gjør det!”.

Det har vært spennende å følge visjonstenkingen og utviklingen fra mitt ståsted som rektor. Lærerne og jeg ble det første skoleåret enige om denne visjonen: ”Vi vil skape et godt lærings-, samarbeids- og arbeidsmiljø ved vår skole, samt skape trivsel hos alle involverte parter”.

På 1990-tallet koplet jeg inn elevrådet i arbeid med visjon. Etter forslag fra en elev, ble visjonen lydende slik (på dialekt): ”Lyst te å lera”, som på bokmål blir: ”Lyst til å lære”. En lærer må ta elevenes tanker på alvor og alltid passe på at eleven har lyst til å lære, sier Tiller (2006).

I 2010, via personalseminar i Berlin, startet arbeidet med å utvikle ny visjon og verdier. Jeg og undervisningsinspektør ønsket deltakelse av alle parter i skolesamfunnet, og vi to greide å engasjere forelderådsutvalg (FAU), elevråd og personalet i arbeidsprosessen. Et medlem av FAU sa de forløsende ord, og ny visjon, klar til jubileet ble: ”Sammen setter vi spor”, med verdiordene aktiv, nytenkende, stolt.

Skolen fikk Sandnes kommunes arbeidsmiljøpris året før (2011), og det var nok en katalysator i arbeidet med ny visjon. Godt samarbeid med vernombud og tillitsvalgte, ble av juryen uttalt som et vesentlig grunnlag for å gi prisen til skolen.

Fjorårets utviklingsplan hadde disse fokusområdene (utviklingsområdene):

- ✘ Positivt læringsmiljø
- ✘ Vurdering for læring
- ✘ Lese for å lære i alle fag

Det ble brukt ekstern kompetanse og veiledning på områdene. Når skolen ikke har kunnskapen selv, hentes den inn. Det ender med en plan for arbeidet på områdene. I planutviklingen er lærerne aktive medspillere. Tidligere har skolen hatt matematikk som

fokusområde med ekstern veileder/kursholder. I den fasen lærerne arbeidet med temaet, ble det skapt klima for demonstrasjonsundervisning og skolevandring, som nå er en naturlig del av arbeidet på skolen.

Personallista inkluderer alle: renholdsmedarbeidere, driftsoperatør (vaktmester), skoleassistenter og assistenter i SFO, lærling i barne- og ungdomsfaget, fagarbeidere i barne- og ungdomsfaget, helsesøster, lærere, administrasjonskonsulent, SFO-leder, undervisningsinspektører og rektor.

Lærerne er, siden 1987, organisert i arbeidslag, der også skoleassistenter og fagarbeidere inngår, og jeg tok umiddelbart initiativ til å lage spilleregler for lagarbeid. De omforente reglene har nå en historie like lang som skolen. Arbeidslagene har møter hver mandag. Det er personalmøter på tirsdager en gang i måneden, og tirsdagene, også personalmøtene, brukes ellers til utviklingsarbeid etter en plan som er samhandlet i arbeidsmiljøutvalg, i ledergruppe (tre gruppeledere, undervisningsinspektør, SFO-leder og rektor) og i medbestemmelsesmøte. Min ledelsesfilosofi er tuftet på hjelp og støtte til mine medarbeidere, men også hjelp og støtte til meg selv. Bevisstgjøringen på begrepet ledelsesfilosofi og hvordan jeg praktiserer den, vokste fram på 1990-tallet. Da gjennomførte skolen en kursrekke i selvledelse og stressmestring i regi av ekstern kursholder. Det utviklet seg klima og behov for spilleregler for hele personalet, og vi skapte samspillregler. Min ledelsesfilosofi er uttrykt i to setninger. Jeg sier:

- ⌘ Ledelse er å hjelpe mennesker til å lykkes
- ⌘ Selvledelse er å få seg selv til å lykkes

Resultatene fra siste medarbeiderundersøkelse ga høy skåre, over kommunegjennomsnittet, både på samlet sum og på mange av parametrene. Jeg velger her å trekke fram kollegiale forhold med høy skåre på godt felleskap, trivsel og god stemning, og at kollegene støtter og hjelper hverandre når det trengs. Ledelsen får god karakter på nytten av medarbeidersamtalen, støtte, åpenhet og tillit. Undersøkelsen viser også at arbeidsplassen oppleves som utviklende og nytenkende.

Ovenstående dykk i skolen kan gi noe kunnskap om dens kultur. Selve begrepet ”skolens kultur” er et komplekst fenomen, sier Dalin og Rolff (1991). Bø og Helle (2002) definerer skolekultur som det grunnsyn som hersker ved den enkelte skole. Det kan dreie seg om normer, verdier og maktforhold som har sin bakgrunn i enkeltpersoners eller gruppers kunnskaper, bakgrunn og historie. (Williams, Dobson og Walters, 1993 i Berg, M.E. 1995:117) definerer organisasjonskultur slik: ”De felles overbevisninger, holdninger og

verdier som finnes i organisasjonen, og som er relativt stabile over tid”. Skolekultur kan handle om normer og verdier. Da vi arbeidet med plan for positivt læringsmiljø, ble det naturlig å komprimere elevenes ordensregler til fem mer verdibaserte regler, kalt gullreglene. Den første gullregelen lyder: ”Vi samarbeider og hjelper hverandre”. Nå er den blitt sjargong i det voksne miljøet, og kanskje vil den vokse til personalets viktigste samspillregel. Det kan tenkes at skolekulturen vår har positive islett av åpenhet, tillit, trivsel, hjelp, støtte, nytenking, gode relasjoner til ledelsen, arbeidslyst, begeistring, entusiasme og arbeidsglede. Begrepene brukes av personalet i dagligtale. Ved arbeidsukas slutt på fredag, pleier optimistene i personalet si: ”Heldigvis er det snart mandag igjen!” Filosofen Spinoza skal visstnok ha sagt: ”Det kan aldri bli for mye glede”.

#### 4 METODE

##### **Innledning**

I dette kapitlet gjør jeg rede for metodevalget og de elementene som følger av mitt valg. Den opprinnelige greske betydningen av ordet metode er veien til målet. I dagligtale er metodebegrepet omtrent synonymt med planmessig framgangsmåte, og et leksikon utvider litt og sier ”planmessig vitenskapelig framgangsmåte” (Kunnskapsforlaget 1985). ”Metode kan også sees på som en systematisk prosedyre (mer eller mindre regelbasert) for iakttagelse og analyse av data”, sier Kvale og Brinkmann (2010:324).

For meg har metodevalget vært gjenstand for vurdering ut fra flere forhold. Hva er det jeg egentlig jeg ønsker å få svar på, og hvilke sammenhenger og situasjoner er det mulig for meg å forutse? Hvordan kan jeg få større innsikt i temaet som er valgt, og hvordan stiller jeg spørsmål og tolker svar? Hvem kan gi meg de beste svarene, og hvordan skal jeg gå fram? Jeg ønsker å ha en vitenskapsteoretisk basis i fenomenologi og hermeneutikk i metodevalget. ”Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkningen av mening”, heter det hos Kvale og Brinkmann (ibid.:33).

På bakgrunn av mine vurderinger, valgte jeg kvalitativt forskningsintervju og observasjon som metode. Jeg ønsket å bruke en metodisk tilnærming der jeg kunne få fram lærernes tanker, meninger om verden slik de ser den. Jeg har forsket i egen skole og kjenner den meget godt etter å ha arbeidet der i 26 år. Det gir en god bakgrunn for min forforståelse. Det er basis for problemstilling og forskningsspørsmål. ”Denne nærheten kan dog være belagt med farer. Det er selvfølgelig viktig å være oppmerksom på at kulturfortrolighet kan føre til

kulturbblindhet”, sier Paulgaard (Paulgård i Fossåskaret, Fuglestad og Aase 1997:73). Paulgaard finner også at nærhet mellom forsker og informanter når det gjelder biografiske erfaringer er en fordel for forståelse (ibid.). Jeg har stilt opp med bevissthet og oppmerksomhet her, og er rimelig trygg på at jeg har eliminert faren.

### **Datainnsamlingen**

Intervjuene foregikk på mitt kontor i skoletida. Observasjonene, med unntak av uteskolebesøk, foregikk i klasserom og andre undervisningsrom. Intervjuene ble tatt opp på bånd, og senere ble disse transkribert. Jeg skrev logg før, under og etter observasjonene. Etter at intervjuene var transkribert, dukket det opp et spørsmål til som jeg mente det var viktig å få belyst. Jeg sendte derfor spørsmålet i skriftlig form til de fem lærerne. Alle svarte ganske raskt, og jeg fikk dermed utvidet datainnsamlingen noe.

### **Kvalitativt forskningsintervju**

Målet mitt er å få tak i presis og relevant kunnskap til masteroppgaven. Jeg vurderte å bruke fokusgruppeintervju. Kvale og Brinkmann (2010) sier at en fokusgruppe som regel kan bestå av seks til ti personer. Jeg valgte å intervju en og en person. Jeg tror det vil være den beste måten å få fram kunnskap og meninger på til å belyse problemstilling og forskningsspørsmålene. Mine kvaliteter som intervjuer spilte også en rolle her. Det er samtaler/intervjuer med enkeltpersoner jeg har ”trent” mest på og som jeg er mest komfortabel med.

Kvale og Brinkmann (ibid.) sier at det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side og at forskningsintervjuet også er en profesjonell samtale. Det bygger på dagliglivets samtaler, og er et intervju der det produseres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede.

Jeg gjennomførte intervjuene med fem lærere i mars og april 2013, og var bekvem med antallet. Kvale og Brinkmann (ibid.) sier at en skal intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite. Forut for intervjuene brukte jeg god tid til planlegging. Jeg tenkte grundig gjennom hvordan spørsmålene skulle utformes med den hensikt å skaffe til veie kunnskap som ga et godt grunnlag å forske på.

