

# MASTEROPPGAVE

**«Det handler om å jakte på det som virker»**

**En kvalitativ studie av skolelederes og læreres forståelse av skolevandring som ledelsesverktøy**

Utarbeidet av:

Bjørn Furulund

Fag:

Masterstudiet i organisasjon og ledelse

Avdeling:

Økonomi, språk og samfunn 2016

## **Sammendrag**

### **Oppgavens tema og problemstilling**

Et mål for undervisning i skolen er best mulig læring for hver enkelt elev. Når internasjonale undersøkelser viser at den norske skolen på tross av økonomiske ressurser ikke er på det nivået man ønsker, settes det i gang tiltak. Et tiltak, og samtidig et verktøy for å følge opp andre tiltak, er skolevandring. Oppgavens problemstilling er *Hvordan forstår skoleledere og lærere skolevandring?*

### **Metode og teori**

Denne oppgaven bygger på en kvalitativ undersøkelse der seks lærere og tre skoleledere ved skoler i tre forskjellige kommuner er intervjuet om sin forståelse av skolevandring som ledelsesverktøy. Oppgavens teoretiske rammeverk er organisasjonslæring og organisasjonsutvikling, og teorien er brukt direkte inn i analysen av funnene.

### **Undersøkelsens analyse og resultat**

Funnene viser at lærere er opptatte av å bli fulgt opp av sine ledere, men at det er forskjell i hvordan forskningsdeltagerne forstår verktøyet skolevandring.

Hovedskillet synes å gå mellom begrepene *utvikling-kontroll* og *ledelse-styring*. Forskjellen i forståelsen av skolevandring er også knyttet til andre faktorer, som rolleforståelse, relasjon, arbeidserfaring og prosessdeltakelse.

Funnene viser at en standardisering av lærerens oppgaver kan gå på bekostning av lærerens profesjonelle handlingsrom. Samtidig viser funnene at dersom skoleledere har en reflekterende tilnærming til lærernes arbeid, kan skolevandring bidra til å styrke en profesjonalisering av lærerrollen. Dette krever at skolelederen balanserer målstyring og kvalitetsledelse. Skoleledere spiller dermed en viktig rolle i arbeidet med å skape best mulig læring for elevene.

## Forord

Det er blitt mars 2016, og jeg sitter med en masteroppgave om skolevandring i hendene. Studietiden er snart over. Målet som en gang var så langt der framme, er med ett mye nærmere. Det har vært en spennende og lærerik tid både når det gjelder undervisning på Høgskolen i Østfold og arbeidet med selve masteroppgaven.

Når jeg nå leverer masteroppgaven, er det i visshet om at jeg kan praktisere nyervervet kunnskap. Dette skyldes dyktige og engasjerte forelesere og medstudenter i Halden som har bidratt til at jeg i dag er faglig tryggere enn da jeg startet. Takk til dere alle.

Takk også til deltagerne i undersøkelsen som ved sin åpenhet har bidratt til å kaste lys over et tema som har interessert meg i lang tid. Takk også til velvillige arbeidsgivere og kollegaer for all støtte jeg har fått underveis og for at dere har sett verdien av kompetanseheving.

En spesiell takk til min veileder, Tom Bjørge Gundersen. Takk for all hjelp og alle gode råd. Du har hatt en form på veiledningen som har passet meg perfekt. Dine konkrete tilbakemeldinger har åpnet dører til ny kunnskap og drevet meg framover i prosessen mot en ferdig masteroppgave.

Til sist en stor takk til familien. Takk for at dere tålmodig har holdt ut med meg som student disse årene. Uten deres velvilje og støtte hadde dette studiet ikke latt seg gjennomføre.

*Ørje, 30. mars 2016*

Bjørn Furulund

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
Forord .....	3
Innholdsfortegnelse .....	4
1 Innledning.....	6
1.1 Forforståelse .....	6
1.2 Bakgrunn for valg av tema i skolens styringsdokumenter.....	7
1.3 Valg av problemstilling og forskningsspørsmål .....	10
2 Skolevandring.....	11
2.1 Skolevandring som verktøy og idé på reise inn i norsk skole .....	11
2.2 Undersøkelsens område .....	14
3 Undersøkelsens metode og forskningsdesign.....	17
3.1 Valg av metode og forskningsdesign.....	17
3.2 Forarbeid.....	19
3.3 Valg av forskningsdeltagere .....	20
3.4 Datainnsamling .....	23
3.5 Dataanalyse.....	26
3.6 Datakvalitet.....	29
3.6.1 Reliabilitet .....	29
3.6.2 Validitet .....	31
3.6.3 Overførbarhet .....	33
3.7 Etske avveininger .....	34
4 Undersøkelsens funn – analyse og drøfting .....	36
4.1 Hva sier funnene i undersøkelsen? .....	36
Skolevandring i de undersøkte kommunene .....	50
4.2 Hva betyr funnene?.....	52
4.2.1 Endring .....	53
4.2.2 Profesjonalisering av lærerrollen.....	61
4.2.3 Lærende organisasjon.....	71
4.3 Hva betyr funnene for forskningsspørsmålene? .....	77
4.4 Hva betyr funnene for problemstillingen?.....	79
5 Oppsummering og veier videre .....	92
5.1 Svar på undersøkelsens problemstilling .....	92
5.2 Innspill til videre arbeid med skolevandring .....	94
5.3 Undersøkelsens resultat og veier videre .....	95
Referanser.....	98

Litteratur .....	98
Artikler, dokumenter og andre kilder .....	100
Vedlegg .....	103
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til deltagerne i undersøkelsen .....	103
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	104
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring .....	106
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD .....	107

# 1 Innledning

Denne oppgaven bygger på en undersøkelse om skolelederens og læreres forståelse av skolevandring foretatt i tre kommuner høsten 2015. Innledningsvis vil bakgrunn for valg av tema og problemstilling bli presentert. Deretter blir det gitt en beskrivelse av skolevandring som ledelsesverktøy og skole som forskningsfelt. I metodedelen gjøres det rede for valg av forskningsdesign og andre metodiske valg som er tatt underveis i prosessen.

I analysedelen blir undersøkelsens funn presentert i deskriptive kategorier og deretter drøftet ved hjelp av analytiske kategorier for å kunne gi svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Relevant teori er benyttet direkte inn i drøftingskapitlet for å belyse funnene i undersøkelsen.

Avslutningsvis blir det gitt svar på oppgavens problemstilling, og det blir presentert innspill til videre arbeid med skolevandring.

## 1.1 Forforståelse

Denne oppgaven tar utgangspunkt i en forforståelse om skolevandring som et verktøy til utvikling av læreres praksis i klasserommet, som samtidig kan oppleves ubehagelig for lærere som ikke er vant til å bli observert. Forforståelsen bygger på noe erfaring med bruk av skolevandring, og har bidratt til en interesse for hvordan aktørene i skolen forstår dette verktøyet og hvordan det kan brukes i praksis som skoleleder.

Som skoleleder skal man ifølge *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringslova) drive pedagogisk ledelse. Forståelsen av dette kan blant annet kobles til evalueringen av Kunnskapsløftet fra 2009:

*Pedagogisk ledelse handler om den type ledelse som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktivitetene som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis (Møller m.fl. i Meld. St. 19 2009-2010)*

Et økt fokus på kvalitet i skolen har gitt skolelederne et behov for verktøy som kan si dem noe om status i skolen og hjelpe til med å utvikle de som skal sørge for kvaliteten, dvs. lærerne. Dette synliggjøres i skolens styringsdokumenter gjennom et økt fokus på skolen som *lærende organisasjon* og behovet for organisasjonsutvikling av skoler (kapittel 1.3).

Forskning viser at den enkeltfaktoren som har størst påvirkning på elevenes læring er hvordan læreren driver sin undervisning (Hattie 2013). En lederoppgave i skolen er å bidra til elevenes læring ved å fokusere på utvikling av lærerne. I boken *Elevsentrert skoleledelse* presenteres fem dimensjoner innen elevsentrert skoleledelse. Den dimensjonen med best effekt på elevresultater er å *lede lærernes læring og utvikling* (Robinson 2014:20).

Det er de senere årene skrevet flere masteroppgaver som belyser forskjellige sider ved skolevandring. Dette viser at oppgavens tema er aktuelt i dagens skole.

Denne oppgaven ser på hvordan lærere og skoleledere forstår skolevandring som et verktøy for pedagogisk ledelse i skolen. En viktig faktor i innføringen av skolevandring er skolens styringsdokumenter.

## **1.2 Bakgrunn for valg av tema i skolens styringsdokumenter**

Det vil i dette delkapitlet bli gitt en presentasjon av bakgrunnen for valg av skolevandring som aktuelt tema med utgangspunkt i skolens styringsdokumenter. Med styringsdokumenter forstås lovverket, læreplanen LK-06, stortingsmeldinger og lokale, kommunale planer. Internasjonale undersøkelser vil også bli omtalt.

*Skolevandring* er et aktuelt tema ved å være nedfelt i flere kommuners system for kvalitetsvurdering i skolen i henhold til § 13-10 i *Opplæringslova*. Rektors rolle i skolen omfatter i styringsdokumentene flere oppgaver. En del av oppgavene dreier seg om å drive oppfølging og utvikling av personalet og organisasjonen. I Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* kan man lese dette:

*For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på*

*personalets læring, og ikke bare på elevenes læring (Meld. St. 30 2003-2004:23).*

Her kommer også et fokus på å utvikle personalet, og samme dokument sier at det er rektors ansvar å gjennomføre dette:

*I kapittel 3 ble det understreket at lærende organisasjoner stiller særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap. Erfaringen viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte (Meld. St. 30 2003-2004:99).*

Kravet til rektor gjentas i Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen*:

*I strategi for kompetanseutvikling er skolelederne en egen målgruppe, og det blir sterkt understreket at kompetent ledelse er en sentral forutsetning for å utvikle skolen som en lærende organisasjon (Meld. St. 31 2007-2008:49).*

Behovet for utvikling av skolen som arbeidsplass og utviklingsmuligheter for lærerne finner man også i Stortingsmelding nr. 16 *...og ingen sto igjen*:

*...den viktigste utfordringen ligger likevel i å gjøre skolen til en mer attraktiv arbeidsplass. Som et ledd i dette må alle involverte aktører bidra til skolens utvikling som lærende organisasjon, der lærere har utviklingsmuligheter både individuelt og som del av et fellesskap (Meld. St. 16 2006-2007:64).*

I Stortingsmelding nr.19 *Tid til læring* fokuseres det nok en gang på rektorrollen i utviklingsprosesser i skolen, blant annet ved å utvikle lærende organisasjoner:

*Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevens læring og resultater for øyet (Meld. St. 19 2009-2010:23).*

Samme stortingsmelding knytter behovet for oppfølging til resultatene i *Teaching And Learning International Survey (TALIS)*. TALIS er OECDs rapporter om skole og læring i OECD-landene. Den første kom i 2008, den andre og seneste i 2013. For norsk skole skisseres det forskjellige styrker og svakheter, der sistnevnte blant annet går på oppfølging:



*OECDs TALIS-studie viser at Norge har særlige utfordringer for samhandling mellom nivåene fordi det er en svakt utviklet oppfølgingskultur (ibid.).*

På Utdanningsdirektoratets hjemmesider kan man lese følgende:

*Det er en positiv utvikling i Norge når det gjelder tilbakemelding til lærere siden 2008. Da sa 66 % av norske rektorer at de vurderte lærerne årlig eller oftere. I 2013 oppgir 78 % av rektorene at de vurderer lærerne en gang i året eller mer. Rektorene rapporterer at de legger stor vekt på klasseromsobservasjoner, elevresultater og tilbakemeldinger fra elever og foreldre når de gir tilbakemeldinger til lærerne (www.udir.no/talis).*

Samme undersøkelse viser at omtrent halvparten av norske lærere mener at tilbakemeldinger blant annet fører til endret undervisningspraksis og vurderingspraksis. I 2008 var det bare en tredjedel av lærerne som rapporterte om endret undervisningspraksis etter tilbakemelding fra rektor.

Lærere som får konkrete vurderinger og tilbakemeldinger som har betydning for undervisningen, er mer tilfreds enn lærere som oppfatter at tilbakemeldingene bare er gitt for å oppfylle administrative krav. Resultatene viser en framgang i norske rektorers tilbakemeldinger til de ansatte, men plasserer dem samtidig under gjennomsnittet for OECD-landene (TALIS 2013:163).

Opplæringsloven understreker behovet for at rektor har systemer for å følge opp de ansatte:

*Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter § 2-12 skal ha eit forsvarleg system for vurdering av om krava i Opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte (Opplæringslova § 13-10).*

Dette gir norske kommuner to hovedutfordringer, (I) å definere kvalitet i skolen, og (II) å lage systemer som vurderer, eller måler, kvalitet i skolen. Som følge av dette har mange kommuner derfor utarbeidet kvalitetsvurderingssystemer.

Skolevandring blir av flere brukt som et verktøy for oppfølging.

På Utdanningsdirektoratets hjemmesider finner man i dag informasjon og videoer fra skoler der skolevandring blir presentert. Utdanningsdirektoratet er fra høsten 2015 i gang med et forskningsprosjekt om profesjonsutvikling blant lærere for å

fremme læring for elever. Der fokuseres det på fire områder; (I) elevenes tilbakemelding på læringssituasjonen, (II) kollegaobservasjon og tilbakemelding, (III) *ledelsens observasjon og oppfølging* og (IV) informasjon om elevens læring, danning og utvikling. Dette er med på å aktualisere skolevandring.

Valg av tema bygger på forforståelsen og skolens styringsdokumenter. Dette har bidratt til valg av problemstilling og forskningsspørsmål.

### **1.3 Valg av problemstilling og forskningsspørsmål**

Fortolkningsrammen i denne oppgaven er utviklingsarbeid både på organisasjons- og individnivå. Undersøkelsen er foretatt i kommuner der skoleledelsen driver skolevandring i tråd med kommunale styringsdokumenter for utvikling og kvalitet i skolen. At skoleeier knytter skolevandring til organisasjonsutvikling og kvalitetsforbedring er oppgavens røde tråd.

På bakgrunn av dette er det utviklet følgende problemstilling:

- **Hvordan forstår skoleledere og lærere skolevandring?**

For å svare på problemstillingen er det utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- *Hvordan foregår organisasjonsutvikling på skoler?*
- *Har skoler utarbeidet kriterier på kvalitet til bruk i sitt utviklingsarbeid?*
- *Hva er hensikten med skolevandring?*

Ved å fordype seg i dette temaet kan man få en økt kunnskap om skolevandring som ledelsesverktøy og bli bedre rustet til å rette et kritisk blikk på fenomenet. Samtidig kan undersøkelsen gi et bidrag til skoleledere i samme situasjon og dermed ha en allmennytte. Som leder uansett virksomhet vil man alltid ha et ansvar for oppfølging og utvikling av de ansatte for derigjennom å skape et best mulig resultat for virksomheten. I den sammenheng kan oppgaven ha gyldighet også utover skolefeltet.

## 2 Skolevandring

Skolevandring er et ledelsesverktøy for å systematisere skolelederens oppfølging av de ansatte gjennom observasjon av læreren i klasserommet og samtaler om dette for å utvikle skolen som organisasjon (Lehn 2009:3).

Skolevandring kan samtidig sees som en idé på reise inn i norsk skole (Røvik 2007). *Den norske modellen* for skolevandring er en videreføring av det amerikanske konseptet *The three-minute Classroom walk-through* av Downey (Skrøvset 2013:9).

Skolevandring bygger på det amerikanske prinsippet om *Management by walking around* (MBWA), som igjen er relatert til *New Public Management* (NPM). Dette understøtter tanker om skolevandring som et konsept eller en idé på reise fra privat til offentlig virksomhet og som et verktøy for målstyring (Røvik 2007, Røvik et al. 2014).

Det vil her bli gitt en nærmere presentasjon av skolevandring som verktøy på reise inn i norsk skole. Avslutningsvis i dette kapitlet vil det derfor bli gitt en kort beskrivelse av skole som forskningsfelt og kontekst for undersøkelsen.

### 2.1 Skolevandring som verktøy og idé på reise inn i norsk skole

Begrepet eller konseptet *Skolevandring* ble første gang brukt av Torill Scharning Lund og Dag Olav Espeland i forbindelse med *Mange Intelligenser, læringsstiler og læringsstrategier* (MILL-prosjektet) i Skien 2003-2007. Lund og Espeland ønsket å gi skoleledere et ledelsesverktøy for å følge opp den pedagogiske satsningen på nært hold i klasserommene. Det var ønskelig å se om satsningen på MILL hadde positiv innvirkning på undervisningspraksisen og om dette førte til bedre læring for elevene. Skolevandringen bygget på det amerikanske konseptet *The three-minute Classroom walk-through* eller *The Downey walk-through* som konseptet også kalles (Høie 2011).

#### *The Downey walk-through*

Bakgrunnen for *The Downey walk-through* var et ønske fra forfatterne om å skape et verktøy som kunne bidra til å endre pedagogers tenkning om egen praksis:

*Our goal as supervisors is not to change teacher behavior but rather to influence a teacher's thinking so that the teacher has a desire to change his or her own behavior (Downey 2004:14).*

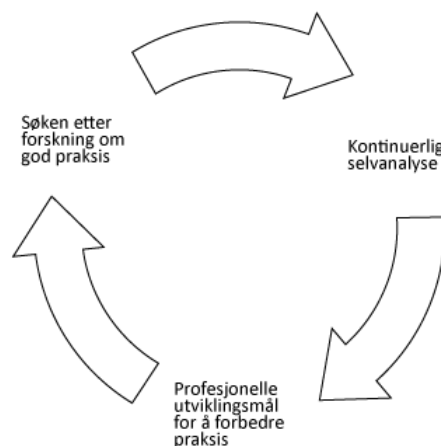
Modellen skisserer 5 trinn for observasjon når skoleledere skal observere lærerne i klasserommet:

- (I) *Deltar elevene i arbeidet?*
- (II) *Hvilken del av læreplanen undervises det i?*
- (III) *Hvilke virkemidler benytter læreren seg av?*
- (IV) *Hvilke spor av tidligere læring finnes i klasserommet?*
- (V) *Er det forhold i klasserommet knyttet til sikkerhet og helsespørsmål?*

(Downey 2004)

Det ligger ikke noen intensjon om å evaluere læreren i dette. Forfatterne beskriver det som et redskap for å fremme en felles, reflekterende kultur med et fokus på profesjonell vekst. Dette illustreres ved figuren Downey kaller *Professional Growth Cycle*, og hun snakker her om *Collaborative Interactions and Learning Together* (Downey 2004:125).

Noe forenklet og omsatt til norsk viser figuren nedenfor hvordan prosessen går hos den reflekterende læreren. Denne refleksjonsprosessen kunne også handlet om for eksempel den reflekterende rektoren eller sekretæren og således er den en allmenngyldig modell. Modellen har fellestrekk med Demings-sirkel som presenteres senere i oppgaven.



Figur 1 Syklus for profesjonell vekst basert på Downey (2004:13)

Forfatterne mener at i tillegg til å skape vekst i kollegiet, gir *The Downey walk-through* en mulighet til å skape personlig vekst hos hver enkelt lærer (Downey 2004).

#### *Skolevandring og Management by walking around (MBWA)*

Som ledelseskonsept kan skolevandring sies å være knyttet til MBWA (Skrøvset 2013:9). Dette er et ledelseskonsept som oppsto hos amerikanske Hewlett-Packard (HP) på 1970-tallet og hadde som mål å øke muligheten for samhandling mellom ledelsen og de ansatte (Mears 2009:51). MBWA bygger på en idé om verdien av at ledelsen er tilstede i alle deler av produksjonen, og MBWA blir et ledelsesverktøy for å sørge for dette (Peters 1985).

Fra HP spredte MBWA seg til andre bedrifter. I 1982 brukes begrepet når Amerikas best drevne selskaper blir beskrevet (Peters og Waterman 1982:289). MBWA kan derfor karakteriseres som et ledelseskonsept som har vært med lenge. Dermed er ikke skolevandring noe nytt, men et ledelseskonsept som bygger på MBWA. Samtidig kan skolevandring sees som et moderne styringsverktøy innen området skole.

Ledelseskonseptet MBWA kan relateres til NPM (Røvik et al. 2014). NPM innebærer blant annet å innføre bedriftsøkonomiske prinsipper som målstyring i offentlig virksomhet som blant annet skole. På amerikanske universiteter fra 1990-tallet ble dette omtalt som *soft taylorism*, en innføring av Taylorisme eller *scientific management*. Om enn i mindre skala enn i private bedrifter, så var det like fullt en dreining mot markedsmekanismer i utdanningsinstitusjoner (Newfield 2003:33).

NPM, som har preget mye av organisasjonstenkningen fra 1980- og 90 tallet, ligger til grunn for det styringsregimet som er gjeldende i norsk skole i dag (Roald 2010:78f). På bakgrunn av dette kan det være en sammenheng mellom skolevandring og NPM. Samtidig kan MBWA relateres til kvalitetsledelse og dermed stå i kontrast til målstyring og NPM. Synlig skoleledelse, enten det bygger på prinsipper for målstyring eller ikke, oppfattes som viktig slik det er vist

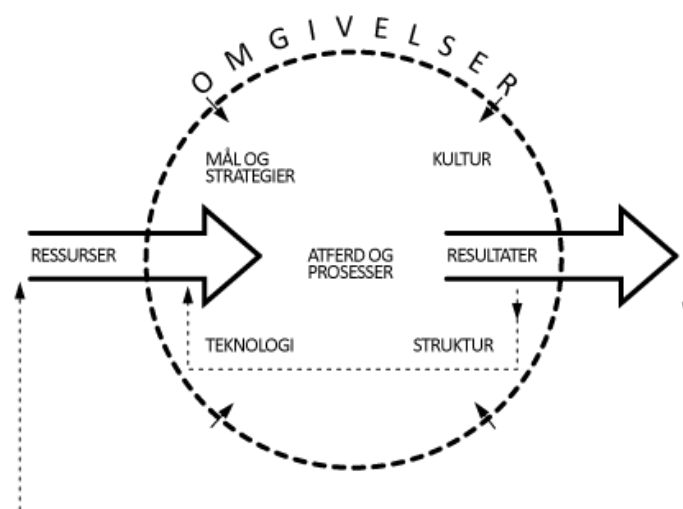
til i skolens styringsdokumenter. Selv om NPM har vært gjenstand for kritikk, kan det se ut til å være en kobling mellom moderne styringsprinsipper og skolevandring som et produkt av denne tenkningen, (Roald 2010:81).

## 2.2 Undersøkelsens område

Denne undersøkelsen er gjennomført på tre skoler i tre kommuner i Norge. Som organisasjoner har de mye til felles når det gjelder struktur, regelverk og formål. Samtidig er det forskjeller mellom dem.

For å utvikle en organisasjon, må man forstå de prosessene som foregår der. Endring krever kunnskap om organisasjonen og om mulige konsekvenser eller bivirkninger av de endringene man iverksetter. Man må med andre ord stille de rette diagnosene (Harrison 1994). Det vil derfor bli gitt en beskrivelse av forskningsfeltet skole.

Organisasjonsmodellen nedenfor er en forenkling av en kompleks virkelighet nedfelt i de 8 variablene innenfor sirkelen. Disse er forbundet, og det innebærer at en endring av en variabel kan få konsekvenser for en annen. Samtidig er organisasjoner påvirket av ytre omgivelser eller miljø i form av blant annet lover, regler og økonomi, men også mer uformelle forventninger i form av for eksempel lokal eller nasjonal kultur (ibid.:29).



Figur 2 Etter Harrisons «Open system model» (1994)

Modellen anvendt på skole kan illustrere noe av kompleksiteten i det undersøkte feltet. Skole er både en nasjonal og en kommunal oppgave i Norge. Kommunen som skoleeier bidrar med ressurser og forventer å få resultater i form av best mulig læring for kommunens barn. Samtidig forventes det at skolene oppfyller krav til blant annet nasjonale læreplaner, lovverk, økonomistyring og kommunale målsettinger.

Skoleledere og lærere vil være utsatte for forventninger ikke bare fra skoleeier men også fra omgivelsene. Nasjonale skolemyndigheter legger føringer for virksomheten i form av nasjonale mål og strategier. Foreldre og elever har sine forventninger, og media er også en del av skolens omgivelser. I tillegg vil skoler måtte ta hensyn til andre interessenter som forskjellige organisasjoner og skolens medaktører i arbeidet med å skape læring for elevene, for eksempel pedagogisk-psykologisk veiledningstjeneste (PPT) og barneverntjenesten.

Det er samtidig viktig å huske at skole ikke bare blir påvirket av sine omgivelser, men som i form av sitt mandat også skal være med å påvirke og forme sine omgivelser.

Innad i skolene kan det være forskjellige kulturer. Lærerne utgjør én kultur, men innad i et personale kan det samtidig være forskjeller i områder som blant annet erfaring, utdanning, roller og relasjoner. Det er strukturelle forskjeller mellom de undersøkte skolene når det gjelder blant annet skolestørrelse, skoleslag og ledelsens styringsprinsipper både på skole- og kommunenivå. Summen av disse mange variablene kan gi forskjellige utslag på både atferd og prosesser og bidra til å påvirke den enkelte skoles resultater.

Denne undersøkelsen handler om skolevandring og hvordan dette forstås av noen av deltagerne i organisasjonen. Ved å innføre skolevandring som et nytt handlingsmønster, innfører man en ny teknologi som kan få konsekvenser for struktur, for atferd, prosesser, mål og strategier. Enkelte masteroppgaver om skolevandring forsøker blant annet også å se på sammenhengen mellom skolevandring og resultater (Høie 2011).

Dette illustrerer en kompleksitet i skolen. Derfor kan Harrisons modell sies å være relevant for å beskrive de undersøkte organisasjonene. Kompleksiteten utgjør konteksten for skolevandring. Funnene som presenteres senere i oppgaven vil vise at det er sammenhenger mellom variablene som kan gi både tilsiktede og utilsiktede konsekvenser for både strukturer og aktører i en organisasjon. Det er med dette som bakteppe at denne undersøkelsen tar for seg hvordan noen av de sentrale deltagerne i skolen, skoleledere og lærere, forstår skolevandring.

Dette kapitlet har vist at skolevandring er et relativt nytt ledelsesverktøy til bruk i en kompleks skolehverdag. Samtidig bygger skolevandring på eldre idéer om ledelse og kan dermed sies å være en gammel idé i ny innpakning.

I neste del av oppgaven vil det bli gjort rede for hvordan undersøkelsen er bygget opp med tanke på valg av blant annet metode og forskningsdesign for å besvare undersøkelsens problemstilling; *Hvordan forstår skoleledere og lærere skolevandring?*



### **3 Undersøkelsens metode og forskningsdesign**

I dette kapitlet vil det bli redegjort for valg av metode og forskningsdesign, forarbeid og valg av forskningsdeltagere. Arbeidet med undersøkelsens data og datakvalitet blir drøftet, og avslutningsvis blir det presentert noen etiske vurderinger i arbeidet.

