



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling Rena

Hilde Solvang

Masteroppgave

# Skolevandring – en metode for profesjonsutvikling for lærere?

Classroom Walk-Through – a method for developing teachers' professional  
practice?

Master i Public Administration

2016

## **Forord**

Etter det som fortøner som en evighet, nærmer det seg slutten på arbeidet med masteroppgaven.

I den forbindelse vil jeg få rette en stor takk til respondentene mine, som tok i mot meg i en travel hverdag. Uten deres hjelp til å dele av sine erfaringer og opplevelser av skolevandring, ville jeg ikke hatt noen mulighet for skrive denne oppgaven.

Gjennom flere år har jeg studert ledelse i offentlig forvaltning ved siden av full jobb, først som lærer og inspektør og nå som konstituert rektor. Jeg synes det har vært meningsfullt og inspirerende, men også krevende til tider. Samlingene i forbindelse med studiet har gitt meg faglig påfyll og gjort at jeg ble kjente med mange trivelige folk fra ulike offentlige sektorer.

Jeg vil takke virksomhetslederen min, Bente Høyner, som la forholdene til rette for at jeg kunne dra på studiesamlinger.

Takk også til mann og «barn» som har holdt ut med meg gjennom disse årene jeg har prioritert tid til å reise på samlinger, lese litteratur og skrive oppgaver på kveldstid, helger og i ferier. En ekstra takk til Guro, som finleste korrektur på oppgaven og kom med nyttige innspill.

Takk til venner som i perioder har blitt prioritert bort på grunn av studier, men som allikevel har holdt ut med meg og heiet meg fram.

En spesielt stor takk til veilederen min Dordy Wilson. Uten henne hadde det ikke blitt noen oppgave. Hun har holdt meg på rett spor hele veien. Hun har kommet med god og strukturert veiledning underveis i prosessen.

Koppang 2016

Hilde Solvang



Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

# Innhold

<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>	<b>8</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....</b>	<b>9</b>
<b>1. BAKGRUNN FOR STUDIEN.....</b>	<b>10</b>
<b>2. SKOLEVANDRING SOM FENOMEN.....</b>	<b>13</b>
2.1 GJENNOMFØRING AV SKOLEVANDRING.....	13
2.2 FORSKNING PÅ FELTET .....	15
<b>3. TEORETISKE PERSPEKTIVER.....</b>	<b>17</b>
3.1 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV .....	17
3.2 HVA ER EN PROFESJON? .....	18
3.3 LÆRERPROFESJON.....	19
3.4 LÆRERPROFESJON OG ANSVAR.....	20
3.5 LÆRERPROFESJON, VITENSKAPELIG KUNNSKAP OG UTVIKLING .....	21
3.6 LÆRERPROFESJON OG AUTONOMI. ....	22
3.7 LÆRERPROFESJONALITET I ENDRING? .....	24
<b>4. METODE .....</b>	<b>25</b>
4.1 ET FENOMENOLOGISK PERSPEKTIV PÅ VIRKELIGHETEN.....	25
4.2 INTERVJU .....	26
4.2.1 <i>Antall informanter.....</i>	26
4.2.2 <i>Intervjuguide.....</i>	27
4.2.3 <i>Spørsmål om profesjon.....</i>	27
4.2.4 <i>Min rolle som intervjuer .....</i>	28
4.3 TRANSKRIPSJON .....	29

---

4.4	FRAMGANGSMÅTE FOR ANALYSEN.....	30
4.5	ANALYSENS KATEGORIER .....	30
4.6	STUDIENS KVALITET.....	31
4.7	ETISKE RETNINGSLINJER .....	32
<b>5.</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN.....</b>	<b>34</b>
5.1	GJENNOMFØRING AV SKOLEVANDRING.....	34
5.2	ETTERSAMTALER VED SKOLEVANDRINGEN.....	36
5.3	FRIHET SOM LÆRER.....	37
5.3.1	<i>Skoleeiers føringer</i> .....	38
5.3.2	<i>Lærernes frihet</i> .....	38
5.3.3	<i>Lærernes tillit</i> .....	39
5.3.4	<i>Lærernes ansvar</i> .....	40
5.4	SKOLEUTVIKLING VED HJELP AV SKOLEVANDRING.....	42
5.5	VIKTIGHETEN AV Å SE OG BLI SETT.....	44
<b>6.</b>	<b>DRØFTING AV FUNN.....</b>	<b>46</b>
6.1	GJENNOMFØRING AV SKOLEVANDRING.....	46
6.1.1	<i>Oppsummering</i> .....	48
6.2	ETTERSAMTALER VED SKOLEVANDRINGEN.....	49
6.2.1	<i>Oppsummering</i> .....	51
6.3	FRIHET SOM LÆRER.....	51
6.3.1	<i>Skoleeiers føringer og lærernes frihet</i> .....	51
6.3.2	<i>Lærernes ansvar og elevenes læringsresultater</i> .....	52
6.3.3	<i>Tillit og kontroll</i> .....	53
6.3.4	<i>Samarbeid i lærerteam</i> .....	54

---

6.3.5	<i>Oppsummering</i> .....	55
6.4	SKOLEUTVIKLING VED HJELP AV SKOLEVANDRING .....	55
6.4.1	<i>Oppsummering</i> .....	58
6.5	Å SE OG BLI SETT.....	58
6.5.1	<i>Oppsummering</i> .....	59
<b>7.</b>	<b>OPPSUMMERING .....</b>	<b>60</b>
7.1	GJENNOMFØRING AV SKOLEVANDRING .....	60
7.2	ETTERSAMTALE VED SKOLEVANDRING .....	60
7.3	FRIHET SOM LÆRER.....	61
7.4	SKOLEUTVIKLING VED HJELP AV SKOLEVANDRING .....	61
7.5	Å SE OG BLI SETT.....	62
<b>8.</b>	<b>KONKLUSJON PÅ PROBLEMSTILLINGEN .....</b>	<b>63</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>65</b>
	<b>OVERSIKT OVER VEDLEGG.....</b>	<b>67</b>

## Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i studiet Master i Public Administration ved Høgskolen i Hedmark, avdeling Rena.

Problemstillingen er «Hvordan utøver rektor skolevandring og hvordan opplever lærerne skolevandring som utviklende for egen profesjonsutøvelse?»

Bakgrunnen for valg av tema i oppgaven er at skolevandring benyttes i mange norske skoler. Skolevandring benyttes blant annet på grunn av at rektor har et ansvar for pedagogisk ledelse i skolen, og fordi det er krav fra skoleeier, rektor, lærere og foreldre om å øke elevenes læringsresultat. Samtidig skaper skolevandring refleksjon over egen undervisningspraksis. Jeg ønsket å se på om lærer opplever skolevandring som utviklende for deres lærerutøvelse. Jeg belyser dette ved hjelp av Vygotsky (1978, 1986) sin sosiokulturelle perspektiv, og profesjonsbeskrivelsene til Mausehagen (2015) og Molander & Terum (2008).

Oppgaven bygger på dybdeintervjuer av en rektor og to lærere ved en skole på Østlandet. Jeg valgte å bruke dybdeintervju som metode, fordi jeg ville studere opplevelsen lærerne hadde av skolevandring.

Funnene i min undersøkelse viser at lærerne setter pris på at rektor ser dem i deres yrkesutførelse. Lærerne opplever at skolevandring er utviklende for dem, og at de lærer av det. Skolevandring kan ha en positiv effekt på utvikling av lærernes profesjonsutøvelse, men skolevandring har ingen avgjørende betydning for at de skal utvikle seg. Profesjonsutvikling må foregå kontinuerlig gjennom hele året, og bør ikke begrenses til to ganger i året. Opplevelsen av å bli sett og lyttet til er imidlertid viktig for læreren, og skolevandring bidrar til at læreren føler seg sett og hørt.



## Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master's thesis in the field of Public Administration, written at Høyskolen i Hedmark, campus Rena. My research question is "How does the headmaster of the school practice management by classroom walkthroughs, and how do teachers develop in their profession when the headmaster wanders the classroom?".

Wandering the classroom is a method employed by several Norwegian schools. The method focuses on the headmaster's responsibility for educational and pedagogic school management, teacher cooperation in order to increase the pupils' educational outcome and teachers reflecting over their own teaching practices. Thus, I wanted to examine whether teachers experience development in their teaching skills/teaching practices as headmasters do classroom walkthroughs. In addressing the research question, I employ Vygotsky's sociocultural perspective, and the description of the teaching profession as accounted for by Mausethagen (2015) and Molander & Terum (2008).

My thesis is based on interviews with one headmaster and two teachers at a school in Eastern Norway. By using depth interviews as my research method, I was allowed to study the teachers' experience and use of wandering the classroom.

My findings suggest that the teachers do appreciate that the headmaster sees them practice their profession. Teachers find that wandering the classroom is a learning possibility that helps them develop as teachers. Wandering the classroom may have a positive effect on developing teachers in their profession, although it is not a vital part of development. Developing the teaching practice has to be a continuous process throughout the year. Thus, working on such development should not be limited to short periods of work twice a year. The experience of being seen and heard is, however, important to the teacher, and the headmaster contribute to such positive experiences by wandering the classroom.

# 1. Bakgrunn for studien

Temaet for denne studien er skolevandring. Skolevandring blir brukt i mange skoler, også i skolen der jeg arbeider. Skolevandring innebærer at rektor observerer læreren i klasserommet, og er basert på arbeidet av Downey et al. (2004) om «The Three-Minute Classroom Walk-Through». Denne observasjonen skal så gi grunnlag for at læreren kan reflektere rundt sin egen rolle og videreutvikle sin profesjonsutøvelse. Begrepet blir drøftet ytterligere i kapittel 3.

Grunnene til at skolevandring benyttes kan være flere. For det første, vil rektor som pedagogisk leder få et innblikk hva som skjer i klasserommet. For det andre, kan rektor få oversikt over og kontroll på hva og hvordan lærere legger opp undervisningen. For det tredje, kan skolevandring gi lærere tilbakemeldinger og tettere oppfølging i deres daglige arbeid. På «min» skole har lærerne ulike oppfattelser av skolevandring. Det gjorde at jeg ønsket å lese og lære mer om skolevandring, hvor det kom fra, hvorfor det gjøres og hva det skal lede til. På bakgrunn av denne erfaringen, undersøker jeg i denne oppgaven «Hvordan utøver rektor skolevandring og hvordan opplever lærerne skolevandring som utviklende for egen profesjonsutøvelse?» Jeg ønsker å se hvordan lærerne gjennom samtaler og refleksjon om egen undervisning sammen med rektor utvikler egen profesjonsutøvelse, og om rektor ved hjelp av skolevandring etterspør og stimulerer til læring i skolehverdagen.

For å undersøke problemstillingen har jeg intervjuet rektor og 2 lærere ved samme skole. Ved hjelp av empiriske funn vil jeg presentere hvordan lærerne opplever skolevandring som utviklende for egen profesjonsutøvelse.