”Å lage gode spørsmål er spørsmålet. Ikke spør om flere ting samtidig. Ha forskerformålet i sikte, bruk tid på å lage spørsmålene, og vær pinlig nøyaktig”, sier Gunnar Grepperud (2011). Jeg utarbeidet en intervjuguide til støtte for intervjuene (vedlegg 2), og valgte en semistrukturert form for intervju. Med semistrukturert intervju forstår jeg ”et intervju som

verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål” (Kvale og Brinkmann 2010:47).

Intervjuguiden er delt inn i fem fokusområder med noen hovedspørsmål og huskelistes spørsmål til hvert område. Jeg erfarte at spørsmålsformen åpnet for rom til å forfølge interessante og verdifulle meninger og refleksjoner fra lærerne med nye spørsmål. Oppfølgingsspørsmålene som den nye situasjonen skapte, gjorde at samtalens forløp skaffet til veie et bredere kunnskapsgrunnlag. Ingen intervjusituasjoner var like, noe jeg også forventet. Intervjuenes lengde varierte fra 33 minutter til 104 minutter. Hos noen ble det mer naturlig med flere oppfølgingsspørsmål enn hos andre.

Før intervjuene hadde jeg ”blitt enig med meg selv” at jeg ikke skulle bli så ivrig i intervjusituasjonene at jeg kom fare for å ”legge ordene i munnen på” lærerne, slik at spørsmålene ble ledende og at det forringet intervjuenes kvalitet. Ledende spørsmål blir antageligvis ikke brukt for mye, men heller for lite i kvalitative forskningsintervju, sier Kvale og Brinkmann (ibid). ”Det avgjørende spørsmålet er ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men hvor intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap” (ibid. 2010:184).

Innholdet i dette sitatet var en viktig ledetråd for meg til bruk under intervjuene.

### **Observasjon**

For å kunne belyse problemstillingen min på bredest mulig måte valgte jeg å gjøre observasjoner i klasserommet gjennom skolevandring. Oppgaven handler om muligheter for å kunne bidra til lærernes undervisning, og det ble viktig for meg å skape et grunnlag, få oversikt over skolens pedagogiske virksomhet. Grunnlaget mitt ble til ved å observere lærerne i aksjon i klasserommet og andre undervisningsrom når de underviste.

### **Utvalget**

Jeg hadde bruk for informanter til masteroppgaven. Disse informantene skulle være noen av lærerne på skolen. Jeg sendte informasjonsbrev med et eksempel på samtykkeerklæring til alle lærerne i november 2012, der jeg fortalte grundig om masterprosjektet mitt og behovet for lærere som var villige til å stille til intervju. Jeg ba, i vennlige ordelag, de lærerne som ikke kunne tenke seg å bli med, om å gi beskjed. Noen ønsket ikke å bli med, men jeg fikk over tjue mulig intervjukandidater. Neste fase var å velge fem lærere blant disse. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å velge på grunnlag av tre kriterier. Jeg ønsket å snakke med erfarne

lærere, lærere av begge kjønn og lærere som er i starten av sin yrkeskarriere. Dog, jeg anså ikke kriteriegrunnlaget for å være veldig viktig. Min ide var at det kunne være lurt å tenke bredde i utvelgelsen.

### **Transkribering**

Intervjuene ble tatt opp på min Iphone og på digitalisert opptaker med god kvalitet, nyinnkjøpt for anledningen. Dette gjorde jeg for å sikre meg mot eventuell teknisk svikt. Kuriositeten her var at jeg ble frastjålet min Iphone på ferietur tidlig i mai 2013. Jeg hadde heldigvis et opptak til, og kunne transkribere ut fra det.

Jeg valgte å leie profesjonell hjelp (journalist) til transkriberingsarbeidet, mye på grunn av mine (begrensa) pc-ferdigheter. Dermed sparte jeg tid og unngikk frustrasjoner. Intervjuene ble transkribert ordrett. Teksten er skrevet på bokmål og dialektord er utelatt. Fire timer med intervju ble til 55 sider med tekst.

### **Analyse**

Analysen i min oppgave har basis i fokus på mening, der jeg anvender koding, kategorisering, meningsfortetting og meningsfortolkning. Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse, sier Kvale og Brinkmann (2010). De sier at koding og kategorisering brukes om hverandre, der kategorisering innebærer en mer systematisk konseptualisering (begrepsdannelse) av utsagn, som gir mulighet for kvantifisering. De sier videre at meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer (ibid.). Jeg komprimerte de 55 sidene med transkribert stoff ved å bruke et skjema som var basert på fokusområder og spørsmål i intervjuguiden. Viktige meningsbegreper ble merket med nøkkelord. Disse elementene skapte en oversiktlig struktur som gjorde meg i stand til å trekke ut essensen av det transkriberte stoffet til bruk i analysearbeidet. ”Analyseprosessen kan sees på som en hermeneutisk sirkel, ved at jeg først går fra en noe uoversiktlig helhet, for så å plukke delene fra hverandre, for deretter å sette det sammen til en helhet igjen, men denne gangen med en større innsikt og forståelse” (Gudmundsdottir 1998 i Røsseland 2011:36). Jeg var på jakt etter best mulig innsikt i og forståelse av det intervjupersonene uttalte. I sin omtale av meningsfortolkning skisserer Kvale og Brinkmann (ibid.) noen hermeneutiske prinsipper. Det første prinsippet handler den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet, som er en følge av den hermeneutiske sirkel og som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen.

## **Oppgavens troverdighet**

Kvale og Brinkmann (2010) sier at reliabilitet har med forskningens konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet forbinder jeg med pålitelighet, et ord som ofte brukes i dagligtale, og som flere nok vil mene også har et moralsk anstrøk. Det har vært flere stadier i oppgaven. Før intervjuene og i analysearbeidet arbeidet jeg med mine holdninger og ivrighet slik at forforståelsen og mine tanker om mulige svar på spørsmålene, ikke skulle dominere. Jeg minnet meg selv med jevne mellomrom på at min rolle er forsker og at funnene kommer fra intervjupersonene.

Jeg valgte, som tidligere nevnt, å leie profesjonell transkriberingshjelp. For å holde pålitelighetsfanen høyt, valgte jeg å sjekke noen sider av transkribert stoff i hvert av de fem intervjuene. Jeg satt med stoffet foran meg og hørte på lydbåndet, og det ga ingen grunn til engstelse. Den profesjonelle hadde gjort en god jobb.

Kvale og Brinkmann (ibid.) betegner validitet og gyldighet som synonyme begreper, og at gyldighet er knyttet til hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke. Her var det igjen viktig å huske rollene. Jeg er forsker og lærerne er mine informanter. Jeg var bevisst på å forvalte min forforståelse på en profesjonell måte, og å ha et kritisk syn på tolkningen, slik at jeg ikke tolket på tynt grunnlag eller dro slutninger for raskt. Gyldighet kan også knyttes til lærerne og deres muligheter til å svare troverdig på spørsmålene. Her kom min forforståelse til nytte. Jeg var rimelig sikker på at lærerne ville svare så ærlig og oppriktig som mulig. Jeg tror også det var lurt å ha intervjuene i løpet av skoledagen, da spørsmålene handlet om lærernes profesjon. Annet tidspunkt, for eksempel ferier, kunne skapt en uheldig distanse til spørsmålstemaene. I feriene er det sannsynligvis ikke så lett for lærerne å pense tankene over på nærgående skolespørsmål.

## **Rapportering**

Det kan tenkes at ferdig masteroppgave kan ha interesse for andre. Uansett interesse eller ikke, ønsker jeg å servere et leservennlig produkt som det kanskje går an å skaffe seg kunnskap fra. ”Undersøkelsesfunnene og metodebruken formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til undersøkelsens etiske sider, og resulterer i et lesbart produkt”, sier Kvale og Brinkmann (ibid.:118). For meg blir det viktig å la mine informanter være de første som får lese den ferdige oppgaven. Dersom disse samtykker i at produktet kan offentliggjøres, har jeg fått den garantien jeg trenger. Jeg mener dette vil ivareta etisk korrekthet.

## Etiske overveielser

Kyrkjevollen skoles gullregel nummer en – ”Vi samarbeider og hjelper hverandre” – kan i manges øyne oppfattes som en etisk spillregel. Det er ikke uvanlig at skoler og andre organisasjoner har samspillregler som er nært knyttet til etikk, det har også vår skole. I oppgaven min hadde jeg fokus på etikk, eller rettere sagt, forskningsetikk. Alver og Øyen drøfter begrepene etikk og moral, og sier videre at forskningsetikk er ingen særlig form for etikk på annen måte enn at den handler om vurderinger av hvor grensene for forskning skal trekkes (Alver og Øyen 1997). Etikk kan forstås som ”vitenskapen om de moralske verdier og riktig handlemåte” (Kunnskapsforlaget 1985). Moralbegrepet er i dagligtale ofte forbundet med et sett av levereregler. Studien min medførte forskning i egen kultur i et aksjonslæringsperspektiv, og det var ikke vanskelig å se at det reiste noen etiske spørsmål. Kvale og Brinkmann (2010) peker på at de etiske sidene blant annet omfatter informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Lærerne fikk bred informasjon både skriftlig og muntlig om studiens formål. Jeg ville at de skulle ha tilstrekkelig grunnlag til å avgjøre om de ønsket å la seg intervju. Jeg vektla å skape tillit mellom lærerne og meg, og god informasjon på forhånd så jeg på som tillitskapende. De skrev deretter under på en samtykkeerklæring. Lærerne var positive til å la seg intervju, og intervjuene forløp som planlagt. Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Studien har fått godkjenning av NSD og følger NSD sine krav til personvern og databehandling (vedlegg 1). Ingen navn er nevnt. Jeg har brukt begrepene lærer, informant, intervjuperson, de intervjuede, respondent. Et lite dilemma ved bruk av *hun* eller *han*, har jeg løst ved konsekvent å bruke *han*. Lærerutsagn i analysedelen, er merket med L1, L2, L3, L4 og L5, og merkingen veksler fra et fokusområde til et annet. Det betyr at hver lærer innehar alle fem ”merkene”. Dette tror jeg er med på å øke graden av konfidensialitet. Jeg er spørsmålsstilleren i intervjuene, og er i analysedelen merket med KA. Kvale og Brinkmann (ibid.) mener også at det er etisk riktig at de intervjuede får adgang til transkripsjonsstoffet og analysen. Dette rådet ønsker jeg å følge.