#### **3.1 Valg av metode og forskningsdesign**

Det vil her bli gitt en presentasjon av og en begrunnelse for valg av metode og forskningsdesign.

Målet med undersøkelser er å framskaffe kunnskap. Hvilken metode man velger for en undersøkelse, kan kobles til en kvantitativ eller kvalitativ tilnærming til innsamling av et datagrunnlag, eventuelt en kombinasjon av disse.

Felles for disse er at man forsøker å forstå eller si noe om virkeligheten. Mens en kvantitativ undersøkelse kan gjøre dette gjennom for eksempel måling og telling, kan en kvalitativ undersøkelse gjøre dette gjennom blant annet samtaler eller observasjon, eller også kombinasjoner av disse. utfordringen ligger blant annet i hvilket ontologisk og epistemologisk syn man legger til grunn (Jacobsen 2005).

Dersom man oppfatter virkeligheten som en objektiv, målbar virkelighet, vil en kvantitativ tilnærming kunne gi svar og framskaffe kunnskap. Dersom man i stedet legger til grunn at det ikke finnes en rent objektiv sosial virkelighet, finnes det i stedet flere mulige fortolkninger av den. Hva som ligger til grunn for menneskers fortolkning av virkeligheten, kan i større grad belyses gjennom en kvalitativ undersøkelse (ibid.).

Innen samfunnsvitenskap er menneskers handlinger sentrale, og disse er ikke underlagt naturvitenskaplige lover og sammenhenger. Mennesker handler gjerne slik at naturvitenskapen ikke kan fange det opp eller forutse det gjennom for eksempel kvantitative undersøkelser (Kvale og Brinkmann 2009).

Valg av metode henger sammen med oppgavens problemstilling *Hvordan forstår skoleledere og lærere skolevandring?* Oppgaven dreier seg om å finne ut hvilke

opplevelser aktører i skolen har av bruken av ledelsesverktøyet *skolevandring*. Valg av metode handlet å finne et verktøy som best kunne gi svar på problemstillingen; *Hvordan forstår skoleledere og lærere skolevandring?*

Denne oppgaven handler ikke om skolevandring, men om hvordan skolevandring forstås. Valg av metode og design er gjort på bakgrunn av dette. Utgangspunktet har ikke vært å finne statistisk målbare sannheter, men en subjektiv, relativ forståelse av virkeligheten. Det har derfor blitt valgt en *kvalitativ tilnærming* der aktører i skolen er intervjuet om sin forståelse av skolevandring (Merriam 2009:5).

Målet har vært å framskaffe kunnskap om menneskers opplevelse og forståelse av et begrep eller fenomen; *Skolevandring*. Forskningsdeltagerne har sine individuelle, kontekstuelle fortolkninger av virkeligheten, og en kvalitativ tilnærming ble hensiktsmessig (Jacobsen 2005:32). En kvalitativ tilnærming gjorde det mulig å gå i dybden hos de enkelte forskningsdeltagerne for å få svar på problemstillingen (ibid.:142).

Samtidig ble det valgt en åpen tilnærming til mulige funn. Utgangspunktet ble empirien, hvilke funn som ble gjort, og dette ble så koblet til eksisterende teori. Oppgaven kan derfor sies å være bygget opp rundt en induktiv tilnærming (Ryen 2012:20, Jacobsen 2005:29).

Dette er i utgangspunktet ikke en casestudie, men samtidig er arbeidet avgrenset til å se på hvordan samme pedagogiske ledelsesverktøy, skolevandring, i praksis fortøner seg på tre skoler i tre forskjellige kommuner over et i utgangspunktet begrenset tidsrom. Forskningsdesignet har derfor preg av en case-studie (Jacobsen 2005:85). Ved å gå i dybden og forsøke å avdekke mange variabler gjennom få enheter, vil det med utgangspunkt i forannevnte samtidig kunne argumenteres for at det er valgt et intensivt design (ibid.).

En kvalitativ tilnærming basert på intervjuer ble som vist over valgt av hensyn til hva det var ønske om å undersøke. Dette bygget på forarbeidet som ble gjort, men

var samtidig med på å bidra til det videre forarbeidet og arbeidet med oppgaven. Dette blir beskrevet i neste delkapittel.

### **3.2 Forarbeid**

Den teoretiske bakgrunnen for valg av tema relaterer seg til det som er beskrevet i delkapittel 1.2. For å bygge oppgavens teoretiske rammeverk, ble det våren 2015 gjort et forarbeid med drøfting av mulig teori både til bruk i metodedelen og i drøftingsdelen (Merriam 2009:64).

Teoretisk bakgrunn for valg av metode er beskrevet i dette kapitlet. Teorien som ble vurdert til bruk i analysen var i tillegg til en teoretisk bakgrunn for skolevandring, også koblet til tre hovedområder – *organisasjonsteori*, *ledelsesteori* og *læringsteori*. Til sammen var dette med å danne grunnlag for oppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide.

I etterkant av intervjuene har annen teori også blitt valgt. Det teoretiske rammeverket har vært en dynamisk og fleksibel kunnskapsbase der noe har kommet til og noe har gått ut i løpet av prosessen. Det teoretiske rammeverket har vært med på å styre arbeidet med oppgaven, samtidig som funnene har vært med å styre valgene av teori. Denne vekselvirkningen eller *constant comparison* mellom teori og empiri har vært viktig i analysen og blitt brukt til å forklare forståelsen av skolevandring som fenomen (ibid.:30f).

For å besvare problemstillingen, var utgangspunktet å se på skoler som bruker skolevandring som ledelsesverktøy gjennom kommunale styringsdokumenter. Dette for å ha et tilnærmet likt utgangspunkt. Samtidig var det et mål å knytte dette an til hvorvidt skolene benyttet skolevandring i utviklingsprosesser, og i hvilken grad det var utviklet kriterier eller kjennetegn på kvalitet til bruk i dette.

De fleste norske kommuner lagt sine planer tilgjengelige via sine hjemmesider. Flere kommuners hjemmesider ble derfor gjennomgått for å se om det fantes planer som forespeilet nettopp skolevandring.

Ved å forholde seg til flere kommuner, ble det vurdert dithen at det ville bli lettere å kontrastere. Dette kunne få fram flere perspektiver på skolevandring enn dersom man forholdt seg til bare en kommune. Ethiske avveininger førte samtidig til at å fordele på tre kommuner ga en høyere grad av anonymitet.

Tre kommuner av varierende størrelse ble valgt og kontaktet for å undersøke om planene som lå på nett, var oppdaterte. I den prosessen ble det gitt klarsignal til å kontakte skoler i kommunene med forespørsel om å delta i en undersøkelse om skolevandring.

### **3.3 Valg av forskningsdeltagere**

Da aktuelle kommuner var valgt, måtte det vurderes hvordan forskningsdeltagere til undersøkelsen skulle velges ut. Det blir her reflektert rundt de valgene som er tatt i denne utvalgsprosessen.

For å belyse problemstillingen om hvordan skolevandring forstås, var det viktig å ta utgangspunkt i forskningsdeltagere som var nyttige og informasjonsrike. Dette kan kalles *hensiktsmessig eller formålstjenlig utvalgstrekkning* (Patton i Ryen 2002:88). I stedet for å gå bredt ut og invitere de som ønsket til å delta, var det hensiktsmessig å gjøre forundersøkelser for på best mulig måte å *sirkle inn* eller skaffe til veie *formålstjenlige* deltagere. Dette kalles *sampling* eller utvalg basert på visse kriterier (Merriam 2009:79).

Et spørsmål som tidlig kom opp var om en skole med flere lærere eller flere skoler med færre lærere på hver skulle undersøkes. Her falt valget på flere skoler for å sikre en bedre spredning og gi et sammenlikningsgrunnlag.

Underveis i utvalgsprosessen ble det vurdert om det var interessant å se på ulike nivåer av ledere. Skoler har forskjellige typer organisering, og på større skoler vil ikke rektor ha anledning til å skolevandre hos alle. Ville forskjellige typer lederroller ha betydning? Dette kunne for eksempel belyses ved å finne minst en skole der ikke rektor hadde ansvaret for å gjennomføre skolevandring.

Forundersøkelsen viste at variasjonene var større enn antatt. Selv om det over har vært argumentert for at undersøkelsen er intensiv, har det vært forsøkt å sikre en viss bredde. Flere ledernivåer ble derfor valgt, og utvalget ble derfor mer variert enn forventet ved starten av prosessen (Jacobsen 2005).

Som ansatt i grunnskolen var det et ønske å fokusere på nettopp grunnskoler. Her har det vært tatt stilling til om undersøkelsen skal ha med både barneskoler og ungdomsskoler. Dette reiste noen problemstillinger. Er det kulturelle forskjeller mellom barne- og ungdomstrinn som tilsier at det ville kunne være interessant å se på dette, eller ville problemstillingen bedre kunne besvares med utgangspunkt i for eksempel skoler med bare barnetrinn? Og hva da med 1-10 skoler? Her falt valget på to barneskoler og en ungdomsskole da dette kunne være med å belyse eventuelle forskjeller.

Det har ikke vært fokusert på videregående skoler, da forforståelsen tilsa at bruken av skolevandring der ikke er veldig utbredt og at det dermed kunne være større utfordringer med tanke på anonymisering.

Andre problemstillinger det har vært reflektert over i prosessen var hvorvidt skolevandring skulle sees på i en kommune eller flere kommuner. Hensyn som skoleleders og lærers erfaring og utdanning kunne virke inn på svarene. Det samme kunne gjelde skolestørrelse. Dessuten kunne det dukke opp andre forhold som virket inn.

Siden det var et mål å gå i dybden for å finne ut hvordan skolevandring oppleves, har det vært viktig å være tydelig på anonymiteten for å sikre at forskningsdeltagerne ga ærlige svar (Merriam 2009:76ff).

Det ble vurdert som viktig å styre utvalget av forskningsdeltagere mer enn at det foregikk ved selvseleksjon. Det ble derfor vurdert å gå direkte på enkeltpersoner for å skaffe deltagere i stedet for å gå ut bredt. Ivrige forskningsdeltagere trenger ikke nødvendigvis å være gode forskningsdeltagere. En utfordring her var for eksempel å unngå forskningsdeltagere man har en relasjon til (Ryen 2002:88). På den ene siden er det kanskje relasjonen som gjør at man er i stand til å finne de som gir god informasjon, men samtidig kan det virke hemmende og påvirke både

validitet og reliabilitet i undersøkelsen. Forskningsdeltagernes anonymitet ble i denne sammenheng styrende for valget, noe som vil bli belyst under etiske avveininger.

Skolelederne som ble kontaktet delte ut et informasjonsskriv om undersøkelsen til de ansatte på skolene. Dette beskrev undersøkelsen og oppfordret interesserte til å ta kontakt direkte (Vedlegg 1).

Med utgangspunkt i *Maximum variation sampling* eller *purposeful sampling*, har det vært sett på kriterier for å gjøre utvalget av forskningsdeltagere både hensiktsmessig og informasjonsrikt relatert til problemstillingen og gi bredest mulig datagrunnlag innenfor de gitte rammene (Patton 2002:234, Merriam 2009:78). Det vil her bli gjort rede for undersøkelsens utvalgskriterier eller nivåer av sampling:

<i>Utvalgskriterium</i>	<i>Begrunnelse</i>
Tre kommuner med skolevandring som del av sitt kvalitetsvurderingssystem etter § 13-10 i Opplæringslova	Kommuner har sine egne systemer for kvalitetsvurdering. Ved å velge tre kommuner, fikk undersøkelsen forskjellige filtre, fortolkninger av skolevandring og forskjellige årsaker til at skolene er pålagt å bruke verktøyet. Det ble dermed lettere kontrastere.
Tre skoler – to mellomstore barneskoler og en ungdomsskole.	Ligger det forskjeller i spennet mellom disse skoleslagene?
Forskjellige skolelederroller - rektor, assisterende rektor, avdelingsleder og teamleder	Ville opplevelsen av skolevandring være knyttet til lederrollen?
2, en erfaren (10 år eller mer) og en mindre erfaren (mindre enn 10 år) lærer på hver av skolene	Ville alder og erfaring ha noen betydning?

Figur 3 Utvalg av forskningsdeltagere

Relatert til Pattons (2002:243f) 16 typer, kan disse kriteriene komme innenfor *Maximum variation sampling* (3) men også *Snowball* eller *Chain sampling* (7).

*Snowball, chain or network sampling is perhaps the most common form of purposeful sampling* (Merriam 2009:79).

Man må i forskningsprosessen være forberedt på at snøballen kan begynne å rulle. Det ble valgt en induktiv tilnærming til oppgaven, og det var viktig å være forberedt på at det underveis i intervjuene kunne dukke opp noe uforutsett.

Det er over vist hvordan utvalget av forskningsdeltagere har vært foretatt. Med utgangspunkt i undersøkelsens problemstilling og valg av metode og forskningsdesign, har det vært et mål å sikre en bredde i valg av informasjonsrike og hensiktsmessige forskningsdeltagerne og samtidig sørge for at deres anonymitet er sikret. Dette kan blant annet få betydning for oppgavens datakvalitet. Før dette vil bli drøftet, vil prosessen rundt selve datainnsamlingen bli presentert.

### **3.4 Datainnsamling**

Datainnsamlingen dreier seg om intervjuer og dokumentundersøkelse, og det vil her bli gjort rede for valg og prosess. Senere i oppgaven vil *funn* bli benyttet i stedet for data, da data lett kan forbindes med kvantitative størrelser. I datainnsamlingen har det vært benyttet intervju og dokumentundersøkelse.

#### *Intervju*

*In all forms of qualitative research, some and occasionally all of the data are collected through interviews* (Merriam 2009:87).

I arbeidet med denne masteroppgaven har det vært gjennomført intervjuer med forskningsdeltagere i henhold til kriteriene beskrevet i kapittel 3.3.

Intervjuene har vært *semistructured* eller *semistrukturerte* (ibid.:89). Strukturen fulgte i stor grad forskningsspørsmålene, men det var åpning for å avvike fra strukturen og stille oppfølgingsspørsmål eller *probes* om deltagerne kom inn på noe det var interessant å følge opp (ibid.:100f).

Fokusgruppeintervjuer var i utgangspunktet et alternativ eller supplement til individuelle intervjuer. Det har i forarbeidet vært sett på fordeler og ulemper ved å velge individuelle intervjuer og intervjuer i fokusgruppe. Mens et individuelt intervju gir anledning til å gå i dybden, vil et fokusgruppeintervju kunne bevege seg mer i overflaten og ikke få fram hver enkelt deltagers mening. Samtidig vil et individuelt intervju ikke kunne ta opp i seg den gruppedynamikken som kan oppstå under et fokusgruppeintervju. Begge former har dermed både fordeler og begrensninger (Liamputtong 2009:83f).

Problemstillingen tar utgangspunkt i individers oppfatning av et fenomen; skolevandring. Med det som bakteppe ble det valgt individuelle intervjuer. Et fokusgruppeintervju kunne som vist fått fram en gruppedynamikk som igjen kunne bidratt til å belyse problemstillingen på en annen måte. Samtidig kan det være begrensninger i en gruppe lærere. Det kunne vært fare for at enkelte hadde et sterkt og avklart forhold til temaet eller en posisjon i gruppa som gjorde at deres syn ville blitt toneangivende:

*...some participants may conform to the responses of other members in the group even though they may not agree... some may not wish to speak about their 'secret' in a group for fear of gossip being spread in the community, but may talk about it in private (Liamputtong 2009:84).*

Viktigheten av at hver enkelt forskningsdeltagers syn kommer fram, gjorde at valget falt på individuelle intervjuer da dette framsto som mest hensiktsmessig for å belyse problemstillingen; *Hvordan forstår skoleledere og lærere skolevandring?*

Intervjuguiden inneholder spørsmålene som danner utgangspunkt for intervjuene (Vedlegg 2). Det er som tidligere nevnt valgt en semistrukturert form på intervjuet, og spørsmålene er i intervjuguiden organisert innenfor temaer. Samtidig har det vært etterstrebet en åpen form på spørsmålene for på den måten å ha en mulighet for å forfølge svar slik at strukturen ikke blir oppfattet som rigid. Det er viktig med gode forskningsdeltagere som gir god informasjon, og det blir derfor viktig med gode spørsmål (Merriam 2009:95f).

I arbeidet med intervjuguiden ble det foretatt et prøveintervju med en tidligere kollega for å kalibrere spørsmålene. Denne kollegaen var skoleleder og drev med utdanning på masternivå. I etterkant kan det sies at det også burde vært tatt et



prøveintervju med en lærer, da forståelsen av spørsmålene var forskjellig mellom ledere og lærere som ble intervjuet. Samtidig vil drøftingsdelen vise at dette var et interessant funn i undersøkelsen.

Data ligger ikke bare klare til å hentes (Merriam 2009:85f). Det har vært presisert overfor forskningsdeltagerne hva intervjuet og spørsmålene dreier seg om. Å sende intervjuguiden til deltagerne på forhånd ble et valg gjort ut fra tanken om at ved å forberede forskningsdeltagerne kunne det få fram informasjon som kanskje ikke hadde kommet dersom de ikke hadde fått tid til å reflektere over spørsmålene i forkant.

Intervjuprosessen har vært både interessant og lærerik. I etterkant har hvert intervju blitt transkribert. Prosessen har vist en utvikling som intervjuer og forsker. Å styre unna ledende spørsmål og å stille gode oppfølgingsspørsmål har blitt gradvis bedre underveis i prosessen (Jacobsen 2005:256).

En observasjon å trekke spesiell lærdom av er det å våge å la spørsmål henge litt. Å våge å kjenne på stillheten bidro ved noen anledninger til å få fram interessante svar, og det er viktig å erkjenne at man trenger tid til refleksjon for å kunne gi gode, utdypende svar på til dels kompliserte spørsmål.

I arbeidet med intervjuguiden er det jobbet ut spørsmål som går fra det store til det små for på den måten å jobbe nedover og forsøke å borre i de svarene som ble gitt ved hjelp av *probes* eller oppfølgingsspørsmål (Merriam 2009). Intervjuguiden ble ikke fulgt rigid. Svar som ble oppfattet som interessante, ble fulgt opp med spørsmål som ikke nødvendigvis sto beskrevet i intervjuguiden. Målet var å ha et fleksibelt, pragmatisk forhold til den responsen forskningsdeltagerne ga. I arbeidet med transkriberingen ble det ved noen anledninger oppdaget at det var oppfølgingsspørsmål som burde vært stilt, men som dessverre ikke ble registrert i intervjusituasjonen.

Det har vært viktig å ikke gå inn i diskusjoner, men i stedet å bygge tillit gjennom blant annet kroppsspråk. Der det har vært opplevd nødvendig, har det blitt bedt om å få presisert svaret for å kontrollere at det er forstått slik den intervjuede mener.

Som intervjuer bør man bestrebe seg på å opptre som en aktiv lytter og være oppmerksom og vise interesse (ibid.). Samtidig viser transkriberingen av intervjuene at det å være en aktiv lytter også kan virke forstyrrende. Det har derfor kontinuerlig vært jobbet med intervjuerrollen.

Intervjuguiden ble godkjent av NSD 10. september 2015 og intervjuene har vært gjennomført samme høst.

### *Dokumentundersøkelse*

Dette er bruk av såkalte sekundærdata som man som forsker ikke selv har funnet, men som andre aktører står bak (Jacobsen 2005:163). Det ble naturlig å foreta en form for dokumentundersøkelse av de styringsdokumentene de forskjellige skoleeierne har lagt til grunn for at skoleledere i deres kommune gjennomfører skolevandring.

Oppgaven tok utgangspunkt i tre skoler som i sine respektive skoleeieres kvalitetssystem for skole i henhold til § 13-10 i Opplæringslova hadde skolevandring som et ledelsesverktøy. Dermed var det naturlig å se på mulige forskjeller og likheter forbundet med skolevandring. Dette presenteres i kapittel 4.1.

Det var en enkel prosess å tak i de kommunale dokumentene. I noen tilfeller lå de på kommunens hjemmeside, men der det ikke var tilfelle, ble de tilsendt pr. mail fra skoleadministratorer på kommunenivå.

Arbeidet med datainnsamlingen ga mye informasjon. Disse funnene vil bli presentert i kapittel 4, men i neste delkapittel vil det bli gitt en presentasjon av den analyseprosessen som kapittel 4 bygger på.

## **3.5 Dataanalyse**

I en kvalitativ undersøkelse kan innsamling og analyse av data eller funn sies å gå parallelt (Merriam 2009:16). Da arbeidet med denne oppgaven startet, startet også arbeidet med analysen. Arbeidet bygget på en forforståelse. Samtidig var det i

analyseprosessen viktig å være åpen for å kunne finne noe man ikke var forberedt på. Nedenfor vil analyseprosessen bli presentert og drøftet ved hjelp av teori.

Med en kvalitativ, induktiv tilnærming til oppgaven, var ikke målet å teste en hypotese. Kvantitativ forskning kan sies å være hypotesetestende og egne seg til å studere sammenhenger mellom ulike kategorier. Kvalitativ forskningen kan i stedet være hypotesegenererende og hjelpe til med å forstå hvilke kategorier som finnes og hvorfor det eventuelt er sammenheng (Jacobsen 2005).

Det nærmeste oppgaven kommer å teste hypoteser var forforståelsen, men det var samtidig viktig å være åpen for hva funnene kunne fortelle. Dette innebar blant annet at man i utformingen av problemstilling og forskningsspørsmål og ved valg av forskningsdeltagere, også har startet analyseprosessen.

Allerede i intervjusituasjonen startet arbeidet med å se hva svarene dreide seg om. Det ble tatt notater ved siden av, og i tråd med semistrukturerte intervjuer ble innspill som ikke var «forberedte» i intervjuguiden, fulgt opp.

Oppfølgingsspørsmålene ble bedre utover i prosessen. Da alle intervjuene var ferdig transkriberte, ble de hørt gjennom på nytt for å sjekke at transkriberingen var korrekt. Etterpå ble intervjuene skrevet ut og gjennomlest. I gjennomlesningen ble svar som kunne knyttes til de forskjellige forskningsspørsmålene markert.

Etter en gjennomarbeiding av intervjuene, startet arbeidet med å finne deskriptive kategorier eller koder som et ledd i analysen (Merriam 2009:180). Etter vurdering av flere alternativer, landet arbeidet på de kategoriene som er beskrevet i kapittel 4. Dette var en tidkrevende prosess. Noe av årsaken til at dette ble tidkrevende, var ønsket om å finne reelle kategorier og ikke bare de som passet til forforståelsen. Samtidig grep funnene inn i hverandre, og det å bryte ned en kompleks virkelighet i kategorier, var både spennende og utfordrende.

Det kan her vises til personlige notater gjort underveis:

*Det føles som jeg forsøker å trykke en saccosekk ned i en skoese. Den er formelig, men den passer ikke... (Personlige notater, desember 2015).*

Var det da sekken som var for stor eller var skoessen for liten? Valget falt på å finne en større eske, men ikke for stor. Dette innebar et økt fokus på strukturering av funnene. Denne struktureringen virket begrensende på en positiv måte. Samtidig var det viktig å være bevisst faren for at man reduserer slik at ting skal passe inn, og dermed risikerer å miste de riktige og viktige tingene (Jacobsen 2005:193ff).

Funnene ble tidlig organiserte i flere nivåer av kategorier. Arbeidet med funnene ga syv deskriptive kategorier med tilhørende underkategorier å jobbe videre med. I utgangspunktet var det tenkt at disse skulle organiseres og analyseres i henhold til forskningsspørsmålene, men underveis pekte det seg i stedet ut tre analytiske kategorier som brukes i drøftingen av funnene i kapittel 4 (Merriam 2009:180).

Gjennom hele prosessen er det skrevet *memos* (ibid.:172 pkt. 6). Memos er notater gjort underveis til inspirasjon og bruk i arbeidet. Det startet med en svart bok, men gikk etter hvert over til å bli elektroniske notater. Dette var en følge av at disse memoene gjerne kom på de merkeligste steder og at telefonen i større grad var mer tilgjengelig enn den svarte boka. Her må det sies at memoene etter hvert vokste til en slik mengde at det ble brukt mye tid på å strukturere dem. Samtidig har de utgjort en verdifull idébase i arbeidet med oppgaven.

Underveis er det også søkt opp relevant litteratur (ibid.:172 pkt. 8). I en induktiv prosess skal man finne teori som støtter funnene. Det var her viktig å være påpasselig med at ikke litteraturen skulle styre funnene, men at litteraturen fremkom via funnene som ble gjort. På dette tidspunktet i prosessen var det derfor viktig å unngå å bli deduktiv i tilnærmingen til funnene og teorien.

Arbeidet med dataanalyse bygger på valg av problemstilling, metode og forskningsdesign. Det bygger også på den datainnsamlingen som er foretatt gjennom intervjuer med forskningsdeltagerne og til sammen gir dette data eller funn som danner grunnlaget for undersøkelsen. Selve analysen blir presentert i kapittel 4, men i neste delkapittel vil kvaliteten på arbeidet bli drøftet.

### 3.6 Datakvalitet

Dette er en oppgave basert på en kvalitativ undersøkelse. En slik form stiller krav til forskerens bevissthet rundt egen rolle i selve gjennomføringen av undersøkelsen og i analysen av den. Den stiller også krav når det gjelder å vurdere kvaliteten på de dataene som er samlet inn og den tolkningen som blir gjort av dataene. Som forsker skal man være kritisk til dataene som er samlet inn. Kvaliteten på disse må sees med utgangspunkt i undersøkelsens problemstilling og kan vurderes ut fra *reliabilitet* – pålitelighet og *validitet* – gyldighet og overførbarhet (Jacobsen 2005:213).

#### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om oppgavens konsistens og pålitelighet (Kvale og Brinkmann 2009:325). Henger oppgavens konklusjoner sammen med data? Dersom andre kan finne de samme svarene ved hjelp av undersøkelsens funn, kan dette styrke oppgavens reliabilitet. Man må samtidig teste reliabiliteten i flere faser av arbeidet med oppgaven; i intervjufasen, transkripsjonsfasen og analyse og drøftingsfasen (ibid.:250).

Graden av reliabilitet vil i likhet med *validitet* kunne si noe om forskningens kvalitet og gyldighet. En utfordring kan være i hvilken grad man kan bruke konkrete kriterier for å teste reliabilitet når man samtidig sier at det finnes flere sannheter og at virkeligheten bare er en subjektiv konstruksjon (Ryen 2012:180f).