Begrunnelse for bruk av skolevandring som virkemiddel kan man for eksempel finne i Stortingsmelding 31, Kvalitet i skolen (2007), som sier at læring i det daglige handler om å bli sett og få tilbakemeldinger fra kollegaer og ledere. Lærere trenger utfordringer og støtte i arbeidet de gjør (Kunnskapsdepartementet, 2007). Stortingsmelding 31 sier at det er uvanlig at skoleledere gjennomfører klasseromsobservasjon, eller kommer med forslag til hvordan undervisningen kan forbedres, samtidig påpekes det at læring i det daglige handler om å få tilbakemeldinger fra kolleger og ledere og å bli utfordret og støttet i arbeidsutførelsen. Stortingsmelding 31 sier også at velfungerende organisasjoner oppnår bedre resultater i arbeidet med elevene. Skoleledelsen må sette felles mål, inspirere lærere til måloppnåelse og vurdere om målene er nådd (Kunnskapsdepartementet, 2007).

---

Dagens skole krever høy endrings- og utviklingskompetanse for å kunne imøtekomme dagens og morgendagens behov i samfunn og arbeidsliv. Grunnlaget for elevenes læring i skolen er støtte og evaluering, samt videreutvikling av lærerens kompetanse. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2007), har læreren selv ansvar for egen yrkesutøvelse og har rett og plikt til å vedlikeholde, videreutvikle og fornye kunnskap og faglighet (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Skoler som oppnår gode resultater over tid er skoler som arbeider sammen, som har en felles skolekultur der lærere og ledere arbeider mot felles mål. Dette arbeidet ledes av rektor (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Talis, en komparativ undersøkelse blant lærere og skoleledere som tar for seg temaer og forhold som vurderes som viktig for god læring, viser at Norge ligger rundt snittet blant landene som ble undersøkt når det gjelder vurdering og tilbakemelding til lærere (Talis, 2013). Lærere har stor faglig frihet, men har samtidig få muligheter til å få tilbakemeldinger på sin undervisningspraksis fra sin arbeidsgiver ut over den årlige medarbeidersamtalen. Dette er en samtale som skoleledere er pålagt å ha med alle lærere hvert år. Medarbeidersamtalen innebærer heller ingen garanti for at skoleleder har observert lærerens undervisning i følge OECD (Nusche, Earl, Maxwell, & Shewbridge, 2011).

OECDs granskningsteam så at enkelte skoler praktiserte «ledelse ved å gå rundt.» Dette inkluderte observasjon i klasserommene og tilbakemelding til lærerne. Det er forventet at rektor skal beherske vurdering og veiledning av læreres praksis (Nusche et al., 2011).

Flere undersøkelser viser at lærere som får hyppige tilbakemeldinger, blir utfordret og støttet i det daglige arbeidet fra kolleger og ledere oppnår bedre resultater med elevenes læring (Hattie, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2007). Lærere har et ønske om tilbakemeldinger på jobben de gjør. De har et ønske om å få pedagogisk hjelp med det som opptar dem, og som kan være en utfordring i hverdagen.

Opplæringslova § 9-1 sier: «Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda.» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Sett i dette lyset er skolevandring et redskap for rektor til både å kunne gi pedagogisk hjelp og faglige tilbakemeldinger til sine ansatte.

OECD anbefaler Norge å ha lærervurdering som et nasjonalt system. Talis-undersøkelsen fra 2013 sier at lærere trenger noen, en dyktig veileder, leder eller kollega, til å vurdere og til å gi tilbakemeldinger på arbeidet de gjør (Nusche et al., 2011). Dette må gjøres med forbedring av praksis som hensikt (Elstad, 2014). Lillejord (2014, p. 38) foreslår å endre ordet «Lærervurdering» til «Vurdering for profesjonslæring». Skolevandring kan være en del av et lærervurderingssystem.

Skolevandring skal oppleves som energiskapende og læringsrikt for både medarbeidere og ledere. Skolevandringen skal øke trykket både på skolens utviklingsarbeid og elevenes læring (Skrøvset & Tiller, 2011).

Kunnskapsdepartementet sier at målinger av elevenes læringsutbytte, trivsel og motivasjon kan brukes til diskusjoner mellom lærere og ledere om undervisningsformer, metoder, resultater og hvordan opplæringen kan forbedres. Skoleledelsen må derfor etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2007). Skolevandring kan være et middel for å nå disse målene.

## 2. Skolevandring som fenomen

Skolevandring ble først kjent gjennom The Downey Walk-Through som bygger på det teoretiske rammeverket til «discourse theory», som igjen baserer seg på arbeidet til Michael Foucault (1972). Teorien handler i stor grad om kommunikasjon, struktur og sosial identitet (Downey, Steffy, English, Frase, & Poston Jr., 2004).

Downeys hensikt med skolevandring er at rektors rolle skal endres fra å være kontrollerende til å oppmuntre læreren til refleksjon over elevenes læring, og om egen undervisning kan endres for å påvirke elevenes læring på en positiv måte. Målet med skolevandringen er å utvikle lærere som er reflekterende, selvanalytiske og avhengige av hverandre. De skal undersøke egen praksis. Lærerne skal hele tiden være villige, og se muligheten til å forbedre egen praksis. Downeys tilnærming er at skolevandringen skal føre til profesjonell utvikling av hele kollegiet, og den skal ikke være en evaluering av den enkelte lærer. Kollegaer skal hjelpe hverandre til en bedre praksis. Dette vil føre til en lærende organisasjon (Downey et al., 2004).

Norsk skole har ingen tradisjon med eksterne inspektører. slik de har i for eksempel Storbritannia og USA. Det har heller ikke vært vanlig at rektor har hatt veiledning av skolens lærere som sin hovedoppgave. Skolevandring kan dermed være en måte å styrke rektors rolle som pedagogisk leder på (Skrøvset, 2008).

Skrøvset og Lehn (2008; 2009) mener at skolevandring skal føre til en styrking av rektor som pedagogisk leder og en forbedring av praksis hos den enkelte lærer. Forbedring av praksis skal komme etter at en kyndig leder har observert læreres praksis. Lærer/lærerteam og leder skal sammen reflektere over rutinene lærerne har i klasserommet, og diskutere seg fram til bedre praksis (Skrøvset, 2008; Lehn, 2009).

### 2.1 Gjennomføring av skolevandring

Skolevandring slik den blir brukt i Norge i dag har sitt utspring i fra The three-minute classroom walk-through som igjen er inspirert av Management by wandering around. The Three-Minute Classroom Walk-Through er utviklet av Carolyn J. Downey fra 1960-tallet og fram til boka med samme navn ble gitt ut i 2004 (Downey et al., 2004).

De har utviklet en femtrinns struktur for skolevandringen. Strukturen kan oppsummeres slik:

1. Det viktigste du ser etter er at elevene er orientert om arbeidet.
2. Så skal du se om læreren arbeider i forhold til målene i pensum. Hos oss vil det være målene i kunnskapsløftet.
3. Først som nummer tre skal du se på hvordan læreren gjennomfører undervisningen, slik som om det brukes læringsstrategier, om det brukes eksempler, om det er gjennomgang av nytt stoff osv.
4. Se hvordan klasserommet ser ut i forhold til hva det undervises i. Viser dette på veggene?
5. Det siste punktet er HMS, Helse, miljø og sikkerhet.

Downey et al. (2004) er klare på at de viktigste punktene er punkt en til tre. Punkt fire og fem er bare med dersom det er tid til det. Det gjennomføres ikke refleksjonssamtaler etter hver skolevandring. Rektor inviterer til slike samtaler etter å ha gjennomført noen vandring i et klasserom, og det er opp til lærerne om de ønsker å delta på dette (Downey et al., 2004).

Skolevandring handler om at skoleleder skal observere lærerne i klasserommet ut fra gitte kriterier. Etter observasjon skal leder og lærere fokusere på veiledende og reflekterende samtaler for å utvikle lærerne og organisasjonen (Skrøvset, 2008). Målet er at skolevandring skal føre til personlig utvikling for den enkelte lærer og for organisasjonen. Det skal ikke være en bedømming av lærerens undervisningskompetanse, men en refleksjonssamtale som skal føre til at den enkelte lærer selv begynner å reflektere over og analysere egen undervisning (Downey et al., 2004).

Ettersom skolevandring har blitt overført til Norge fra USA, er det naturlig at norske tradisjoner tas inn i systemet. De norske skolene som bruker skolevandring har endret opplegget til å passe norske forhold og sine skoler. Skrøvset (2008) har i sin undersøkelse benyttet skolevandring slik:

<b>Opprinnelig amerikansk opplegg</b>	<b>Skrøvsets oversettelser</b>
Observasjon av enkeltlærere	Observasjon av trinn (3 lærere)
Faste, allmenne observasjonskriterier	Observasjonskriterier utarbeidet sammen med lærerne med utgangspunkt i skolens og

	trinnets utviklingsmål.
Ingen førsamtale	Førsamtale med de tre lærerne.
3 minutter per observasjon, 6-7 observasjoner over en periode.	5 minutter per observasjon, 6-7 observasjoner over en periode.
Ettersamtaler	Ettersamtaler

Rektor ved Skrøvset (2008) sin samarbeidsskole hadde vært klar på at den amerikanske strukturen bare skulle være en inspirasjon for utvikling av skolevandring ved hennes skole (Skrøvset, 2008).

Lehn, (2009), sin undersøkelse av skolevandring, tok også utgangspunkt i Downey et al. (2004), og han har de samme punktene for gjennomføring som Skrøvset (2008). Lehn og Melhusskolenes variant av skolevandring er at observasjonen er forlenget til minimum 10 minutter (Lehn, 2009).

## 2.2 Forskning på feltet

I Norge har Siw Skrøvset (2007) gjennomført et forskningsprosjekt som var del av prosjektet «Lære og lede i praksisfelleskaper» organisert av Norges Forskningsråd sitt program Praksis FoU. Hun skulle sammen med en rektor utforske muligheter for å styrke rektors rolle som pedagogisk leder ved hjelp av skolevandring. Hennes forskningsspørsmål var: På hvilken måte bidrar skolevandring som pedagogisk verktøy til å øke lærernes læring? Prosjektet viser at skolevandring kan være et godt verktøy for læring, dersom forholdet mellom lærer og leder er godt. Lærere som ikke har et godt forhold til sin leder, som tidligere har opplevd å bli stilt i et dårlig lys, vil ikke like et slikt verktøy. For å få skolevandring til å fungere, må leder opparbeide tillit mellom seg og lærerne (Skrøvset, 2008).

Anders Lehn (2009) har skrevet en masteroppgave: Skolevandring – en systematisk metode for direkte, pedagogisk ledelse hos rektor. Hans problemstilling var: Er det samsvar mellom lærernes og skoleleders opplevelser av hvordan skolevandring skal foregå? Han sier i sin

konklusjon at både lærere og skoleledere har støtte i teoretiske retninger som gir legitimitet til å drive en aktiv skolevandringsmetodikk. Han sier som Skrøvset (2008) at åpenhet og trygghet er de viktigste forutsetningene for at skolevandring skal være et godt verktøy. Noen vil føle skoleleders skolevandring som kontroll, og det er det viktig at en er klar over. (Lehn, 2009).

Både Lehn (2009) og Skrøvset (2008) har forsket på skolevandring som verktøy for skoleleder, og med mye fokus på hvordan skolevandringen bør foregå. Jeg skal også skrive om hvordan rektor gjennomfører skolevandring, men hovedfokuset vil ligge på lærernes opplevelse av skolevandring og om de opplever skolevandring som utviklende for egen profesjonsutøvelse.