Jeg har ikke merket at noen av lærerne fikk negative konsekvenser av noe slag av å være med på studien. De har oppmuntret meg og spurt hvordan det går med skrivingen, og det har vært en klar plussvariant for meg. Oppgaveskrivingen har foregått på mitt kontor på skolen, og derfor har jeg hatt ukentlig kontakt med lærerne. Disse omgås jeg daglig med og det kan sette meg i en krevende og dilemmafylt dobbeltrolle. Gjennom flere år har lærerne erfart hvordan jeg utfører arbeidet som rektor. Vi har møtt hverandre i medarbeidersamtaler, og de har hatt anledning til å svare på spørsmål om min ledelse i medarbeiderundersøkelser. Vi kjenner hverandre godt. Derfor har sannsynligvis lærerne grunnlag for å kjenne mine sterke og svake



sider. Har informantene vært for ”snill” med meg under intervjuene? Har de sagt det de trodde jeg ville høre? Hadde de ikke lyst til å skuffe meg?

Det er vanskelig for meg å gi klare svar på disse spørsmålene. Jeg har stor tillit til lærerne og håper den er gjensidig. Ukentlig kommunikasjon, samtaler og resultatene fra medarbeiderundersøkelsen gir meg grunnlag til å tro at tillitsnivået mellom oss er rimelig høyt. Jeg har valgt å tro at lærerne har svart så ærlig og oppriktig som mulig under intervjuene.

## 5 AKSJONEN

Sandnes-prosjektets ide og de spørsmål som jeg var opptatt av når det gjaldt å besøke klasser og se lærerne i undervisningssituasjon, ble gjort om til konkret handling.

Jeg startet med skolevandring i februar 2011. Vi var to skoleledere, undervisningsinspektør og jeg. Jeg hadde ansvaret for 5.- 7. trinn. Kollegaen min hadde ansvar for 1.- 4. trinn, uten at vi satte et definitivt skille her. Jeg observerte også lærere på 1. - 4. trinn. Begge gjennomførte skolevandring. Før skolevandringsaksjonen, studerte jeg Siw Skrøvsets forskning (2008), og en masteroppgave i skoleledelse om skolevandring (Lehn 2009). Jeg valgte å konstruere min egen metode for skolevandring. Metoden bygde på læringsmomenter fra det jeg hadde studert. Metoden kan beskrives slik:

- ✘ Informasjon
- ✘ Førsamtale
- ✘ Observere
- ✘ Ettersamtale

### Informasjon.

Lærerne fikk informasjon i plenum på et personalmøte i januar 2011. Der sa jeg at vi (inspektør og jeg) ønsket å starte med skolevandring, og jeg sa hvorfor vi ville starte med skolevandring. Jeg brukte her et bilde fra idretten, der jeg pekte på at treneren for et fotballag så og si alltid er til stede når laget trener og spiller kamper. ”Jeg vil lære skolen bedre å kjenne. Hva skjer i klasserommet? Jeg ønsker å se når dere underviser, så reflekterer vi sammen etterpå om det jeg så”, sa jeg. Jeg informerte også om resultatene fra de siste to medarbeiderundersøkelsene der feedback på undervisning ikke hadde så høy skåre.

Personalet hadde kjennskap til mitt utdanningsløp i regi Tromsø universitet. Jeg sa hvordan

jeg hadde tenkt å utføre skolevandring i praksis med informasjon, førsamtale, observasjon og ettersamtale. Jeg sa også at lærerne skulle informere elevene om mitt besøk i klassen før det skulle finne sted.

#### Førsamtale.

Lærer og jeg hadde en samtale der vi ble enige om målet for observasjonen og hvilken undervisningsøkt vi ville velge, varighet, når den skulle finne sted, og tid og sted for ettersamtale. Vi hadde en fleksibel tilnærming til planen for tid og sted til ettersamtale.

#### Observasjon.

Jeg gjennomførte 44 observasjoner i perioden 2011- 2013. Jeg så alle lærerne på 5.- 7. trinn i aksjon, og gjennomførte også noen (5) observasjoner på 1.- 4. trinn. Tidsspennet i observasjonene varierte fra fem minutter til fire timer. I observasjonstida satt jeg på en stol og noterte det jeg observerte i ei loggbok. Noen ganger beveget jeg meg rundt i klassen, og noen ganger ble det anledning til en kort samtale med lærer. De lengste observasjonsøktene er knyttet til at jeg var med elever og lærer på uteskoleundervisning (vedlegg 3).

#### Ettersamtale.

Denne samtalen varierte i form, tidsbruk og innhold. Noen ganger passet det å ta samtalen rett etter undervisningsøktas slutt, andre ganger var det noe tidsavstand fra undervisningsslutt til samtalestart. Det var også noen tilfeller der vi samtalte rett etter at undervisningen var slutt, og gjentok samtalen noe senere. Jeg lyktes også med å gjennomføre nesten halvparten (21) av observasjonene i forkant av medarbeidersamtalene. På den måten kunne jeg ta med momenter fra ettersamtalen inn i medarbeidersamtalen.

Alle observasjonene ble loggført. Hensikten/målet med observasjonene ble klargjort i førsamtalen. Noen ganger var det læreren som definerte hensikten med observasjon, andre ganger var det jeg. Her følger en oversikt over hovedkategoriene:

Hensikt/mål var:

- ☒ Å observere elevadferd i fasen inn-til-time – ringesignal til undervisningsstart, og elevadferd ved time-slutt - fasen, samt medgått tid i fasene
- ☒ Å observere lærers bruk av læringsaktiviteter for å fremme læring hos elevene.
- ☒ Å observere enkeltelever som ikke får til god start på læringsaktiviteten, og ”hva det er som gjør at det stopper opp for noen elever” (lærerutsagn i førsamtale)
- ☒ Å observere hvordan elever handler i aktiviteter som krever samarbeid (uteskole)
- ☒ Å observere praksis i deler av spesialundervisningen
- ☒ Å observere lærers måte å løse elevkonflikter på
- ☒ Å observere lærers bruk av fagarbeider/skoleassistent
- ☒ Å observere lærers bruk av læringsvenn i undervisningen
- ☒ Å observere om lærer varierer undervisningen i matematikk

I etterkant kan jeg uttrykke følgende: Alle lærerne ønsket observasjon/besøk fra skoleleder og at det må gjøres regelmessig. Før jeg startet med skolevandring, registrerte jeg at i uformelt snakk på skolen, ble det ”etterlyst” besøk av rektor og inspektør i klassene. Jeg er styrket i troen på at det er skapt klima for skolevandring på skolen. Det var en glede for meg å konstatere at lærerne hadde så positiv holdning til skolevandring. Det ga meg energi i rektorjobben.

Jeg fikk også ad-hoc - invitasjoner fra lærere til å besøke klasser når de hadde undervisning, og noen ganger var det elever som ønsket besøk fra meg. Jeg har notert over femti slike ”drop –innom”- besøk , og jeg takket alltid ja til å komme. Lærerne ønsket at jeg skulle se hvordan elevene arbeidet. De var sannsynligvis stolte over å vise fram hva de hadde fått til av gode læringsaktiviteter, og ville at rektor skulle se det.

Elevene hadde kanskje samme motivasjon som lærerne. Mange var synlig stolte over det de presterte i timen. Besøkene ”avslørte” elevene i positive læringssituasjoner. Jeg registrerte at mange elever mestret de faglige utfordringene som læreren hadde gitt dem.

Jeg så også lærere i aksjon i klasserommet gjennom demonstrasjonsundervisning. Jeg deltok i fire økter med fire forskjellige lærere. Demonstrasjonsundervisningen (demoundervisningen) er et ledd i skolens kompetanseutviklingsplan , og er i en startfase. De som deltar er en gruppe lærere (6 - 8), der en av lærerne (demolæreren) demonstrerer undervisning for de andre

lærerne i ei bestemt tid. Skoleleder er også med. Kort fortalt er gangen i demoundervisningen på vår skole slik:

- ⌘ Før demoundervisningen starter, informerer demolærer de andre deltakerne. Det kan være om faglige mål for timen og hva læreren har tenkt å gjøre. De andre lærerne får i oppdrag å notere seg ting de observerer.
- ⌘ Demoundervisning gjennomføres i ei bestemt tid i en klasse.
- ⌘ Det er satt av tid til veiledning rett etter undervisningsøkta. Der forteller demolærer hvordan han følte at timen gikk. Hver av de andre deltakerne får tre minutter til å komme med innspill til timen: hva fungerte, hvilke råd vil du gi til demolærer? Demolærer kommenterer til slutt tilbakemeldinger og råd fra de andre.

I 2013 planla og gjennomførte jeg også fire undervisningsøkter med den hensikt å øke egen innsikt om undervisning.