Reliabilitet baserer seg på en forskningstradisjon der det forventes en sannhet. Dersom man gjentar undersøkelsen, vil man finne det samme svaret. Med tanke på kvalitativ forskning og mennesker, innebærer dette en utfordring all den tid mennesker ikke er statiske vesener (Merriam 2009:220). Samtidig vil det være utfordringer knyttet til reliabilitet, men det innebærer likevel ikke at man ikke skal etterstrebe en størst mulig grad av reliabilitet også i slike undersøkelser. Dette kan blant annet gjøres gjennom kritiske vurderinger og drøftinger (ibid.:212).

Med hensyn til reliabilitet er det viktig å være bevisst observatøreffekten eller forskereffekten. Rollen som skoleleder kan ha påvirket forskningsdeltagerne. Det

har derfor vært viktig å balansere tilbakemeldingene i intervjuet for å ha fokus på intervjuobjektet. Flere ganger har det vært holdt igjen for fristelsen til å gå in i en diskusjon (Jacobsen 2005:160).

Oppfølgingsspørsmålene er preget av forforståelsen og en personlig tolkning av forskningsdeltagernes svar. Dette kan på en side være med å redusere oppgavens reliabilitet, men samtidig også bidra til å styrke den (Kvale og Brinkmann 2009). Det har vært foretatt bare ett intervju med hver. Et oppfølgingsintervju kunne gitt fyldigere informasjon og dermed styrket oppgavens reliabilitet.

Alle intervjuene har vært foretatt på forskningsdeltagernes arbeidsplass. Dette kan ha vært en trygg kontekst for deltagerne og kan ha bidratt til en atmosfære som innbyr til ærlige og gode svar. På den annen side kan det være vanskelig å være åpen om forhold når man sitter på egen arbeidsplass og det er grunn til å tro at andre kjenner til at man blir intervjuet.

Samtidig hadde flere av forskningsdeltagerne snakket med hverandre på forhånd og det kan antyde at de følte seg trygge i forkant av undersøkelsen.

Alle deltagerne fikk intervjuguiden på forhånd. Undersøkelsen var basert på en frivillig deltagelse og tidspunktet for hvert intervju ble avtalt med hver enkelt. Dette var for å trygge dem, men kan samtidig ha bidratt til at noen har lest seg opp og gir svar de mener er korrekte (Jacobsen 2005: 227). Dette kan ha påvirket reliabiliteten.

Intervjuguiden er utformet lik for alle deltagerne. Dette kan innebære en styrking av reliabiliteten, men samtidig har deltagerne forskjellige roller. Denne forskjellen kan ha bidratt til en forskjell i forståelsen av spørsmålene, og kan dermed utfordre oppgavens reliabilitet eller pålitelighet. Samtidig kan variasjonen i svarene vise en forskjell i forskningsdeltagernes forståelse av skolevandring og prosesser rundt det. Dette kan igjen styrke oppgavens reliabilitet.

Intervjuene er spilt inn og transkribert ordrett, og opptakene er hørt gjennom flere ganger. Dette støtter en nøyaktig registrering av data. Men selv med en nøyaktig registrering av data risikerer man å få en unøyaktig analyse. Det er ikke foretatt noen kryssjekk av data ved hjelp av andre forskere, men kategoriseringen er

diskutert med andre. Kategoriene er jobbet grundig med og er blitt endret underveis etter bevegelser fram og tilbake mellom funn og koding (Jacobsen 2005:228f). Dette kan styrke oppgavens reliabilitet.

I arbeidet har det som vist tidligere vært en kontinuerlig bevegelse mellom funn og teori. Det har vært jobbet for at ikke den ene delen skulle bli for dominerende overfor den andre og at min forforståelse ikke skulle bli styrende for funnene. Denne vekselvirkningen kan ha bidratt til å styrke oppgavens reliabilitet (Merriam 2009:30, 212).

Reliabilitet handler om konsistens slik det ble beskrevet over. Ved å triangulere data og lage et spor for leseren å følge fra valg av problemstilling til utvalg av forskningsdeltagere via innsamling og analyse av data til en oppsummering og konklusjon imøtekommer denne oppgaven flere krav til reliabilitet (ibid.:234).

Noe som videre kan være med og si noe om oppgavens datakvalitet er *validitet*.

### **3.6.2 Validitet**

Validitet handler om i hvilken grad resultatene fra en studie kan sies å være gyldige i forhold til en problemstilling. Intern validitet eller gyldighet dreier seg om i hvilken grad resultater er gyldige for utvalget eller fenomenet som er undersøkt. (Merriam 2009:213, Jacobsen 2005:214).

Denne studien er gjennomført i tre kommuner. Det innebærer at dataene har blitt triangulert eller kryss-sjekket mot data fra tre forskjellige kommuner. Dataene består av både intervjuer med ledere og lærere ved til sammen tre skoler i de tre kommunene og i tillegg har de kommunale styringsdokumentene for skole blitt brukt i analysen. Dette innebærer data fra flere kilder og kan styrke oppgavens interne gyldighet (Merriam 2009:2015f).

Hvorvidt man i oppgaven har fått tak i de riktige kildene, kan få innvirkning på validiteten. Oppgaven baserer seg på kvalitative intervjuer med personer i henhold til utvalgskriteriene som er nevnt over. Dersom utvalgskriteriene er gode, kan det sikre oppgavens interne gyldighet. Samtidig er det viktig å merke seg at man i

undersøkelsen har basert seg på frivillig deltakelse og man risikerer i de tilfellene å få respondenter som er engasjert og interesserte i tema. Dette kan innebære en svekkelse av den interne gyldigheten ved at forskningsdeltagerne ikke representerer en tilstrekkelig bredde. På den annen side kan det være mest å hente hos de som er engasjerte (ibid.:213ff).

Datanalysen har vært en omfattende prosess. Det vil i en slik oppgave kunne være en fare for at man leter etter det man forventer i stedet for å finne det som faktisk ligger i dataene.

Koding, skriving av memos og en stadig bevegelse fram og tilbake mellom funn og analyse kan være en måte å sikre den interne gyldigheten. Passer kodene? Er de analytiske kategoriene tilstrekkelige? Å lese gjennom intervjuene i etterkant av koding og drøfting med andre kan ha bidratt til å styrke den interne gyldigheten (ibid.).

Bruken av relevant teori og det å se på andre masteroppgaver kan ha vært med på å styrke den interne gyldigheten. Refleksjoner og drøftinger med kollegaer i forbindelse med eget arbeid som skoleleder kan også bidra til å styrke den interne gyldigheten, men samtidig vil det at man som skoleleder er i fagfeltet kunne påvirke objektiviteten og derigjennom gyldigheten (Jacobsen 2005:215).

Innen samfunnsvitenskapen snakker man om intersubjektivitet heller enn sannhet. Gyldigheten dreier seg om hvorvidt flere beskriver det samme. Jo flere som beskriver det samme, jo større kan man si at den interne gyldigheten er. Samtidig er dette en kvalitativ undersøkelse av noens opplevelser av et fenomen. Svaret på problemstillingen *Hvordan forstår skoleledere og lærere skolevandring* vil aldri bli en matematisk sannhet, men et relativt mål på hvilke opplevelser som er felles for forskningsdeltagerne.

Slik sett oppfyller oppgaven krav til intern validitet. I neste del vil det bli sett på vurderinger av undersøkelsens *overførbarhet*.



### 3.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet eller ekstern validitet dreier seg om generalisering av funnene man gjør. I hvilken grad er resultatene overførbare til andre utvalg eller fenomener? Samtidig vil det i en kvalitativ undersøkelse av denne typen ikke være mulig å generalisere funnene til å kunne sies gyldige for store grupper som for eksempel skole (Jacobsen 2012:80).

I undersøkelsen har hensikten vært å se på hvordan skoleledere og lærere forstår fenomenet skolevandring. Drøftingen av funnene har blant annet tatt utgangspunkt i forskning om skolevandring. Det har ikke vært et mål å generalisere, men samtidig et ønske om å se etter hensiktsmessige grep i videre arbeid med skolevandring, basert på analysen av funnene. I så måte kan resultatene være interessante for andre skoleledere som praktiserer eller vurderer å praktisere skolevandring. At oppgaven er knyttet til annen forskning om skolevandring, kan bidra til å styrke oppgavens overførbarhet (Merriam 2009).

Siden skolevandring bygger på MBWA, kan resultatene ha en overførbarhet til andre virksomheter enn skole. Ledelsesverktøy som fungerer i en skolekontekst vil også kunne fungere på andre områder og vice versa. Mye av teorien som blir brukt i drøftingen er allmenn teori og ikke bare skolerelatert. I en leserbasert, analytisk generalisering kan leseren selv, uavhengig av om denne jobber i skole eller andre organisasjoner, kunne relatere seg til denne undersøkelsen. Slik sett kan funnene ha verdi også utenfor skolefeltet (Kvale og Brinkmann 2009:265ff).

Datakvaliteten i denne oppgaven bygger på en vurdering av prosesser gjennom alle faser i arbeidet med oppgaven. Å nærme seg en objektiv vurdering av kvaliteten vil være vanskelig, men det er vist til fordeler og ulemper for kvaliteten når det gjelder reliabilitet, validitet og overførbarhet gjennom hele prosessen. Avslutningsvis vil det bli presentert noen etiske avveininger til den samme prosessen.

### 3.7 Ethiske avveininger

Ethiske avveininger har vært en del av hele prosessen med denne oppgaven. Det er mulige etiske problemstillinger i alle forskningsstadier (ibid.:80). Å være forberedt på alle etiske problemstillinger som kan dukke opp er kanskje ikke mulig, men det ble viktig å være bevisst en form for sjekklister (Merriam 2009:233f).

Alle forskningsdeltagerne ble informerte om undersøkelsen og fikk kontaktinformasjon dersom de ønsket å delta. I forkant av intervjuene fikk deltagerne skrive under på et samtykke og ble informerte om at lydopptakene ville bli slettet når undersøkelsen var over (Vedlegg 3). I selve intervjusituasjonen ble de informerte om at svarene deres ville bli behandlet konfidensielt, og at de når som helst kunne trekke seg.

I undersøkelsen ble det intervjuet både lærere og skoleledere. Mellom disse kan det eksistere et maktforhold, og det har vært viktig å ivareta spesielt lærernes anonymitet i dette. Skolelederne er kontaktet direkte, mens lærerne har tatt kontakt etter å ha fått et informasjonsskriv om undersøkelsen (Vedlegg 1). Dette for at lederne ikke skulle kjenne til hvilke lærere som var med.

Samtidig har flere lærere og ledere fortalt at man vet om hverandre. I noen tilfeller har lærerne brukt skoleleder som mellomledd for å signalisere interesse for å delta. Dette har de gjort på eget initiativ, og det kan indikere en trygghet men samtidig en lojalitet til ledelsen.

Forskerrollen har vært et viktig punkt for etiske avveininger. Deltagerne kan ha forskjellige oppfatninger av skoleleder som forsker i intervjusituasjonen. Spesielt overfor lærerne har det vært viktig å fokusere på rollen som student og forsker, ikke skoleleder, for i så liten grad som mulig å bli identifisert med lærernes egne skoleledere. Noen av forskningsdeltagerne oppga at det var en trygghet at de fikk sett på intervjuguiden på forhånd, mens andre opplevde at de måtte forberede seg på spørsmålene i forkant fordi intervjuguiden var mer omfattende enn de var forberedt på (Jacobsen 2005:44f).

Kjønnsperspektivet var i funnene ikke viktig. Funnene og forskningsdeltagerne blir derfor ikke presentert i forhold til dette, noe som styrker en anonymisering. Skolene og kommunene er også anonymiserte for ikke å kunne kobles mot hverandre, noe som bidrar til konfidensialitet for forskningsdeltagerne (Ryen 2012:209). Designet ble godkjent av NSD, noe som bidrar til å sikre personvernet og trygge deltagerne i undersøkelsen (Vedlegg 4).

Det er som vist innledningsvis i dette delkapitlet gjort etiske vurderinger gjennom hele prosessen. Forskningsdeltagernes anonymitet og rettigheter har vært styrende for valg som er tatt (Jacobsen 2005:51f). I drøftingsdelen kunne for eksempel oppgaven vært tydeligere med tanke på å sammenlikne skoler og kommuner, men dette ble valgt bort til fordel for hensynet til deltagerne anonymitet.

I dette kapitlet har det blitt gjort rede for og reflektert over valg av metode og forskningsdesign, forarbeid og valg av forskningsdeltagere. Arbeidet med undersøkelsens data er drøftet, og det ble også gitt bemerkninger til kvaliteten på dataene. Avslutningsvis ble det presentert noen etiske avveininger i arbeidet. I neste kapittel vil undersøkelsens funn bli analysert og drøftet.

## 4 Undersøkelsens funn – analyse og drøfting

I dette kapitlet vil funnene som har kommet fram i undersøkelsen bli presentert og drøftet. Funnene er sortert og vil innledningsvis bli presentert i deskriptive kategorier. Her vil det også bli gitt en presentasjon av hvordan skolevandring praktiseres i de undersøkte kommunene.

Deretter vil funnene drøftes ved hjelp av analytiske kategorier som er utledet av de deskriptive kategoriene. Funnenes betydning for forskningsspørsmålene vil så bli drøftet, og avslutningsvis vil funnene drøftes i lys av undersøkelsens problemstilling; *Hvordan forstår skoleledere og lærere skolevandring?* Relevant teori blir presentert underveis og benyttet i drøftingen for å belyse og gi mening til funnene.

### 4.1 Hva sier funnene i undersøkelsen?

Arbeidet med å strukturere funnene slik det er beskrevet i delkapittel 3.5 har resultert i syv deskriptive kategorier som vist i tabellen nedenfor. Til disse hører det et antall underkategorier som bidrar til å strukturere funnene ytterligere. (Merriam 2009:181). Funnene vil bli presentert etter kategoriene i *Tabell 1 Kategorisering av undersøkelsens funn*:

<b>Kategorisering av undersøkelsens funn</b>		
<b>Organisering</b> <i>Struktur</i> <i>Formål</i>	<b>Utvikling</b> <i>Prosess</i> <i>Eierskap</i> <i>Refleksjon</i> <i>Lærende organisasjon</i>	<b>Kvalitet</b> <i>Kjennetegn på kvalitet</i> <i>Kvalitetsledelse</i> <i>Kvalitetssystemer</i>
<b>Motivasjon</b> <i>Personlig utvikling</i> <i>Støtte</i> <i>Mestring</i>	<b>Rolleforståelse</b> <i>Autonomi</i> <i>Vi-følelse</i> <i>Kollegalæring</i> <i>Erfaringsdeling</i>	<b>Transformasjonsledelse</b> <i>Trygghet</i> <i>Tillit</i> <i>Relasjon</i>
<b>Kontroll</b> <i>Styring</i> <i>Oppfølging</i>		

Tabell 1 Kategorisering av undersøkelsens funn

## Organisering

De undersøkte skolenes overordnede mål er å gi elevene best mulig undervisning. For å oppnå dette er alle de undersøkte skolene organiserte etter en viss struktur. Funnene her handler om *struktur* og *formål*.

### *Struktur*

De undersøkte skolene har noe forskjellig organisering. Dette avhenger blant annet av skolestørrelse, noe som igjen gir seg utslag i bl. a. ledelsesressurs. Den største skolen har en noe større ledelsesressurs relativt sett. Selv om hver skole har sin egenart, avdekker ikke funnene noen store organisatoriske forskjeller mellom skolene annet enn det som kan være naturlig å se mellom for eksempel barneskoler og ungdomsskoler.

Alle skolene er organiserte i team, men mens den største skolen drifter trinn som egne team, har de to andre skolene en form for stor-team med flere trinn samlet. På to av skolene var det teamledere som styrte teamet, mens det på den tredje var avdelingsleder.

Selv om det på alle skolene hadde forskjellige navn, så hadde alle skolene avsatt fast tid til arbeid med utvikling både på trinn, team, avdeling og på skolenivå. På spørsmål om hvordan utviklingsarbeid foregår på den ene skolen, svarer to av respondentene slik:

*Nei, altså, vi jobber i fellestid på onsdager, da har vi jo, hvor lang tid har vi, en og en halv time som det er i fokus. Og planleggingsdager. Så har vi jo satsingsområder da. Det står under her det, kanskje? Litt på teamtid, men hovedsakelig den fellestida. (lærer, kommune A, 33-35).*

*Vi har onsdagsmøter, fellesmøter da i to timer. Så det er der vi jobber med det. Hver uke. Da har vi satt... vi har en plangruppe på tre teamledere og ass. rektor og meg, og det er vi som setter opp planen for skoleutviklinga hvert halvår, da. Så jobber vi med det. (leder, kommune C, 20-22).*

### *Formål*

Alle skolene har en plan som beskriver hvordan man skal jobbe med utvikling. Den bygger på den felles kommunale, men de forskjellige skolene har også laget

egne planer for utvikling. Felles for formålet er å skape best mulig læring for skolens og kommunens elever i tråd med de overordnede styringsdokumentene, og alle de kommunale planene oppgir langsiktige mål for arbeidet.

Skolene befant seg på noe forskjellige steder i prosessen da undersøkelsen ble foretatt. Noen var i gang med en plan bestemt for en stund tilbake mens andre var i ferd med å jobbe ut en ny.

### **Utvikling**

De undersøkte skolene driver alle med utviklingsarbeid for å bli bedre på sitt felt. Funnene knyttet til utvikling handler om *prosess, eierskap, refleksjon og lærende organisasjon*.

#### *Prosess*

De tre skolene kjører prosesser med tanke på utvikling. Felles var også at lederne på skolene hadde et noe annet forhold til prosesser enn lærerne. De hadde også et noe mer positivt forhold til graden av deltakelse i prosesser enn lærerne oppgir i sine svar:

*Jeg tenker at lærerne... at det må være positiv innstilling hos lærerne. Og at det ikke føles som at det er pressa nedpå oss. At lærerne får være med og bestemme hva som skal være fokusområder. Eller endringer som skal trå i kraft. At vi får være med på prosessen å skape en sånn... Et engasjement, da. For hvis lærerne er engasjert og interessert så er det mye lettere at vi tar det med oss videre. (lærer, kommune B, 58-62)*

Flere av lærerne opplevde ikke den samme graden av deltagelse som lederne oppga i sine svar, men alle oppga at det var viktig med deltagelse i prosesser.

#### *Eierskap*

Det er forskjeller i hvordan respondentene så på sin deltagelse i utviklingsprosesser i sin organisasjon. Det virker som det også er forskjeller i hvilket eierskap lærerne har til det som blir bestemt. En av skolelederne sa det slik:

*Det handler om å være med og drifte det. Sørge for at vi... vi lever etter det vi har bestemt, men og at jeg er med og leder... (leder, kommune B, 41-42).*

Mens alle skolelederne så seg som eiere av og pådrivere i prosesser på skolene, var variasjonen i lærersvarene større. Alle fikk spørsmål om hva de tenkte var sin rolle i utviklingsprosesser. En av lærerne koblet utviklingsplaner til prosessene og svarte følgende:

*Ja, altså, jeg må jo bare lære meg dem og bruke dem. Det er jeg jo liksom, ja, er pålagt, på en måte... (lærer, kommune C, 31-32).*

På en annen skole ga en lærer et noe mer utdypende svar som kan sees i retning av at vedkommende opplevde en større grad av eierskap til utviklingsprosesser:

*Ta til meg råd. Ta til meg tilbakemelding. Både på skolevandring og ellers i hverdagen fra elevene, fra foreldre, fra ledelsen. Jeg må jo hele tiden fornye, forbedre, jobbe med min undervisning. Mitt arbeid med elevene samtidig som det er min oppgave å gi tilbakemelding til ledelsen hvis det er noe de ber meg om å gjøre som jeg ser at det ikke er mulig gjennomføre, så er det min oppgave å si at det går ikke. Så det er sjeldent at det skjer, da (ler). Men vi har jo som lærere en viktig rolle i skoleutviklinga i dialog, da, med ledelsen og foreldrene igjen. (lærer, kommune B, 38-44).*

Eierskap forbindes med forventninger om gode prosesser. Mens skoleleder på en skole uttrykte at det er kjørt både gode og brede prosesser, svarte en lærer på samme skole følgende om utvikling av kriterier på kvalitet:

*Nei, det er ingen som har fått noe eierforhold til det. Bare over tid så har man fått det. Det skal gjøres på den måten. Men sånn sett så hadde det nok kanskje vært fornuftig og lurt det hadde vært en del medvirkningsprosess med i det der, da. Samtidig så er det vanskelig, det der å ha medvirkning i alt... (lærer, kommune A, 124-127).*

### *Refleksjon*

Alle fikk spørsmål om hva de la i refleksjon. Det kan virke som dette er et begrep alle har et forhold til, og lærerne svarer at refleksjon er viktig for å utvikle egen praksis. Skolelederne legger i tillegg inn refleksjon som et verktøy for å jobbe med utvikling av hele organisasjonen. En av lederne kaller seg til og med refleksjonsleder.

*...da har vi brukt veldig mye refleksjon i det arbeidet. Så jeg er nok mer en refleksjonsleder når jeg jobber med skoleutvikling. Så det er veldig sentralt her... (leder, kommune C, 57-58).*

Felles for alle er en tanke om at refleksjon skal føre til en endring og utvikling, enten det er på organisasjonsnivå, individnivå eller begge samtidig:

*Det tar mye tid å reflektere. Det er skummelt å reflektere. Skummelt å reflektere over sin egen rolle i klasserommet. Men kjempeviktig. Og like viktig å... Når man har reflektert over det å gjøre noe med det. Ikke bare sitte og snakke om det og så gjentar man feilen. Eller gjentar man feilen... gjentar man det samme om og om igjen, uten å gjøre noe med det... (lærer, kommune B, 87-91)*

### *Lærende organisasjon*

Lærende organisasjon er et begrep som har vært sentralt i flere av skolenes styringsdokumenter. Et av funnene i oppgaven er at dette virker til å være et begrep som skolelederne i større grad enn lærerne har et forhold til. På en av skolene kobles dette til felles utviklingstid, men selv der tilsier ikke svarene at begrepet var godt innarbeidet blant lærerne. På spørsmål om hva en av skolelederne la i å være en lærende organisasjon, ga vedkommende dette svaret:

*Da tenker jeg at det ønsker vi å være. Og så tenker jeg at ikke alle lærere forstår hva som ligger i det begrepet. For det har jeg tatt opp før og spurt om vi er det. Og så tror, ja men, vi er jo det for vi driver med læring i klasserommet, sier døm da. Og så ser døm ikke helt på seg sjøl som en del av den lærende organisasjonen, da. Så der jobber vi litt med å få dem også til å være villige til å utvikle seg og lære. Må vi utvikle oss? Hvorfor må vi utvikle oss. Sånne ting. For det kan det være litt sånn motstand mot fordi det er veldig høyt aldersnitt, egentlig, her på skolen. Veldig tradisjonell skole og mange veldig høyt utdanna lærere av døm som er her... (leder, kommune C, 69-76)*

For å jobbe med utvikling oppgir de aller fleste forskningsdeltagerne at kvalitet er viktig.

### **Kvalitet**

Funnene som handlet om kvalitet, grep inn i flere av de tidlige kategoriene, og avdekket av kvalitet var noe man hadde fokus på i flere ledd i organisasjonene. Samtidig var det forskjeller i hva man la i begrepet. Funnene knyttet til kvalitet blir presentert ved hjelp av underkategoriene *kjennetegn på kvalitet, kvalitetsledelse og kvalitetssystemer*.



### *Kjennetegn på kvalitet*

Alle skolene bruker kjennetegn eller kriterier på kvalitet i sitt arbeid. Standarder er også begrep som brukes. Disse beskrives både som verktøy for å endre eller utvikle organisasjonen og som retningslinjer eller mål for lærerne å jobbe etter.

Noen er utarbeidet lokalt på skolene, og noen er utarbeidet på kommunalt nivå. Funnene viser at graden av dette varierer. En av kommunene har for eksempel et mer omfattende sett av kriterier sammenlignet med spesielt en av de andre. Samtidig har kommunen kjørt flere prosesser og latt flere delta i utviklingen av kriteriene enn den andre. Den tredje kommunen har et mindre antall kriterier for lærerne å forholde seg til i undervisningen, og det kan virke som skolene der har et større handlingsrom fra kommunalt nivå når det gjelder utvikling og bruk av kjennetegn eller kriterier på kvalitet.

Her bør det legges til at skolen er i en oppstartsfase når det gjelder å lage sin egen kvalitetsplan tuftet på kommunens overordnede plan. De ansatte i skolen i denne kommunen gir uttrykk for en noe mer positiv holdning til dette arbeidet enn de ansatte i de andre skolene, og det kan illustreres ved følgende utsagn:

*Jeg har å følge dem når jeg jobber her, da. Så er det noe denne skolen satser på, og da er det ikke valgfritt for meg å vike unna det. Og så er det en trygghet, også, når du kommer ny et sted. For skoler praktiserer jo rutiner og sånn på ulikt vis. Å når jeg da kom hit som tredje skole på relativt kort tid, så var det veldig deilig å få servert litt utskrifter, så du ikke trenger å finne opp kruttet for deg selv hver eneste gang, da. For at nå skal det ikke være sånn at i den klassen utøver de klasseledelse på den måten, mens her er det sånn. På NN skole skal det være en viss mal på hvordan du gjennomfører en time (lærer, kommune B, 135 – 141).*

Funnene viser at kriterier ikke bare oppfattes begrensende for jobbutførelsen, men også som en lette i arbeidet når de er med å avgrense eller definere lærernes handlingsrom.

Flere lærere forteller at de forbereder seg ekstra til timer de vet skal observeres. På spørsmål om observasjonen da kan bli kunstig, svarer en av lederne at ved å skolevandre så tvinger man fram en god praksis. At lærerne er bedre forberedte enn til en time de ikke blir observert, mener lederne er med på å modellere en god praksis med utgangspunkt i skolens krav til kvalitet i en skoletime:

*Så det er helt greit at døm gjør det. For da vet døm jo også hva jeg er ute etter, tenker jeg... (leder, kommune C, 210).*

Skolelederne så derfor ikke noen problemer med at observasjonsprosessen kunne bli unaturlig i forhold til vanlig praksis fordi det viste at lærerne behersket faget.

### *Kvalitetsledelse*

Kjennetegnene eller kriteriene på kvalitet blir brukt som styringsverktøy for ledelsen, men de blir også brukt som verktøy for de ansatte som klasseledere. På spørsmål om hva som legges i kjennetegn på kvalitet, svarer en av lederne slik:

*Kjennetegn på kvalitet, tenker jeg, i forhold til kriterier. Hva er god kvalitet? Hva er en god time? Hva er en god lærer? Og det er jo det vi har jobba med over tid. Det med å lage disse glansbildene. Det har lærerne gjort, men det har også elevene gjort.[...] så har vi sett på disse tingene sammen med lærerne. Elevene har fått lov å si litt og så har vi også sett på de punktene. Det er veldig sammenfallende. Vi er ganske enige om hva som er en god lærer, både elevene og lærerne... (leder, kommune A, 154-163).*

Kvalitetsledelse i funnene er at lærerne selv bruker kjennetegn på kvalitet i sin praksis. Lederne oppgir at de ser etter kjennetegn på kvalitet i sin observasjon. De har som mål å drive skoleutvikling gjennom å støtte lærernes praksis. Skolevandringen blir et verktøy for å profesjonalisere både lærere og organisasjonen. Kjennetegnene på kvalitet blir her både målet på kvalitet og middelet for å oppnå det.