### 3. Teoretiske perspektiver

Downey et al. (2004) sier at skolevandring skal føre til profesjonell utvikling av hele kollegiet, og den skal ikke være en evaluering av den enkelte lærer. Utvikling kan forklares som endret praksis og fornyet kunnskap. Derfor velger jeg Vygotsky (1978, 1986) sitt sosiokulturelle perspektiv som teoretisk bakgrunn for denne studien. Dette perspektivet sier at kunnskap konstrueres gjennom samhandling og refleksjon. Videre omhandler denne studien en undersøkelse av profesjonsutvikling. En profesjonell utvikling leder til at jeg må forklare teoretisk hva en profesjon er, og spesielt hva som kjennetegner lærerprofesjonen. Jeg begynner med profesjonsbeskrivelsene i Mausethagen (2015) og Molander & Terum (2008).

#### 3.1 Sosiokulturelt perspektiv

Som nevnt over, har jeg valgt et sosiokulturelt perspektiv som teoretisk ramme for denne oppgaven. Dette vil gi meg en oppfatning av hvordan refleksjonen i skolevandring fører til læring for lærerne. Jeg vil bygge på Lev S. Vygotsky (1978,1986) sine tanker og ideer rundt samspillet mellom noen lærere, deres leder og det sosiale miljøet disse arbeider i. Vygotsky (1978) mente at utvikling starter etter påvirkning på det ytre plan, for deretter å få betydning for en person på det indre plan. (Postholm, 2010)

Hans forståelse av høyere mentale prosesser og viktigheten av sosial samhandling for å oppnå utvikling blir sentral. Vygotsky (1986) sier at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Læring oppstår ved samhandling og i dialog i den kulturen den er en del av, det er et samspill mellom individet og felleskapet. Kommunikasjon er et vilkår for at læring skal skje. Det foregår en prosess i den enkelte fra den sosiale kommunikasjonen til den individuelle utviklingen, den prosessen kaller Vygotsky (1978) å internalisere (Sandvik, 2011). Det er gjennom kommunikasjon med andre og interaksjon at læring skjer. Medmenneskelige forhold, samtaler og artefakter påvirker hvordan den enkelte tar i bruk ny lærdom. Utvikling av egen mental aktivitet er avhengig av sosiale rammer.

Utviklingspotensialet ligger i den proksimale utviklingssonen. Alle har et utviklingspotensial, og dette potensialet utvikles i den rette konteksten når betingelsene for læring er tilstede. Den nærmeste utviklingssonen er den avstanden som er mellom det en

person kan klare alene og det vedkommende klarer med hjelp, i samarbeid eller i refleksjon med andre. Et mye brukt begrep er assistert læring, som gjør at en kan forstå den rollen en jevnbyrdig eller en ekspert har for utviklingen av den enkelte (Sandvik, 2011). Det er viktig at assistanse blir gitt i forhold til det faktiske behovet for hjelp til den som skal lære. Teorien om den nærmeste utviklingssonen er ofte knyttet til begrepet stillasbygging. Stillaset er en støtte for utvikling av læring. Her kan jevnbyrdige veilede hverandre i ulike tema og assistere hverandre. De kan også klare oppgaver i fellesskap som ingen av dem kunne klart alene. Vygotsky (1986) bruker begrepet «indre tale» for å forklare endringene en lærende gjennomgår i samtale og samspill med andre. Ved refleksjon kan du få en mer generalisert og systematisert forståelse (Sandvik, 2011).

Læreres refleksjon over egen praksis og egne erfaringer medvirker til å utvikle lærerens kompetanse. En slik (kritisk) refleksjon kan bidra til å skape en ny eller omformulert forståelse av egen erfaring, som igjen er med på å forme nye forståelser, vurderinger og handlinger (Sandvik, 2011, p. 41).

Vygotsky (1986) forklarer kunnskapskonstruksjon som dialektisk. Med det mener han at læring og utvikling er sosialt situert og kulturelt betinget. Det å lære er en livslang prosess, der nye kontekster fører til at det du kan fra før får en ny betydning. Nye måter å betrakte ting på kan føre til nye måter å gjøre eller avgjøre ting på. Dette fører til læring som åpner for stadig utvikling og forandring for den enkelte, og for miljøet rundt (Sandvik, 2011). Dersom en lærer å se ting på en ny måte, fører det til at en lærer å handle på en ny måte, og at en kan ta avgjørelser ut fra det nye en har lært.

## 3.2 Hva er en profesjon?

Ordet profesjon kommer fra latin og betyr yrke (Irgens s. 18). Et yrke som har spesielle kjennetegn og egenskaper kalles ofte en profesjon. En profesjon har et klart avgrenset yrkesinternt arbeidsmarked og spesifikke kvalifikasjonskrav. Molander og Terum (2008) sier at profesjoner er yrker som har oppnådd en profesjonell status. For at et yrke skal kunne kalles en profesjon, må det utføre tjenester som baserer seg på teoretisk kunnskap som er ervervet gjennom en spesialisert høyere utdanning. Dette er kunnskap som ikke er allment tilgjengelig. En profesjon har stor selvstendighet til å forvalte kunnskap til beste for andre.

---

Det forventes profesjonalitet av en profesjon. En profesjon utfører samme type oppgaver og de opptrer som en organisert gruppe. Profesjonene forvalter både kunnskap og samfunnsressurser innenfor et område. De har et stort samfunnsmandat. En innvending mot profesjonsbegrepet er at det blir brukt av yrkesgrupper for å skape skarpe skiller rundt seg selv, for å vinne makt og fortrinn (Molander & Terum, 2008). Profesjonsutdanninger er ofte avgrenset fra andre utdanninger. Dette fører til profesjonsinterne sosiale nettverk som videreføres også etter endt utdanning.

Ulike profesjonsteoretikere har laget forskjellige lister over hva som kjennetegner en profesjon, og det diskuteres fortsatt, ifølge Mausestagen (2015). Hun mener allikevel at det er spesielt tre elementer en kan se ved profesjoner og ved profesjonelt arbeid. 1. De bygger på vitenskapelig kunnskap, og er profesjonelle. 2. De har autonomi i sin yrkesutøvelse. 3. De har et spesielt ansvar gitt deres mandat, og har gjennom sin utdanning kontroll over adgangen til arbeidsoppgavene (Mausestagen, 2015).

### 3.3 Lærerprofesjon

Læreryrket er lovregulert gjennom opplæringsloven. Den sier noe om kravene til utdanningen, og hvordan yrket skal utøves. Det kreves politiattest for å få arbeide som lærer. Det foregår en utvelgelse til yrket. På det personlige plan skjer utvelgelsen gjennom egen motivasjon og egen tro på egnethet. Utvelgelse på det eksterne plan foregår ved opptakskrav og vurdering. Dette fører til at de som er i profesjonen er forholdsvis like (Molander & Terum, 2008).

Fram til 1960-tallet var lærerutdanningen en kortere yrkesrettet utdanning. Fra 1960-tallet og fram til i dag har lærerutdanningen utviklet seg til å bli et fireårig høgskolestudium (Molander & Terum, 2008). Grunnene til at studiet blir lengre, kan være flere. Det er en internasjonal tendens at institusjoner med lav prestisje imiterer forsknings- og utdanningsprofilen til institusjoner med høyere prestisje. Endrede kunnskapsbehov i yrket er en annen grunn.

Både myndighetene og Utdanningsforbundet, som er lærernes største fagforening, vektlegger fagkunnskap, forskning og læreren som tydelig leder i sine beskrivelser av lærere. Men de er ikke dermed enige om innholdet i begrepene (Mausestagen, 2015).

Læreryrket innebærer en spesialisert utdanning på høyskole- eller universitetsnivå og bruk av abstrakt og teoretisk kunnskap i praktisk arbeid i klasserommet. Det beskrives ofte som en relasjonsprofesjon. Læreren må beherske både det faglig og det relasjonelle for at elevene skal få et godt utbytte av undervisningen (Mausethagen, 2015).

### 3.4 Lærerprofesjon og ansvar

Profesjonelt ansvar handler om å ta ansvar basert på profesjonskunnskapen man har tilegnet seg, og det handler om å bli gjort ansvarlig gjennom andres forventninger til en selv som myndighetsperson på et område. Å ta ansvar er å gjennomføre aktive handlinger ut fra forventninger til seg selv og oppgavene som er gitt i bl.a. læreplaner. Staten har delegert myndigheten til lærerne (Molander & Terum, 2008). Å bli gjort ansvarlig er å ta ansvar ut fra andres forventninger til en selv. Det er andre utenfor profesjonen som ønsker om å kontrollere at profesjonen tar dette ansvaret (Mausethagen, 2015), for eksempel gjennom nasjonale prøver. Ansvar kan knyttes til personlige handlinger. Det er ulike grader av handlingsfrihet, fra full frihet til valg mellom ulike alternativer. Når du har valg, har du også ansvar for handlingene valgene dine fører til og konsekvensene av disse. Jo større handlingsrom du har, jo større ansvar har du. De valgene du tar, må kunne begrunnes. Å bli gjort ansvarlig handler også om at andre stoler på at de overlater sine saker i de profesjonelles hender, og at profesjonen har ervervet seg gode kvalifikasjoner gjennom utdanning (Molander & Terum, 2008).

Lærerne er ansvarlige for elevenes resultater. Lærerprofesjonen forplikter seg til å garantere tjenestens kvalitet og kontrollere egne medlemmers yrkesutøvelse. Dersom elevenes resultater ikke svarer til forventningene, har læreren et ansvar for å utvikle og tilrettelegge sin undervisningspraksis<sup>1</sup>. Forventningene til lærerne, kommer blant annet fra lærerne selv, elever, foreldre, rektor og samfunnet. Lærere har en samfunnskontrakt der de har forpliktet seg til å tjene allmenhetens interesser (Molander & Terum, 2008). Den enkelte skole er ansvarlig for å arbeide sammen om forbedring av praksis, med begrunnelse i forskningsbasert kunnskap. Nasjonal politikk, lover, forskrifter og læreplaner legger føringer

---

<sup>1</sup> Merk at elevers læringsresultater påvirkes av flere ulike faktorer, der lærerens undervisningspraksis kun er ett virkemiddel.

---

for lærerprofesjonen, og lærere er ansvarlige for å nå målene i disse planene (Mausethagen, 2015).

Samfunnet fokuserer sterkt på utdanning og hvilke resultater elevene får ut av skolegangen sin – fra barnehage til universitet. Den enkelte skole og lærerne holdes i større grad ansvarlig for hva elevene presterer. Denne ansvarliggjøringen handler både om kontroll/styring og læring/utvikling. Dette viser seg i f.eks. nasjonale prøver, som både er en kontroll av elevenes ferdighetsnivå og et verktøy for utvikling for den enkelte skole. Med utgangspunkt i elevenes resultater, skal de nasjonale prøvene være nyttige for lærere, rektorer og rektors arbeidsgivere for å sette i gang tiltak for forbedret undervisning, som skal føre til økt læring og utvikling av elever, lærere og også organisasjonen som helhet. Dette er en ny måte å styre utdanningsfeltet på (Mausethagen, 2015).