## 6 FUNN OG ANALYSE

I kvalitative studier kan det være vanskelig å skille mellom analyse og tolkning, sier Skrøvset (2008)). Jeg finner det mest hensiktsmessig å la det meste av tolkningen inngå i drøftingsdelen. Problemstillingen er innledningsvis delt opp i noen underspørsmål, som inngår i helheten. Besvarelsene på disse spørsmålene er samlet sett med på å gi meg svar som jeg kan bruke i svar på problemstillingen. Underspørsmålene danner utgangspunkt for hovedoverskriftene i denne delen. Intervjusituasjonene varierte i lengde, innhold og stemning. For å belyse problemstillingen beste mulig, ble det naturlig å variere spørsmålsutformingen rettet mot den enkelte lærer. Målet med intervjuene har vært å få best mulig tilgang til kunnskap og meninger fra lærerne. Noe av det de har sagt passer ikke inn i skjemaet jeg har brukt for å skaffe oversikt over funnene. I de tilfellene har jeg fanget opp meningene ved bruk av nøkkelord og nøkkelutsagn.

### **Lærerrollen – valg av yrke og deg som lærer akkurat nå.**

I denne delen vil jeg få fram respondentenes bakgrunn for yrkesvalg og hvordan de ser på lærerrollen sin i dag.

Lærerne har fokus på forskjellige elementer. Flere sa at de prøvde andre yrker før de i det hele tatt tenkte på læreryrket. Noen nevnte det med å utnytte evnene sine, og da var kanskje

læreryrket et godt valg. En lærer trakk fram det å være i kontakt med og arbeide sammen med mennesker som en motivasjon for å velge læreryrket:

L1: Drømmen om å bli lærer vokste fram da jeg var nokså voksen. Jeg har alltid likt å jobbe med og snakke mye med folk og være i kontakt med folk.

En annen følte at en som lærer får muligheter til å bruke alle sider av seg selv. I det daglige arbeidet som lærer ser det ut som om kontakt med elever og å se at elever mestrer gir glede og begeistring. Utsagn fra informantene tyder på at dette er en sterk drivkraft for lærerne i daglig arbeid på skolen.

KA: Hva trives du alle best som lærer, hva er det som gir deg ”kicket” (her: glede, begeistring)?

L2: Det er den kontakten jeg får med ungene. Jeg ser at de lærer noe, jeg ser mestringen hos barna.

En lærers fagkrets ser også ut til å spille en rolle. En lærer poengterer viktigheten av å undervise i fag som han liker veldig godt og som han har kompetanse i:

L3: Jeg er heldig som får ha den fagkretsen jeg har, som jeg har kompetanse i og som jeg liker veldig godt. Når jeg underviser i disse fagene har jeg det godt, og føler jeg kommuniserer bra med elevene.

En annen innfallsvinkel er elevenes behov for rammer og trygghet, og at elevene vet hvor de har læreren, hvilke grenser og spilleregler som gjelder i klassen. Læreren trekker også fram kommunikasjonen med foreldre om dette:

L5: Det jeg synes fungerer greit er at jeg presenterer meg på en bestemt måte når jeg overtar en ny klasse, slik at elevene ser at det er helt klare og greie grenser, altså spilleregler. Brudd på reglene får konsekvenser. Dette snakker jeg også med foreldrene om. Jeg mener at den måten å arbeide på, skaper trygghet hos elevene.

Eidsvåg (2005:225) skriver om ti bud for lærere. Blant annet trekker han fram at du skal kunne og være glad i dine fag. Det fjerde budet er om at du skal se elevene, og det sjette budet

handler om at du skal ha forventninger og stille krav til deg selv og dine elever. Jeg finner elementer i lærerutsagnene som er i tråd med det Eidsvåg sier (Eidsvåg 2005).

Grepperud og Skrøvset (2012) sier at når du møter en ny klasse, er det i starten viktig å være litt streng. Elevrådet på min skole drøftet våren 2013 hvordan lærerne skulle være for at elevene skulle lære best mulig. Elevrådet uttalte blant annet at lærerne bør drive variert og målretta undervisning, være bestemte og holde ro i timen, og ha godt humør (sak 2 i elevrådet i møte 18.04.2013).

### **Organisasjonen og kompetanseutvikling.**

#### **Hvilke tema innenfor kompetanseutvikling mener du at skoleleder skal sette på dagsorden?**

Læreryrket betegnes av mange som komplekst og utfordrende, og det er bred politisk enighet om å satse på videreutdanning for lærerne. Jeg er interessert i få vite hva den enkelte lærer har behov for, (what's in it for me). Svarene fra lærerne gjenspeiler for en del den situasjonen de er. Hvilke fag har de? Hva er hovedutfordringen i den klassen de har? Hva vil de utvikle? Hva er skolens satsingsområder? Noen mener at skolen er tjent med å bruke fellestida på tirsdagene til kompetanseutvikling, og da kan det være tema fra utviklingsplanen. Andre vil ha fagkurs som gir større innsikt i faget og er kunnskapsutviklende rent metodisk. Lærerne sier dette:

L3: Jeg har følt at kursrekka med tema positivt læringsmiljø med profesjonell kursleder har hjulpet mye. Jeg kjente også at kurset i engelsk gjorde godt.

L4: Når jeg får gå på kurs som relatert til "mine" fag, så gir det ny inspirasjon og input, du blir aldri utlært. Å få ny input gir jo ny giv, og jeg blir dyktigere.

En lærer ønsket videreutdanning innenfor et av de nasjonale satsingsområdene med nasjonal finansiell støtte. Etter endt søknadsprosedyre ble søknaden godkjent, og læreren er nå i gang med utdanningen. Det pekes også på at klassemiljøutfordringer noen ganger kan overskygge effekten av god kompetanseutvikling. Kanskje er det slik at læreren ikke er klar til å motta ny kompetanse.

L3: Kurset hjalp ikke på min situasjon, vi var ikke der med vår klasse. Jeg var ikke så mottakelig for det kursholder sa, jeg hadde behov for annen kunnskap.

En annen lærer pekte på faren for å glemme de fagene som er litt mer ”perifere”:

L4: Det er jo elever som lykkes best i de ”perifere” fagene, så det handler jo også om å bygge disse elevene og få de til å lykkes.

KA: Det er ti fag i skolen, og det kan være at norsk, matematikk og engelsk blir så prioritert at vi glemmer fag som musikk og kunst og håndverk. Er det det du sier?

L4: Ja.

Et dykk i skolens kompetanseutviklingsplan de siste årene, viser at læreren har et poeng. De ”perifere” fagene er nesten ikke representert i planen. En lærer er opptatt av de utfordringene lærerne møter i mer kompliserte saker. Sakene er knyttet til elever og foreldre der skole og heim ikke får til samarbeidet på en god måte. Kanskje er kommunikasjonen mellom partene gått i stå. Det er ikke uvanlig med uenighets- saker i skolen. Noen ganger utvikler de seg til å bli veldig kompliserte, og det fører til møter mellom partene. Her er det læreren introduserer begrepet ”Den situasjonsbestemte kompetansen”:

L1: Vi må sette den situasjonsbestemte kompetansen på dagsorden. Det at dere skoleledere kan stille opp i kompliserte saker som betinger spesiell kompetanse har jeg erfart er en styrke. Skoleleder kan lovverket, vi er to og det er med på å skape trygghet for meg. Det kunne vært en tradisjon på skolen vår at hvis det dukker opp vanskelige saker og det blir møte, så tar lærerne på de ulike trinnene kontakt med ledelsen som støtter i slike møter. Dere i ledelsen har sittet noen år, og det er kompetanse hos dere. For det er snakk om kompetanse.

Læreren peker på verdien av at skoleleder støtter lærerne i kompliserte saker. Det tyder også på at læreren har tillit til kompetansen min i slike saker.

### **Organisasjonskulturen og energi.**

#### **Er det noe som tapper deg for energi?**

Jeg ser daglig at lærerne har mye å forholde seg til. De har mange oppgaver som skal gjøres i tillegg til undervisning. Jeg har mer enn en gang hørt lærerutsagn om oppgitthet, matthet og slitasje. Går det an å identifisere hva det er som tapper lærerne for krefter? Svarene fra lærerne tyder på at kompleksiteten kan skape slitne lærere. Følelsen av ikke å gjøre lærerjobben på en skikkelig måte trekkes fram som en energilekkasje. Lærerne mener det er

for stort avvik mellom oppgavemengde og tid til disposisjon. Vedvarende klaging på elever i kollegiet er også en slitasjefaktor. Det pekes direkte på at elevkonflikter og elever med utagerende adferd krever uforholdsmessig mye krefter. Noen lærere føler at oppdragerollen rettet mot utagerende elever får altfor stor plass, og går på bekostning av undervisningen:

L1: Det er jo mange baller i luften, elevkonflikter og utagerende adferd. Jeg kommer forberedt til timen, har gode ideer, og så er det en elev som kan ødelegge for alle som vil lære. Det tapper meg nok mest.

L2: Å være lærer krever kolossalt mye energi, og i perioder merker jeg at jeg underviser og underviser uten resultat. Da har jeg gitt over en lang periode, gitt mye energi, og da merker jeg at jeg blir tom.

Det som de to lærerne sier, blir bekreftet av mange lærere under medarbeidersamtaler. Det sliter også mye på lærerne å ha uenighet med foreldrene gående over lengre tid. Jeg har sett tilfeller av dette, og kan forstå at det ikke er lett for læreren å ha fokus på å skape god undervisning i slike perioder. En lærer nevner at uvilje mot å ta opp vanskelige saker, kan skape frustrasjoner. Lærerne anfører også at mangler på tekniske utstyret kan skape frustrasjoner som går over i slitasje når manglene vedvarer. Eksempelet som trekkes fram er elev-pc'er som ikke fungerer.

### **Hva er det som gir deg energi og arbeidslyst?**

Jeg er rimelig sikker på at de fleste som har personallederansvar er svært interessert i svar på dette spørsmålet. Under intervju-samtalene merket jeg at gløden steg hos lærerne da vi ga oss i kast med dette spørsmålet. Svarene fra lærerne hadde flere tråder til det de sa under avsnittet om lærerrollen, og flere svar handlet om den gode følelsen de fikk når de så at elevene lyktes med skolearbeidet og hvor viktig foreldrenes rolle er.