### *Kvalitetssystemer*

De undersøkte skolene benytter kjennetegn på kvalitet og kvalitetsledelse med støtte i de kommunale kvalitetssystemene. De tre kommunene har alle utarbeidet kvalitetssystemer for sine skoler. Disse er tuftet på Opplæringslovens § 13-10 og dens krav om forsvarlig system.

Systemene har forskjellige navn og er av forskjellig omfang. De blir omtalt forskjellig av spesielt lærerne, mens lederne kan synes å ha en større grad av lojalitet til systemene når de omtaler dem i en mer nøytral ordlyd. Mens en av lærerne i undersøkelsen omtalte sin kommunes kvalitetssystem som *ei blekke*, bruker skolelederne begreper som *felles, skolepolitisk dokument*.

Kvalitetssystemene i de undersøkte kommunene har et system-fokus mer enn et individ-fokus. Samtidig svarer lærerne at de tar tilbakemeldinger på egen praksis til etterretning og endrer sin praksis etter det. Selv de av deltagerne som tilkjenner et mindre positivt forhold til planer og systemer, oppgir at de følger dem fordi det er slik det skal være.

Kvalitetssystemene synes å være internaliserte hos de fleste forskningsdeltagerne.

## **Motivasjon**

Kategorien motivasjon dreier seg om de funn der deltagerne beskriver ytre og indre drivkrefter i sitt arbeid. Funnene blir i denne kategorien presentert gjennom underkategoriene *utvikling*, *støtte* og *mestring*.

Et sentralt funn om motivasjon er at lederne så sin rolle som motivatorer for lærerne, mens lærerne igjen hadde dette perspektivet overfor sine elever. Samtidig oppgir alle lærerne i undersøkelsen at de kunne tenke seg en eller annen form for kollegaveiledning. Lærerne opplever det motiverende å lære av andre, men samtidig oppgir de i liten grad at de kan bidra til dette for sine kollegaer. På spørsmål om de oppfattet prosesser på skolen som utviklende, svarte en lærer følgende dette om sin og lederens rolle:

*Det er helt avhengig av innstilling man har, det. Hvis man har et ønske sjøl om å være i utvikling så er det jo ..., så er det utviklende, det. Og det er jo noe av det som er en leders fremste oppgave. Det å motivere til en sånn utvikling (lærer, kommune A, 41-43).*

### *Personlig utvikling*

Dette punktet handler om å ønske å bli bedre. Alle forskningsdeltagerne uttrykker et ønske om og et behov for å bli bedre, noe som kan illustreres ved følgende utsagn:

*Nei, altså, jeg tenker at vi stadig er i utvikling, at vi hele tiden må jobbe for å utvikle oss og skolen videre. Kort og greit, egentlig, det. (lærer, kommune A, 30-31).*

Forskningsdeltagerne legger et positivt innhold i dette, men en av forskjellene mellom leder og lærer ligger i at mens lederne har sitt hovedfokus på utvikling av

organisasjonen, så har lærerne fokus på egen utvikling. En av lederne svarer slik på spørsmål om hva som legges i skoleutvikling:

*Da tenker jeg de områdene som skolen vår ser som utfordringer og hvordan vi ser på forskning og hvordan vi ser på, i personalet... hva vi kan hente ut der for å bli bedre på det. Hos oss... vi styres jo av NN-skolen. Det er et sånt... felles utviklingsområder som vi må ha. Og så er det noen lokale i tillegg. Så vi har egentlig hatt en langtidskvalitetsplan, da, som har styrt oss på hva vi skal velge, og den har vært veldig omfattende, og nå er den mye kortere, så nå er det litt lettere å få oversikt over hva som er forventet at NN-skolen skal drive med av utviklingsområder (leder, kommune B, 19-25).*

På spørsmål om sin rolle i skoleutvikling, svarer en lærer på samme skole dette:

*Ta til meg råd. Ta til meg tilbakemelding. Både på skolevandring og ellers i hverdagen fra elevene, fra foreldre, fra ledelsen. Jeg må jo hele tiden fornye, forbedre, jobbe med min undervisning [...] det er min oppgave å gi tilbakemelding til ledelsen hvis det er noe de ber meg om å gjøre som jeg se at det ikke er mulig gjennomføre, så er det min oppgave å si at det går ikke. Så det er sjeldent at det skjer [...] vi har jo som lærere en viktig rolle i skoleutviklinga i dialog, da, med ledelsen... (lærer, kommune B, 38-44).*

### *Støtte*

Funnene viser at støtte kan gi anerkjennelse og handler om å gi og få tilbakemelding og å bli sett i arbeidet sitt, både som yrkesutøver men også som menneske:

*Så når jeg skolevandrer, så er jo mitt fokus, som jeg ønsker å formidle til dem – jeg skal være der som støtte i observasjon... (leder, kommune A, 195-196)*

Mens skolelederne hadde fokus på å støtte lærerne, vektla lærerne at de trengte støtte i sitt arbeid fra leder. Støtte henger i undersøkelsen sammen med behovet for mestring.

### *Mestring*

Funnene viser at mestring, i likhet med støtte, blant annet henger sammen med anerkjennelse. Får man anerkjennelse, viser funnene at man opplever større grad av mestring. Dette er motiverende for lærerne. Samtidig blir ikke anerkjennelse en

overordnet kategori, men noe lærerne opplever når de får støtte og opplever mestring.

Lærerne oppga at det handler om å få en bekreftelse på at det man gjør er rett. Flere lærere oppgir at deres motivasjon er at skolevandring skal bidra til å gjøre dem til bedre lærere. På spørsmål om hva som skaper utvikling, svarte en av lærerne følgende:

*At du går inn i et klasserom som du mestrer å være i. Og at du trives med jobben du gjør... (lærer, kommune B, 59-60).*

Anerkjennelse handler i funnene som nevnt over om det å se og bli sett i yrkesutøvelsen. Mens lederne fokuserer på å gi støtte, ønsker lærerne å bli sett i jobben de gjør. En av dem sa det slik:

*Alle vil jo... alle trenger en klapp på skuldra. Og som lærer så er man jo ganske ensom i det klasserommet... (lærer, kommune C, 139-140).*

Mestring og motivasjon henger sammen med støtte og anerkjennelse.

Mestringsperspektivet går igjen hos lederne. For dem dreide mestring seg om å få gjennomført det man ønsket med de ansatte. Å få de ansatte «med på laget» virket som ledernes fremste motivasjon. Denne forskjellen i oppfatning kan ha sammenheng med den deskriptive kategorien *rolleforståelse*.

### **Rolleforståelse**

I oppgaven er det intervjuet både lærere og skoleledere, herunder rektor, avdelingsleder og teamleder. Alle lærerne hadde en kontaktlærerfunksjon.

Svarene viser at forskningsdeltagerne har en forståelse av og for at lederne har en rolle og lærerne en annen. Lederne forventer og forventes å starte prosesser og lærerne svarer at de deltar eller retter seg etter det som blir bestemt. Samtidig ser alle aktørene seg som aktive deltagere i utviklingsprosesser. I denne kategorien brukes underkategoriene *autonomi*, *vi-følelse*, *kollegalæring* og *erfaringsdeling*.

### *Autonomi*

Tradisjonelt sett kan lærerrollen sies å bli omtalt som autonom. En av lederne svarte følgende:

*Og så er det jo noe med den autonome læreren, da. Døm vil helst holde på sitt eget klasserom uten at noen andre kommer og titter på... (leder, kommune A, 236-238).*

Skolelederne opplever at noen lærere lukker døra og ikke vil bli sett på og oppgir i sine svar at det at lærerne ikke er vant til å bli sett på i sin yrkesutøvelse, gjør at de som ledere må forberede det ekstra når de skal inn i klasserommet. En av lærerne er tydelig på at det ikke er ønskelig med tilbakemelding på fagkompetanse, da vedkommende opplever seg som mer kvalifisert enn skolelederen i sitt fag.

### *Vi-følelse*

Alle respondentene har et fokus på vi-følelsen på skolenivå. En del snakker om at «slik gjør vi det hos oss» eller «på vår skole gjør vi slik». De relaterer utviklingsarbeidet til denne fellesforståelsen, men samtidig er det svar som antyder at dersom skolen er «vi», er kommunen «de andre». En av lærerne sier det slik om planer som kommer ovenfra:

*Nei, jeg føler at NN kommune gjør litt som døm vil. Eller, liksom, det er de som bestemmer, da... (lærer, kommune C, 29-30).*

### *Kollegalæring*

Alle forskningsdeltagerne oppga kollegalæring eller kollegaveiledning som et alternativ eller tillegg til skolevandring. Flere av lærerne hadde erfaring med det fra egen praksis og mente det var nyttig. En av lærerne oppga at assistenter i timen brukes for å få feedback siden det sjelden var med en ekstra lærer. Samme lærer svarte også at elevene er gode på å gi tilbakemeldinger på undervisningen. Det er i svarene ingen ensartet oppfatning av formen utover at det er et verktøy for erfaringsdeling. Det snakkes om observasjon og veiledning og at man skal få tips av andre. En av lærerne var spesielt tydelig på at det å skulle gi tilbakemelding til en kollega ble sett på som en utfordring og ville kreve mye trygghet.

### *Erfaringsdeling*

I svarene er alle forskningsdeltagerne opptatt av at erfaringsdeling er viktig for dem eller for organisasjonen, og nevnes ofte i forbindelse med kollegalæring. Dette kan synes som noe som oppfattes å ligge til lærerrollen. Men mens lærerne her kan synes å ha fokus på erfaringsdeling for å bli bedre selv, kan det virke som skolelederne har fokuset på erfaringsdeling på teamet, avdelingen eller hele skolen. Lederne svarer at skolevandring kan sees på som jakt på god praksis:

*Det handler om å jakte på det som virker og gjøre mer av det. Og så forplikte til å prøve ut... (leder, kommune B, 83-84).*

De oppgir at de leter etter gode eksempler som så skal deles med de andre ansatte. Denne delingen kan foregå på trinn eller team eller i hel organisasjon. Å spre god praksis er en oppgave som ligger til deres rolle som ledere. Lederrollen kan ha sammenheng med neste deskriptive kategori, transformasjonsledelse.

### **Transformasjonsledelse**

Flere av funnene dreide seg om former for ledelse, og svarene lærerne gir er relatert til hvordan deres leder oppfattes både generelt og i forhold skolevandring spesielt. Disse ble kategorisert under begrepet *transformasjonsledelse*. Funnene blir presentert ved hjelp av underkategoriene *trygghet, tillit og relasjon*.

### *Trygghet*

Alle forskningsdeltagerne kobler trygghet til skolevandring. Fordi det å få en annen inn i klasserommet for å observere praksis oppleves utrygt, oppgir alle at det å jobbe med trygghet er viktig. Både ledere og lærere oppgir at ikke alle lærere på skolene er eller har vært trygge på skolevandring. Samtidig oppgir alle lærerne i undersøkelsen at de er trygge på det nå, men at det opplevdes ubehagelig i starten. Flere oppgir at en av grunnene til at det oppleves som trygt nå, er at de er blitt vant til det.

*Den forrige rektoren begynte med det, og da husker jeg at jeg synes... jeg var skrekkslagen i første. Syns det var helt forferdelig at noen skulle, for jeg følte at noen skulle ta meg, liksom. Finne det jeg gjorde feil. Det... jeg grua meg... skikkelig grua jeg meg. Nå synes jeg det er bra. Det er en vanesak å bli observert... (lærer, kommune C, 105-108).*

De lærerne i undersøkelsen som oppgir kortest erfaring i læreryrket, er de som er mest positive til skolevandring. De oppgir at de er trygge fordi de er vant til å bli observert fra utdanningen sin, og ser på observasjon og tilbakemelding som en trygghet for eget arbeid og egen utvikling. En av lærerne forteller at pr. i dag så oppleves det tryggere å ha ledelsen inne for å observere enn om en annen lærer hadde gjort det. Denne tryggheten kan henge sammen med *tillit*.

### *Tillit*

Flere svar dreier seg både om å ha og å få tillit. Lærerne er opptatte av å ha tillit til den som skal observere dem, det være seg en skoleleder eller en kollega. Samtidig kan det virke som skolelederne er opptatte av at de gjennom måten de skolevandrere på skal vise lærerne tillit i deres yrkesutøvelse.

*Jeg tenker at det... det er så mange ting som spiller inn, men at det er tillit mellom lærer og ledelsen som... altså, det kommer igjen i alle ledd fordi at det bidrar også til, hvis man har uenighet med foreldre, at man vet at man har en ledelse som stoler på... (lærer, kommune B, 77-79).*

For å oppå trygghet og tillit, viser funnene at *relasjonen* skoleleder-lærer oppgis som viktig.

### *Relasjon*

Lærerne oppgir betydningen av en god relasjon til sine ledere som viktig for at skolevandring skal oppleves positivt:

*Det har utrolig mye med relasjonen til den som skolevandrere å gjøre. Og så er det viktig at de tinga som på en måte skal sees etter på en skolevandring, at det er formidla godt i forkant så at man er trygg på det... (lærer, kommune A, 197-199).*

Det kan i svarene synes som lærerne har et annet fokus på betydningen av relasjoner, og at de relaterer dette til lederen som person. Skolelederne har ikke det samme eksplisitte fokuset på relasjon i sine svar, men oppgir indirekte at de jobber med det.

Transformasjonsledelse kan være et begrep som står i et motsetningsforhold til den neste deskriptive kategorien, *kontroll*.



## Kontroll

Denne kategorien pekte seg ut allerede under intervjuene og blir av de fleste lærerne brukt som et negativt begrep. Både skoleledere og lærere oppgir at skolevandring av enkelte blir sett på som kontroll med aktivitetene som foregår i skolen. I svarene kan kontroll forstås som noe negativt eller ukomfortabelt. Funnene antyder et skille mellom de som har kort og lang erfaring i yrket. Dette kan illustreres ved følgende svar:

*Ja, rett... Litt sånn... grovt... vet ikke om jeg kan si... det er litt... ja, de som på en måte har vært i gamet lenge, de oppfatter det som mer som kontroll enn som utvikling da... (lærer, kommune A, 191-192).*

Det er ikke alle forskningsdeltagerne som legger noe negativt i kontroll. Kategorien blir derfor presentert ved hjelp av underkategoriene *styring og oppfølging*, der styring i denne sammenhengen kan forstås som noe negativt for de lærerne som er utsatt for skolevandring, mens *oppfølging* utgjør en mer positiv del av kategorien kontroll.

### *Styring*

Med styring forstås en inngripen i hverdagen til lærerne som de ikke følte seg vel med. Ingen av deltagerne oppga at de ikke ville ha skolevandring, men svarene hos noen gikk mer i retning av at de ikke så nytten av det. Det ble en styring for styringens skyld, eller som en av lærerne uttrykte det:

*... kan føle at en gjør det fordi at det er noe en skal gjøre og har kanskje ikke følt at den som har kommet vandrende har følt det så komfortabelt heller, at også den har følt på at det føles litt sånn kontrollerende... (lærer, kommune A, 127-130).*

Lederne oppgir på sin side at styring er en side av ledelse og at det er deres ansvar å styre organisasjonene etter oppsatte mål. I undersøkelsen ser det ut til at det motsatte av styring som delkategori under kontroll var *oppfølging*.

### *Oppfølging*

Lærerne som hadde et positivt forhold til skolevandring, så i større grad på det som individuell oppfølging enn som styring. De som var mer negative til skolevandring, grunnga dette blant annet med manglende oppfølging. Spesielt

gjaldt dette manglende oppfølging i etterkant av at skoleleder hadde observert dem. En av lærerne uttrykker at dersom oppfølgingen uteblir, uteblir også effekten av skolevandringen ved at de ikke får den personlige utviklingen de ønsker. Lederne svarte at de så på oppfølging som noe man gjorde overfor hver enkelt ansatt etter skolens mål.

De deskriptive kategoriene basert på funnene er så langt presentert. Nedenfor vil det nå bli gitt en kort presentasjon av hvordan skolevandring praktiseres i de undersøkte kommunene.

### **Skolevandring i de undersøkte kommunene**

Ingen av de undersøkte kommunene har pålagt sine skoleledere en bestemt struktur for skolevandring. Translasjonen fra Downeys modell som ble beskrevet i kapittel 2 til hvordan skolevandring framstår i de undersøkte kommunene innebærer endringer i forhold til flere områder som blant annet varighet og hyppighet. Det kan derfor virke som utformingen har vært opp til hver enkelt skole eller skoleleder. Et unntak er i noen grad den ene kommunen, der man valgte å skolere alle skolelederne på et kurs i regi av tidligere nevnte Torill Scharning Lund. Den ene kommunen kan med det sies å benytte seg av Lunds fortolkning av skolevandring. Samtidig har hver enkelt skoleleder gjort sine fortolkninger og tilpasninger.

Felles for alle de undersøkte skolene er at de praktiserer en form for skolevandring som er mer omfattende enn Downeys modell. Denne kan kalles den norske modellen (Røvik et al. 2014:346). Skolelederne har både før- og ettersamtaler til hver observasjon, og de observerer over lengre tid, inntil hele skoletimer. Mens Downey har faste observasjonskriterier, har de undersøkte skolene åpning for at læreren eller kollegiet deltar i utviklingen av kriteriene. Kriteriene vil da være knyttet til både individuelle mål og til mål innenfor skolens eller skoleeiers utviklingsområder (Skrøvset 2013-9ff).

Noe annet som var felles for de tre kommunene, var at de koblet skolevandring til kvalitetsarbeid i skolen. Dette ble gjort i henhold til § 13-10 i Opplæringslova om et forsvarlig system for oppfølging av skolen:

*Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter § 2-12 skal ha eit forsvarleg system for vurdering av om krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte. Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter § 2-12 skal ha eit forsvarleg system for å følgje opp resultatane frå desse vurderingane og nasjonale kvalitetsvurderingar som departementet gjennomfører med heimel i § 14-4 (Opplæringslova § 13-10).*

I henhold til lovteksten over ligger det føringer om vurdering av kvalitet. Dette forsvarlige systemet har forskjellige navn i de undersøkte kommunene, men alle navnene tok utgangspunkt i begrepet *kvalitet*.

I undersøkelsen har det vært sett på tre kommuner som alle har skolevandring som del av sitt forsvarlige system. Alle de undersøkte skolene benytter skolevandring til å vurdere oppnåelse av forskjellige målsettinger, både individuelle, for skolen som organisasjon og for hele kommunen.

*Skolevandring benyttes som ledelsesverktøy. Medarbeidersamtaler med oppfølging fra skolevandringene gjennomføres (Forsvarlig system - kommune C).*

I samme kommune sies det at skolevandring skal brukes som et av flere verktøy for å vurdere læreren som klasseleder og lærerens faglige og didaktiske kompetanse.

I en annen av kommunene brukes ikke begrepet *skolevandring* eksplisitt. Der heter det blant annet at ledelsen skal:

*...lede og delta i medarbeidernes læringsprosesser [...] delta og observere i medarbeidernes praksis [...] sikre et systematisk og støttende læringsmiljø [...] gjennomføre coachende samtaler med medarbeidere (Forsvarlig system - kommune B).*

I sistnevnte kommune har den undersøkte skolen valgt å løse dette blant annet gjennom å benytte skolevandring.

Med utgangspunkt i Downey (2004) har skolevandring som konsept på reise inn i de undersøkte kommunene blitt oversatt og praktiseres på forskjellige måter (Røvik 2007, Røvik et al. 2014). Tabellen nedenfor illustrerer noen forskjeller og likheter i praksis rundt skolevandring i de undersøkte kommunene:

	Kommune A	Kommune B	Kommune C
Hvem	Teamleder	Rektor og avdelingsleder	Rektor og assisterende rektor
Skoleslag	8.-10.	1.-7.	1.-7.
Felles opplæring i skolevandring	Dagskurs	Nei, opplæring via kommunal kursrekke i coaching	Et kort kurs og noe innføring fra lederkollegaer
Felles mal for skolevandring	Nei	Nei	Nei
Førsamtale	Ja	Nei	Nei
Ettersamtale	Ja	Ja, umiddelbart	Ja
Planlagt	Ja, hvilken time	Ja, hvilken time	Ja, hvilken uke
Kriterier	Ja, i tråd med skolens fokusområder	Ja, i tråd med skolens fokusområder	Ja, i tråd med skolens fokusområder
Lærer med og bestemme observasjonspunkter	Ja	Ja	Nei
Varighet	1 time hvert halvår	1 time hvert halvår	1-3 timer hvert år
Kommunens planer	Skoleledelsen pålagt å bruke skolevandring for å observere lærerne og følge opp lærerne	Skoleledelsen pålagt å bruke verktøy for å observere og følge opp lærerne	Skoleledelsen pålagt å bruke skolevandring for å observere lærerne og følge opp lærerne
Oppstart	2013	2010	2010

Tabell 2 Likheter og forskjeller mellom de tre kommunene i undersøkelsen

## 4.2 Hva betyr funnene?

I denne delen vil funnenes betydning for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål drøftes. I drøftingen anvendes tre analytiske kategorier – *Endring, Profesjonalisering av lærerrollen og Lærende organisasjon*. Dette er kategorier som bygger på teori og de deskriptive kategoriene og som derfor griper inn i hverandre.

Funnene som dreier seg om til *endring* vil bli drøftet ved hjelp av teori om endring på organisasjonsnivå, mens funnene som handler om *profesjonalisering av lærerrollen* blir drøftet i et mer individuelt perspektiv. Dette er gjort for å strukturere drøftingen, men det må her understrekes at det i en kompleks virkelighet ikke eksisterer skarpe skiller men snarere glidende overganger. Et

eksempel på dette er den deskriptive kategorien kvalitet, som falt inn under både endring og profesjonalisering.

Drøftingen av de empiriske funnene gjøres ved hjelp av de analytiske kategoriene og vil peke fram mot drøftingen av undersøkelsens forskningsspørsmål. Drøfting av funnene i denne delen vil peke fram mot drøftingen av selve problemstillingen *Hvordan forstår skoleledere og lærere skolevandring?*

#### **4.2.1 Endring**

I denne delen vil funnene drøftes gjennom *endring* som analytisk kategori. De deskriptive kategoriene som knyttes til den analytiske kategorien *endring* er *organisering, utvikling* og *kvalitet*. Kvalitet falt som nevnt innenfor flere av de analytiske kategoriene, men vil her bli drøftet i et endringsperspektiv.

Funnene drøftes ved hjelp av teori om organisasjoner som *løst koplede systemer*, forskjellige perspektiver på *endring* og til slutt ut fra perspektiver på *kvalitet*.

Alle forskningsdeltagerne hadde et fokus på endring. I dette lå både et behov for endring men også en forventning om endring. Uavhengig av strukturer på de tre skolene så var alle forskningsdeltagerne innforstått med at man skulle drive med utviklingsarbeid.

Endring kan forstås som organisasjonsutvikling. Dette kan innebære en kontinuerlig endringsprosess og ikke engangshendelser (Jacobsen 2012:166). Det kan virke som de undersøkte skolene er i en form for kontinuerlig endringsprosess der målet er å forbedre og utvikle seg på bestemte områder. Funn viser at både behovet for, og forventningen til endring kan synes noe forskjellig for lærere og skoleledere.

En fellesfaktor for de tre skolene var at utviklingsarbeid hang tett sammen med kvalitetsarbeid. Funnene viser at det foregår en standardisering av de undersøkte skolenes og spesielt lærernes oppgaver i form av utvikling av kriterier for kvalitet i undervisningen (ibid.:95).

Funnene som handler om endring kan sees ved hjelp av teori om *løst koplede systemer*. Teorien bygger på en forståelse av organisasjonskultur og struktur der både løst og tett koplede systemer har sine fordeler og ulemper. Et løst kople

system kan sammenlignes med en sirkulær fotballbane med mange mål, et ubestemt antall spillere som kan komme og gå og score der de ønsker (Weick 1976).

Tradisjonelt kan skoler sies å være løst koplede systemer med en stor grad av autonomi hos lærerne. Rektorrollen har tidligere vært forbundet med å være administrator, mens lærerne tok seg av undervisningen (Jahr 2012). Løs intern kopling kan i et endringsperspektiv være positivt da det kan gjøre organisasjonen fleksibel. Samtidig kan lærernes autonome rolle historisk sett ha bidratt til å vanskeliggjøre en felles utvikling for hele organisasjonen (Jacobsen 2012:97ff).

Lederne oppga lærernes autonomi som en utfordring i felles prosesser. Dersom ikke endringsviljen er tilstede, vil ikke fleksibiliteten i et løst koplede system kunne bidra til endring av organisasjonen slik for eksempel skoleeier har ønsket. Dette kan forklare hvorfor alle kommunene og skolene ser ut til å drive standardiseringsprosesser, og samtidig være med og belyse hvorfor spesielt lærere med lang erfaring har et mer avdempet forhold til skoleutvikling.

Fotballanalogien kan vise at skolelederne ved å drive skolevandring og standardisere krav om kvalitet for lærernes yrkesutøvelse, har tatt eller fått et større treneransvar. De bestemmer tydeligere regler, hvem som skal spille hvor og i hvilket mål man skal score. Taktikken man velger for et fotballag kan sees som at skoleledere forsøker å utvikle sine organisasjoner for å nå sine mål. Organisasjonen er da i ferd med å bygge en fastere struktur og gå fra et løst til et mer tett koplede system (Weick 1976).

Den motstanden mot skolevandring enkelte lærere oppgir, kan være et svar på det de opplever som et tap av autonomi og i overført betydning en redusert anerkjennelse. Skoleleder tar ut laget. Rollene er endret. Lærerne får ikke lenger selv velge hvor de skal spille på banen, og det er nye regler for spillet.

Endrede roller representerer et brudd med en tradisjonell skolekultur der norsk skole de senere år har gjennomført en rekke reformer og endringsprosesser (Røvik et al. 2014). Funn som viser motstand mot skolevandring hos lærere kan da

forklares med en endringstretthet og ikke manglende endringsvilje. Endringen oppleves som endring for endringens skyld, og skolevandring blir bare nok en ting man skal forholde seg til uten å se hensikten (Jacobsen 2012:128).