Ekstern og intern kontroll uttrykker mistillit, enten mot systemet eller mot en person. Dette påvirker læreres handlinger og handlingsrom. Det fører til standardisering av arbeidsprosesser. Ansvar forutsetter skjønn og selvstendighet (Molander & Terum, 2008).

### 3.5 Lærerprofesjon, vitenskapelig kunnskap og utvikling

Innenfor profesjonsfagene har forskjellen mellom vitenskapelig kunnskap og «praksiskunnskap» vært diskutert med tanke på å være en god praktiker (Molander & Terum, 2008). Ervervet kunnskap skal også kunne benyttes i nye kontekster. Kravene har etter hvert blitt tydelige på at oppdatert forskningsbasert kunnskap skal være grunnlaget for arbeidet som lærer. Allikevel, sier Mausethagen og Smeby (2011), viser funn fra nasjonale og internasjonale studier at skolekulturer i liten grad er positive og setter pris på forskning. Dette handler om at lærernes erfaringsbaserte kunnskap ikke alltid stemmer med forskningsbasert kunnskap. Det viser seg at lærere leser forskning, men bruker den ikke, med mindre den støtter lærerens eget syn. I Prolearn-studien av Jensen i 2008 mener man å se at lærere mangler system og struktur til å sette praksis i sammenheng med kunnskapsutvikling (Mausethagen, 2015).

Det er en utfordring for høgskoler og universiteter å få studenter og ferdigutdannede lærere til å trekke veksler på de teoretiske delene i utdanningen i det praktiske arbeidet (Molander & Terum, 2008). Lærere og lærerutdannere har ulike meninger om hva som skal til for å lykkes som lærer i dagens skole. Det som er viktig for lærere er det konkrete, det som er

viktig for det daglige arbeidet. Hverdagen skal fungere. Lærerutdannere sier at den formelle og faglige kunnskapen lærerne tar med seg ut i skolen er viktigere, fordi den skal brukes til å begrunne de valgene læreren tar i klasserommet (Mausethagen, 2015). Ettersom utdanningsnivået i befolkningen har økt betraktelig de siste 30 årene, stilles det også høyere krav til lærere om at de må forsvare de faglige valgene de har tatt i undervisningen (Molander & Terum, 2008).

Lærere oppfatter forskningen som motsetningsfylt. De sier at ulike studier viser ulike syn på skole og undervisning, og lurer på hvem som skal bestemme hvilken forskning man skal man skal tro på. Det kan være uklart om lærerne her refererer til forskning eller utviklingsprosjekter (Mausethagen, 2015).

Profesjonell utvikling av lærere viser en endring hos læreren. Endringen kan være tilegnelse av kunnskap og kompetanse, endring av profesjonelle holdninger, endring av profesjonell identitet, opptreden og fungering, endring av verdier, etikk og forståelse av lærerrollen (Molander & Terum, 2008). Optimal profesjonell utvikling forutsetter at den profesjonelle søker ny kunnskap gjennom både teoretisk skoleing og praktisk erfaring. Kunnskap og erfaring må bearbeides gjennom refleksjon, alene og i dialog (Molander & Terum, 2008).

De som blir sett på som dyktige i sin profesjon, har stor appetitt på kunnskap. Selv opplever de seg som utholdende, de er faglig nysgjerrige og kunnskapssøkende (Molander & Terum, 2008). Det viktigste for å ha profesjonsutvikling er hele tiden å reflektere over situasjonen når du møter utfordringer. For nyutdannede er det spesielt viktig med god oppfølging, veiledning og støtte. Å reflektere over egne og andres læringserfaringer vil ha stor betydning ved forberedelser, gjennomføring og tilbakeblikk på de valg en tar i profesjonen. Gjennom refleksjon av praksis vil det skje en forandring, og en vil kunne endre og forme oppfatninger gjennom dialog (Molander & Terum, 2008).

### 3.6 Lærerprofesjon og autonomi.

Jeg velger å bruke Mausethagen (2015) sin definisjon av begrepet autonomi. Lærerens autonomi handler om lærerens frihet til selv å bestemme over seg selv, når det gjelder undervisning (Mausethagen, 2015). Molander og Terum (2008) sier autonomi i en profesjon betyr at profesjonen selv setter standarder for hvordan arbeidsoppgavene skal utføres. Det bestemmes ikke av en ekstern autoritet. Arbeidsgiver kan ha mulighet til å kontrollere

lærerne, for eksempel ved å sette krav om bestemte teknikker, rutiner og regler, men i klasserommet har læreren allikevel relativt stor autonomi.

Autonomien er gitt på bakgrunn av lærernes vitenskapelige kunnskapsbase. I dette ligger blant annet at lærere skal følge med på nyere forskning om fagfeltet de beveger seg i. De skal gjennom nyere forskning kunne begrunne og videreutvikle kunnskapsbasen de trenger i sin profesjonsutøvelse (Mausethagen, 2015). Autonomien baserer seg derfor på tillit til lærerne og deres kompetanse (Molander & Terum, 2008).

Autonomi kan deles i individuell og kollektiv autonomi. Individuell autonomi handler om den enkelte lærers selvstendighet og kontroll over hva som skjer i klasserommet. Kollektiv autonomi handler om kontroll over arbeidet på skolen. Det kan gjelde lærerorganisasjonenes kontroll. Det kan dreie seg om arbeidet for felles holdninger i et kollegium eller arbeidet i skolen som organisasjon. Eller det kan handle om kollektivt arbeid som er definert i læreplanen (Mausethagen, 2015). Gjennom økt kontroll og spesifikke standarder fra statlig hold, reduseres autonomien (Molander & Terum, 2008).

Gjennom kunnskapsløftet, har staten ansvaret for innholdet i hva elevene skal lære, og lærerne er gitt ansvaret for metodene som skal brukes for å lære innholdet. Didaktikken er viktig fordi den viser hvordan læreplanen styrer lærerarbeidet (Mausethagen, 2015).

En undersøkelse Mausethagen og Mølstad gjorde i 2014, viser at lærere uttrykker at de gjerne styres på innhold og vurderingskriterier gjennom læreplanen. Men de vil ikke styres på metode, organisering i klasserommet og undervisningen eller arbeidsmåter som skal benyttes for å lære lærestoffet. Lærere ønsker sentralt gitte vurderingskriterier, da de ikke ser dette som sitt hovedansvar. Det oppleves ikke særlig positivt at rektor eller skoleeier styrer lærernes arbeid i klasserommet, selv om dette gjøres for å utvikle mer lik praksis blant lærerne på en skole eller i en kommune. Selv om det er ment som profesjonsutvikling, opplever lærerne det som en reduksjon i metodefriheten og autonomien i klasserommet (Mausethagen & Mølstad, 2014). Dette kan føre til spenninger og konflikter mellom profesjonell autonomi og administrativ styring. Den indre motivasjonen blir påvirket av yrkestakerens opplevelse av kompetanse og autonomi (Molander & Terum, 2008).

### 3.7 Lærerprofesjonalitet i endring?

Både myndighetene og lærerprofesjonen ønsker å styre utviklingen av skolen og undervisningen, men det kan være et problem at de ikke alltid er enige om den beste måten å gjøre dette på. Myndighetene ønsker sterkere kontroll med skolen og skolens resultater. Dette gjør de gjennom budsjettvedtak og ved endringer i lover, regler, forskrifter og retningslinjer. Ved å føre tilsyn ved skolene sjekker de at lover, regler, forskrifter og retningslinjer følges. I de senere år har det også blitt holdt nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk. Dette er for å kontrollere at elevene har lært det myndighetene forventer at de skal kunne etter en gitt alder. Fra lærerhold er det stor motstand mot ekstern kontroll av arbeidet de gjør, og spesielt mot de nasjonale prøvene (Mausethagen, 2015). Mer kontroll kan føre til negative konsekvenser dersom lærerne opplever det som en reduksjon i autonomien (Molander & Terum, 2008).

Med mer fokus på testing og elevenes læringsutbytte, gir det et tydelig signal om hva som er viktig å lære i læreplanen. Det vil kunne føre til endring i lærernes praksis, dersom ikke resultatene svarer til forventningene. På den andre siden kan det føre til at undervisningen endres for å prestere best mulig på testen, og at viktige sider i læreplanen, som ikke blir testet, blir ignorert (Mausethagen, 2015).

Forskning og studier viser ikke til entydige funn når det gjelder lærernes relasjoner til kollegaer og ledere i forhold til mer bruk av tester og evalueringer. Skoleledelsens oppfølging derimot, er av stor betydning for lærernes motivasjon og effektivitet (Mausethagen, 2015).

Å være lærer i dagens kunnskapssamfunn handler om å forberede barn og unge på å delta i samfunnet. I tillegg skal de skal lære barna å stille kritiske spørsmål til det samme samfunnet. Når samfunnet endres, må lærerprofesjonen også endres i takt med samfunnets premisser. Økte krav om læringsutbytte vil føre til at lærere må samarbeide mer om elevenes forbedring av resultater (Mausethagen, 2015).



---

## 4. Metode

Den opprinnelige greske betydningen av ordet metode er «veien til et mål» (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 100). I denne studien skal jeg finne ut hvordan rektor utøver skolevandring og hvordan lærerne opplever dette som utviklende for egen profesjonsutøvelse. For å finne svar på dette, velger jeg å benytte kvalitativ metode, fordi jeg vil få fram informantenes opplevelser og meninger rundt skolevandringens betydning for lærernes utvikling (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom kvalitativ forskning, får jeg mulighet til å etterspørre forklaringer på svarene informantene gir. Jeg får nærhet til og en åpen interaksjon med dem jeg forsker på. Dette betyr at jeg kan forstå deltakernes opplevelser, altså lærernes perspektiv. I midlertid vil kunnskapen jeg utvikler være farget av mitt eget teoretiske ståsted, mine opplevelser og erfaringer (Postholm, 2010).

I det påfølgende avsnittet vil jeg beskrive hvordan jeg utviklet kunnskap.

### 4.1 Et fenomenologisk perspektiv på virkeligheten

Jeg valgte et fenomenologisk perspektiv fordi det ville hjelpe meg til å finne meningen et menneske legger i en opplevelse. Denne opplevelsen er knyttet til en bestemt erfaring som informanten har av et fenomen. Jeg skulle finne ut hvordan rektor utøver skolevandring og hvordan lærerne opplever at fenomenet skolevandring er utviklende for lærerprofesjonen. I tillegg skulle jeg finne ut hvordan enkelte lærere opplever skolevandring, og hvordan forskjellige lærere i et kollegium opplever det samme fenomenet. Fenomenologien hjalp meg med å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom å reflektere sammen med to lærere rundt deres opplevelse av om skolevandring virker utviklende for hvordan de utøver læreryrket. Derfor ville jeg lede samtalen gjennom å stille spørsmål rundt deres opplevelser av om skolevandringen har påvirket deres av autonomi, ansvar og kunnskap i læreryrket. Jeg var åpen for nye og uventede svar. Jeg prøvde å fange opp det som ble sagt og det som ikke ble sagt. Jeg prøvde også å få med det som ble sagt mellom linjene (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Jeg ønsket å fange en nyansert beskrivelse av ulike sider ved hvordan de opplever utvikling av profesjonsutøvelse.