L4: Den følelsen jeg får når jeg ser at elevene mestrer, lykkes, den gleden jeg da ser hos elevene, gir meg tilførsel av energi.

L3: Energien og arbeidslysten skapes når jeg ser at elevene vokser sosialt og får bedre selvfølelse, og at jeg har gitt bidrag til det.

L2: Det er veldig positivt for meg når jeg får med foreldrene på en god måte i elevenes læring.



Lærerne på skolen har vært organisert i arbeidslag i alle år. I svarene fra lærerne går klart fram de setter stor pris på lagarbeidet. De liker å arbeide i team, og føler at de betyr noe for skolens utvikling. Det ser ut til å være veldig positivt for lærerne å føle at de er med på å dra ”skolelassen” sammen i retning mot mål. I arbeidslaget er det som regel klima for å dele sorger og gleder og gi ros til hverandre. Det at lærere ser seg selv duge etter mange år i læreryrket, ble også trukket fram som noe positivt.

L1: Det gir meg energi når jeg føler meg verdsatt, å føle at jeg betyr noe, å føle at jeg blir sett.

L5: Jeg blir stolt av skolen og lærerne når jeg ser at alle prøver å gjøre en god jobb.

L3: Det er godt å føle at jeg fremdeles har engasjementet og en positiv innstilling. Jeg har lyst til at elevene skal trives og lære, og at vi skal ha det kjekt på jobb.

Noen av lærerne trakk fram når de får noe positivt tilbake fra elevene. Det kan være at elevene selv klarte å se hva de må arbeide med for å få framgang. Lærerne kalte det for energipåfyll. De hadde også meninger om skolelederne, og var opptatt av støtten som skolelederne kunne gi dersom det var behov for hjelp.

L2: Det er godt å føle at jeg har ledelsen med meg og at jeg får hjelp hvis jeg står fast eller på annen måte trenger hjelp. Det skaper også trygghet.

Svarene peker på den ”livsverden” lærerne er i når de er jobb. De reflekterer over eget arbeid, og har oppfatninger om elever, kolleger, foreldre og skolelederne som gir kimen til energi og arbeidslyst.

### **Utviklingsutfordringen.**

#### **Kan du si noe om den utviklingen du har hatt som lærer?**

Svarene fra lærerne gjenspeilte rollen med både undervisning og oppdragelse. Alle mente de var blitt tryggere i jobben. De så bedre hvilke læringsaktiviteter som hjalp elevene til framgang og måten disse ble brukt på i klassen. Flere pekte på at de hadde tatt solide steg når det gjaldt planlegging.

De klarte nå skille det vesentlige fra det uvesentlige, og syntes det fungerte bedre med grovplanlegging enn planlegging i detalj fra ”minutt til minutt”.

L4: Jeg er flinkere å holde fast på det jeg har sagt til elevene, jeg gir meg ikke så lett lenger. Jeg er blitt flinkere i klasseledelse.

L1: Nå får jeg til samspillet av å formidle noe som ligger mitt hjerte nær, og få elevene interessert.

En lærer fortalte om den utviklingen han hadde hatt med å takle elever med utagerende adferd. Læreren tok fatt i utfordringen med de involverte partene – lærer selv, medlærere, elev, medelever, foreldre, og litt helsesøster og skoleleder. Læreren styrte selv ved å foreslå, sette i verk og gjennomføre tiltak. Han var utholdende på tross av hindringer på veien.

Arbeidet førte til klar forbedring i elevens adferd.

Samarbeidet med foreldrene ble også nevnt som et område der flere mente de hadde utviklet seg. En lærer trakk fram at han var mer bevisst på å sette mål for timen nå, og å kreve kvalitet på elevenes arbeid. Han sa også at han nå tålte bedre tilbakemeldinger av litt kritisk art fra medlærere og skoleleder. En annen lærer trakk fram sin egen rolle knyttet til elevutvikling i et lengre tidsspenn. Han sa:

L3: Jeg ser mer og mer hva som skal til for at elevene skal komme seg videre og få seg et meningsfylt arbeid.

Funnene viser at lærerne kan se utviklingssteg de har hatt. Dersom jeg legger til grunn at pedagogikk kan defineres som læren om undervisning og oppdragelse (Kunnskapsforlaget 1985), vil jeg hevde at funnene er av pedagogisk karakter.

### **Bidrag til utvikling gjennom skolevandring.**

#### **Hvordan kan skoleleder medvirke til utvikling?**

Skolevandring er en del av kulturen på min skole, og funnene mine må sees i lys av det. Under intervjusekvensen var spørsmålene hele tida rettet mot hvordan jeg som rektor kan medvirke til utvikling av lærernes undervisning. Før intervjuene fant sted, var jeg litt engstelig for at jeg skulle bli for ivrig i intervjusituasjonen, slik at min iver etter å hjelpe, kom til å overskygge at fokus skulle være hva lærerne sa. Derfor minnet jeg meg selv om hva Kvale og Brinkmann (2009:19) sier: ”I en intervjusamtale stiller forskeren spørsmål om og lytter til hva folk selv forteller om livsverdenen sin. Intervjueren lytter til deres drømmer, frykt og håp;

lytter mens intervjupersonene med egne ord uttrykker sine oppfatninger og meninger, og lærer om deres tanker om skole- og arbeidssituasjon, familieliv og sosialt liv”.

Funnene ser ut til å ha en ganske bred spennvidde. Jeg vil i det følgende konsentrere meg om hovedtrekk i funnene, men vil også nevne noen lærerutsagn som kanskje kan være med å belyse det jeg har funnet. Lærerne er positivt innstilt til skolevandring, og de vil gjerne at skoleleder besøker klassen når de underviser. Det er bred enighet om at refleksjon over egen undervisning nærmest er en forutsetning for å kunne utvikle seg i lærerjobben med den hensikt å forbedre elevenes læring. Lærerne foreslår flere måter å gjøre det på:

- ✘ i ettersamtalen sammen med skoleleder
- ✘ i samtalen etter demonstrasjonsundervisning sammen med andre lærere og skoleleder
- ✘ i lagsamarbeidstida sammen med de andre lærerne på teamet, kan også være sammen med skoleleder
- ✘ i medarbeidersamtaler sammen med skoleleder
- ✘ egenrefleksjon alene i sitt ”rom”, også rett før timen tar til
- ✘ i faggrupper sammen med lærere som har samme fag og sammen med skoleleder
- ✘ i det uformelle ”kaffedrøset” på personalrommet eller sosiale sammenkomster

L5: Noe av det viktigste for meg er å få god tid til å snakke med de andre på teamet mitt, og de som har samme fag. Jeg liker også den gode drøsen med andre i kollegiet, den er ikke alltid så lett å tidfeste eller stedfeste. Men den er verdifull. Ofte kommer de utviklingssamtalene uten at jeg vet om det, jeg sitter bare plutselig i en. De kan komme over en kopp kaffe eller ei pils om så var.

L1: Vi kunne snakket sammen i teamtida om hvordan vi fikk til undervisningen. Hvis vi hadde satt det i system, tror jeg det hadde blitt gjort.

KA (i slutten av et intervju): Kan jeg bidra med enda mer for at du skal utvikle deg?

L2: Det er jo samspillet hele tida, det som blir tatt opp på medarbeidersamtaler følges opp og man blir sett med de problemene som skulle dukke opp, og at det blir fulgt opp.

KA: At vi/jeg/ holder ord?

L2: Ja, det er veldig viktig!

Lærerne var opptatt av tid og organisering for å få til refleksjon på en god måte.

Det som L2 sa: ”..og man blir sett med de problemene som skulle dukke opp,..”, var en fellesnevner hos lærerne. De kalte det støtte. Særlig var de opptatt av at skoleleder er med i vanskelige situasjoner eller saker der elever og/eller foreldre er involvert. Flere nevner også hvor viktig det er å gi støtte til nyutdanna lærere og nye lærere.

L1: I starten som lærer, innførte ledelsen en ordning med en av de rutinerte lærerne som ”fadder” for meg. Det var kjempebra. Jeg lærte mye og følte trygghet.

Skolevandring med base i førsamtale – observasjon – ettersamtale, er høyt prioritert hos lærerne. De vil gjerne ha feedback på undervisningen sin, men mener at skoleleder ikke kan være ”ekspert på alt”. Dersom de har tillit til skoleleders kunnskap på observasjonstemaet, ser de positivt på skolevandring, men er avhengig av tillit til skoleleders kunnskap om observasjonstemaet for at det skal effekt på egen undervisning.

Inspirert av Høgmos arbeid med fotballspillerne i Djurgårdens IF, spurte jeg lærerne tidlig i høst om de kunne sette utviklingsmål for seg selv. Spørsmålet mitt var: ”Dersom du skulle sette opp et eller to utviklingsmål for deg selv i lærerjobben eller i livet, noe att arbete med, som svenskene sier, hva skulle det være?” Jeg fikk svar fra alle via e-post.

Under intervjuene fikk jeg høre om stoltheten som lærerne føler når de har fått til ei god undervisningsøkt. Jeg har kontor sentralt plassert på skolen, mindre enn tjue sekunders gange til nesten alle undervisningsrom på 3. -7. trinn. Lærere har flere ganger sendt bud etter meg for at jeg skal se hvordan elevene arbeider med stoffet. Det gjelder også de lærerne som jeg intervjuet. Flere av intervjupersonene peker på at det er lærerikt å se andre lærere i aksjon. Det behøver ikke være annen samtale på forhånd enn ”kan jeg få være med deg i en time og se hvordan du arbeider”.

En lærer mener det er lurt å ha skoleleder med i timen. Da får skoleleder virkelig se hvor ”skoen trykker”, sier han. Alle lærerne er opptatt av at skoleleder skal ha veldig godt kjennskap til hvor ”skoen trykker” i klassene, og ville gjerne hatt skoleleder med så mye som mulig. En av intervjupersonene så på intervjusamtalene som et slags dybdeintervju, og kunne tenkt seg at slike intervju var årvisse, ikke bare knyttet til forskning. Han setter også fokus på helheten i livet.