Dersom endringsprosesser skal foregå effektivt, kan det være en fordel at organisasjoner besitter endringskompetanse. Som *løst koplede systemer* vil skoler kunne ha fleksibiliteten som skal til for endring (Weick 1976). Et motargument er at lærerne i undersøkelsen ikke har en felles oppfatning av hva som ligger i begrepet *endring* og i større grad enn ledelsen relaterer det til personlig utvikling. Dette kan også være med å forklare hvorfor det ser ut til at skoleeier og skoleledelse ser behov for en standardiseringsprosess med fokus på felles regler og rutiner for organisasjonen. Paradoksalt nok kan dette for ledelsen sees som et behov for endring for å sikre stabilitet, mens spesielt de mer erfarne lærerne ser ut til å ønske en stabilitet som ikke er preget av endring.

Endring på organisasjonsnivå kan sees i lys av forskjellige *perspektiver på endring*. Med utgangspunkt i organisasjonskultur, kan det se ut til at enkelte av de intervjuede lærerne ikke opplever at det er en vi – kultur (Filstad 2010:215). At noen av forskningsdeltagerne ikke ser hensikten med utviklingsprosesser, kan henge sammen med prosess og eierforhold. I noen av svarene kommer det fram at lærerne ikke har opplevd å delta i prosesser slik de forventer og at flere derfor ikke har et eierforhold til utfallet av prosessene. Samtidig oppgir en av lærerne at med mange prosesser gående, er det vanskelig å ha medvirkning i alt (ibid.).

Spesielt de med kortest arbeidserfaring grad legger vekt på produktet og ikke prosessen. Det viktige for dem er å ha en struktur å forholde seg til, uavhengig av om de selv har deltatt i utviklingen av strukturen. Dersom man legger til grunn at ledelse innebærer å initiere og lede endringsprosesser, kan dette vise et behov for å ta individuelle hensyn også i kollektive prosesser (Jacobsen 2012:206).

Funnene indikerer at de med kortest erfaring ikke har det samme behovet for å delta i prosesser som de mer erfarne. Dette kan støttes av en av de erfarne lærerne som sier at bare over tid har de fått en form for eierforhold til skolens planer. Dette

viser betydningen av tidsperspektivet og kan indikere at prosesser i skolene har gått for hurtig for spesielt de mer erfarne lærerne (ibid.).

Funnene viser at ledere og lærere ikke alltid har samme syn på behovet for utvikling i organisasjonen. Dette kan handle om ståsted eller perspektiv. Ledere og lærere representerer forskjellige roller i skolen og har forskjellige oppgaver (Møller og Fuglestad 2006:218). Lærernes kontekst eller forståelsesramme er å stå i frontlinjen for elevenes læringsutbytte og vil med det være oppgaveorienterte. Skolelederne på sin side står i en kontekst der fokus på organisasjonsutvikling er det primære. Den konteksten man befinner seg i vil kunne være meningsbærende for hvilket standpunkt man tar. Dette betyr at det er naturlig at forskningsdeltagerne opplever eksempelvis skolevandring forskjellig.

Det gjelder blant annet refleksjon. Også her har alle forskningsdeltagerne et fokus på verdien av refleksjon i endringsprosesser, men mens lederne fokuserer på refleksjon for å utvikle hele organisasjonen, ser lærerne det i større grad som et bidrag til egen utvikling. Man kan se lærernes arbeid på tre nivåer; *K1*, *K2* og *K3*.

På *K1* har lærerne en handlingstvang for å utføre praktiske undervisningsoppgaver. På *K2* har de en viss grad av frihet fra handlingstvangen og kan planlegge undervisning i en større kontekst. På *K3* kan lærerne i stedet klatre opp på glasstaket og se på sitt arbeid med et metablikk (Dale 2008).

Organisasjonsutvikling krever at lærerne er deltakere på et høyere refleksjonsnivå. Å drive endringsledelse betyr at lederne må hjelpe lærerne til å bevege seg mellom nivåene og ikke bli sittende fast på *K1*. Funnene viser at skolevandring kan bidra til dette, og flere forskningsdeltakere relaterer dette til begrepet *lærende organisasjon*, som blir drøftet senere

At lærere og ledere har forskjellig ståsted i utviklingsprosesser, vil som vist være naturlig. På den ene siden vil det være en av lærernes oppgaver å delta i slike prosesser, noe flere oppgir i sine svar. På den annen side kan lærerne gjennom den tradisjonelle, autonome lærerrollen forventes å ta en større del av ansvaret for utviklingsprosesser. Skoleledernes svar viser at dette er noe de både ønsker og forventer fra sine lærere, men at det er de som skal vise retningen.



Samtidig peker lærernes svar i retning av at de forventer at lederne initierer og driver endringsprosesser. Ledelse blir i praksis endringsledelse. Dette bekreftes av ledernes svar. Organisasjonsutvikling og ledelse blir for flere av forskningsdeltagerne to sider av samme sak (Jacobsen 2012:182ff). Misnøye med, eller motstand mot endringsprosesser kan henge sammen med hvordan ledelsen har opptrådt i arbeidet med organisasjonsutvikling ved at lærerne ikke har fått innfridd sine forventninger. Dette kan igjen bety at ledelsen ikke har kommunisert godt nok hva som var hensikten med endringen. Dette støttes i funnene på den ene skolen der de ansatte oppgir at utviklingsprosessene oppleves å mangle retning og at endringsperspektivet dermed blir uklart.

Endringsperspektivet henger i alle de undersøkte skolene sammen med *kvalitet* gjennom kommunale planer. I tillegg sidestiller de nasjonale styringsdokumentene i enkelte tilfeller skoleutvikling med kvalitetsutvikling (Meld. St. 30 2003-2004:99). Samme stortingsmelding kobler kvalitetsutvikling til begrepet *god skoleledelse* (ibid.:27). Uten kjennetegn på kvalitet kan det være utfordrende å utvikle og endre organisasjonen. Funnene som handler om endring endring vil i den neste delen bli drøftet ved å se på forskjellige sider ved kvalitet da dette kan ha sammenheng med både praktisering og forståelse av skolevandring.

*Kvalitetsvurdering* kan knyttes til organisasjonsutvikling. De utdanningspolitiske dokumentene skisserer en sammenheng mellom kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling mellom kommune- og skolenivå (Roald 2010:4). Rektorer er opptatte av at det må skapes tydeligere sammenhenger mellom kvalitetsvurdering og det daglige læringsarbeidet på skolen (ibid.:228).

Å pålegge skoleledere å skolevandre vil da kunne ivareta denne sammenhengen. Når de intervjuede lærerne oppgir at de blir vurdert og veiledet i henhold til kriterier for god undervisning, så kan det vise at rektorene gjør nettopp det (ibid.). Samtidig vil det være nærliggende å spørre hvorvidt de utarbeidede kriteriene faktisk bidrar til god kvalitet, eller om det er et relativt begrep siden hver skole og kommune har stått fritt til å utvikle sine egne kriterier.

Alle de undersøkte skolene har, og er i ferd med å jobbe fram nye kjennetegn på kvalitet ved egen virksomhet. Disse har blant annet utgangspunkt i det skole og skoleledelse har sett på som lokale behov for organisasjonsutvikling og områder som skoleeier mener det skal satses på. Noen av kommunene legger blant annet opp til en kvalitetsdialog mellom skoleleder og skoleeier for å følge opp arbeidet.

Med skolevandring som del av et kvalitetsvurderingssystem, kan kvalitetssikring ivaretas på den måten (Roald 2012). Samtidig kan man tenke at kommunen som har et fokus på opplæring av skolelederne i en coachende tilnærming, kanskje går et skritt lenger enn de to andre når det gjelder kvalitetssikring av skoleledernes praksis i forbindelse med skolevandring som verktøy for skoleutvikling.

Et bindeledd mellom kvalitet og praksis kan være forskning. Flere av lederne og lærerne viser til at forskning danner grunnlag for de kriteriene de bruker til å måle kvalitet, og en av kommunene har blant annet benyttet seg av ekstern forskerkompetanse i utviklingen av kommunens planer for skole. Dette har støtte i styringsdokumentene og vil kunne bidra til å gi økt kvalitet i arbeidet på de undersøkte skolene. Dette kan sees i sammenheng med begrepet *kvalitetsledelse*.

En måte å jobbe med kvalitet i et endringsperspektiv er gjennom *Total quality management* eller *Total kvalitetsledelse* (TKL). Dette har sitt utspring i bilproduksjon i etterkrigstidens Japan. Amerikanerne så at Japans produksjon var svært effektiv blant annet med tanke på antall feil og ville kopiere japanernes prinsipp om kvalitet i alle ledd av produksjonen. TKL forutsetter blant annet at *kostnaden ved feil er større enn kostnaden ved forebygging av feil*, medarbeiderne ønsker å gjøre *de rette tingene*, organisasjonen som produksjonen foregår i er et system med *gjensidig avhengighet og ledelsen har ansvaret* (Aune 2012:32ff).

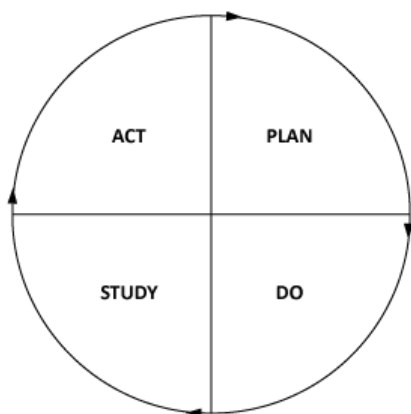
Funnene viser at skolelederne ønsker endring av organisasjonen gjennom de ansatte mens de ansatte ønsker personlig utvikling gjennom oppfølging fra ledelsen. Dette kan samsvare med prinsippene for TKL. Ledelsens utvikling av de ansatte kan gjøre dem bedre i stand til å ivareta organisasjonens formål. Ansvaret for produksjonen ligger fortsatt hos ledelsen, men man erkjenner at det er lærerne som står i første linje og må vurdere kvaliteten på undervisningen.

Skolevandring kan avdekke dårlig kvalitet i undervisningen. En av lederne var tydelig på at det bedrives både utvikling og kontroll. Dette innebærer samtidig at det må ligge en felles oppfatning av hva som er god kvalitet. Utfordringen ligger blant annet i at opplevelsen av kvalitet er subjektiv, og i en kunnskapsbedrift som skole vil dette være ekstra utfordrende (Aasland et al. 2011:32).

Alle lærerne oppgir i sine svar et ønske om å gi elevene best mulig undervisning, og elevenes læring kan i denne sammenhengen sies å være produktet. Hva som er best mulig undervisning bør ifølge flere av deltagerne bygge på forskning. TKL kan da sies å fordre en form for forskningsbasert standardisering som skal danne grunnlaget for kvalitetsvedlikehold, kvalitetsforbedring og kvalitetsfornyning (Aune 2012). Alle de undersøkte skolene arbeider med en standardisering av oppgavene, og det er en klar tendens i funnene til økt fokus på felles kjennetegn for flere sider av virksomheten.

Fra et lederperspektiv må man lede samhandlingen mellom de ansatte, det må finne sted en kontinuerlig læring og det må måles for å kunne forbedre produktene (ibid.:42ff). Det kan vise at lederrollen i TKL er viktig og at ansvaret for kvalitetsarbeid ikke alene skal ligge på de ansatte. Dette kan være med og forklare hvorfor skolevandring blir brukt på ved undersøkte skolene.

Kvalitet i skole kan sees på som det som bidrar til elevers læring. Arbeidet består av flere faser, og med utgangspunkt i TKL skal kvaliteten vurderes gjennom hele prosessen. Dette kan illustreres med Demings-sirkel:



Figur 4 Demings-sirkel etter Aune (2012:48)

En kontinuerlig vandring i Demings-sirkel vil ifølge prinsippet om TKL kunne sikre stadig forbedring (Aune 2012:47). I skolesammenheng finner man den blant annet igjen i Utdanningsdirektoratets *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner* der det skisseres en utarbeidingsfase, en gjennomføringsfase, en evalueringsfase og en oppfølgingsfase ([www.udir.no](http://www.udir.no)). Funnene viser at alle de undersøkte kommunale styringsdokumentene bærer preg av denne tenkningen.

Som skoleleder kan skolevandring med utgangspunkt i Demings-sirkel innebære kvalitetsledelse. Samtidig kalte Deming begrep som kvalitetsledelse og TKL for verdiløse fordi kvalitetsbegrepet handler om «whatever people want them to mean» (Senge 2006:316). Dette kan representere en utfordring for utviklingen av kriterier til bruk i kvalitetsledelse og organisasjonsutvikling. Funnene viser at det er en forskjell i forståelsen av kriterier og begreper i skolene. Dette kan føre til at man legger det man vil i kriteriene eller ikke har et eierforhold til dem. Noen av funnene indikerer at dette er tilfelle.

Basert på svarene fra spesielt lederne, kan det virke som skolene er i en prosess med flere prosjekter gående samtidig. Disse befinner seg på flere steder i sirkelen. For å evaluere de forskjellige prosjektene, vil organisasjonene være avhengig av noe målbart. Med NPM kom blant annet *balanced scorecard* eller *balansert målstyring* (BMS) (Røvik 2007:178).

Alle de undersøkte kommunene bruker målstyring i sitt arbeid, og planene for kvalitet i skolen er farget av dette. Med BMS kan det argumenteres for at det er en fare for at man konsentrerer målstyringen rundt en sluttevaluering i Demings-sirkelen og at man dermed kan risikere å gå glipp av verdifull refleksjon og evaluering underveis i arbeidet med organisasjonens forskjellige oppgaver.

Funnene viser at forskningsdeltagerne jakter på god praksis på egen arbeidsplass. Både ledere og lærere ønsker å identifisere god praksis og dele den med andre. Dette kan stemme overens med prinsipper for TKL, som er ment å skulle gripe inn i alle prosesser og sikre gode resultater. I stedet for å kontrollere i etterkant, skal man som vist sikre seg mot feil underveis i prosessen. Refleksjon over eget arbeid, alene og sammen med kollegaer, i tråd med felles standarder, kan bidra til en kvalitetssikring av arbeidet. Slik sett kan målstyring sies å stå i motsetning til

kvalitetsledelse. Mens TKL skal vurdere kvalitet gjennom hele prosessen, kan BMS og kriteriebasert kvalitetsvurdering føre til at man måler bare det målbare (Roald 2010). Et ensidig fokus på sluttresultater kan føre til en kvalitetsvurdering som ikke tar hensyn til hele prosessen, og det vil kunne være utfordrende å sette objektive, målbare mål på virksomheten i en skole (ibid.).

Her ligger det også en fare for at man antar et for snevert syn på kvalitet, og at målstyring innebærer en standardisering som ikke er hensiktsmessig når det kommer til for eksempel skole og kunnskapsproduksjon (Aasland et al. 2011:86). Dette kan vise at målstyring og kvalitetsledelse står i et motsetningsforhold, og det blir tema senere i oppgaven.

Funnene har i dette delkapitlet vært sett i et endringsperspektiv. De undersøkte kommunene har utviklet kriterier til bruk i skolehverdag og utvikling. Disse er forskningsbaserte, og de har systemer for kvalitetssikring i tråd med Opplæringslova § 13-10. Kriteriene skal sikre god læring for elevene. Som løst koplede systemer kan det se ut til at skoleeier og skoleledere har sett et behov for en form for oppstramming og endring av organisasjonene. Dette har blitt gjort gjennom et fokus på standardisering eller utvikling av kjennetegn på god praksis for organisasjonen. Standarder og kriterier blir både veien til og målet på skolenes «produksjon». Verktøyet for å følge opp dette er blant annet skolevandring.

Funnene viser at lederne ønsker å drive organisasjonsutvikling gjennom å utvikle lærerne. Dersom endring på organisasjonsnivå skal skje gjennom individene, innebærer det at skolevandring må bidra til en *profesjonalisering av lærerrollen*. Dette blir tema for drøftingen i neste delkapittel.

#### **4.2.2 Profesjonalisering av lærerrollen**

De deskriptive kategoriene som kan knyttes til denne analytiske kategorien er *motivasjon, rolleforståelse, transformasjonsledelse og kontroll* og også her *kvalitet*. Mens drøftingen i et endringsperspektiv hadde et mer strukturelt eller organisatorisk perspektiv, vil drøftingen i denne delen i større grad ha fokus på profesjonalisering på individnivå. Samtidig er viktig å se at det er glidende overganger mellom organisasjons- og individnivå. Drøftingen i dette delkapitlet

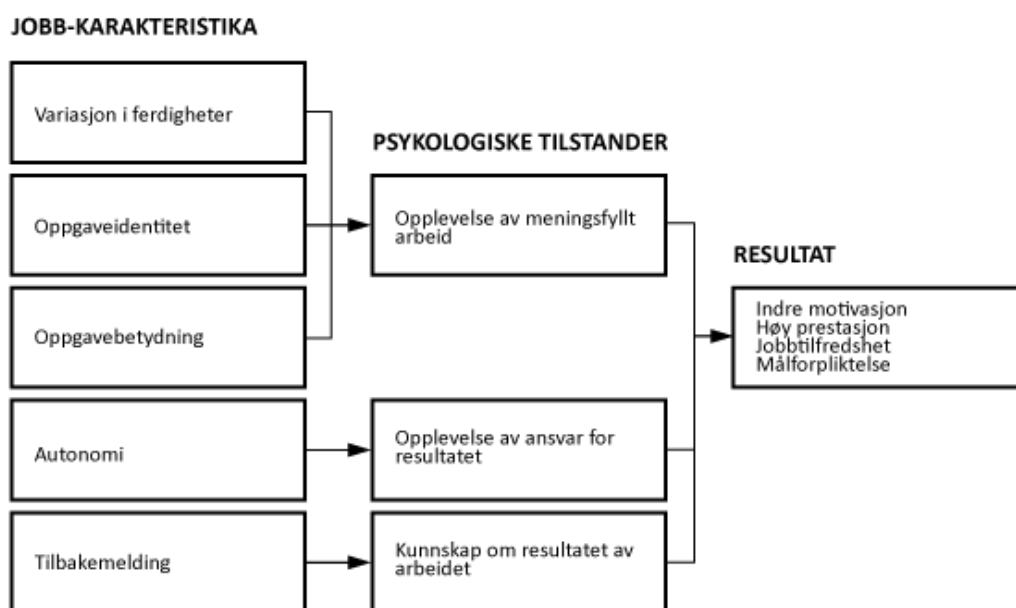
relateres til teori om *jobb-karakteristika*, *transformasjonsledelse* og forskjellige perspektiver på *kvalitet*. Avslutningsvis blir funnene drøftet ut fra teori om *maskin-* og *profesjonsbyråkrati*.

*Motivasjon* er en av kategoriene som pekte seg ut i funnene. Hensikten med skolevandring kan sees som et verktøy for motivasjon av lærere. I sine svar oppgir lærerne at de ønsker å bli sett i sitt arbeid med elevene. I flere masteroppgaver om skolevandring kommer motivasjon inn i en eller annen form. Motivasjon hos lærerne handler om å bli verdsatt, og lærerens trivsel med elevene er betydningsfull (Håland 2013). Begrep som coaching og veiledning blir viktige for lærernes motivasjon (Haugen 2014).

Skolevandring kan sees som et verktøy for motivasjon til å gjøre en bedre jobb, og kan blant annet kobles til begrepet *prestasjonsmotivasjon*:

*I forbindelse med skolevandring er det to sider ved prestasjonsmotivasjonen som kan synes som viktige. Den ene er lysten til å gå løs på oppgaven, den andre er angsten for å mislykkes (Paulsen 2013:28).*

Motivasjon er et sammensatt fenomen, og vil her sees i lys av jobbkarakteristika-modellen til Hackman og Oldham (1980). Denne viser at motivasjon for å utføre arbeidet kan henge sammen med karakteristika ved selve jobben:



Figur 5 Basert på Hackman og Oldhams jobb-karakteristika modell (1980)

Motivasjon er viktig for både ledere og lærere i undersøkelsen, og flere av lærerne oppgir at det er leders oppgave å motivere til utvikling. Funnene i oppgaven viser at spesielt lærernes indre motivasjon og jobbtilfredshet er forbundet med elevene og undervisningen (ibid.:94). Dette kan forstås som *oppgaveidentitet*. Som lærer bør man ha en *variasjon i ferdigheter* fordi læreryrket kan være komplekst, og det vil være nærliggende å anta at det å undervise barn vil oppleves som meningsfylt. Det viser også funnene.

Derfor er det illustrerende når en av lærerne oppgir at et negativt fokus på skole fra medias side gjør vedkommende trist på skolens vegne. Lærernes identitet ser ut til å være forbundet med jobben som lærer og dens betydning for samfunnet. Dette viser at arbeidet oppleves som meningsfullt, og at et ytre, negativt fokus på eget yrke kan oppleves som et negativt fokus på seg selv. Dette kan bety at det for enkelte lærere kan være utfordrende å skille mellom sak og person. Dersom man ser hensikten med skolevandring som kontroll, kan det oppleves som en kontroll av seg selv som person og ikke bare yrkesutøvelsen. Denne koblingen mellom rolle og oppgaveidentitet kan forsterke hvordan lærere opplever en endring i roller og maktforhold.

Et annet begrep i modellen er *autonomi*. Dette henger sammen med ansvar. Hvordan de intervjuede opplever sine roller i skolevandringprosesser varierer, og det går et skille mellom de som ser på det som kontroll og de som ser det som utvikling, både individuelt og organisatorisk. Dersom man forstår skolevandring som kontroll, kan funnene tyde på at det representerer en form for innskrenkning av *autonomien* for de mer erfarne lærerne.

Samtidig viser funnene at skolelederne tar sine lærere med på råd om hvilke kriterier de skal observeres etter i forkant av skolevandring. Noen av kriteriene er faste, men lærerne får si om det er noen andre kriterier de ønsker å bli observert etter. Funnene viser at lærerne opplever det som positivt, og det styrker en opplevelse av autonomi hos lærerne (ibid.:77).

Et siste punkt i jobbkaraktistika-modellen er *tilbakemelding*. De ansatte skal få kunnskap om resultatene av arbeidet. Alle de undersøkte kommunenes planer for

arbeid med Opplæringslova § 13-10 har som mål å si noe om skolenes resultater. Skolevandring ved de undersøkte skolene er ikke uttrykt å skulle presentere hver enkelt ansatts resultater, men oppleves av alle forskningsdeltagerne som en tilbakemelding på utført arbeid. Forskjellen går her mellom de lærerne som opplever at det tilfører dem økt kunnskap om resultater, og de som ikke ser den samme hensikten med skolevandring.

Funnene viser at de som opplever økt kunnskap gjennom skolevandring, i større grad enn de andre, reflekterer over egen praksis i møte med skoleleder. Her er det viktig å understreke at de som ikke opplever den samme graden av resultatfokus, etterlyser et slikt. De uttrykker i stedet en utilfredshet når det gjelder det de oppfatter som manglende tilbakemeldinger (ibid.).

Motivasjon i henhold til jobbkaraktistika-modellen innebærer at de ansatte finner motivasjon gjennom arbeidet de utfører. De som i funnene er mest fornøyde, kan ha en sterk indre motivasjon. De finner tilfredsstillelse i sitt arbeid og vil kunne være dyktige lærere, selv om funnene ikke kan si noe om dette (ibid.:84). Dette kan imidlertid henge sammen med lederrollen.

En sentral del av *lederrollen* er å utføre noe gjennom andre. I skolevandring kan det legges til rette for lærernes egen refleksjon for derigjennom å skape endring og utvikling. Dersom lederen gjennom en mer normativ tilnærming til lærerens undervisning ikke tar hensyn til verdien i den ansattes egenrefleksjon, kan gevinsten bli redusert (Downey 2004:14). I de tilfellene kan lederens tilnærming bidra til en opplevelse av en reduksjon av den ansattes profesjonelle handlingsrom og true praksisfellesskapet funnene viser lærerne er opptatte av (Filstad 2010).

Funnene viser også en forventning til lederrollen der det ligger en annen form for legitimitet i rektorrollen enn i andre lederroller i undersøkelsen. På den annen side kan svarene også sies å støtte et syn på lederrollen der den naturlige legitimiteten som ligger til rektorrollen kan kompenseres for ved at lederen er bevisst sin egen rolle og utvikler eller fokuserer på en transformativ lederstil.



Alle lærerne i undersøkelsen oppgir relasjonen til lederen som viktig for deres egne opplevelser av skolevandring. *Transformasjonsledelse* er et begrep som kan knyttes opp mot endring og utvikling. Dette kan sees som en motsetning til begrepet *transaksjonsledelse*, som i større grad har fokus på det eksisterende (Jacobsen 2012:210). Disse kan sees som motpoler, men en organisasjon vil trenge begge deler. Organisasjoner må driftes og vedlikeholdes samtidig som det må drives utviklingsarbeid, og det må derfor være en vekselvirkning mellom de to lederstilene (Bass 1990).

Dersom man som leder forstår hensikten med skolevandring som et verktøy for å skape endring, kan en transformativ tilnærming til ledelse være en viktig ramme for å forstå lederrollen. Karakteristika som kjennetegner en transformativ leder er *karisma, inspirasjon, intellektuell stimulering og ta individuelle hensyn* (ibid.:22). De lærerne som så på skolevandring som mest positiv og utviklende, opplevde ledere med en lederstil som bar preg av dette.

*...transformational leadership – occurs when leaders broaden and elevate the interests of their employees...* (Bass 1990:21).

Et fokus på transformasjonsledelse kobler forståelsen av skolevandring til betydningen av lederen som person. Når man på en av skolene etterlyser rektor i klasserommet, kan det bety at vedkommende rektor har en *karisma* som er viktig for de ansatte.

Samtidig kan behovet for rektors tilstedeværelse i klasserommet handle om rektorrollen, ikke selve personen. Misnøye med skolevandring kan dermed handle om forventninger til at det er rektorrollen som skal utføre skolevandring og ikke teamledere eller andre skolelederroller.

På den annen side viser undersøkelsen at det er positive tilbakemeldinger på ledere som skolevandrere men som ikke har rektorrollen. Dette kan antyde at de lederne som lykkes best, uavhengig av rolle, har noe av det lærerne forventer. En del av dette kan være evnen til relasjonsbygging, som er en sentral del av en transformativ lederrolle.

De av lærerne med kortest erfaring opplever systemer og kriterier som noe trygt og forutsigbart og har et større behov for den kontrollerende lederen enn de med lengre erfaring gir uttrykk for. De som på den annen side opplever skolevandring som transaksjonsledelse, men som ytrer et behov for transformativ tilnærming til ledelse for å bli motivert og føle støtte, ser ut til å oppfatte skolevandring som kontroll i en negativ kontekst.

Funnene tyder på at skolevandring som styring kan bidra til en opplevelse av kontroll, mens skolevandring som ledelse i større grad dreier seg om utvikling. Dersom man bedrive endringsledelse og se skolevandring i et utviklingsperspektiv, kan rollen som transformasjonsleder være viktig.