Lærernes opplevelser av skolevandring, henger tett sammen med hvordan rektor har valgt å utføre skolevandringen. På samme måte som de norske skolene gjorde tilpasninger da de

innførte konseptet fra England, vil ulike norske skoler også gjøre tilpasninger spesifikke for den enkelte skole. Jeg måtte derfor se spørsmålet om hvordan skolevandringen ble gjennomført ved skolen i sammenheng med hvordan lærerne opplevde skolevandringa.

Jeg valgte derfor å undersøke hvordan skolevandringen ble gjennomført ved en skole. For å finne ut om skolevandringen var utviklende for lærerne, valgte jeg intervju som metode for å innhente informasjon, slik at jeg kunne forstå hvordan lærerne opplever skolevandring.

## 4.2 Intervju

Ved hjelp av intervju skulle jeg finne informantenes opplevelse av skolevandring. Et intervju skal ved hjelp av personlig kontakt føre til ny innsikt for den som intervjuer. Den som intervjuer skal lære av den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). «Forskningsinterviewet er en interpersonlig situation, en samtale mellom to parter om et emne af fælles interesse» (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 143).

Jeg valgte å bruke dybdeintervju, fordi jeg ville studere meningen, holdningen og erfaringen til informantene. Intervjuet ble ledet ut fra forskningstemaet «opplevelser av profesjonsutvikling», men ved hjelp av åpne spørsmål slik at informanten kunne få fram sine meninger (Kvale & Brinkmann, 2009). For å imøtekomme de etiske kravene som stilles til gjennomføring av dybdeintervju, fikk jeg skriftlig tillatelse til å bruke lydopptak under intervjuet. Se vedlegg nr 2. Jeg ba også om å få bruke sitater fra intervjuene i oppgaven.

### 4.2.1 Antall informanter

For å få svar på spørsmålene i oppgaven, valgte jeg å bruke 3 informanter fra samme skole - en rektor og to lærere. Postholm (2010) sier at ved hjelp av 3 informanter kan jeg klare å fange fellesnevneren av informantenes opplevelse av skolevandring. Det var også formålstjenlig å ha så få informanter som mulig ut fra studiens omfang og tidsramme. Når jeg valgte å intervju bare én rektor, var det fordi jeg ville intervju 2 lærere fra samme skole for at skolevandringen skulle være så lik som mulig for begge lærerne. I og med at lærerne er fra samme skole, ville de ha bare en rektor som har gjennomført skolevandringen. Jeg var nøye med å informere om hva oppgaven min gikk ut på, og hva som var hensikten med intervjuet overfor de som ble intervjuet. Dette for at informantene skulle få en så god

---

førforståelse som mulig. Etter intervjuet, spurte jeg om informantene hadde mer å tilføre til temaet og jeg spurte også om hvordan de opplevde intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 4.2.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuet lagde jeg to intervjuguider, en for rektor og en for lærerne. Dette var lister over spørsmål innenfor ulike tema jeg ønsket å komme inn på under intervjuet. Postholm (2010) kaller dette for det halvstruktureerte intervjuet. Det var ikke et detaljert spørreskjema som skulle følges til punkt og prikke, og rekkefølgen på temaene hadde ingen betydning. Innledningsvis fortalte jeg om meg selv og det jeg forsket på. Så hadde jeg noen oppvarmingsspørsmål om informantene, der de fikk snakket litt om seg selv, sin lærerjobb og skolevandring generelt. Så spisset jeg det mot skolevandring og profesjonsutøvelse for lærerne. Jeg ville få dem til å fortelle hvor ofte rektor skolevandrer og hva de opplevde at rektor ser etter. Hvordan opplever lærerne skolevandring? På hvilken måte føler de at det er nyttig? For å få svar som har betydning for forskningen min, måtte spørsmålene komme inn på emner som har betydning for hvordan man tilegner seg ny kunnskap og hvordan man utvikler seg til å bli bedre lærere.

### 4.2.3 Spørsmål om profesjon

For å finne ut hvilke faktorer som hadde betydning for at lærerne skulle lære av og utvikle seg gjennom skolevandringen, stilte jeg spørsmål om samtalen etter skolevandringen. Hva som er tema for samtale etter skolevandringen, og hvordan disse samtale ble gjennomført, var derfor interessante spørsmål. Føltes samtalen som en refleksjon mellom jevnbyrdige? Jeg ville gjerne få svar på om refleksjonen kan få informanten til å se sin egen undervisning i et nytt lys. Dersom det er forventninger om endringer i forhold til arbeidet, hvem skal delta i endringsarbeidet? Er det den enkelte lærer alene, eller læreren sammen med andre?

Læreres autonomi i klasserommet blir framhevet som en viktig faktor for lærerprofesjonen. Jeg stilte spørsmål om hvilken frihet læreren har til å ta selvstendige valg i undervisningen. Hvem er det som setter standarden for hvordan informanten skal undervise? Er standarden for undervisning et tema i skolevandringen? Hvilken frihet har informanten til å velge metode, organisering og arbeidsmåter som lærer? Dette siste er et viktig spørsmål, ettersom Musethagen og Mølsted (2014) i sin undersøkelse sier at dette er noe lærerne ikke vil styres på.

For å få svar på informantenes opplevelse av betydningen av teoretisk forskning og læring, spurte jeg om de opplever å måtte forsvare de faglige valgene som de tar i undervisningen overfor rektor? Opplever lærerne at det er utviklende for egen læring å skulle forsvare de faglige valgene de tar? Er nyere forskning et tema i skolevandringen? Hva er det som avgjør hvilken forskning informantene leser, og kan det sees i sammenheng med refleksjonen etter skolevandringen?

Lærerprofesjonen er gitt et mandat gjennom sin utdanning til å gi barn og unge en opplæring i samsvar med opplæringsloven og kunnskapsløftet. Dette er et ansvar som både blir gitt og tatt. Føler informantene at dette ansvaret blir opprettholdt også gjennom skolevandring? Er elevresultater et refleksjonstema? I tilfelle, på hvilken måte? Føler informantene at rektor har tillit til informantene som profesjonsutøvere?

I slutten av intervjuet spurte jeg om informantene opplever skolevandringen som utviklende for informantene, eller om det oppleves som en kontroll av informantens arbeid.

#### **4.2.4 Min rolle som intervjuer**

Det var en utfordring å sørge for at de ulike temaene ble dekket like godt (Postholm, 2010). Når informantene kom inn på temaer som jeg i utgangspunktet ikke hadde som tema for studien, måtte jeg raskt avgjøre om det allikevel kunne komme til nytte for meg eller om jeg skulle styre dem inn på det opprinnelige temaet. Tiden jeg hadde til rådighet med de ulike informantene gjorde at jeg måtte følge med på at jeg rakk innom alle temaene. Jeg prøvde å være en aktiv lytter for å få med meg hva den intervjuede fortalte meg, og jeg mener jeg klarte å følge opp ved hjelp av ulike typer spørsmål eller bekreftelser på at jeg hadde forstått hva respondenten hadde sagt (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg klarte å skaffe klarhet i utsagn, få dem til å reflektere over det de har sagt og komme med konkrete eksempler. Ved hjelp av måten jeg spurte på, fikk jeg dem til å beskrive egne opplevelser, følelser og reaksjoner rundt skolevandring (Postholm, 2010). Kvale og Brinkmann (2009) framholder at det lurt å notere under intervjuet, selv om en tar lydopptak. Dette for å kunne notere seg den intervjuedes kroppsspråk underveis. Det kan også være lurt å notere seg tema for oppfølgingsspørsmål. Jeg noterte litt underveis i intervjuene, men jeg hadde det meste av konsentrasjonen rettet mot personen jeg intervjuet, slik at denne følte at jeg viste interesse for det som ble sagt.

---

Jeg hadde reflektert over min rolle som intervjuer før jeg startet. Jeg mener jeg klarte å skape en rolig og trygg atmosfære for de som skulle intervjues. Jeg hadde tilgang til et rom som var skjermet for forstyrrelser. Spørsmålene jeg stilte var relevante i forhold til temaet skolevandring, og jeg mener jeg hadde god kunnskap om dette forskningsfeltet. Jeg hadde med spørsmålsark til å notere på i tillegg til lydopptaker, slik at jeg kunne notere ned f.eks. oppfølgingsspørsmål. Jeg passet på så jeg la egne meninger og egen forforståelse til side, men ettersom jeg syntes det er spennende å høre hvordan andre skoler arbeider, så jeg lot meg i blant avlede av temaer som ikke angikk skolevandring. Jeg hadde fokus på å få tak i og løfte fram forskningsdeltakernes syn (Postholm, 2010). Kvale og Brinkmann (2009) sier at jeg må være klar over eget kroppsspråk og mine verbale reaksjoner. Jeg tenkte igjennom hvilke svar jeg valgte å følge opp med nye spørsmål, og hvilke svar jeg ikke fulgte opp. Det var et mål å få utdypet svarene så mye som mulig, allikevel måtte jeg være forsiktig, så jeg ikke fikk noen til å utlevere noe de egentlig ikke ønsket. De som er intervjuet skal kunne kjenne igjen det de har sagt og jeg mener at jeg ikke har skrevet noe de kan føle seg krenket over (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 4.3 Transkripsjon

Transkripsjon er å gjøre det muntlige intervjuet skriftlig. Det blir abstrahert fra tale til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å transkribere lydopptak, taper man gester og kroppsspråk. Også ironi og stemmeleie blir borte. For at transkripsjonen skal bli så nyttig som mulig for meg, valgte jeg å transkribere i talespråkstil. Ved å skrive det som det ble sagt, hadde jeg lettere for å høre stemmene og måten det ble sagt på inne i mitt eget hode. Jeg registrerte det meste, slik som gjentakelser, ord som «øh», sukk, latter og spesiell betoning. Selve lydopptaket var viktig for at jeg skulle få med alt som ble sagt. Jeg noterte litt under intervjuet. Jeg prøvde å få ned litt om kroppsspråk i ulike situasjoner som jeg kunne ha nytte av under transkripsjonen. Det som intervjupersonene har fortalt meg, har de sagt i fortrolighet, og jeg slettet intervjuene da jeg var ferdig med å transkribere (Kvale & Brinkmann, 2009).

## 4.4 Framgangsmåte for analysen

Analysens hovedoppgave er å finne den ekte meningen bak det informantene mine fortalte. Det betyr at jeg måtte passe på språkformen i intervju spørsmålene. Måten spørsmålet ble stilt på kunne bestemme ulike former for svar (Kvale & Brinkmann, 2009).

Analyse består av å generalisere og abstrahere den innsamlede dataen til håndterbare deler (Kvale & Brinkmann, 2009). En fenomenologisk analyse skal klarlegge meningen og essensen av det erfarte fenomenet (Postholm, 2010). Man må fortolke intervjumaterialet for å finne svar på forskningsspørsmålene som er stilt. Analysen har fokus på mening. Det er derfor av betydning å finne nøkkelord knyttet opp mot hvert avsnitt, for å få en kode slik at meninger kan skilles ut. For meg ble det da vesentlig å dele opp intervjuet i kategorier som handler om profesjon og læring. Jeg startet med det Kvale og Brinkmann (2009) omtaler som prespesifiserte kategorier: læring gjennom refleksjon, autonomi, ansvar og vitenskapelig kunnskap som er vesentlige kategorier for forskningsspørsmålet.