Han sier:

L5: For å lykkes som lærer må en ha det godt i livet på alle fronter. Det er kanonviktig. Livskvalitet. Det er krevende å være lærer, han skal ha overskudd og humør. Hvis jeg spør elevene om hva de setter pris på ved en lærer, vil de helt sikkert si at lærerne skal være smilende og i godt humør, og være sterke faglig.

En oppsummering

Etter min vurdering var mengden av funn stor. Jeg har valgt å se etter hovedmomenter (hovedtrekk) i funnene, og lage en oversikt over disse, i stikkordsform. Jeg mener det gir meg et godt grunnlag til bruk i drøftingsdelen. De mest sentrale funnene (hovedfunnene) som kommer fram etter analysen er:

- ✘ mer skolevandring m/veiledning, feedback
- ✘ mer refleksjon
- ✘ skoleleders støtte til lærerne, rutiner og spesielt nyutdanna
- ✘ arbeidslagets (lærerteamets) rolle
- ✘ hvordan skolen er organisert
- ✘ utviklingsmål
- ✘ livskvalitet
- ✘ etterutdanning og videreutdanning, samt ”spesiell skolelederkompetanse
- ✘ energitap (teknisk svikt, vanskelige saker med elever/foreldre, undervisning uten effekt)
- ✘ tilførsel av energi (elever som mestrer, er i utvikling og gir tilbake til læreren, lærer lykkes med undervisningen, arbeide i team/se arbeidsglød hos andre, foreldre er på lag, de blir verdsatt for den jobben de gjør)

Så langt i oppgaven, basert på funnene, har jeg en aning om ting må virke sammen for å ha effekt. I kapittel 7 drøftes funnene.

## Innledning

I oppgavens innledning, har jeg fokusert på læreren som den viktigste forutsetningen for elevenes læring (Meld. St. 20). I Kunnskapsløftets 10 fag for barnetrinnet, har jeg talt nærmere 550 kompetansemål. Læreplanens generelle del inneholder seks såkalte ”menneske-dimensjoner”, som ender med den samlende dimensjonen ”Det integrerte menneske”. Der heter det: ”Sluttmålet for opplæringen er å ansprende den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling”, (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006:20).

Et skoleår på min skole inneholder i nærheten over 10000 undervisningsøkter med et gjennomsnitt på en klokke time per økt. Nesten halvparten av øktene er bemannet med to lærere. Lærerne har oppgaver som favner om undervisning og oppdragelse. Siktemålet mitt er at kvaliteten på undervisningsøktene skal være så god som mulig. I dette bildet står utvikling av lærerjobben sentralt, og her ønsker jeg å bidra. Jeg vil i dette kapittelet drøfte det jeg fant, og prøve å finne ut hva funnene betyr. Jeg velger å gjøre et utvalg, og vil bruke de mest sentrale funnene i drøftingen. Jeg kommer til å konsentrere drøftingen omkring de tre forskningsspørsmålene med nære bånd til problemstillingen. Wadel sier at kvalitativt orientert forskning innebærer en ”runddans” mellom teori/hypoteser, metode og data *mens* forskeren driver feltarbeid. I det legger han at forskeren vil måtte komme til å endre opplegg underveis i forskningsprosessen (Wadel i Fossåskaret, Fuglestad og Aase 2006). Nå er det ikke slik at jeg har endret opplegget, men midt i prosessen, etter at intervjuene var gjennomført, mente jeg det var riktig å fremskaffe mer data om et område. Jeg sendte et skriftlig spørsmål til respondentene, og fikk skriftlig svar (jf. kapittel 4), og jeg har altså ”danset” litt med data.

### **Hvilke tema innenfor kompetanseutvikling mener lærerne at skoleleder skal sette på dagsorden gjennom skolevandringen?**

Kompetanse kan forstås som dyktighet (Escolas ordbok 1990). Begrepet kompetanseutvikling kan, noe enkelt sagt, handle om utvikling av dyktighet. I skolen er det en rekke kompetansekategorier. Eksempel på det er didaktisk kompetanse, metodekompetanse, kommunikasjonskompetanse og klasseledelseskompetanse. I dette avsnittet drøfter jeg kompetanseutvikling i fag. Jeg velger også å drøfte et kanskje noe uvanlig tema som kom fram i analysen. Der ble det kalt for *skoleleders situasjonsbestemte kompetanse*.

Funnene ser ut til å peke i to retninger, lærernes behov og skolens behov. Lærerne ønsker etterutdanning i fag, og de ser positivt på at det nå også åpner seg nye muligheter for

videreutdanning via nasjonal satsing. Funnene viser at lærerne selv vil definere behovet for etterutdanning. Med hyppige skolevandring er det rimelig å anta at jeg får tidlig og presis kunnskap om lærernes behov for etterutdanning og videreutdanning. I St.meld. nr. 31 heter det: ”Læreren må ha god faglig og metodisk kompetanse. God fagbakgrunn er nødvendig for å kunne motivere og formidle kunnskap med tyngde, trygghet og entusiasme. Mange studier viser at høy faglig og pedagogisk kompetanse hos lærerne er en sentral betingelse for elevenes læring” (St.meld. nr. 31:35). Hargreaves og Shirley peker på eksempler fra Finland hvor det satses betydelig på å gi lærerne god fagkunnskap (Hargreaves og Shirley 2009).

Tiller forteller om en stor regional bank i Norge som bevilget flere millioner til et prosjekt i egen organisasjon om læringsdrevne arbeidsplasser, der aksjonslæring var det bærende begrep (Tiller 2006). Banken tok selv tak i sin egen utviklingsutfordring. Slik er det også i skolen. Min skole hadde matematikk som satsingsområde for tre år siden. Der var alle lærerne med på etterutdanningskursene, selv kom ikke alle underviste i matematikk. Regning er en av de grunnleggende ferdighetene som gjennomsyrrer alle fag og dessuten kan det være gode ”metodiske gevinster” å hente, var min tanke. Dette, alle med, ble min styring og det sa jeg til personalet.

*Skoleleders situasjonsbestemte kompetanse* velger jeg å forklare ved hjelp av et eksempel som er hentet fra fagbladet Skolelederen: En skole i London hadde fått ny rektor. Det første rektoren gjorde var å identifisere ”problemelevne”. Rektor sendte disse elevene hjem, 78 i tallet, med beskjed om at de ikke fikk komme tilbake til skolen uten at de hadde med seg foreldrene. Foreldrene kom, noen sinte, andre måtte purres på. Det ble en stor jobb for rektor som hadde møter med alle foreldrene. Rektor ønsket at elevene skulle få en ny start og at alle skulle gå fra møtene med en positiv følelse. Resultatet det påfølgende året var at bare en elev ble ekskludert, resten forårsaket ingen disiplinære problemer (Skolelederen nr.1 2012). Jeg mener at Londonrektoren på en måte innehar situasjonsbestemt kompetanse, og overtar oppgaver som lærere vanligvis strir med. Fuglestad sier:” Prinsippet om læring i fokus kan også innebera at den formelle leiinga ved skulen, rektor og inspektør, skjermar lærarane frå oppgåver som tek dei bort frå arbeidet i klasserommet. Som rektor uttrykkjer det: Så kan heller vi (i leiinga) avlasta lærarane og ta oss av slike oppgåver som å arrangera aktivitetsdagar eller andre tiltak som tek lærarane si merksemd bort frå det som er hovudsaka” (Fuglestad i Møller og Fuglestad 2006:106).

Etter mitt syn kan skolevandring bevirke at skoleleder får meget god kunnskap om hva som ”rører seg” i skolens hverdag, der noen situasjoner kan føre til at tiltak som hjelper lærerne settes inn, på kort eller lang sikt.

### **Hva er det som skaper motivasjon hos lærerne?**

Jeg vil først dvele litt ved begrepet motivasjon. Kolsrud drøfter glød, motivasjon og følelser, og henviser til en formel for prestasjon som han ble vist av håndballtrener Gunnar Pettersen, som ser slik ut: ”Prestasjon = (evne + erfaring) X MOTIVASJON” (Kolsrud 2009:78).

Kolsrud ser på følelser som en viktig faktor i all motivasjon og prestasjon (ibid.). Bø og Helle (2002) definerer motivasjonspsykologi som en retning innenfor psykologi som driver forskning og teoriutvikling om de prosesser som er adferdens/personens/organismens drivkraft. I skolen og i dagligtale ellers, er det ikke uvanlig å omtale motivasjon som de indre drivkreftene hos en person. For å få til gode prestasjoner som i skolen manifesteres ved at lærerne gjør gode jobber i klasserommene, kan vi nok si at lærerne er avhengige av de indre drivkreftene sine, den motivasjonen de klarer å mobilisere.

Funnene viser at det skapes motivasjon hos lærerne, de får påfyll av energi, når de erfarer at elevene mestrer stoffet og er i utvikling. Lærerne ser fram til å ta det positive de har erfart med seg inn i arbeidslaget /teamet for å dele gledene med sine kolleger. Wenger bruker praksisfellesskap om sammenhenger der grupper av mennesker deler et felles problem, anliggende eller et område de ønsker å utforske eller utvikle. Wenger mener at et praksisfellesskap kjennetegnes av de tre dimensjonene felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar (Wenger i Skrøvset 2008).