*Managers who behave like transformational leaders are more likely to be seen by their colleagues and employees as satisfying and effective leaders than are those who behave like transactional leaders (Bass 1990:21).*

Tidsperspektivet har vært viktig for lærerne. Flere oppgir at de var utrygge første gang de deltok i skolevandring, men etter hvert som de ble vant til det, gikk det lettere. Da vil det kunne være grunn til å reflektere over om dette opplevdes trygt etter hvert fordi de hadde en god relasjon til leder, eller om de fikk en god relasjon til leder fordi skolevandringen ble gjennomført på en tillitsskapende og relasjonsbyggende måte (Jacobsen 2012:101).

Tilpasset ledelse er en videreføring eller kobling av begreper som *relasjonsledelse* og *situasjonsbestemt ledelse* (Spurkeland 2015). Dette kan igjen sees i forhold til transformativ ledelse der lederen bevisst spiller på emosjonelle forhold (Jacobsen 2012:211). Funnene tyder på at det er individuelle forventninger basert på individuelle behov, noe som støtter et behov for individrettet, situasjonsbestemt innsats fra lederen (Bass 1990). Her viser funnene at i de tilfeller hvor lederen tar individuelle hensyn, bygges det relasjoner og derigjennom trygghet og tillit hos de ansatte (Filstad 2010:207).

Lærerne framhever som nevnt relasjon som et viktig punkt for hvordan de opplever skolevandringsprosessen. På de undersøkte skolene ser det ut til å foregå

en standardisering av praksis og rutiner. Dette kan stå i kontrast til en leders individuelle ivaretagelse av hver enkelt ansatt. Hvordan man som leder skal operere i et landskap av individer med forskjellige behov og samtidig styre dem etter felles standarder, ser ut til å være et utfordrende paradoks. Motstand mot skolevandring kan sees som at det ikke er mulig å innfri begge deler samtidig. Samtidig viser andre funn at de med kortere erfaring opplever at de blir ivare tatt innenfor de eksisterende rammene. Dette kan ha sammenheng med hvordan skolelederne arbeider.

Alle lærerne oppgir at de har en god relasjon til sine nærmeste ledere. Når en av lærerne i undersøkelsen bruker det at lederen alltid har en åpen dør som et eksempel på at lederen er god på relasjoner, så er det ingenting i svarene som tyder på at vedkommende leder bruker dette bevisst. Da vil det kunne være nærliggende å argumentere for at relasjonskompetanse er noe som noe som ligger i personen. På den annen side kan skolelederen ha lært dette gjennom både erfaring og formell opplæring, og relasjonskompetanse kan dermed sees i lys av transformativ ledelse som noe som kan læres (Bass 1990).

Fordi konteksten for undersøkelsen er skole, er det naturlig å trekke paralleller til lovverkets krav til at elevene skal få tilpasset opplæring (Opplæringslova § 1-3). Ingen av forskningsdeltagerne trekker den parallellen for seg selv og sin rolle overfor leder eller ansatt, men det kan argumenteres for at på samme måte som lærerne skal bidra til at elevene får tilpasset opplæring, kan lederen bidra med det samme overfor lærerne. Det er i tråd med det rådende læringssyn i skolens styringsdokumenter, og kan vise at lederne har samme rolle overfor lærerne som de igjen har overfor elevene (Lillejord 2006:44f).

Selv om lederne jobber med relasjoner og utøver ledelse ved hjelp av dette, viser funnene at ledelse også praktiseres i tråd med kriterier på kvalitet. Funnene som handler om profesjonalisering av lærerrollen kan derfor drøftes ut fra forskjellige perspektiver på *kvalitet*.

Kvalitetsvurdering og daglig læringsarbeid kan ofte fungere i to uavhengige sfærer (Roald 2010:260). Dette kan forklare hvorfor noen av lærerne ser på

skolevandring som noe ledelsen driver med og som ikke angår dem. Samtidig kan skolevandring være en forbindelse mellom disse sfærene. Funnene kan vise en sammenheng mellom skolens og kommunens kriterier for kvalitet og det skolelederne har fokus på i sin skolevandring.

Mens skolelederne oppgir et fokus på skolen som en lærende organisasjon, ser lærerne seg i større grad som aktører som vil bedre sin individuelle praksis overfor elevene. Det ligger ikke nødvendigvis noen motsetning i dette, men kan tyde på at de lærerne som i undersøkelsen oppgir at de er deltager i prosesser med å utvikle kvalitetskriterier, også er med på å kvalitetssikre kriteriene (Roald 2012).

Forskningsbasert kunnskapsbygging kan være viktig for profesjonalisering av lærerrollen. I et slikt perspektiv kan skoleutvikling gjennom felles kvalitetskriterier og standarder gå på bekostning av en utvikling av enkeltindividene. Funnene viser en kunnskapsbygging på alle skolene som har et fokus på organisasjonen som et praksisfellesskap mer enn på individene. Graden av dette kan igjen påvirke de ansattes forståelse av hensikten med skolevandring (Filstad 2010:82). Standarder eller kriterier for kvalitet i undervisning kan føre til en vridning fra en indre til en ytre motivasjon hos lærerne, der skoleleders belønning i form av tilbakemelding på utført jobb blir det viktigste målet på kvaliteten (ibid.)

Funnene viser at noen av forskningsdeltagerne ser på kvalitetskriteriene som noe fremmed, noe «top-down», som de ikke har et eierforhold til. I dette kan det ligge en fare for at kvalitetskontrollen på lærernivå blir overstyrt av standardene. Vurderingen av kvalitet gjøres ikke på individnivå men på organisasjonsnivå. Det er lederen som ved hjelp av skolevandring skal kontrollere kvaliteten på lærerens arbeid etter felles kriterier eller standarder. Dermed fratras læreren ansvaret for selv å drive kvalitetskontroll.

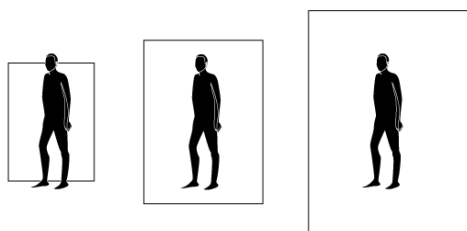
Her kan prosessen med skolevandring sees i forhold til kvalitet og kvalitetsledelse (Aune 2012). Det kan være formålstjenlig om lærerne selv utførte kontroll av kvaliteten i egen praksis, og at ansvaret ikke bare skal ligge på skoleleder å

kontrollere gjennom skolevandring. Dette kan støtte en tanke om den autonome læreren som utfører sitt oppdrag og kan sees som en profesjonalisering av lærerrollen (Lundquist 1998). Kvalitetsledelse blir da en brikke i denne profesjonaliseringen.

Som vist tidligere er det en fare for at man legger det man ønsker å legge i begrepet *kvalitet* (Senge 2006). Da kan man risikere at kvalitetsbegrepet vannes ut. At skoleleder observerer og gir tilbakemelding med utgangspunkt i et sett felles kriterier, vil derfor kunne være et ledd i å motvirke denne utvanningen. Dette kan understøtte et behov for felles kriterier eller kjennetegn på kvalitet. Funnene viser at lederne er opptatte av at skolene har et felles sett med kjennetegn eller standarder å jobbe etter. Dette antyder at lærere og ledere bør være enige i kriteriene for at skolevandring skal ha en verdi for begge parter.

På den andre siden kan de mer erfarne lærerne gjennom sin praksis og erfaring ha bygget opp en tro på eget arbeid som i mindre grad trenger en ytre stimuli i form av kvalitetsstandarder. Felles, skrevne kvalitetsstandarder kan for dem oppleves som selvfølgeligheter eller til og med tvangstrøyer som begrenser deres profesjonelle handlingsrom og er demotiverende for arbeidet (Hackman og Oldham 1980:84).

Slik sett kan standarder for noen bidra til en for snever oppfattelse av oppdraget og hemme en profesjonalisering av lærerrollen. Funnene viser at en forskjell mellom to av skolene er begrensningene i handlingsrommet. Mens begrensningene på den ene oppleves å ligge på skolenivå, så opplever lærerne ved den andre skolen at det er kommunenivået som setter begrensningene. Opplevelsen av det samme fenomenet blir individuelt, og forskjellen i hvordan aktørene i undersøkelsen opplever sitt handlingsrom kan illustreres slik:



Figur 6 Opplevd handlingsrom etter Skandsen et al. (2011:46)

Dersom det er slik at man gjennom sitt arbeid utvikler en forståelse for kvalitet, kan skolevandring representere en unødig inngripen i lærernes yrkesutøvelse (Lundquist 1998). Da kan man forstå hvorfor enkelte av de intervjuede så på skolevandring som nettopp kontroll og i sine svar oppga at de ikke så hensikten med det. For dem vil skolevandring neppe bidra til en profesjonalisering.

Profesjonalisering av lærerrollen har i denne delen vært utgangspunktet for drøftingene av undersøkelsens funn. Avslutningsvis kan det være hensiktsmessig å se funnene opp mot begrepene *maskinbyråkrati* og *profesjonsbyråkrati* (Mintzberg 1989).

Profesjonalisering av lærerrollen innenfor et *maskinbyråkrati* innebærer at skolevandring blir kontrollmekanismen som skal etablere en *quality of performance* hos de som underviser for å sikre elevens læringsutbytte (ibid.:105). Slik sett kan skolevandring sies å bidra til en profesjonalisering av lærerrollen gjennom en standardisering av kvalitet.

Profesjonaliseringsaspektet kan samtidig sees i lys av *profesjonsbyråkratiet*. Dette bryter med den standardiseringen skolevandring kan representere for enkelte ansatte. Tanken om et profesjonsbyråkrati kan i stedet handle om å utvikle en faglig forståelse hos den enkelte som innebærer at hver enkelt lærer selv utvikler sine kriterier (ibid.:174). Dette kan igjen dreie seg om kvalitetsledelse der en konsekvens kan være at forståelsen av kvalitet vil måtte være fleksibel. Det kan stå i motsetning til standardiseringstanken innenfor maskinbyråkratiet og i de undersøkte skolene.

Dette kan sees opp mot den offentlige tjenstemannens offentlige etos der det ligger på tjenstemannen å utføre kontroll og ha oversikt (Lundquist 1998). Funnene tyder på at både ledere og lærere opplever at standardisering peker i retning av mer maskinbyråkrati, samtidig som det virker som både skoleledere og lærere heller ønsker å se undervisning i et profesjonsbyråkratisk perspektiv. Dette paradokset kan på den ene siden forklare noe av motstanden mot skolevandring

og samtidig indikere at standardiseringen er en snøball som ruller og som oppleves som vanskelig å stanse.

Funnene som handler om *profesjonalisering av lærerrollen* peker i retning av at lærerne har en forventning om at skolevandring skal bidra til kvalitetsutvikling av dem som individuelle yrkesutøvere. Funnene viser samtidig at skolelederne balanserer mellom å ta individuelle og kollektive hensyn, men at det er det kollektive hensynet de ønsker å ha hovedfokus på. Lærernes svar tyder på at tilfredsheten med skolevandring er større i de tilfeller der de opplever at hovedfokuset ligger på individnivå. Dette kan gjøre lederrollen vanskelig.

Det kan, i de tilfellene der lærerne opplever seg som deltagere i prosessen rundt utvikling av kvalitetskriterier, se ut som forståelsen for og også ønsket om å bli kontrollert, er noe større. Dette kan indikere en sammenheng mellom kvalitet på organisasjons- og individnivå. Dette vil senere bli belyst i drøftingen av undersøkelsens problemstilling i kapittel 4.4. Først vil funnene drøftes ved hjelp av oppgavens tredje analytiske kategori, lærende organisasjon.

#### **4.2.3 Lærende organisasjon**

I en *lærende organisasjon* foregår utviklingsarbeid parallelt i organisasjonen og hos hver enkelt aktør. Som analytisk kategori kan *Lærende organisasjon* utgjøre et bindeledd mellom de to tidligere analytiske kategoriene, og idéen om å se skoler som lærende organisasjoner er aktuell:

*For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring (Meld. St. 30 2003-2004:23).*

Organisasjoner er i en kontinuerlig prosess av endring og utvikling. Dette innebærer et behov for en endringsberedskap (Filstad 2010:27). Da Ludvigsen-utvalget i 2015 la fram sin beskrivelse av *Fremtidens skole*, vektla de evnen til omstilling (NOU 2015:8). For å utnytte det potensialet som ligger i organisasjoner og for å forberede dem på kommende endringer, er det viktig å utvikle dem slik at de er *lærende og endringsdyktige*. For å gjøre organisasjonen lærende, må man ha

fokus på individene i organisasjonen (Jacobsen 2012:167). Dette stemmer overens med forskningsdeltagernes svar og støttes i forskjellig teori:

*Man trenger selvsagt individer, men systemet vil ikke kunne endres – slik et stort antall enkeltindivider ikke kan endres – med mindre utvikling blir en kontinuerlig prosess.* (Hargreaves og Fullan 2014:26)

Funnene støtter også tanken om utviklingsprosessen som en kontinuerlig prosess. Dette kan vise at de undersøkte skolene etterstreber å være lærende organisasjoner slik styringsdokumentene vektlegger. På den annen side kan man stille spørsmål ved hvorvidt dette er tilfelle når funnene indikerer at lærerne endrer sin undervisning etter lederens tilbakemelding i større grad enn på grunn av refleksjon over egen praksis. Dermed finner det bare sted det Argyris og Schön omtaler som enkeltkretslering. Dette betyr at organisasjonene i større grad opprettholder eksisterende praksis i stedet for å utvikle ny (Filstad 2010:48f).

Fem disipliner som kan bidra til å utvikle lærende organisasjoner er *personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring* og *systemisk tenkning* (Senge 2006). Funnene vil først bli drøftet i lys av de fire første disiplinene som kalles kjernedisipliner (ibid.:127). Avslutningsvis vil funnene bli drøftet i forhold til den femte disiplinen, systemisk tenkning.

Med utgangspunkt i tanken om at organisasjoner lærer gjennom enkeltindivider, kan man koble funnene til forskningsdeltagernes opplevelse av *personlig mestring*. Det kan her spørres hvorvidt man i de tre skolenes organisasjonslæring vektlegger individuell motivasjon og mestring. Individuell læring garanterer riktignok ikke organisasjonslæring, men det er en forutsetning (ibid.).

Selv om den ene kommunens skolepolitiske program er betydelig kortere og mindre detaljert enn de to andre kommunenes dokumenter, kan det se ut til at denne kommunen fokuserer mer på personlig mestring enn de to andre. Det er blant annet et fokus på at ledelsen skal støtte lærerne i deres læringsprosesser. Dette gjelder også i en viss grad for de to andre kommunene, men skillet mellom dem er at bare den ene kommunen eksplisitt har pålagt ledelsen ved sine skoler en coachende tilnærming til de ansatte.



Kynisme kan være en form for motstand mot personlig mestring (ibid.:135). Det vil kunne være et relevant perspektiv å se de mer erfarne lærernes motstand mot skolevandring som en form for kynisme eller frustrasjon over at de gjennom lengre tid i arbeidslivet har møtt forskjellige organisasjonsidéer på reise (Røvik 2007). En av lærerne snakker om «før i tiden» da man hadde bedre tid til å sitte på lærerværelset:

*...mer rom for den løse praten som er så interessant når vi prater sammen om skole... (lærer, skole A, 58).*

Dette kan representere en form for kynisme eller endringstretthet. Skolevandring bidrar for noen ikke til personlig mestring, men blir bare enda noe å forholde seg til for en kort periode før det kommer noe nytt.

Basert på forskningsdeltagernes svar og de kommunale styringsdokumentene for skole, skal fokus i en av kommunene ligge på spørsmål for å sette i gang reflekterende prosesser hos lærerne. Den andre kjernedisiplinen, *Mentale modeller*, handler om hvordan man oppfatter situasjoner. Denne oppfatningen kan fort bli individuell, og et mål for en lærende organisasjon vil være å jobbe for en mer felles forståelse av hva som faktisk skjer i organisasjonen. Utvikling av en reflekterende praksis er et sentralt punkt i dette arbeidet. (Senge 2006:176f).

Funnene viser at lærerne ved to av skolene er noe mer opptatte av refleksjon over egen praksis enn lærerne i den tredje. Av de to kan det virke som den ene skolen har tatt et lengre skritt i retning av å være en lærende organisasjon gjennom kommunens fokus på ledernes reflektive tilnærming til de ansattes praksis. Det er da også ved denne skolen at man kan finne de mest positive svarene om skolevandring.

Et annet punkt i mentale modeller er hvorvidt det er en sammenheng mellom det man sier man gjør og det man faktisk gjør (ibid.). I undersøkelsen har deltagernes fortolkning av de prosessene de er en del av, kommet fram. I samme kommune er det størst samsvar mellom hvordan lærerne og skoleleder uttrykker sin forståelse av skolevandring. Denne felles oppfatningen ser ut til å bidra til forskningsdeltagernes opplevelse av skolevandring som noe positivt.

Samtidig er det viktig å understreke at personlig mestring og mentale modeller ikke krever full konsensus (ibid.:187). Det kan være viktig med spenninger i organisasjoner, og det kan eksistere flere mentale modeller samtidig. At det på en av skolene synes å være et større spenn i opplevelsen av skolevandring, kan skyldes at det er en større grad av refleksjon i arbeidet. Å sette enighet som et kriterium på vellykkethet vil vanskelig kunne forsvares, all den tid man kan argumentere for at utvikling skjer gjennom uenighet. Samtidig pekes det på at personlig mestring kan true ledelsen av organisasjonen (ibid.:136). Dette støttes blant annet av ledernes utsagn om at autonomi hos lærere er en utfordring.

Den tredje kjernedisiplinen er *shared vision* eller *felles visjon* (ibid.:191). De respektive kommunene har visjoner som er felles for alle kommunens skoler. Alle de undersøkte skolene har i tillegg sine egne visjoner, og oppfyller slik sett kravet om en felles visjon. På den annen side argumenteres det for at en felles visjon krever en forpliktelse fra de som skal leve etter den. Dette fordrer at visjonen reflekterer de ansattes personlige visjoner (ibid.:192). Det vil da være naturlig å se på hvilket eierforhold forskningsdeltagerne har til mål og visjoner.

Lærernes eierforhold til mål og visjoner synes å variere. Som vist tidligere har de ansatte ved de undersøkte skolene et nærere forhold til sine skolers mål enn til de kommunale målene. Samtidig kan funnene tyde på at nærheten til skolens mål og visjoner henger sammen med de ansattes opplevelse av deltagelse i prosesser med å utvikle disse.

Forskningsdeltagerne opplever kommunale mål som mest «top-down», mens de lokale målene virker noe bedre forankret. Dette kan vise at eierforholdet og opplevelsen av nærhet til skolens mål og visjoner gir en positiv effekt på forståelsen av skolevandring. Samtidig kan det vurderes om skolevandring bidrar til en mer felles forståelse av skolens mål og visjoner. Spesielt ledernes svar viser at skolevandring oppleves å bidra til å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Den siste av kjernedisiplinene er det som kalles *team learning* eller *gruppelæring* (ibid.:216). Dette kan beskrives som at...:

*...grupper reflekterer seg fram til ny kunnskap og nye handlemåtar som den einskilde ikkje vil kunne utvikle åleine. (Knut Roald 2010:54)*

Som tidligere beskrevet viser funnene at det er en forskjell i hvordan skoleleder og lærere ser på begrepet *lærende organisasjon*. Når det gjelder gruppelæring, kan svarene tyde på at dette er noe skolelederne har et mer bevisst forhold til. Funnene viser at lærerne i stedet har et sterkere fokus på egen læring i møtet med skoleleder i skolevandringsprosessen.

Samtidig sa alle deltagerne i undersøkelsen at de så kollegalæring som et alternativ til skolevandring. Dette kan være et uttrykk for et behov for å ha mer fokus på praksisfellesskapet. Det kan også bety at man ønsker å lære av kollegaer som står nærmere praksisfellesskapet ved at de bedriver undervisning daglig. Dette kan bane vei for en tanke om at skolevandring bør utføres av skoleledere med noe undervisning i sin stilling for derigjennom å styrke opplevelsen av praksisfellesskapet. Skolelederne med undervisning som del av sin stilling oppga nettopp dette som noe som de opplevde styrket deres legitimitet som veiledere for lærerne (Senge 2006, Filstad 2010).

Det som binder de fire kjernedisiplinene sammen er *The fifth discipline*, Den femte disiplinen – *systemisk tenking* (Senge 2006). Dette er en helhetlig tilnærming som må ligge til grunn for å forstå sammenhenger og mønstre i en organisasjon (Roald 2010). Gjennom systemisk tenking kan man se hvordan de øvrige disiplinene henger sammen, og hvordan helheten er større enn summen av de enkelte delene.

*It is vital that the five disciplines develop as an ensemble. This is challenging because it is much harder to integrate new tools than simply apply them separately. But the payoffs are immense. This is why systems thinking is the fifth discipline. It is the discipline that integrates the disciplines, fusing them into a coherent body of theory and practice (Senge 2006:11).*

Det er nettopp evnen til å se disiplinene i sammenheng som gjør organisasjoner i stand til å tenke langsiktig og helhetlig. Det vil også gjøre organisasjoner mer robuste i møtet med nye og gamle organisasjonsidéer på reise i tid og rom (ibid.). Funnene som viser motstand mot skolevandring kan da forstås som en sunn motstand og være et eksempel på at motstanderne opererer i en organisasjon der refleksjon er et viktig verktøy.

Mennesker er rasjonelle vesener som ofte tenker avgrenset ut fra lineær og kausal forståelse (ibid.:73ff). Erfaringene våre derimot, er sammensatte av sirkulære og sammenhengende funksjoner (Roald 2010). Når en relativt kortsiktig plan for innføring av nye standarder for undervisning, møter læreres erfaring fra nærmere 20 år i skolen, kan det være naturlig at motstand oppstår. Når man i tillegg innfører ny teknologi i form av skolevandring, som kan oppleves som et kontrollverktøy, kan det rukke ved flere sider av forståelsen hos både lærere og ledere og forklare en skepsis mot skolevandring som synes å ligge hos noen av forskningsdeltagerne.

Dersom man legger helhetstenkning til grunn for systemtenkning, viser funnene at skolelederne i større grad enn lærerne er bevisste en helhetstenkning i sin praksis. Dette ligger til ledernes rolle. Samtidig viser funnene at skolelederne gjennom skolevandring ønsker å hjelpe lærerne til å se ut over seg selv og se hele organisasjonen slik at de kan oppleve seg som en del av noe større i tråd med uttrykket «Living as if we are the system» (Senge 2006:348).

På den annen side viser funnene at lærerne i varierende grad identifiserer seg med organisasjonen, men at de i stedet føler en større nærhet til teamet de representerer. Dette kan antyde et noe tettere forhold til kollegaer enn til nærmeste leder og være med og forklare hvorfor alle forskningsdeltagerne oppgir at kollegalæring er aktuelt som supplement eller alternativ til skolevandring.

Det har så langt vært presentert fem disipliner som kan ligge til grunn for lærende organisasjoner. Ingen av de undersøkte kommunenes planer i henhold til Opplæringslova § 13-10 bruker begrepet *lærende organisasjon*, men skolelederne

oppga at det var et mål. Dette kan vise at forskningsdeltagerne ikke har en felles forståelse av hva som er en lærende organisasjon.

Alle deltagerne i undersøkelsen ble spurt om begrepet *lærende organisasjon*. Funnene viser at spesielt blant lærerne var det flere som ikke hadde et avklart forhold til begrepet. Samtidig viste svarene at de ga uttrykk for at de opplevde seg som en del av en lærende organisasjon. Dette kan tyde på en mindre grad av teoretisk innsikt om lærende organisasjoner, men samtidig en praktisk forståelse av det.

Ut fra et diskursanalytisk perspektiv vil det kunne være utfordrende å utvikle skolene i undersøkelsen til lærende organisasjoner fordi forskningsdeltagerne tenker forskjellig om begrepet. Skolelederne later til å ha dette mer internalisert, noe som kan skyldes for eksempel formell utdanning eller refleksjon i ledergruppene de er del av. Dette ser som vist over ikke ut til å være tilfelle hos et flertall av lærerne i undersøkelsen. Når ledere og lærere ikke legger det samme i begrepet, kan man hevde at skolene heller ikke er lærende organisasjoner.

Samtidig er kanskje ikke det å være en lærende organisasjon et mål men en visjon eller et verktøy langs veien mot å utvikle endringskompetanse. Systemtenkningen blir limet som binder de andre disiplinene sammen (Filstad 2010:26) Med det som bakteppe, kan skolevandring være et verktøy som skal bygge bro mellom organisasjonen og individet i en lærende organisasjon.

Funnene så langt vært drøftet ved hjelp av tre analytiske kategorier. I neste delkapittel vil det bli gitt svar på hva funnene betyr for undersøkelsens forskningsspørsmål.

### **4.3 Hva betyr funnene for forskningsspørsmålene?**

Utfra den foregående drøftingen vil det nå bli gitt svar på oppgavens tre forskningsspørsmål.

### *Hvordan foregår organisasjonsutvikling på skoler?*

Organisasjonsutvikling ved de undersøkte skolene ser ut til å være fundamentert i ledelsen. Det kan virke som det er ledelsen eller en ledergruppe som initierer og leder skoleutviklingen. Alle fokuserer på viktigheten av å kjøre gode prosesser, men funnene tyder på at opplevelsen av deltakelse kan variere fra lærer til leder og mellom lærere.

Organisasjonsutviklingen synes nært forbundet med en standardisering av oppgaver og kvalitet. Dette oppleves av noen som begrensende for lærernes handlingsrom, men av andre som viktige fordi de tydeliggjør hva som er lærernes arbeidsområde. Mens lederne har et mer helhetlig syn på organisasjonsutvikling, viser svarene at lærerne i større grad ser det som en del av et organisert utviklingsarbeid i fellestid, og at de ikke ser en profesjonalisering av lærerrollen som del av organisasjonsutvikling.

### *Har skoler utarbeidet kriterier på kvalitet til bruk i sitt utviklingsarbeid?*

Alle skolene har utarbeidet kriterier på kvalitet til bruk i sitt utviklingsarbeid. Dette er blitt gjort både på skoleeiernivå og på skolenivå. I de undersøkte skolene er disse av varierende detaljgrad, og det foregår et kontinuerlig arbeid med utvikling av kriterier. Noen få av lærerne i undersøkelsen opplever seg delaktige i denne prosessen. Dette gjør at flere opplever lite eierforhold til kvalitetskriteriene.

### *Hva er hensikten med skolevandring?*

Basert på funnene kan hensikten med skolevandring forstås på organisasjonsnivå og individnivå. Drøftingen så langt antyder at hensikten med skolevandring kan være både å fungere som redskap for å fremme utviklingsprosesser på skolen, men også som et redskap for utvikling av hver enkelt lærer. Spesielt lærerne fokuserer på individuell utvikling.