Etter at intervjuene var transkribert, leste jeg igjennom alle utsagnene som lærerne og rektor hadde kommet med. Jeg kategoriserte intervju svarene for å kunne redusere materialet ned til håndterbare størrelser. For hvert svar i intervjuene lagde jeg en redusert versjon, en meningskondensering som sa hva utsagnet handlet om, og noterte det ned på høyre side av teksten jeg hadde skrevet (Postholm & Moen, 2009). Det gjorde jeg for å kunne kode ytringene. Det gjorde også utsagnene tydeligere for meg som forsker. Disse kodene brukte jeg så til å finne et mønster så jeg kunne kategorisere utsagnene (Postholm & Moen, 2009). Jeg hadde også notert ned sukk, blick og så videre for være våken for hva som blir sagt mellom linjene (Kvale & Brinkmann, 2009).

## 4.5 Analysens kategorier

Etter å ha redusert materialet satt jeg igjen med fem kategorier.

Kategori 1: Gjennomføring av skolevandring. I denne kategorien kommer hvordan skolevandring på denne skolen gjennomføres rent praktisk. Hvordan bestemmes hva skal det sees etter og hva som er kriteriene innenfor temaet for skolevandringen?

Kategori 2: Ettersamtaler ved skolevandringen. I denne kategorien kommer tilbakemelding på praksis, vurdering av praksis, veiledning i forhold til praksis, endring av praksis og refleksjon sammen med andre.

Kategori 3: Frihet som lærer. Frihet som lærer, med tanke på forhold som: lokale føringer, opplevd tillit, leders kontroll, følt ansvar, elevenes læringsresultater og samarbeid i team.

Kategori 4: Skoleutvikling ved hjelp av skolevandring. Hvordan den enkelte lærer og skolen som organisasjon tilegner seg ny kunnskap, og skolevandringens betydning for dette.

Kategori 5: Viktigheten av å se og å bli sett.

Kvalitative analyser begynner med det første intervjuet (Postholm, 2010, p. 86). De innsamlede dataene er ikke uten forutsetninger. Den som skal analysere, lever i en forståelsestradisjon. Dette betyr at mine egne perspektiver preget analysen, selv om jeg hadde en intensjon om ikke å la egne erfaringer og meninger styre den.

Analysen må sees i lys av et teoretisk perspektiv. Jeg har valgt å sammenligne hvordan skolevandring oppleves gjennomført ved skolen jeg forsket på med hvordan skolevandring foreslås gjennomført (Downey et. al., 2004; Skrøvset, 2009). Hvordan lærerne opplever skolevandring som utviklende for egen profesjonsutøvelse, finner jeg ved å sette lærernes utsagn om skolevandring inn i et sosiokulturelt perspektiv. Det er Vygotsky (1978, 1986) sine tanker og ideer om læring i et sosialt felleskap, og at læring skjer i den nærmeste utviklingssonen, som danner grunnlaget for analysen om lærernes læring gjennom skolevandring (Mausethagen, 2015).

Lærernes utsagn om frihet i profesjonsutøvelse og skoleutvikling i forhold til ansvar, autonomi, vitenskapelig kunnskap og utvikling i lærerprofesjonen, ser jeg i forhold til hvordan lærerprofesjonen beskrives i Mausethagen (2015) og Molander & Terum (2008). Jeg håper å finne ut om skolevandring ved denne skolen virker utviklende for lærerens profesjonsutøvelse.

## 4.6 Studiens kvalitet

Verifikasjon skal si noe om validiteten, reliabiliteten og generaliserbarheten av intervjuresultatene (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 122). Dette bør ikke begrenses til bestemte

faser i undersøkelsen, men være noe som preger alle fasene i studien (Postholm, 2010). Kvale og Brinkmann (2009) sier at validitet skal gjennomsyre forskningsprosessen som helhet. De snakker om validitet i sju faser. De sier også at jeg som forsker skal validere undersøkelsens teoretiske forutsetninger. Jeg mener teoriene er logiske vil belyse viktige aspekter ved forskningsspørsmålene. Den valgte metoden er hensiktsmessig for å finne svar på problemstillingen. De som ble intervjuet hadde alle tre deltatt i skolevandring, om enn med ulike roller, jeg mener derfor at de har troverdighet til å uttale seg om hvordan de opplevde skolevandring. Ved transkripsjon har oversettelse fra tale- til skriftspråk blitt gjennomgått flere ganger. I analysedelen av forskningsprosessen, har jeg validert om fortolkningene jeg har gjort av intervjutekstene er logiske. Jeg har også sett på hvilke former for validering som er viktig for undersøkelsen jeg holder på med. Til slutt, ble rapporten validert med henblikk på at den beskriver undersøkelsens hovedresultater.

Kvaliteten av studien knytter seg til om studien blir oppfattet som riktig. Jeg er klar over at riktigheten i en studie er knyttet opp mot konteksten studien er gjort i, og at denne riktigheten er i stadig endring (Postholm, 2010). Kvale og Brinkmann (2009) stiller spørsmål ved om intervjuviten kan være objektiv, og skiller mellom ulike betydninger av objektivitet. De nevner f.eks. at intervjuet ikke må være ensidig, at forskeren må synliggjøre egen subjektivitet og være bevisst egne fordommer, reliabilitet i forbindelse med kodingen av intervjuet og at man gir intervjuobjektet en mulighet til å protestere mot forutsetningene i forskerens spørsmål og fortolkninger. De konkluderer med at intervju som metode i prinsippet kan være objektivt. Postholm (2010) framhever at intervjudeltakerens stemme må løftes fram i teksten. Dette mener jeg er ivaretatt i studien ved hjelp av koding og direkte sitater.

## 4.7 Etiske retningslinjer

En rapport fra et intervju er å betrakte som en kulturfortelling, som blir subjektivt fortalt. Forskeren forteller andres historier. Dette er et privilegium, men det er også et etisk ansvar (Kvale & Brinkmann, 2009). Det finnes forskningsetiske retningslinjer som er utviklet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH 1999). Som forsker skal jeg unngå skader og alvorlige belastninger for forskningsdeltakerne. Jeg har gitt utdypende informasjon om forskningsarbeidet til de som utforskes. De som ble intervjuet har



gitt et informert og fritt samtykke til å delta i forskningen (Postholm, 2010). Det betyr at de er innforstått med bruk og mulig offentliggjørelse av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

I løpet av intervjuet gjentok jeg det de hadde svart. Jeg spurte også flere ganger om jeg hadde forstått dem riktig ved å gjenta utsagn de kom med. Dette for å sikre at det som kom med i rapporten både var sagt og ment. Jeg har ikke oppgitt hvilken skole på Østlandet de arbeider ved for å anonymisere skolen og informantene. Jeg har skrevet utsagn de har kommet med på bokmål, slik at ikke dialekt skal avsløre lokalitet. Det er ikke utlevert sensitiv informasjon i rapporten.

Jeg har behandlet personlige forhold konfidensielt. Jeg har prøvd å ha stor bevissthet om egen rolle som forsker gjennom hele arbeidet. Denne rollen har jeg klargjort for de som deltar i forskningen. Jeg mener jeg har en grunnleggende respekt for menneskeverdet som bakgrunn for forskningsarbeidet mitt (Postholm, 2010).

## 5. Presentasjon av funn

I denne presentasjonen vil jeg beskrive hvordan rektor og to lærere opplever at skolevandring på denne skolen blir gjennomført og om lærerne opplever dette som utviklende for sin profesjonsutøvelse.

Presentasjonen struktureres etter de kategoriene som oppstod etter analysen og disse er:

### 5.1 Gjennomføring av skolevandring.

Kategorien «Gjennomføring av skolevandring» tar for seg hvordan skolevandring på den utvalgte skolen gjennomføres, rent praktisk. Hvor ofte er rektor ute på skolevandring? Hvordan bestemmes hva rektor skal se etter og hva som er kriteriene innenfor temaet for skolevandringen?

Skolen har en rektor og en ass. rektor, som begge deltar i skolevandringen. Skolevandringen ble bestemt på kommunalt nivå, som en strategi for å heve elevenes skolefaglige resultater.

*... det var i et sånt dialogmøte med kommunen. Så ble det bestemt, for å løfte resultater på skolen. Da var det en strategi de ville bruke...(lærer a)*

Rektor skolevandrer hvert semester. Man kan velge å skolevandre på hver enkelt lærer, eller hvert lærerteam. Om man ønsker å ha fokus på enkeltlærere eller lærerteamene bestemmes ut fra hvilket tema det skolevandles på. Planen er at rektor og ass. rektor skal inn og observere hver lærer en gang hver, hvert semester. Av ulike årsaker er det er ikke alltid at de lykkes med dette.

*Vår ledelse har en uttrykt ambisjon om å komme, minimum to ganger i hvert semester... Men får det ikke til..(Litt skuffet..) (lærer b)*

*Så nå i høst har jeg ikke gått på noe for vi har hatt manko på en faglærer, så da har jeg ikke hatt mulighet til det. (rektor)*

---

Når rektor skolevandrer, har vedkommende fokus på et bestemt tema. Temaet bestemmes noen ganger av plangruppa<sup>2</sup>, som sender ut flere forslag til tema til hvert team. Teamene velger så et av temaene ut fra teamets eget behov. Andre ganger kommer temaet og kriterier som ønskes fra de ulike teamene, da kan temaene for skolevandring være forskjellige på de ulike teamene. Begge lærerne opplever at de er med å bestemme temaet for skolevandring.

*Og så snakker vi på teamet om hva vi føler at vi har mest behov for.. Og så bringer vi det tilbake til plangruppa. (lærer a)*

*Så det er vi som bestemmer hva vi ønsker at rektor og ass. rektor skal se etter. (lærer b)*

Rektor sitter også med en følelse av at hun er med å bestemme tema for skolevandringen.

*Da har vi blitt enige om det på plangruppa, hva det er lærerne ønsker å bli sett på. (rektor)*

I tillegg til tema for skolevandringen, er det satt opp kriterier for hva det skal sees etter innenfor temaet, og det oppleves som trygt. Dersom temaet er vurdering for læring, kan kriteriene være: Hvordan klarer lærer å vurdere underveis? Gis det positive tilbakemeldinger? Gis det meldinger om hva eleven skal gjøre for å utvikle seg videre i faget? Kriteriene for hva rektor skal se etter blir delt ut til teamene og lærerne før ledelsen kommer inn og observerer.

*Det er veldig greit å ha et avgrensa område, for da vet vi at det er der vi får tilbakemelding. (lærer b)*

*.. så da hadde vi bestemt sånne kriterier på forhånd da, innenfor vurdering for læring, som jeg skulle gå å se på... (rektor)*

Innenfor kategorien, Gjennomføring av skolevandring, har jeg følgende funn:

1. Rektor skolevandrer på forskjellige måter, noen ganger på hele teamet i en klasse, andre ganger på hver enkelt lærer.
2. Lærerne er skuffet over at ledelsen ikke gjennomfører skolevandring hvert semester.