Jakhelln (2008) drøfter emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart og sier at det er en stor utfordring for nyutdanna lærere at læreren tradisjonelt sett står mye alene. Hun sier at nye læreres emosjoner i yrkesstarten beskrives i litteraturen gjerne som et realitetssjokk eller praksissjokk. Som skoleleder er jeg opptatt av at de nye lærerne skal finne seg til rette på skolen, og at skolen skal få nytte godt av den glød, ungdommelige friskhet og motivasjon de (vanligvis) kommer til ny skole med. Funnene viser at nyutdanna lærere er usikre. Er det arbeidet jeg gjør godt nok, spør de. Funnene viser også at de etterspør rektors tilstedeværelse. Det ser ut til å være en trygghetsfaktor når nye lærere vet at de kan komme til rektor uansett hva det måtte gjelde. I dette bildet ser jeg skolevandring som et effektivt verktøy til å støtte de nyutdanna lærerne, og funnene betyr at det er lurt av meg å bruke ekstra mye tid og energi på de nye lærerne.



Lærerne, ikke bare de nyutdanna, har behov for å føle seg verdsatt, det skaper økt motivasjon for å gjøre lærerjobben. Funnene viser verdsettingens betydning for arbeidslyst og energi, og jeg kan gjenta hva en lærer, L1, sa: ”Det gir meg energi når jeg føler meg verdsatt, å føle at jeg betyr noe, å føle at jeg blir sett” (s. 29). Skrøvset og Tiller sier at å bli verdsatt av andre mennesker, er en stor gave. De sier videre at å lede verdsettende kan sies å være å lede ut fra et empowermentperspektiv, det vil si å stimulere læringskraft og hverdagskraft (Skrøvset og Tiller 2011). Den engelske organisasjonspsykologen Thony Ghaye sier at verdsettende ledelse verdsetter det positive (Ghaye i *ibid.* 2011). En utfordring for skoleleder kan være å gjøre skolevandringen verdsettende, og på den måten gi støtte til at lærere utvikler seg i jobben. Kolsrud sier at glede, begeistring og entusiasme er viktige dimensjoner for at idrettsutøvere skal skape gode prestasjoner, og betoner også det å ha det godt i livet, at ting i livet er i balanse (Kolsrud 2009). Funnene støtter opp under det faktum at livskvaliteten kan ha noe å si for kvaliteten på hvordan lærerne utføre jobben sin. I intervjusamtalene fokuserte en av lærerne på livskvalitet. Han sa at for å lykkes som lærer må en ha det godt i livet på alle fronter, det er kanonviktig.

Hargreaves og Shirley sier at resultatene i en klasse kan varieres fra det ene året til det neste, og de sier at både lærere og elever har gode og dårlige år. For læreren eksemplifiserer de det med hendelser i privatlivet som sykdom, dødsfall i nær familie, ekteskap ryker, eller en mister nattesøvn når den nye babyen kommer. Om hendelser i skolen for lærerne sier de at ett eneste barn med store adferdsvansker kan ødelegge arbeidsroen for en hel klasse og spolere resultatene (Hargreaves og Shirley 2009). Møller sier at å bidra til personalutvikling innebærer i praksis å være opptatt av den enkelte medarbeiders behov og sørge for å gi støtte slik at de best mulig kan mestre hverdagen (Møller i Møller og Fuglestad 2006).

Forskning og funn kan tyde på at skolevandring mer og mer trer fram som en ”sentral” på skolen. Skoleleder får via skolevandring et nærmest unikt innblikk i skolehverdagen, og kan da bedre se hvor og til hvem støtte kan gis.

### **Hvordan kan skoleleder medvirke til utvikling, gjennom skolevandringen?**

Funnene viser at det å ha gode fellesskaper for refleksjon er viktig. Der kan skoleleder medvirke til utvikling ved å delta i fellesskapene. I dette bildet står skolevandring helt sentralt, en skolevandring som har i seg refleksjon mellom lærer og skoleleder. Det kan i ettersamtalen ytre seg som veiledning eller feedback. Her kan det være fruktbart med henblikk på utvikling å legge til rette for det som Moos kaller en *passelig forstyrrelse*, en

forstyrrelse som medfører at lærer reflekterer over og diskuterer vanetenkningen og rutinene, og ut fra det kanskje velger å endre adferd (Moos i Skrøvset og Tiller 2011). Skrøvset og Tiller sier at forstyrrelsen, hvis den skal bidra til endring, må oppleves som relevant (ibid.). Funnene viser også at langt hyppigere deltakelse fra skoleleder i flere av praksisfellesskapene på skolen, vil være gunstig for utvikling. Arbeidslagene (lærerteamene) har faste møter hver uke, og der er det god anledning for skoleleder å delta. Andre arenaer for skolelederdeltakelse er når det foregår demonstrasjonsundervisning, og i faggruppemøter (møter mellom lærere som har samme fag). Wenger bruker praksisfellesskap om sammenhenger der grupper av mennesker deler et felles problem, anliggende eller område som de ønsker å utvikle, og han sier at praksisfellesskap kjennetegnes av dimensjonene gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar (Wenger i Skrøvset 2008). Møller sier at ledelsespraksis kan beskrives ved hjelp av noen grunnleggende kvaliteter som har verdi i nesten alle sammenhenger, og det omfatter å gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke utviklingen av organisasjonen (Møller i Møller og Fuglestad 2006).

Funnene peker på muligheter for skolelederdeltakelse i fellesskap på skolen der refleksjon finner sted. Begrepet refleksjon kan forklares som overveielse, ettertanke (Escolas ordbok 1990). Tiller kaller refleksjon for et nytt frirom for læring og friskhet. Han sier videre: ”Det er en kunst å lytte. Å lytte til seg selv er en liten kunst. Å lytte til andre er en stor kunst. Man skal lytte godt for å forstå godt. For å lytte til seg selv og andre kreves tid, rom, kompetanse, tålmod og mot” (Tiller 2006:127). Funnene gir også god grunn til å anta dette: Skoleleders bidrag til utvikling gjennom skolevandring må settes inn i en bredere kontekst for å ha effekt. Det pekes som nevnt på deltakelse i arbeidslagsmøter, i faggruppemøter og i demonstrasjonsundervisningssekvensene. I St.meld. nr. 30 er det tekst som henviser til studier av vellykkede forsøk i skoler: ”Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å ha elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon” (St.meld. nr. 30 (2003-2004):29).

Innholdet her i St.meld. nr. 30, ser ut til å bygge opp under det at effekten av skolevandring som bidrag til utvikling øker, om skolevandringen settes inn i en bredere kontekst. Roald har åtte ledd i det han kaller for læringskjede i det lokale skolesystemet, og fem av disse er

spesifikt knyttet til enheten skole (Roald 2012). Om jeg støtter meg til Roald og hans læringskjedetinking, er det på skolen flere ledd som kan være i en bredere kontekst. Jeg nevner arbeidslagene, ledergruppa, personalmøtene, arbeidstakerorganisasjonene, arbeidsmiljøgruppa, elevråd, foreldrerådsutvalg, klasseforeldremøter, samarbeidsutvalg, og møtene mellom rektor og inspektør. Jeg vil også nevne medarbeidersamtalene mellom rektor/inspektør og lærerne som et viktig ledd i bidrag til utvikling. Funnene tyder på at også de uformelle møtene mellom lærerne over en kopp kaffe, ”kaffedrøset”, der også skolelederne ofte deltar, skal være med i lenken.

Hva har dette med skolevandring og bidrag til utvikling å gjøre? Jeg ser ikke direkte bidrag til utvikling i alle de nevnte ledd, men funn og analyse ser ut å forsterke verdien av at de nevnte leddene har skoleutvikling på dagsorden. Ut fra denne helheten (leddene), vil jeg tilbake til skolevandring. Funn og analyse ser ut til å tegne et bilde av skolevandring som en motor for bidrag til utvikling i lærerjobben. Skoleleders bruk av skolevandring kan få fram de eksplisitte problemstillingene, utfordringene, ideene og meningene som i neste omgang fører til handling til beste for lærerne og deres profesjonsutvikling. Eksempel på dette er støtte til lærerne i vanskelige saker som angår elever og/eller foreldre (jf. rektor på skolen i London og den situasjonsbestemte kompetansen). Et annet eksempel er skoleleders våge/tørre-nivå versus å ta opp vanskelige saker som har utspring i personalet eller på andre steder. Det kan sogar handle om skoleleders adferd. Et tredje eksempel er lærernes vilje til selvutvikling. Da jeg spurte lærerne (informantene) om utviklingsmål, fikk jeg raskt svar der utviklingsmålene var skissert. I Høgmos arbeid med fotballspillerne i Djurgårdens IF, la jeg merke til at han var opptatt av å få spillerne selv til å ta ansvar for egen utvikling ved å sette seg mål, hva som blir konsekvensene og hvilke tiltak spillerne velger for å nå målet (Høgmo 2013). Tiller sier at læring er en aktiv, kreativ, følelsesmessig og intensjonal konstruksjon av virkeligheten. Det kritiske spørsmålet er hvordan man kan frigjøre personens potensial for selvutvikling (Tiller 2006). I forbindelse med utviklingsmål for lærerne, skulle skolevandring kunne passe meget godt. Dersom lærerne setter seg mål, ser konsekvensene av målsettingen og tømmer ut tiltak, kan de tre skolevandringfasene (førsamtale, observasjon, ettersamtale) være godt egnet til å følge opp, reflektere og vurdere omkring utviklingsmålene.

I løpet av drøftingen ser det ut til å danne seg et bilde av skolen der skolevandring blir en ”sentral” som skoleleder kan bruke for å kunne bidra til utvikling. Skolevandring gir skoleleder meget god oversikt over den enkelte lærers behov. Da kan tiltak og handling settes inn på grunnlag av det lærer og skoleleder er blitt enige om. Dersom behovet for eksempel er veiledning i klasseledelse, kan veiledningen utføres av en annen lærer med den kompetansen,

eller en ekstern person. Skoleleders rolle blir da å organisere den veiledningen, holde seg informert og gi støtte av art ”hvordan går det”, ”er det noe vi skal endre på”.