Det kan likevel synes som hovedfokuset hos ledelsen i de tre undersøkte skolene ligger på organisasjonsnivå. Skolevandring brukt i organisasjonsutvikling på skoler kan dreie seg om å utvikle en reflekterende kultur:

*Using the walk-through process to promote a collaborate, reflective culture (Downey 2004:125).*

Det kan være nærliggende å se hensikten med skolevandring ved hjelp av teori og prinsipper for en lærende organisasjon (Senge 2006). Noen av svarene tyder på at hensikten med skolevandring i de undersøkte kommunene er nettopp å skape en lærende, reflekterende kultur i lærerkollegiet. Samtidig erkjenner lederne at det også er et kontrollperspektiv i deres skolevandring, noe som blant annet har sammenheng med skolelederrollen.

Funnene viser en kompleks arena der *organisasjonsutvikling*, *kvalitetskriterier* og *hensikten med skolevandring* griper inn i hverandre. Denne sammenhengen kan se ut til å være et sentralt funn, men samtidig vil forholdet mellom disse tre elementene kunne påvirke og påvirkes av bl. a. strukturelle og individuelle forhold. Neste delkapittel er en sluttdrøfting der helheten i funnene sees opp mot oppgavens problemstilling; *Hvordan forstår skoleledere og lærere skolevandring?*

#### **4.4 Hva betyr funnene for problemstillingen?**

På bakgrunn av drøfting av funnene så langt ser det ut til å være en sammenheng mellom *organisasjonsutvikling*, *kvalitetskriterier* og *skolevandring*. I denne sluttdrøftingen vil funnene sees i lys av *strukturasjonsteori*, en mulig sammenheng mellom *transformasjonsledelse* og *motivasjonsteori* og til slutt i et *målstyringsperspektiv* der *rolleforståelse* er sentralt. Avslutningsvis vil dette peke fram mot kapittel 5 der det blir gitt svar på oppgavens problemstilling; *Hvordan forstår skoleledere og lærere skolevandring?*

I drøftingen av funnene ved hjelp av teori om lærende organisasjoner ble det vist til fem disipliner. Her ble det fokusert på en helhetlig eller systemisk samhandling mellom individet og kollektivet, der man har fokus på individet for å utvikle kollektivet eller den lærende organisasjonen (Peter Senge 2006). Drøftingen viser at skolevandring kan være et bindeledd mellom struktur og aktører i skolen og derigjennom bidra til et mer helhetlig syn på utvikling. Strukturen spiller en rolle, og forskningsdeltagernes forståelse av skolevandring blir derfor drøftet ved hjelp av strukturasjonsteori (Giddens 1984, Aakvaag 2012).

*Strukturasjonsteorien* legger vekt på at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom aktører og strukturer i en organisasjon. Der tidligere teoretikere fokuserte på motsetningene og begrensningene forholdet mellom aktører og strukturer legger på sosiale kontekster, vil strukturasjonsteorien vise den gjensidige avhengigheten og bygge bro mellom subjektivisme og objektivisme. Strukturasjonsteorien har dermed et mer helhetlig blikk på de sosiale prosessene som foregår (Giddens 1984, Aakvaag 2012).

*If interpretive sociologies are founded, as it were, upon an imperialism of the subject, functionalism and structuralism propose an imperialism of the social object. One of my principal ambitions in the formulation of structuration theory is to put an end to these empire-building endeavours* (Giddens 1984:2).

I organisasjonen må strukturen være forutsetningen for aktørens frihet, ikke bare begrensningen. Uten struktur, ingen aktører og vice versa. Det er sammenhengen og pendlingen mellom de to nivåene som blir viktig. Dette kan kalles strukturens dualitet (ibid.:374). Samtidig er aktørene ikke vesener som handler automatisk, men selvstendig tenkende, reflekterende og rasjonelle individer med et kunnskapspotensiale. De handlingene man utfører bygger på dette og representerer aktørenes handlingsrom (ibid.:3).

Det er tidligere vist at noen av skillelinjene mellom forskningsdeltagerne kan sees i forhold til hvordan de oppfatter handlingsrommet de har som yrkesutøvere. De som forstår skolevandring og kvalitetskriterier som et middel for å kontrollere yrkesutøvelsen, oppfatter strukturene som begrensende. De som derimot uttrykker et mer positivt syn på kvalitetskriterier, ser strukturene som en forutsetning for å utføre arbeidet.

Her kan det være hensiktsmessig å se på begrepet *unintentional consequences* eller *utilsiktede konsekvenser* av handlinger (ibid.:9ff). Å innføre skolevandring kan være en så stor endring med tanke på læreres tidligere praksis at man må se motstand som en naturlig konsekvens. Samtidig kan man ikke ta høyde for alle uforutsette konsekvenser da dette ikke vil være mulig. Modellen i delkapittel 2.2 viser at endringer et sted i organisasjonen kan medføre endringer et annet sted



(Harrison 1994). Noe av dette er tilsiktet, men det kan også gi utilsiktede konsekvenser.

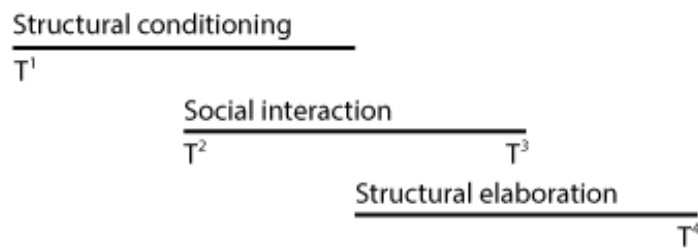
Motstand mot skolevandring var neppe noen tilsiktet konsekvens, men kan forstås ut fra hvordan skolevandring er innført i skolene. Funnene viser at lærerne med lengst erfaring, og som i tillegg opplever at de ikke har fått tilstrekkelig deltakelse i prosesser rundt innføring skolevandring, heller ikke ser en nytte av skolevandring som et verktøy for profesjonalisering av dem som individer. De ser det i større grad heller som et kontrollverktøy og en trussel mot en etablert praksis, eller de ser ikke hensikten med skolevandring (Giddens 1984:171, 294).

I dette kan ligge at arbeidserfaring er en kilde til profesjonalisering som kanskje ikke oppleves å høste tilstrekkelig anerkjennelse. Forskning på, eller refleksjon over egen praksis kombinert med teori, kan bidra til en profesjonalisering av lærerrollen (Filstad 2010:42, 121). Tidsperspektivet innebærer at lærerne med kortest erfaring ikke har kommet langt nok i profesjonalisering av sin lærerrolle, og derfor kan ha behov for andre strukturer enn mer erfarne kollegaer. Da kan det oppfattes paradoksalt at man skal ha like kriterier og standarder for alle.

Funnene viser at forskningsdeltagerne har forskjellig syn på strukturen i organisasjonene. For noen oppleves den hemmende, mens for andre er den en forutsetning for arbeidet. Dette kan være en utilsiktet konsekvens av at skoleeier og skoleleder ha hatt et for sterkt fokus på strukturnivået og tatt for lite hensyn til hver enkelt aktør. Dette kan igjen ha bidratt til å skape en motkultur, som i det tilfellet der et av teamene nektet å delta i skolevandring (Giddens 1984:298).

Samtidig må det presiseres at det ikke automatisk er slik at all etablert praksis er bra. Lederne så på autonomi som en utfordring. Autonomi kan være et utslag av for mye aktørfokus, og svaret fra ledelsen blir økt strukturfokus gjennom blant annet standarder og kriterier. Skolelederne og skoleeier brukte skolevandring som et verktøy for å sikre kvalitet i praksis og for å endre praksis som ikke er i tråd med kommunale eller nasjonale mål og føringer.

Med utgangspunkt i et *struktur-aktør perspektiv* kan det være aktuelt å vise til en modell for interaksjon mellom struktur og aktører:



Figur 7 Analytisk dualisme etter Margareth Archer (1995:193)

For å forstå det som skjer, kan man se på samhandlingen mellom aktører og struktur. Med utgangspunkt i skolevandring er det på et gitt tidspunkt en struktur i organisasjonen. Så endrer man betingelsene og starter med skolevandring (T<sup>1</sup>). Samhandlingen mellom aktørene som skjer i tiden fra T<sup>2</sup> til T<sup>3</sup> bidrar til en strukturell utdyping eller endring som igjen gir en ny praksis (T<sup>4</sup>). Tidsperspektivet fra T<sup>1</sup> til T<sup>4</sup> har medført en endring i organisasjonens praksis. Den gitte strukturen man startet med er endret, og det er en ny struktur som vil danne utgangspunktet for aktørenes videre arbeid og eventuelt nye endringer (Archer 1995).

Tidsperspektivet slik det tidligere er beskrevet i kapittel 4.2.2 oppgis av forskningsdeltakerne som viktig. Flere av lærerne svarte at skolevandring opplevdes som noe ubehagelig da de startet, men etter hvert ble de vant til det og da ble situasjonen tryggere. Lederne støttet denne beskrivelsen. I de tilfellene der forskningsdeltagerne oppgir at de er fornøyde med skolevandring, kan det vise at prosessen mellom T<sup>1</sup> og T<sup>4</sup> har vært opplevd som god, og at de derfor var fornøyde med den endringen som var gjort. Dette kan innebære at de lærerne som i dag oppfatter skolevandring som noe utrygt eller som en utilbørlig inngripen i noe de anser å være sin private sfære, ennå ikke har nådd T<sup>3</sup>, men at de på sikt vil kunne nå både T<sup>3</sup> og T<sup>4</sup> og dermed få en annen forståelse av skolevandring (ibid.).

Et alternativ er at lærerne ikke har opplevd at prosessen har vært som forventet. Dette støttes av funnene. Også her er tidsperspektivet viktig. Der man oppgir at prosessen ikke har vært god, kompenseres dette ved at man over tid har vent seg

til skolevandring. Ved neste korsvei kan man så tenke seg at bevegelsen går fra en aksept av skolevandring som verktøy for personlig utvikling til en forståelse av skolevandring som verktøy for utvikling av hele organisasjonen. Dette kan bety at det er viktig med tålmodighet ved innføring av ny teknologi (Harrison 1994).

Samtidig sies det i undersøkelsen ikke noe om hvilken relasjon lærerne hadde til skoleleder forut for oppstart av skolevandring. Det kan derfor ikke sies noe om i hvilken grad lærerne opplevde trygghet i forkant av at skolene startet med skolevandring, men de lærerne som oppga misnøye med skolevandring kan ha vært fornøyde med tingenes tilstand slik de var før man startet med skolevandring. Dermed kan innføring av skolevandring bidra til å true en etablert relasjon mellom skoleleder og lærer.

Strukturer er nødvendige for aktørene og gir både muligheter og begrensninger. Hvem som til sist påvirker hvem i en skolevandringsprosess og hvilke endringer som faktisk finner sted, vil derfor ikke være gitt. Med utgangspunkt i et struktur – aktør perspektiv, og også med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori, vil interaksjonen mellom skoleleder og lærer være av betydning for hvordan skolevandring oppleves, og for hva deltagerne i prosessen får ut av skolevandring.

Mens lærere utøver en direkte autoritet og kontroll over elever, kan skoleledere være mer avhengige av en indirekte påvirkning av lærere. Dersom målet er utvikling, tyder funnene på at skolevandring ikke bør oppfattes som en kontrollfunksjon da dette bidrar til å redusere lærernes autoritet (Giddens 1984:138f).

Skolelederne svarer at de opplever personlig utvikling i møte med de ansatte i skolevandringsprosessen. Et syn på skolevandring som kontroll kan indikere en opplevelse av det som en form for behavioristisk tilnærming til læring. Med et sosiokulturelt, konstruktivistisk perspektiv på læring, vil skolevandring i stedet kunne oppleves som en gjensidig læringsprosess der både lærer og leder er gjensidig avhengige av hverandre og begge opplever læring (Downey 2004:80).

I likhet med Senge kan Giddens sies å operere med forståelsen at bare individuelle, menneskelige aktører kan handle (Aakvaag 2012:132). Aktørene blir grunnlaget for organisasjonens eksistens, men er samtidig avhengige av strukturen. Skolevandring etter gitte kriterier kan bidra til å redusere aktørenes, i dette tilfellet lærernes handlingsrom og derigjennom ansvarsfølelse og motivasjon ved at man knytter det til kriterier og en kontroll av yrkesutøvelsen lærerne ser som uhensiktsmessig.

Dette kan vise at det er et behov for individuell tilpasning og kan sees i lys av rasjonalitet og refleksjon (Giddens 1984:5). Funnene viser at de skolelederne som har en veiledende tilnærming til skolevandringen og som søker å skape refleksjon hos lærerne, oppnår størst forståelse for skolevandring hos lærerne (Downey 2004).

Et siste begrep funnene sees i sammenheng med her er *double hermeneutic* (Giddens 1984:284,374). Det legges til grunn at det finnes et språk aktørene bruker og et språk som forskerne bruker til å forstå det som skjer. Det kan som tidligere vist virke som skolelederne i undersøkelsen har en annen begrepsforståelse enn lærerne. Dersom det er slik at lærerne har et stammespråk og lederne et annet, kan det ligge en utfordring i å forstå hverandre. Skoleledernes oversetterkompetanse vil da være viktig for prosessene (Røvik 2007:322f).

Felles språk kan bygge relasjoner. En tidligere masteroppgave om skolevandring peker på betydningen av språk og kobler det til kontroll og påvirkning, men også til relasjonsbygging mellom medlemmene i organisasjonen:

*I hvilken grad det dialogiske aspektet ivaretas og blir realisert mellom skoleledere og lærere vil derfor i stor grad avhenge av hvilken grunnholdning partene har til hverandre og hvilket forhold det er mellom dem (Haugen 2014:42).*

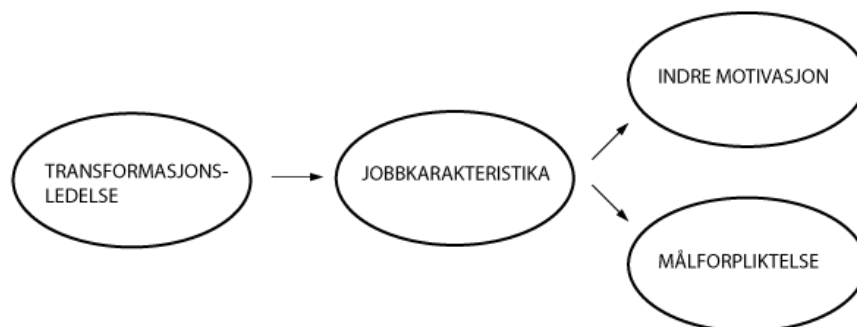
Samtidig er språk strukturerende og et maktmiddel (Giddens 1984:21). Det er en ubalanse i maktforholdet mellom leder og lærer som kan forklare at noen forstår skolevandring som kontroll mer enn utvikling. Språket setter premisser for arbeidet, og mer makt til skolelederne kan oppfattes som en reduksjon av lærernes autonomi. Funnene viser at forskningsdeltagerne forventer en viss grad av

selvbestemmelse eller autonomi i sitt arbeid for å oppleve motivasjon (Hackman og Oldham 1980). Manglende felles språk kan true dette.

Strukturasjonsteorien viser at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom aktører og struktur i en organisasjon. Skolevandring blir et ledelsesverktøy for å binde sammen strukturen og aktørene. Dette kan gi et fokus på skoleledere som motivatorer. Funnene vil derfor bli drøftet gjennom en mulig sammenheng mellom *transformasjonsledelse* og *jobbkarakteristikamodellen* som er beskrevet tidligere (Bass 1990, Hackman og Oldham 1980).

I artikkelen *Transformational leadership and job behaviors: The mediating role of core job characteristics*, drøftes forbindelsen mellom transformasjonsledelse og jobbkarakteristika-modellen (Colquitt og Piccolo 2006). Lederrollen blir i den sammenheng viktig som motivator. Det støttes av de utsagnene i undersøkelsen der lærerne fokuserer på lederen som en person som bygger relasjoner og skaper trygghet og tillit. Dette kan være i form av for eksempel personlige egenskaper eller rolle.

Colquitt og Piccolo forsøker å bygge bro mellom lederegenskaper og de ansattes indre motivasjon. De foreslår en sammenheng der transformasjonsledelse utøves i tilknytning til jobbkarakteristika for dermed å øke de ansattes indre motivasjon og målforpliktelse (Colquitt og Piccolo 2006:329):



Figur 8 Transformasjonsledelse og jobbkarakteristika etter Colquitt og Piccolo (2006)

Funnene viser at kriterier for god undervisning kan oppleves som en form for ytre motivasjon. Skolevandringen blir da en form for kontroll, og kan dermed bli til hinder for relasjonsbygging. Når en av lærerne viser til at skolevandring oppfattes

som unaturlig og etterlyser en mer naturlig tilstedeværelse av skoleledelsen, kan det tyde på at vedkommende har en indre motivasjon for arbeidet sitt som ikke blir stimulert av ytre påvirkning slik det blir praktisert på vedkommendes skole. Ved at den indre motivasjonen ikke blir stimulert, kan det forklare en misnøye med skolevandring.

Dette kan antyde at lærerne i utgangspunktet er motiverte, men at skolevandring for noen oppleves som en ytre påvirkning og dermed som kontroll. Skolevandring blir da demotiverende heller en motiverende.

Det kan være en sammenheng mellom jobbkarakteristika og målforpliktelse (Colquitt og Piccolo 2006:328). Alle de spurte lærerne har et tydelig elevfokus. Dette kan være en indikasjon på at de opplever en målforpliktelse med tanke på å gi elevene det de mener er best mulig undervisning, og funnene kan forstås dithen at lærerne er motiverte for arbeidet med elevene.

Dersom skolevandring ikke oppleves som hensiktsmessig for selve undervisningen, eller dersom man ikke identifiserer seg med skolens kjennetegn for god undervisning, kan dette ha en negativ innvirkning på lærernes målforpliktelsen og motivasjonen. Dette innebærer at lederrollen er viktig for de ansattes indre motivasjon:

*Our results suggest that leaders could influence perceived core characteristic levels by changing the language, imagery and symbols used to communicate meaning on the job (Colquitt og Piccolo 2006:327).*

Transformasjonsledelse innebærer som vist et fokus på forholdet mellom leder og ansatt. Som leder kan det være hensiktsmessig å fokusere også på å påvirke de omtalte jobb-karakteristikaene for derigjennom å bidra til å øke den indre motivasjonen hos de ansatte (Colquitt og Piccolo 2006). De lederne som av lærerne oppgis å være dyktige på å skape relasjon og trygge rammer, kan sies å være dyktige på å kommunisere en mening til jobben. Dette sammenfaller i undersøkelsen med de av lærerne som opplever størst deltagelse i arbeidet.

Samtidig kan det indikere at de lederne som har form for opplæring innen veiledning eller coachende tilnærming, kan ha et fortrinn. Dette understøttes igjen

av tanken om fokus på økt trening for ledere i «transformational behaviors» (ibid.). Forbindelsen mellom jobb-karakteristika og transformativ ledelse innebærer et fokus på lederrollen. Rolleforståelse blir viktig i den siste delen av denne sluttdrøftingen.

Skolevandring kan sees som en gammel idé i ny innpakning. Transformativ ledelse og jobbkarakteristika-modellen er heller ikke nye idéer. Samtidig representerer målstyring en relativt ny måte å tenke skole på i Norge (Røvik et al. 2014). Avslutningsvis i denne delen vil funnene bli drøftet ut fra en tanke om skolevandring som en reform-idé på reise inn i norsk skole (Jacobsen 2014). Om skolevandring er basert på et behov hos aktørene eller bare er et utslag av nye, normative krefter basert på NPM, kan det få følger for leder- og lærerrollen i skolen.

OECDs *Programme for International Student Assessment* (PISA) har sammen med blant annet TALIS og andre internasjonale prosjekter vært med å forandre norsk skole. Skole er ikke lenger bare et pedagogisk prosjekt men også et politisk prosjekt (Røvik et al. 2014:196). NPM er et utslag av nyliberalistiske strømninger som blant annet innebærer et fokus på målstyring (ibid.:90).

I et fokus på målstyring kan det ligge en fare for at både skoleeiere, skoleledere og lærere kan gripe an et instrumentelt syn på skolevandring. Bruk av sjekklistor vil kunne gi et inntrykk av inspeksjon og ikke refleksjon mellom kollegaer (Downey 2004). Målstyring kan derfor sies å stå i kontrast til begreper som kvalitetsledelse og profesjonsbyråkrati. Med utgangspunkt i tidligere omtalt læringsteori, kan målstyring også representere en behavioristisk tilnærming til læring. Dette står i kontrast til det rådende læringssynet i skolen (Lillejord 2006).

Vurderingen av arbeidet ligger i et målstyringsregime ikke hos lærerne men hos skolelederen. Dette gir et kontrollperspektiv som for enkelte kan overskygge et veilednings- eller utviklingsperspektiv og kan igjen bidra til at lærere forstår skolevandring som mistillit mot deres yrkesutøvelse (Ubøe 2015).

Med NPM kom nasjonale mål for styringen av norsk skole (Røvik et al. 2014:90). Dette har bidratt til en endring av rektorrollen slik det tidligere er vist til i styringsdokumentene. Rektor er ikke lenger *primus inter pares*, først blant likemenn, men en sentral pådriver i arbeidet med å innføre den nye skolepolitikken og de nye satsningsområdene som nasjonale og lokale skolemyndigheter initierer (Møller et al. 2006:218). Mens det i den tradisjonelle lærerrollen lå et større fokus på lærerne som autonome aktører, bygger lederne i dag strukturer. Dette kan true den etablerte relasjonen mellom leder og lærer og kan forklare motstand mot skolevandring.

For lærere og ledere med lang erfaring fra skolen kan dette oppleves som et paradigmeskifte der begges roller er i endring. Forskjellige roller betyr forskjellige oppgaver og en forskyvning av makt der lærernes makt blir redusert på bekostning av ledernes. Den tidligere *primus inter pares* har nå en klarere lederrolle, mens lærerne i større grad er de som skal ledes. Dette kan forklare de funnene der lærerne opplever en reduksjon av autonomi.

En endret lederrolle innebærer behov for nye verktøy for å løse nye oppgaver. Skolevandring kan da sees som et produkt av NPM ment å løse utfordringer i skolen. Det vil kunne være et verktøy for skoleledere til å utøve direkte pedagogisk ledelse i klasserommet, men kan samtidig, slik funnene viser, sees som noe fremmed og uvant for de lærerne med lengre erfaring. Som tidligere vist kan en kobling mellom rolle og oppgaveidentitet ha betydning for hvordan lærere opplever en endring i roller og maktforhold, og redusere deres motivasjon for arbeidet (Hackman og Oldham 1980, Colquitt og Piccolo 2006).

Et annet aspekt ved denne endringen er at skoleledere gjennom skolens styringsdokumenter og på bakgrunn av NPM har fått et økt ansvar i form av *accountability*, eller ansvarliggjøring. Svarene fra lederne indikerer at de opplever et økt ansvar for lærernes «produksjon» i klasserommet. Dette ansvaret ivaretas ved å kontrollere etter krav i form av kvalitetskriterier eller standarder med skolevandring som verktøy (Røvik et al. 2014:197).



En fare er at man som skoleleder antar et for snevert kvalitetssyn, og at en standardisering av kvalitet i skole etter prinsipper for målstyring, kan være mangelfull (Aasland et al. 2011:86). Som vist tidligere kan det være hensiktsmessig at læreren selv utfører en kontroll av eget arbeid i tråd med prinsipper for kvalitetsledelse og profesjonsbyråkrati. Med et snevert kvalitetssyn der skolelederen er satt til å kontrollere, kan dette medføre en reduksjon av lærernes profesjonelle handlingsrom. Dette kan redusere lærernes mulighet til å vurdere kvaliteten på eget arbeid og dermed kan skolevandring som målstyring føre til en reduksjon av både kvalitetsledelse og profesjonalitet.

Skoleledernes økte krav til *accountability* kan indikere at de nasjonale skolemyndighetene ønsker å flytte ansvar for resultater fra lærerne og over til skoleleder. Dette kan henge sammen med en endring av rolleforståelse og et endret oppgavefokus. Følgende sitat kan understøtte en utvikling der resultatfokus i skolen på bakgrunn av NPM kan bidra til at skolevandring risikerer å få en mer kontrollerende enn utviklende form:

*Dette utviklingstrekket i den nye styringssituasjonen, der det blir stilt større krav til skolens resultater, ser ut til å fremme en instruerende lederstil, ettersom resultater må følges opp hurtig og fordi forventningene til endringstakten i skolen er høyere enn tidligere (Colbjørnsen i Bedre skole nr. 2 2013:49).*

I tråd med dette kan skolevandring sees som et utslag av NPM. Det må samtidig poengteres at *The Downey walk-through* blir omtalt som en raffinering av MBWA, og det vises til gunstige effekter av MBWA (Downey 2004:143ff). Det understøttes i funnene av de lærerne som uttrykker at rektors tilstedeværelse i klasserommet oppleves som noe positivt. Samtidig kan det synes som lærere med lengst erfaring etterlyser den uformelle tilstedeværelsen slik det var før og ikke den formelle der rektor observerer etter visse standarder.

Alle de intervjuede lærerne har fokusert på relasjon, trygghet og tillit når de har snakket om skolevandring, og flere oppgir at de ønsker å bli sett av ledelsen. Dette kan vise behovet for en individuell tilnærming til hver enkelt lærer, ikke ulikt kravet lærerne har på seg til å gi sine elever en opplæring tilpasset deres evner (Opplæringslova § 1-3). På den annen side kan det oppleves som et

paradoks at skolelederne skal forsøke å ivareta individualitet gjennom observasjon og veiledning når det skal skje etter standardiserte kriterier på bl. a. kvalitet, et begrep som har kommet inn i skolen via NPM (Roald 2010).

Det er tidligere nevnt at skolelederne ser et behov for en standardisering av oppgavene i skolen. Samtidig kan standardiseringen forstås som et verktøy innenfor målstyring og NPM. Dermed er ikke skolevandring nødvendigvis en løsning på et behov, men en internalisering av en ny virkelighetsforståelse som det nye styringsregimet NPM representerer. Det er dermed nye, normative krefter som legitimerer skolevandring, og ikke aktørene i skolen sitt behov.

Skoleledernes forståelse for skolevandring som verktøy for skolevandring eller kvalitetsledelse synes her å være viktig. Funnene indikerer at skolelederne har et tosidig syn på skolevandring og sin rolle. De skal både motivere for utvikling, men også kontrollere i kraft av de arbeidsoppgavene som ligger til deres rolle som leder. Lojaliteten skal gå både oppover og nedover i hierarkiet, og utvikling skal skje på både aktør- og strukturnivå. Funnene viser at ledernes fokus ligger mest på strukturnivået, men at de er opptatte av at dette krever en balansegang.