---

<sup>2</sup> Plangruppa, er styringsgruppa ved skolen. Den består av rektor, ass.rektor og teamledere.

3. Temaet for skolevandring varierer. Noen semester er temaet likt for alle lærerne på skolen, andre semester blir temaet bestemt ut fra behov og ønsker de forskjellige teamene har.
4. Skolen har sin egen variant av skolevandring.

## 5.2 Ettersamtaler ved skolevandringen.

Kategorien «Ettersamtaler ved skolevandringen», tar for seg rektor og lærernes samspill gjennom samtale som gjennomføres etter skolevandringen. I denne samtalen, tar de blant annet for seg tilbakemelding på praksis, vurdering av praksis, veiledning i forhold til praksis, refleksjon sammen med andre, og endring av praksis.

Etter at ledelsen har vært inne og observert hver lærer, gir rektor en tilbakemelding på det som er observert ut fra de avtalte kriteriene. Denne tilbakemeldingen kan gis til de enkelte lærerne hver for seg, eller lærerne kan få «sin» tilbakemelding i påhør av teamet. Dette blir gjort ut fra temaet for skolevandringen og etter avtale med teamet. Deler av ettersamtalen bærer preg av å være en vurdering av den enkelte lærer.

*Så da vurderte jeg hver enkelt lærer i teamet. Slik at alle på teamet hørte hva jeg sa om den læreren. (..)For da hørte de litt om hvordan fungerer de andre. Hva gjør de andre? Så det var slike fine refleksjoner på det. (..) men det var en slik skolevandring som egnet seg for en teamtilbakemelding. (rektor)*

*..da var det bare enkeltlæreren som fikk tilbakemelding på hvordan jeg syntes den utførte den elevsamtalen...(rektor)*

Lærerne opplever tilbakemeldingene på det rektor har observert som positivt, og at det er en bevisstgjøring av dem selv i klasserommet.

*Jeg personlig har stor nytte av en skolevandring. Og jeg liker å få en skikkelig tilbakemelding. Fordi da kan jeg gjøre undervisningen min bedre. (lærer b)*

*Personlig så kjenner jeg at når vi har snakket om det her, så blir det en bevisstgjøring som jeg tar med meg tilbake på trinnet. (lærer a)*

---

Lærerne mener at de har nytte av skolevandring, gjennom at de reflekterer mer over undervisningen sin og gjør denne bedre. De opplever også at de reflekterer mer over temaet og kriteriene for skolevandring i planleggingen av undervisningen før skolevandringen.

Lærerne forteller at gjennom at det kommer noen inn og observerer dem i klasserommet så reflekterer de mer over seg selv og sin egen rolle. Ved at rektor stiller spørsmål som fremmer refleksjon og krever en begrunnelse for valg de tatt, lærer de mer om seg selv og sin egen undervisning. De opplever det som positivt å måtte begrunne valg en har gjort i undervisningen.

*Hvorfor gjør dere det slik? Hvorfor gjør dere det ikke heller slik? Vi ser at når dere gjorde det på den måten var det noe som glapp der..(lærer a om ettersamtale)*

*Altså i veiledning etterpå... Jeg så at..., Hva tenkte du..., hvordan hadde du tenkt at..., Og det får jo oss til å tenke selv, ikke sant. Det er jo som når vi veileder studenter. Så er det på akkurat samme måten. Og jeg synes det er veldig lærerikt. (lærer b)*

*De får jo en del tilbakemeldinger..., i forhold til det så..., så tenker jeg at det er også en refleksjon for dem. (rektor)*

I kategorien «Ettersamtaler ved skolevandring» har jeg disse funnene:

1. Deler av ettersamtalen blir brukt som vurdering av den enkelte lærer.
2. Lærerne vurderes opp mot de avtalte kriteriene innenfor valgt tema for skolevandringen.
3. Veiledning og refleksjoner med rektor og evt. sammen med team oppleves av lærerne som en bevisstgjøring som er nyttig for å kunne forbedre egen undervisning.
4. Spørsmål som fremmer refleksjon oppleves som positivt.
5. Rektor mener at vurderingen hun gjør av den enkelte lærer fører til at læreren reflekterer over egne valg og egen rolle.

## 5.3 Frihet som lærer

I kategorien «Frihet som lærer», har jeg sett på: skoleeiers føringer, opplevd tillit til rektor, leders kontroll, følt ansvar, elevenes læringsresultater og samarbeid i team.

### 5.3.1 Skoleeiers føringer

Det er en del føringer som kommer fra kommunenivået, skoleeier. Det er for eksempel at rektorene i kommunen skal ha skolevandring, at vurdering for læring er et satsingsområde, at elevene på 1.-4.trinn skal undervises i fagene norsk og matematikk etter en modell fra New Zealand med stasjonsundervisning og veiledet lesing samt hvilken kartlegging av elevene som skal gjennomføres i ulike fag på alle trinn. Skolen er også pålagt å delta i nettverksarbeid innen ulike fag.

*Vi er pålagt å ha stasjonsundervisning i norsk og matte. Og da er det i små grupper og ha veiledet lesing. (lærer a)*

*Vi har et helt sånn kartleggingshjul som vi har fått fra kommunen.(..) Det her skal dere gjøre.. (lærer b)*

*I basisfagene er vi ganske bundet faktisk... fra kommunenivået. (lærer b)*

Grunnen til at skoleeier legger en del føringer opplever lærerne, er at skoleeier ønsker bedre elevresultater.

*Kommunen har gått mye hardere inn nå.... De vil ha resultater vet du.. (lærer b)*

*Det er ikke sikkert det er akkurat den metoden som fører til bedre læringsresultat. Det kan være like mye læreren som står i klasserommet som har endret litt... Det vet man ikke. (lærer b)*

### 5.3.2 Lærernes frihet

Lærerne ved denne skolen føler allikevel at de har frihet i yrket sitt. De styrer selv tidsbruk, elevgrupper, hvordan lærerressursene fordeles på de ulike gruppene, metoder i flere fag og fagstoff for å nå kunnskapsmålene, men alt innenfor de rammene som rektor og skoleeier har satt.

*Vi kan organisere stoffet selv, flytte på timer...ja, vi har veldig stor frihet. (lærer a)*

*Så lenge vi begrunner valgene godt så er det helt greit. (lærer b)*

Lærerne arbeider sammen i team rundt hvert klassetrinn, og lærerne har alle sine undervisningstimer på dette trinnet. Endringer i undervisningen kan bli initiert gjennom

---

skolevandring, da er det etter diskusjoner i teamet i etterkant av skolevandringen. De føler at de kan ta selvstendige beslutninger, men sier også at det i stor grad er teamet som tar avgjørelser sammen.

*Det kan jeg (Ta selvstendige beslutninger), men vi er jo team, ikke sant? Og vi er jo enige.., vi diskuterer veldig mye på teamet.. hvordan vi skal gjøre ting.. Hvordan vi skal opptre i forhold til ungene. Hvordan vi møter jenter i elleveårsalderen som har masse intriger, ikke sant? Hva gjør vi? Hvordan kan vi løse det for dem? Sånn at vi er enige.. (lærer b)*

Rektor uttrykker akkurat det samme, at det er stor frihet, innen visse rammer.

*Stor frihet men innenfor visse systemer. Fordi de systemene må vi ha for at vi skal få det til. Så er du på et team her så må du.., Du må samarbeide. Hvis du ikke er god til å samarbeide så bør du ikke jobbe her. (rektor)*

Samtidig uttrykker alle tre at det er viktig å få bruke det en er god på, både innen fag og metoder, og at det er greit.

*Vi er jo forskjellige som personer så det er klart at..(..) Det er jo snakk om å bruke det en er god på. (rektor)*

*Men jeg er meg og min kollega er seg, ikke sant? Der har vi en frihet. (lærer b)*

### **5.3.3 Lærernes tillit**

Lærerne mener at de viser rektor tillit gjennom å la henne komme inn i klasserommet å observere. Selv har de tillit til at rektor kan gi dem veiledning på det de selv mener de er mindre gode til. De har også tillit til at rektor bare gir tilbakemelding på det avtalte temaet i forhold til skolevandringen. Opplevelsen av at rektor har tillit til dem som yrkesutøvere er også stor.

*Jeg skjønner at de må gå rundt å se... Det oppleves som nyttig. Og de er veldig lite opptatt av å gå å kontrollere oss, så vi har stor tillit føler jeg. (lærer b)*

*De stoler på at vi gjør jobben rett og slett. (lærer a)*

På den andre siden, sier de at de får tilbakemelding på om noe «glipper», selv om «glippen» ikke er noe det skolevandres på. Rektor selv sier hun i blant skolevandrere for å kontrollere sine lærere, hun kan komme innom et klasserom uten at dette er avtalt på forhånd og uten kriterier.

*Jeg går jo rundt og sjekker lærerne mine på ting som jeg tenker at nå vil jeg se på hvordan den underviser litt, eller den underviser litt, eller hvordan det er. Det er jo også en skolevandring.. (rektor)*

### 5.3.4 Lærernes ansvar

Lærerne gir uttrykk for at rektor er den som tar det overordnede ansvaret ved skolen.

*Elevenes læringsresultat? Nei, Vi har jo et ganske stort ansvar på trinnet, men jeg opplever at det er rektor som har overordnet ansvar for det altså. (lærer a)*

Det er teamet og lærerne som har ansvaret for den praktiske tilretteleggingen og elevenes resultater.

*Mitt ansvar er å sørge for at elevene lærer det de skal (...) Vi må se hva elevene trenger (...) Det er vi på teamet som tar ansvar for den praktiske læringa..(lærer b)*

Ønsker teamet endringer i organisering, innhold eller pedagogikk diskuteres dette med rektor.

*Vi kan gå inn til vår rektor og diskutere det altså. Hvordan vi oppnår de beste resultatene.., Både organisatorisk, ikke sant? Innholdsmessig, pedagogisk.. (lærer b)*

Rektor mener at elevenes resultater er tema i skolevandring, ettersom hun flere ganger har skolevandret på et tema som vurdering for læring. Innenfor temaet vurdering for læring har det vært flere deltemaer. Det har blitt observert hvordan og hvor ofte lærerne bruker framovermeldinger for at elevene skal forstå hva de må gjøre for å lære mer. Hvordan de gjennomfører elevsamtalen, slik at denne fremmer læring? Brukes læringspartnere på en hensiktsmessig måte for styrke elevenes læring? Hvordan tilrettelegger lærerne for den enkelte elev? Alt dette er primært for at elevene skal lære bedre, og dermed oppnå bedre resultater.



---

*Sånn som vurdering for læring, det er jo for at elevene skal bli bedre. At de skal få bedre resultater. Da ville jeg se ved hjelp av skolevandringen om de brukte det med framovermelding til elevene for eksempel. Og det med elevsamtalen også. Da gikk skolevandringen veldig på det. (rektor)*

Temaene blir bekreftet av begge lærerne, men de så ikke det som at temaet er elevenes resultater.