Funn og analyse gir etter min mening grunnlag for å si at skolevandring må komme ut i en ny regi om skoleleder skal kunne gi de beste bidrag til utvikling av lærerjobben. Det gir også grunnlag for å si at skolevandring skal være dynamisk, og daglig gjennomgående i hele skoleåret. Skolen skal preges av skolevandring. Dette vil få konsekvenser. Eksempel på det er at skoleleder må vurdere hva egen tid skal brukes til, og måten skolen er organisert på, må tas opp til ny vurdering.

## 8 KONKLUSJON

Funnene synes å ha vist at basis for skoleutvikling er at leddene i enheten skolen må henge sammen. Skoleleder får da oversikt over helheten, og mye kan tyde på at en klart større frekvens på skolevandring enn tidligere, vil gi de beste mulighetene for skoleleder til å bidra til utvikling av lærerjobben. Skoleleder kan veilede lærere selv, eller sørge for at veiledning blir gitt av andre kompetente personer. Tema og utfordringer som kommer fram under skolevandringen, kan gis en retning videre fram til handling. Skal skoleleder gå inn med støtte, eller får den læreren det gjelder hjelp under refleksjonsrundene i fellesskapene? Bidrag fra skoleleder kan gjerne være indirekte ved at andre enn skoleleder bidrar, men skoleleder skal være den som styrer og har oversikt. Poenget er at skolevandring gir bidrag til lærernes utvikling i lærerjobben.

Framover tror jeg at utvikling skapes ved å gjøre mer av det som virker. Dersom økt skolevandring har effekt, så gjør mer av det. I samfunnet vårt har vi kunstnere på mange områder. Jeg ser fram til den tida der vi i dagligtale omtaler lærerne som kunstnere i faget.

Jeg har ikke glemt læreren som gjorde meg svar skyldig (jf. innledningen). Svaret til ham er at jeg skal skrive en huskelapp til daglig bruk for meg som rektor. Der skal det stå: ”I walk the halls, walk the halls, and walk the halls...I only look at my inbox after everybody else leaves” (McKinsey&Company 2007).

Læreren på sin side kan kanskje få hjelp til å måle kvaliteten på lærerjobben sin ved å lese følgende lille historie: Det var første dag i første klasse. Halvveis ut i dagen i en liten pause, var det en guttepjokk med et strålende smil og tindrende øyne som utbrøt: ”Dette va så kjekt at eg har lyst te å komma imåra og!”.

## REFERANSELISTE

- Alver, B. G. og Øyen, Ø. (1997): *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Berg, M.E. (1995): *Organisasjonsutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bø, I. og Helle, L. (2002): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. og Rolff, H.-G. (1991): *Organisasjonslæring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Djurgårdens IF (2013): *Coachning2013*.
- Grepperud, G. (2011): *Forelesning på nettet 08.12.11*.
- Grepperudd, G. og Skrøvset, S. (2012): *Undervisningslære*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eggen, N.A. (1999): *Godfoten*. Oslo: Aschehoug.
- Eidsvåg, I. (2005): *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.
- Escola forlag (1990): *Escolas ordbok*. Indre Arna: Escola forlag.
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L. og Aase, T. H. (red.) (1997): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolking av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. og Hargreaves, A. (1995): *Ha tillit til læreren*. Oslo: Bedre skole as/Norsk lærerlag.
- Hargreaves, A. (1994): *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. og Shirley, D. (2009): *Den fjerde vei*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høgmo, P.M. (2013): *Telefonintervju 27.08.13*
- Imsen, G. (2009): *Lærerenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakhelln, R. (2008). Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart. I: Jakhelln, R., Leming, T. og Tiller, T. (red.): *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka forlag.
- Kolsrud, L. (2009): *I hodet på en idrettsutøver*. Oslo: Kagge forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008): *St.meld. nr. 31:Kvalitet i skolen*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2012): *Meld. St. 20: På rett vei*. Oslo.
- Kunnskapsforlaget (1985): *Ett binds leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lehn, A. (2009): *Skolevandring – en systematisk metode for direkte, pedagogisk ledelse hos rektor*. NTNU (masteroppgave).
- McKinsey&Company (2007): *How the world's best- performing school systems come out on top*.
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Møller, J. og Fuglestad, O. L. (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordhaug, O. (1998): *Målrettet personalledelse*. Oslo: Tano-Aschehoug.
- Roald, K. (2012): *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Røsseland, M. (2011): ”Jeg gidder ikke bry meg mer!”. Masteroppgave. Høgskolen i Bergen.
- Røsseland, M. (2009): *Hva gjør en god lærer?* Upublisert eksamensoppgave i Master i undervisningsvitenskap, Avdeling for lærerutdanning. Høgskolen i Bergen.
- Sandnes kommune (2012): *Medarbeidertilfredshet for Kyrkjevollen skole*.
- Skrøvset, S. (2008): *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka forlag.
- Skrøvset, S. og Tiller, T. (2011): *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skolelederforbundets fagblad (nr. 1, 2012): *Skolelederen*.
- Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T., m.fl. (2010): *Gjorde det en forskjell*. Rapport fra utviklingsprogrammet ”Sandnesprosjektet”.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004): *St.meld.nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring*. Oslo.



Harald Hårfagres gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Siw Skrøvset  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk  
Universitetet i Tromsø  
Mellomveien 110  
9037 TROMSØ

Vår dato: 21.02.2013

Vår ref:33381 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33381	<i>Kan skoleleder gjennom skolevandring bidra til utvikling av lærernes undervisning?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Siw Skrøvset</i>
<i>Student</i>	<i>Kjell Arne Håland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Asne Halskau

Asne Halskau tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kjell Arne Håland, Sandskjellveien 50, 4310-HOMMERSÅK

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. tyns.svarve@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svt.uit.no



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 33381

Prosjektets formål er å se på om skoleleder kan bidra til å skape utvikling i lærernes undervisning. Utvalget består av lærere ved en skole. Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for rekrutteringen, og at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

Det skal gjennomføres personlige intervju og observasjon. Opplysninger om lærerens nåværende situasjon både faglig, sosialt og utviklingsutfordringer. Koblingsnøkkel oppbevares separat fra øvrig datamateriale. Personvernombudet legger forøvrig til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Tromsø sine interne rutiner for datasikkerhet.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

I meldeskjemaet er det krysset av for at det skal gjennomføres observasjon, men det er ikke oppgitt noe mer informasjon om dette i informasjonsskriv eller annet. Personvernombudet legger derfor til grunn at eventuell observasjon gjennomføres anonymt (at det ikke registreres personopplysninger gjennom observasjon). Dersom det skal registreres personopplysninger via observasjon og lærere og/eller elever, minner vi om at det må innhentes samtykke for dette. Dersom lærere skal observeres, kan informasjon om dette tas inn i informasjonsskrivet. Dersom elevene skal observeres og det skal registreres opplysninger om enkeltelever via notater/opptak/annet, må det sendes inn endringsmelding om dette.

Prosjektet skal avsluttes 01.11.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

**INTERVJUGUIDE**

Intervju med enkeltlærere.

**Fokusområder****Intervjuspørsmål**

Lærerrollen – deg som lærer akkurat nå

Hvordan opplever du situasjonen?  
 Hva synes du at du får godt til?  
 Hvorfor får du det til?  
 Hvorfor valgte du læreryrket?

Organisasjonen

Hva med kompetanseutviklingen?  
 Didaktisk/metodisk?  
 Faglig ajourføring?  
 IKT-ferdigheter?

Organisasjonskulturen

Føler du deg verdsatt?  
 Trives du?  
 Er det noe som tapper deg for energi?

Utviklingsutfordringen

Hvem eier den?  
 Hva "brenner" du for? Hva er det som skaper de indre drivkreftene hos deg?  
 Hva gir deg positiv energi/arbeidslyst?  
 Sjekkpunkt: glede, begeistring, glød, entusiasme, stolthet, godt fungerende lagarbeid.  
 Kan du beskrive "Da lyktes jeg som lærer", og hva du da gjorde?

Bidrag til utvikling

Kan du beskrive noen utviklingssteg du har tatt?  
 Hva gjorde du da?  
 Hva kan jeg bidra med? Hva kan vi samhandle om?  
 Sjekkpunkt: hjelp til å identifisere sterke/svaksider, refleksjonsmuligheter for deg selv/sammen med andre, feedback på undervisning, dialog og refleksjon deg/meg, lære av andre/demonstrasjonsundervisning, filme deg i aksjon som lærer, noe versus elever/foresatte, noe versus din livskvalitet totalt sett

## Oversikt over gjennomført skolevandring.

Periode: 2011 – 2013

Totalt antall observasjoner: 44

Antall observasjoner på 5.- 7. trinn: 39

Antall observasjoner på 1.- 4. trinn: 5

## Observasjonenes tidsspenn vs. antall:

Antall minutter	Antall observasjoner
5 – 10	6
11 – 20	12
21 – 30	8
31 – 40	4
41 – 50	5
51 – 60	4
61 – 90	2
91 og mer	3 (uteskoleundervisning)

## Hensikt/mål var:

- Å observere elevadferd i fasen inn-til-time – ringesignal til undervisningsstart, og elevadferd ved time-slutt – fasen, samt medgått tid i fasene
- Å observere lærers bruk av læringsaktiviter for å fremme læring hos elevene
- Å observere enkeltelever som ikke får til god start på læringsaktiviteten, og "hva det er som gjør at det stopper opp noen elever" (lærerutsagn i førsamtale)
- Å observere hvordan elever handler i aktiviteter som krever samarbeid (uteskole)
- Å observere praksis i deler av spesialundervisningen
- Å observere lærers måte å løse elevkonflikter på
- Å observere lærers bruk av fagarbeider/skoleassistent
- Å observere lærers bruk av læringsvenn i undervisningen
- Å observere om lærer varierer undervisningen i matematikk