Spørsmålet blir hvorvidt målstyring bidrar til den kollektive samhandlingen en leder skal jobbe for (Ubøe 2015). Funnene viser at lærerne i større grad knytter sin rolleidentitet til sin klasse eller sitt team og har et individuelt fokus mer enn et kollektivt. I dette kan det ligge en fare for at skolevandring faktisk kan forsterke et aktørfokus i stedet for å bidra til å bygge kollektive prosesser.

Det nye styringsregimet legitimerer bruken av skolevandring. Samtidig viser funnene at lærerne er positive til skolevandring, men at de har forventninger til verktøyet som ikke blir innfridd. Den tradisjonelle lærerrollen med sine forventninger møter den nye lederrollen. I dette møtet har lederne mer makt og større forventninger på seg enn tidligere. Når funnene viser at det er lærerne med kortere erfaring og skolelederne som er de mest positive til skolevandring, antyder det at det er lærerne med lengst erfaring fra skolen som har vanskeligst for å forsones seg med det nye rollemønsteret i skolen.

Det er i denne siste delen vist at innføringen av NPM i skolen har bidratt til en endring av aktørenes roller og oppgaver. Fra å være *primus inter pares* slik det tidligere er beskrevet, skal skolelederne i dag ha en tydeligere lederrolle overfor lærerne. Lærerne har gått fra å være nærmest sidestilte lederen til tydelige underordnede. Funnene viser at dette kan være en utfordring for både ledere og lærere. Dersom skolevandring er et lederverktøy som legitimeres av det nye styringsregimet mer enn at det oppleves som et verktøy man har behov for, har NPM bidratt til å internalisere en ny virkelighetsoppfatning i skolen. Denne deles ikke av alle aktørene og kan forklare motstand mot skolevandring.

Den nye virkelighetsoppfatningen må skoleledere forholde seg til. Dersom man skal kunne lykkes som leder i det nye styringsregimet, vil arbeidet med å skape tillit til sine «nye» underordnede og gjøre begrunnede valg med hensyn til blant annet bruken av forskjellige ledelsesverktøy, være viktig (Møller et al. 2006:218). Dette kan stille sterkere krav til lederkompetanse i skolen.

Funnene har i det siste delkapitlet vært drøftet ved hjelp av *strukturasjonsteori*, en mulig sammenheng mellom *transformasjonsledelse* og *jobbkarakteristika* og til slutt i lys av *NPM*. Basert på drøftingen av funnenes betydning for problemstillingen, kan det virke som forståelsen av skolevandring dreier seg om to begrepspar; *kontroll – utvikling* og *ledelse – styring* der skolevandring forstås som både et verktøy for kontroll og et verktøy for utvikling på både aktør- og strukturnivå. Hvorvidt man ser skolevandring som et verktøy for utvikling eller kontroll henger sammen med hvordan man opplever roller, relasjoner og deltagelse i prosesser i organisasjonen. Dette vil i neste kapittel danne bakteppet for svar på oppgavens problemstilling; *Hvordan forstår skoleledere og lærere skolevandring?*

## 5 Oppsummering og veier videre

Det er i denne oppgaven brukt empiri og teori for å belyse hvordan skoleledere og lærere forstår *skolevandring*. Teorien bygger på et fleksibelt rammeverk som er presentert underveis i drøftingen av funnene. Funnene bygger på en kvalitativ undersøkelse der semistrukturerte intervjuer er benyttet for å belyse oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. Den røde tråden har vært utvikling og kvalitetsforbedring av både organisasjoner og individer.

Funnene ble i kapittel 4 drøftet i lys av relevant teori. Dette danner grunnlaget for svarene på undersøkelsens problemstilling i delkapittel 5.1. Deretter blir det presentert innspill til videre arbeid med skolevandring, og så blir det gitt noen avsluttende kommentarer om undersøkelsens resultat og forslag til videre forskning.

### 5.1 Svar på undersøkelsens problemstilling

Undersøkelsens problemstilling er; *Hvordan forstår skoleledere og lærere skolevandring?* Funnene viser at det er flere svar på dette.

Skolevandring i undersøkelsen forstås av lærere og skoleledere som både et verktøy for kontroll og et verktøy for utvikling på både aktør- og strukturnivå. Skolevandring forstås dermed som et verktøy for både målstyring og kvalitetsledelse. Dette henger igjen sammen med hvordan man forstår roller, relasjoner og deltagelse i prosesser i organisasjonen.

Drøftingen over viser at dette handler om ledelse og styring. Funnene viser at det ikke er et spørsmål om enten eller men snarere både og. Utvikling krever en viss form for kontroll, men man trenger strukturer som forstås som avgrensende og ikke begrensende for spesielt lærernes handlingsrom.

Funnene indikerer at dersom skolevandring blir for mye styring og for lite ledelse, kan skolevandring forstås som kontroll i en begrensende betydning. Med for mye styring kan skolevandring bidra til å umyndiggjøre lærerne som skal sørge for

kvalitet i undervisningen. Ledernes kontroll går på bekostning av lærernes egenkontroll, og målstyring kan overskygge kvalitetsledelse (Aune 2012).

Samtidig ønsker lærerne seg strukturer for å avgrense sitt arbeidsfelt. Oppfattelsen av strukturer er individuell og antyder et behov for at skoleledere balanserer mellom styring og ledelse. Hvordan lederne forstår skolevandring synes å ha betydning for hvordan de praktiserer det. Det blir igjen viktig for lærernes forståelse av skolevandring.

Synet på egen rolle i organisasjonen og relasjonen mellom leder og ansatt synes viktig for hvordan man forstår skolevandring. NPM har bidratt til en endring i roller og maktforhold som gjør at spesielt de lærerne med lengst erfaring fra skole forstår skolevandring som kontroll. De med kortere erfaring later til å være mer komfortable i rollen som underordnede og ser i større grad lederen som en overordnet med ansvar for deres personlige utvikling som yrkesutøver.

Samtidig viser funnene at forskningsdeltagerne erkjenner at det er et behov for å bli sett og fulgt opp. Lærerne med kortere erfaring og skolelederne synes å ha en felles forståelse av at skolevandring skal bidra til profesjonsutvikling. De erfarne lærerne er mer skeptiske og ønsker i stedet kollegaveiledning. Funnene viser at det kan være viktig for skolelederne å ta individuelle hensyn.

Relasjonsbygging later i denne sammenhengen til å være viktig. Med endrede roller er det et endret maktforhold mellom lærer og skoleleder. Relasjonsbygging blir derfor viktig for å trygge spesielt lærerne i en skolevandringsprosess. Funnene viser at opplevelsen av deltagelse i utviklingsprosesser ser ut til å kunne bidra positivt i forhold til relasjonsbygging og i forhold til å forstå skolevandring som et verktøy for utvikling.

Skolevandring forstås som utviklende på både aktør- og strukturnivå når det praktiseres slik at lærerne selv blir i stand til å kontrollere og utvikle sitt eget arbeid. Funnene antyder at dette forstås positivt om man som skoleleder vektlegger en reflekterende tilnærming i møtet med lærerne.

Kriterier eller kjennetegn på kvalitet forstås som en nødvendig del av skolevandring. Lederne må vite hva de ser etter, og lærerne må vite hva lederne ser etter. Utfordringen kan synes å ligge i at dersom kriteriene blir for omfattende og detaljerte, så risikerer de å bli begrensende for lærernes yrkesutøvelse og gi en opplevelse av kontroll. Dette gjelder spesielt de erfarne lærerne. Funnene viser at lærerne får et eierforhold til kriterier ved å delta i utviklingen av dem. Dette kan redusere forståelsen av skolevandring som kontroll.

Svaret på oppgavens problemstilling viser at det i funnene går et skille mellom de som forstår skolevandring som et verktøy for kontroll og de som forstår det som et verktøy for individuell og kollektiv utvikling. Dette støttes av teori og har sammenheng med hvordan man ser på roller, relasjoner og deltagelse i prosesser i organisasjoner. På bakgrunn av dette blir det i neste delkapittel presentert innspill til videre arbeid med skolevandring.

## **5.2 Innspill til videre arbeid med skolevandring**

Denne oppgaven bygger på en kvalitativ undersøkelse. Det er derfor ikke mulig å generalisere på bakgrunn av funnene. Samtidig kan funnene og den teorien som er anvendt bidra til å diskutere noen innspill til videre arbeid med skolevandring og dermed ha bidratt til kunnskapsbygging om emnet (Merriam 2009).

Skolevandring er et verktøy for *profesjonsutvikling*. Dette er et kollektivt ansvar, men det vil være en ledelsesoppgave å initiere kollektive endringsprosesser. Funnene viser at skoleledere bør se skolevandring som del av en helhetlig profesjonsutvikling, og det kan være hensiktsmessig å fokusere på de ansattes deltakelse i prosesser.

Funnene viser at skoleleders *veilederkompetanse* har betydning for hvordan skolevandring forstås. Jacobsen (2012:208) snakker om lederen som lærer og Haugen (2014) har veilederkompetanse som et sentralt punkt i sin undersøkelse. Å starte reflekterende prosesser hos de ansatte er viktig, og som leder kan det derfor være nyttig å trene på veiledning.

I utviklings- og veiledningsprosesser kan det synes viktig at skoleleder og lærere har et *felles språk og felles teoretisk grunnlag*. Det kan derfor være hensiktsmessig å jobbe for å utvikle en felles teoretisk referanseramme.

Som leder kan man fokusere på lærernes indre motivasjon gjennom deres kjerneoppgaver og den motivasjonen som ligger i dem som profesjonelle yrkesutøvere. *Relasjonsbygging* blir da viktig. Som skoleleder kan man jobbe for å bygge tillit og trygge de ansatte ved at man er tilstede for å fokusere på deres utvikling, ikke på kontrollen av arbeidet de gjør.

Det kan her synes viktig med en *struktur* på skolevandring som sikrer trygghet og forutsigbarhet, men også helhet og sammenheng mellom det som skjer i klasserommet og det som skjer i organisasjonen. Skolevandring er ikke et isolert verktøy, men en brikke i utviklingsarbeidet. Dette krever et avklart forhold til hensikten med skolevandring som verktøy for målstyring eller kvalitetsledelse.

Forståelsen av skolevandring er i undersøkelsen knyttet til hver enkelt deltagers *individuelle forutsetninger*. Som leder bør man være klar over at å standardisere aktivitetene i skolen kan gå på bekostning av de individuelle forutsetningene hos hver enkelt. Samtidig må det foreligge en viss grad av felles retningslinjer.

Undersøkelsen viser at skoleutvikling kan skje gjennom en profesjonalisering av lærerrollen. God skoleledelse vil da innebære å ta hensyn til hver enkelt aktørs forutsetninger samtidig som man i fellesskap bygger strukturer for aktørenes profesjonelle yrkesutøvelse. Dette vil kreve en balansegang mellom målstyring og kvalitetsledelse eller kontroll og egenkontroll, der skolevandring kan være et nyttig verktøy.

### **5.3 Undersøkelsens resultat og veier videre**

Valg av skolevandring som aktuelt tema ble begrunnet med utgangspunkt i skolens styringsdokumenter. Disse viste at skolemyndighetene har et økt fokus på rektor som pedagogisk leder og ansvarlig for personalets utvikling. Rektor er også sentral i arbeidet med å utvikle skoler som lærende organisasjoner (Meld. St. 30

2003-2004). Funnene og konklusjonene i oppgaven samsvarer med dette når de viser at det foregår organisasjonsutvikling for å bygge lærende organisasjoner. Verktøyet som brukes er skolevandring, men samtidig viser funnene at det er en vei å gå før målene i styringsdokumentene blir nådd.

Opgaven har også vist at skolevandring er aktuelt som en idé på reise i norsk skole. Dette bekreftes i en masteroppgave om temaet, der det også blir vist at det er mange grunner til at skolevandring tas i bruk (Jacobsens 2014). Funnene viser samtidig at skolevandring praktiseres forskjellig i de undersøkte skolene. Dette bekreftes av teori som viser at noe av skolevandringens styrke som idé er at det nettopp kan tilpasses hver enkelt skoleleder (Røvik et al. 2014:349).

Funnene viser også at moderne styringsprinsipper har påvirket de undersøkte skolene slik Røvik et al. (2014) og Roald (2010) beskriver. Hvordan forskningsdeltagerne oppfatter dette, er med og påvirker forståelsen av skolevandring.

Opgavens styrke ligger i at skolevandring er belyst fra både leder- og ansattperspektivet på tre forskjellige skoler. Dette har gitt en mulighet til å kontrastere selv med et lite antall forskningsdeltagere. Samtidig viser funnene at forståelsen av skolevandring avhenger av interaksjonen mellom leder og lærer, og i ettertid ser jeg derfor at fokusgruppeintervjuer kunne bidratt til å styrke oppgaven.

Forforståelsen er til dels blitt bekreftet, men arbeidet med oppgaven har gjort at jeg har sett nye sammenhenger og fått et mer nyansert syn på spesielt bruken av kriterier og standardisering i skolen. Tittelen peker på at man som skoleleder og lærer skal være på jakt etter både *best practice* men også *next practice*. Skolevandring etter *The three-minute Classroom walk-through* kan initiere kompetanseutvikling og profesjonalisering gjennom refleksjonsprosesser i kollegiet, og er et verktøy jeg vil benytte i min videre praksis (Downey 2004).

Arbeid med kompetanseutvikling vil innebære individuelle og kollektive refleksjoner, refleksjon over teoretisk kunnskap og refleksjon over erfaringer fra



praksis. Målet er at dette skal lede til handling og forbedring. Det er derfor viktig for meg å jobbe med å utvikle en reflekterende praksis. En praktisk konsekvens av det er at jeg neste år skal studere veiledning.

I arbeidet med oppgaven har det kommet fram at deltagerne opplever et økt fokus på kvalitetskrav og standardisering. Man bør ha regler og strukturer i norsk skole, men hva skjer med kreativiteten når det foregår en standardisering og strømlinjeforming som risikerer å gjøre alle like? Og hvilke konsekvenser kan et økt fokus på standardisering av lærernes oppgaver bety for utviklingen av skoler som lærende organisasjoner?

Både myndigheter, skoleeiere, skoleledere og ikke minst lærerne selv har et ansvar for en standardisering av fagfeltet skole etter moderne styringsprinsipper. Konsekvensene av dette målstyringsregimet kan det være verdt å se mer på i videre forskning, blant annet med tanke på en profesjonalisering av lærerrollen.

Denne oppgaven har sett på forståelsen av *skolevandring*. Dette er et verktøy som kan bidra til kollektiv og individuell profesjonalisering, men det krever at aktørene både tar og blir gitt et profesjonelt ansvar for utvikling til beste for elevenes læring. Dette sitatet kan vise hva skolevandring bør handle om:

*Det handler om å jakte på det som virker og gjøre mer av det. Og så forplikte til å prøve ut, skape en endring, da. Da må vi ut og se. Se at den endringen skjer. Samtidig så... så må vi sitte rundt bordet og reflektere rundt om det skjedd noen endring eller hva vi i så fall skal gjøre (leder, kommune B, 83-86).*

## Referanser

### Litteratur

- Archer, M. S. (1995). *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Argyris, C. og Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Aune, A. (2012). *Kvalitetsdrevet ledelse – kvalitetsstyrte bedrifter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, E.L. (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Downey, C., Betty, E. S., English, F. W., Frase, L. E. og Poston Jr., W. K. (2004). *The three-minute classroom walk-through*. Thousand Oaks, California: CA Corwin Press.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fullan, M. og Hargreaves, A. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity press.
- Hackman, R., og Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Harrison, M. I. (1994) *Diagnosing organizations – Methods, Models and Processes*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere* Oslo: Cappelen Damm.
- Haugen, V. (2014). *På vandring i ukjent landskap*. Masteroppgave i skoleledelse, Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Høie, Yngvar Næss (2011). *Skolevandring i en kommune*. Masteroppgave, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jacobsen, D. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, G. S. (2014). *Skolevandring som idé på reise inn i norsk skole*. Masteroppgave i utdanningsledelse, Tromsø: Universitetet i Tromsø.

- Jahr, I. M. (2012). *Kompetente skoleledere og elevresultater - Påvirker skolelederens formelle kompetanse den pedagogiske ledelsen?* Masteroppgave i Styring og ledelse, Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Lehn, A. (2009). *Skolevandring – en systematisk metode for direkte, pedagogisk ledelse hos rektor*. Masteroppgave i skoleledelse, Trondheim: NTNU.
- Liamputtong, P. (2009) *Qualitative research methods*. Melbourne: Oxford University Press.
- Lillejord, S. (2006). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundquist, L. (1998). *Demokratins väktare*. Lund: Studentlitteratur.
- Mears, M. (2009). *Leadership Elements: A Guide to Building Trust*. iUniverse: Blomington, USA.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research – a guide to design and implementation*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (1989). *Inside our strange world of organizations*. New York: The free press.
- Møller, J. og Fuglestad, O. L. (red.). (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Newfield, C. (2003). *Ivy and Industry. Business and the making of the American University 1880-1980*. Durham, USA: Duke University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Peters, T. og Waterman, R. H. (1982). *In Search of Excellence: Lessons from Americas best run companies*. New York: HarperCollins Publishers.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ryen, A. (2012). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21*.

*århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K. A. et al. (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm.

Senge, P. (2006). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. London: Random House Business Books.

Skandsen, T., Wærness, J. I. og Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka Forlag.

Spurkeland, J. (2015). *Tilpasset ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen - det store spranget. Vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.

Aakvaag, G. Aa. (2012). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.

Aasland et al. (2011). *Kvalitet og kvalitetsopplevelse*. Oslo: Fagbokforlaget.

### **Artikler, dokumenter og andre kilder**

Bass, B. M. (2005). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision* Organizational Dynamics.

Nedlastet 26.12.15 fra

[http://strandtheory.org/images/From\\_transactional\\_to\\_transformational\\_-\\_Bass.pdf](http://strandtheory.org/images/From_transactional_to_transformational_-_Bass.pdf)

Colbjørnsen, T. (2013). *Skoleledelse i en ny tid: Motstand fra lærere og krav fra skoleiere*. Bedre skole nr. 2 2013.

Colquitt, J. A. og Piccolo, R. F. (2006). *Transformational leadership and job behaviors: The mediating role of core job characteristics* Academy of Management journal 2006 Vol. 49, No. 2, 327-340.

Nedlastet 19.12.15 fra

<https://media.terry.uga.edu/socrates/publications/2013/06/PiccoloColquitt2006.pdf>

Kongsgården, P. og Streitlien, Å. (2007). *Evaluering av MILL-programmet i Skien kommune. Sluttrapport*.

Nedlastet 15.11.15 fra <https://teora.hit.no/handle/2282/1390>

MacNeill, N. og Boyd, R. (2006). *Re-examining Management by Walking Around*

Nedlastet 14.12.15 fra [http://www.curriculum.edu.au/leader/re-examining\\_management\\_by\\_walking\\_around,14867.html](http://www.curriculum.edu.au/leader/re-examining_management_by_walking_around,14867.html)

NIFU (2014). *Resultater fra TALIS 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys.*

Nedlastet 15.03.15 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/TALIS2013/>

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser (Ludvigsen-utvalget).* Oslo: Regjeringen.

Nedlastet 20.06.2015 fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/>

OECD *New Insights from TALIS 2013. Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education.*

Nedlastet 15.03.15 fra <http://www.oecd.org/edu/school/new-insights-from-talis-2013-9789264226319-en.htm>

Peters, T. J. (1985). *Managing by Walking Around.* California Management Review (pre-1986) 28(000001): 9.

Nedlastet 14.12.15 fra <http://web.lib.aalto.fi/en/oa/db/SCIMA/?cmd=listget&id=43580&q=%40author%20Austin%2C%20N.%20K.&p=2&cnt=2>

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen.*

Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010). *Tid til læring.* Kunnskapsdepartementet

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring.* Kunnskapsdepartementet

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen.* Kunnskapsdepartementet.

Tucker, A. L. and S. J. Singer (2015). *The Effectiveness of Management-By-Walking-Around: A Randomized Field Study.* Production and Operations Management 24(2): 253-271.

Nedlastet 14.12.15 fra <https://psnet.ahrq.gov/resources/resource/27890/the-effectiveness-of-management-by-walking-around-a-randomized-field-study>

Ubøe, J. (2015). *Målstyring – mistillit satt i system.* Aftenposten, 30.12.2015 <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Malstyring---mistillit-satt-i-system--Jan-Uboe-8300116.html>

Lesedato 17.03.16

Utdanningsdirektoratet *Kortrapport TALIS.*

<http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/talis-kortrapport.pdf>

Lesedato 04.10.15

Utdanningsdirektoratet *Artikkel om hovedresultater fra TALIS 2013*

[http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2014/forskning-viser\\_02\\_2014\\_talis.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2014/forskning-viser_02_2014_talis.pdf)

Lesedato 04.10.15

Utdanningsdirektoratet <http://udirbeta.udir.no/tag/profesjonsutvikling/>

Lesedato 04.12.15

Weick, K. (1976). *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*

*Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, No. 1 (Mar., 1976), pp. 1-19

Published by: Johnson Graduate School of Management, Cornell

University Stable

Nedlastet 13.02.16 fra <http://www.jstor.org/stable/2391875>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv til deltagerne i undersøkelsen

*Til .....*

Jeg heter Bjørn Furulund og er fra 1. august 2015 assisterende rektor på Marker skole i Marker kommune. Jeg holder for tiden på med en mastergrad i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold, og min avhandling skal leveres i mai 2016.

Jeg ønsker i avhandlingen å undersøke begrepet «Skolevandring». For å gjennomføre undersøkelsen, ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med skoleledere og lærere på to skoler i to forskjellige kommuner. Jeg ønsker å intervjuer ansatte på skoler der skoleeier har skolevandring som del av sitt kvalitetsvurderingssystem, og vil intervjuer hver enkelt deltager i forhold til spørsmål knyttet til problemstillingen *Hvordan praktiseres og hvordan forstås skolevandring?* Dette ønsker jeg å gjennomføre høsten 2015, fortrinnsvis fra september til november.

Jeg har gjort noen forundersøkelser knyttet til arbeidserfaring og ønsker at nettopp du kan delta. Intervjuet vil ta ca. en time og vil bli innspilt. Dette opptaket vil bli slettet når oppgaven er ferdig, og du vil få et eksemplar av oppgaven når den foreligger. Jeg vil i oppgaven sikre anonymiteten til deltagerne, og undersøkelsen er godkjent av NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Du vil på forhånd få en Intervjuguide med spørsmålene som skal brukes i intervjuet, og du vil bli bedt om å underskrive på en samtykkeerklæring i forbindelse med intervjuet.

Jeg håper nettopp du kan delta i denne undersøkelsen. Ta kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen

Bjørn Furulund

Tlf. 46639544

bjornfurulund@gmail.com

## Vedlegg 2: Intervjuguide

Spørsmål	Til notater
<p><b>1. Bakgrunn</b></p> <p>Kan du gi en kort beskrivelse av din arbeidserfaring generelt?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?</li><li>- Hva er din rolle i organisasjonen?</li><li>- Kan du si noe mer spesifikt om din arbeidserfaring i denne organisasjonen?</li></ul> <p><b>2. Skoleutvikling</b></p> <p>Hva tenker du når jeg nevner skoleutvikling?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan foregår skoleutvikling på din skole?</li><li>- Hvilke skoleutviklingsprosesser pågår på din skole i dag? I hvilken grad er disse prosessene utviklende?</li><li>- Hva er din rolle i utviklingsprosesser på skolen?</li><li>- Hva påvirker din utvikling som lærer/ leder? Gi eksempler. Hva kan bidra best til utvikling av skolen? Av den enkelte?</li><li>- Hva tenker du når jeg sier «refleksjon» og «reflekterende praksis»?</li><li>- Hva tenker du når jeg sier «lærende organisasjon»?</li></ul> <p><b>3. Kvalitetskriterier</b></p> <p>Hva tenker du når jeg sier «kvalitetskriterier?»</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- I hvilken grad har din skole jobbet med å definere kvalitet? Hvordan?</li><li>- Har arbeidet med kvalitet og kvalitetskriterier hatt innvirkning på praksis i din organisasjon?</li><li>- Hvis dere har kriterier på kvalitet på deres skole, hvordan er de utviklet?</li><li>- Hvordan brukes evt. kriteriene på kvalitet på din skole?</li></ul>	



#### 4. Skolevandring

Hva tenker du på når jeg sier skolevandring?

- Hvordan gjennomføres skolevandring på din skole?
- Hvilken erfaring har du med skolevandring? Hva hadde du av forhåndskunnskap om skolevandring?
- Hvordan bruker skoleleder skolevandring? Som del av den pedagogiske ledelsen? Som skoleutvikling på skolen?
- Hvilke kvalitetskriterier er knyttet til skolevandringen?
- Hva opplever du er formålet med skolevandringen? Hvordan tror du andre oppfatter formålet? I hvilken grad opplever du at formålet oppnås?
- Hva sitter du som yrkesutøver igjen med etter skolevandringen?
- Hvilke reaksjoner har du registrert når det gjelder skolevandring? Har disse endret seg over tid? Hvordan?
- Har praksis endret seg på din skole som følge av skolevandring?
- Hva opplever du er fordeler ved skolevandring? Hva er det mest positive ved skolevandring?
- Hva opplever du er ulemper ved skolevandring? Hva er det mest negative ved skolevandring?
- Rektor har et ansvar i fht. oppfølging av personalet og pedagogisk ledelse. Ser du noen alternativer til skolevandring?

#### 5. Eventuelt andre innspill

Til slutt; er det noe vi ikke har snakket om, som du gjerne vil si noe om nå?

- Har du noe å tilføye som vi ikke har vært innom?
- Er det noe mer du ønsker å si som er relevant for temaet?

### **Vedlegg 3: Samtykkeerklæring**

#### *Beskrivelse av masteroppgaven*

Se vedlagte informasjonsskriv.

#### *Frivillig deltakelse*

All deltagelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst. Det vil bli brukt diktafon under intervjuet og opptaket vil bli transkribert i etterkant. Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervjuet.

#### *Anonymitet*

Notatene og masteravhandlingen vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn intervjuer vil vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg. Etter at oppgaven er ferdig, vil opptaket bli destruert

Før intervjuet begynner bes du om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

#### *Samtykke*

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet.

---

Sted og dato

---

Signatur

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Tom Bjørge Gundersen  
Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag Høgskolen i Østfold  
Remmen  
1757 HALDEN

Vår dato: 10.09.2015

Vår ref: 44321 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44321	<i>Hvordan forstås og oppleves skolevandring?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Tom Bjørge Gundersen</i>
Student	<i>Bjørn Furulund</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, ombudets 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, 01.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uib.no](mailto:nsdmaa@svt.uib.no)