*Det (elevenes resultat) har ikke vært noe tema i skolevandringen til nå i alle fall. (lærer a)*

De tenkte at elevenes resultater handlet om hvordan de presterte på ulike tester skolen brukte, og at klassenes resultater blir diskutert i etterkant av de ulike testene. Disse testene og bruken av disse, mente de ikke var en del av skolevandringen.

*Hvis vi har dårlige resultater så kommer rektor rundt og lurert på hva vi har gjort som har ført til disse resultatene. Hva må til for at dere skal heve dem? (lærer b)*

Samarbeidet i team foregår til faste tider hver uke. Teamet er de som tar avgjørelser sammen. Det kan gjelde hva det skal skolevandre på, saker som gjelder elevene, eller hva trinnet ønsker som satsingsområde,

*Vi melder i fra, fra teamene (..) Det er mye som blir initiert på teamet (lærer b)*

*Undervisninga er det vi på teamet som legger opp (lærer a)*

I kategorien Frihet, har jeg følgende funn:

1. Lærerne opplever at spesielt skoleeier legger en del føringer på skolen og lærerne. Noe synes de er helt fint, andre ting er de usikre på om virker etter hensikten.
2. Selv om det ligger en del føringer i forhold til lærernes undervisning, opplever de at de har både ansvar og frihet. Friheten gjelder stoffutvalg, tidsbruk og delvis metoder. Innad i teamet er det de selv som bestemmer. Teamet diskuterer og tar avgjørelser i felleskap.
3. Lærerne uttrykker tillit til ledelsen, og mener at ledelsen ikke kontrollerer dem, og at de har tillit til dem. De mener de får bruke det de er gode på i undervisningen.

4. Rektor selv sier at hun i blant kontrollerer lærerne ved hjelp av skolevandring.
5. Lærerne uttrykker at rektor ikke skolevandrer på elevenes læringsresultater, men det var ut fra deres tanke om at læringsresultater sees etter kartlegging og tester. Ut fra temaene lærerne forteller at rektor skolevandrer på, som elevsamtalen, læringspartner osv. er fokuset helt klart rettet mot et bedre læringsresultat for elevene.
6. Det er et utstrakt samarbeid i team ved skolen.

## 5.4 Skoleutvikling ved hjelp av skolevandring.

I denne kategorien vil jeg si litt om hvordan den enkelte lærer og skolen tilegner seg ny kunnskap og hvordan skolevandringen benyttes som metode for skoleutvikling og kunnskapstilegning.

Skolen har felles samarbeidstid med hele kollegiet en og en halv time i uka. De har også avsatt en time i uka til arbeid i team. Dette er tid som brukes til skoleutvikling. Skolevandring er ikke knyttet spesielt opp mot samarbeidet om skoleutvikling.

*Kanskje ikke spesielt i forbindelse med skolevandring, men mer på storteam og fellestid. (lærer a)*

Skolevandring kan i noen tilfeller føre til at lærerne blir utfordret til å søke ny teoretisk kunnskap, det kommer an på hva rektor ser som behov under sine vandringer. Men vel så ofte blir ny teoretisk kunnskap tilegnet gjennom lærernes felles planleggingstid. Hva som skal leses bestemmes av plangruppa ved skolen, fagleder eller ressursgrupper for ulike fag. Det varierer.

*Plangruppa var ei ressursgruppe for prosjektet vurdering for læring (..) Og vi har en fagleder (..) Så får vi ofte artikler og sånn i matematikk, norsk og engelsk som vi skal lese oss opp på. Det er det en engelskansvarlig, en matematikk- og en norskansvarlig som finner. (lærer a)*

*Det forventes at de prosjektansvarlige reiser på kurs (..) leser seg opp og har ansvar for skoleutviklingsøkter (..) Det er deres ansvar å løfte f.eks. mellomtrinnet på den andre lese- og skriveopplæringen. (lærer b)*

---

Det er gjerne artikler og annet de skal ha lest mellom hver fellestid, eller de må lese det der og da i møtetiden. Den teoretiske kunnskapen bearbeides i fellestid, i team eller med hele kollegiet. Det gjøres avtaler om den nye kunnskapen skal resultere i endret praksis. Dette gjøres også i felleskap, enten i team eller i hele kollegiet. I etterkant av avtalen om endret praksis, kan skolevandring komme inn som en ledelsesmetode for å sjekke om endret praksis finner sted.

*Og da er det å se om alle., om alle prøver å gjøre det da, og hvordan bruker de for eksempel læringspartnere. (rektor)*

*Hvis vår leder ser gjennom skolevandring at her trengs det noe., så kan jo hun gjøre noe med det. Og da legger hun det inn i skoleutviklingstiden ved skolen. (lærer b)*

Skolevandring kan virke utviklende for den enkelte lærer.

*I fjor så hadde vi elevsamtalen som tema i skolevandringen. Da var ledelsen og observerte oss når vi hadde en elevsamtale. De så etter at vi hadde en plan for hva vi skulle snakke om, både det faglige og det sosiale i selve samtalen, og hvordan vi fulgte det opp etterpå. Og jeg kjenner at det er slik jeg har med meg nå i elevsamtalene. (lærer a)*

*De er veldig flinke til å observere, og de tar tak i det du har behov for. De gjør det på en skikkelig måte så du kan tenke. Åh ja! Er det sånn det er.. (lærer b)*

Tilbakemeldingene skal føre til læring og utvikling i organisasjonen, og er en viktig del av skolevandringen.

*Personlig har jeg stor nytte av skolevandring. Jeg liker å få en skikkelig tilbakemelding fordi da kan jeg gjøre undervisningen min bedre (lærer b)*

*Det er veldig moro å få høre hva vi kan forbedre oss på. Jeg synes det er moro å lære mer. (lærer a)*

Lærerne har stor tro på at de selv kan bli bedre lærere og at rektor er en kyndig person som kan veilede dem til å bli dyktigere som lærere.

*Jeg tror at jeg hele tiden kan bli bedre, og min nærmeste leder er jo den som kan gjøre meg bedre. (lærer b)*

I kategorien «Skoleutvikling i forhold til skolevandring», har jeg disse funnene:

1. Skoleutvikling skjer uavhengig av skolevandring. Dersom det ikke skolevandles et semester, arbeider skolen allikevel systematisk med skoleutvikling.
2. Skolevandring fører ikke til at lærerne tilegner seg ny vitenskapelig kunnskap, men ny vitenskapelig kunnskap kan lede fram til et tema, noe å se etter for rektor, ved hjelp av skolevandring.
3. Det er mange ressurspersoner i personalgruppa som tar ansvar for skoleutvikling.
4. Skolevandringen med ettersamtaler kan oppleves som utviklende for lærerne.
5. Lærerne bruker vurderingene til å forbedre praksis.

## 5.5 Viktigheten av å se og bli sett.

I denne kategorien vil jeg si litt om å bli sett av sin leder. Jeg vil også si litt om rektors mulighet for å se hver enkelt ansatt ved hjelp av skolevandring.

Lærerne liker at rektor kommer inn og gjør seg kjent med deres elever og arbeidsoppgaver. Det gjør at de sammen med rektor kan diskutere utfordringene i klasserommet på et annet nivå.

*Jeg opplever det som veldig positivt, det at ledelsen kommer så tett på det som skjer. (..) både tett på oss og tett på ungene. (lærer a)*

*Jeg synes det er veldig bra for oss lærere, og så er det veldig bra for ungene også. Fordi våre ledere blir kjent med ungene i mange forskjellige sammenhenger. (..) Og da kan vi diskutere på et annet nivå enn om vi bare presenterer det. (lærer b)*

Det også litt uro forbundet med at rektor skolevandrer.

*Det kan jo oppleves som litt stress der og da liksom, at rektor står der og ser på deg. Men du vet er for et bra formål. (lærer a)*

Uroen blir større og fører til utrygghet om det ikke er noe tema rundt vandringen.

*Da blir folk litt spente og kanskje litt engstelige noen også. (lærer b)*

Rektor ser mer enn bare temaet for skolevandring når hun er inne i de ulike klasserommene.

---

*Du ser jo samtidig hvordan elev- og klassemiljøet er. Du ser hvordan elevene er, hvordan de tar i mot undervisningen...* (rektor)

Rektor sier at hun bl.a. bruker skolevandring for å se om skolens satsingsområder fungerer godt ute i organisasjonen.

*Så er det for å se på hva er det som er bra. Hva er et jeg synes vi lykkes med? Er det gjennomgående for hele skolen eller er det bare for enkelte trinn? (..) Og det for å komme videre i skoleutviklinga. (..) For å si hva vi trenger å arbeide vider med.* (rektor)

Hun får en god oversikt over hva som fungerer og hva det må arbeides mer med. De siste tre årene har vurdering for læring vært satsingsområde for hele kommunen. Dermed ønsker hun å se at f.eks. tilbakemeldingspraksisen de har blitt enige om sammen, blir gjennomført med elevene. Bruk av læringspartner og hvordan det blir brukt i klasserommet, forventer hun også å se når hun skolevandrer. Skolen har blitt enig om maler til oppstart av timen. Mål for timen skal stå på tavla. Dette forventer hun også at blir gjort.

I kategorien «Viktigheten av å se og bli sett», har jeg disse funnene:

1. Lærerne liker å bli sett av rektor.
2. De liker at rektor er kjent med dem og elevene.
3. Det kan være noe spenning knyttet til at rektor kommer inn og observerer undervisningen.
4. Rektor bruker skolevandring for å kontrollere at skolens satsingsområder og det de leser og reflekterer rundt i fellestid, fører til endring i lærernes praksis i klasserommet.
5. Rektor bruker skolevandring for se hva de skal arbeide videre med i fellestiden.

## 6. Drøfting av funn

Jeg skal nå drøfte mine funn med utgangspunkt i de teoriene jeg har valgt, og jeg begynner med å se på hvordan skolen jeg besøkte gjennomfører skolevandring sammenlignet med hvordan Downey et. al. (2004) og Skrøvset (2008) gjennomfører skolevandring. Funn av lærernes læring og profesjonsutvikling i refleksjonssamtalen etter skolevandring, drøfter jeg ved hjelp av Vygotsky (1978, 1986) sine teorier rundt læring. Mausestagen (2015) og Molander og Terum (2008) bruker jeg til å drøfte lærerprofesjonen.

### 6.1 Gjennomføring av skolevandring

Skolen jeg besøkte, benyttet skolevandring som et verktøy på flere forskjellige måter. Noen ganger var hele teamet som arbeidet i en klasse fokus for skolevandringen, andre ganger var rektor på skolevandring hos hver enkelt lærer. Hva slags type gjennomføring som ble valgt, var avhengig av hva som var tema for skolevandringen. Downey et. al. (2004) har fokus på observasjon av enkeltlærere, mens Skrøvset (2008) observerer samlet lærere som arbeider på samme trinn. Begge arbeidsmetodene skolen benytter er dermed beskrevet i skolevandringsteorien, men av ulike forskere i ulike nasjonale kontekster.

Rektor ved skolen jeg intervjuet, gjennomfører førsamtaler sammen med teamlederne i plangruppa for å finne ut hvilke områder teamene og lærerne ønsker å bli observert på. Det blir ikke gjennomført førsamtaler med den enkelte lærer, eller med hvert team. Den enkelte lærer får uttale seg om tema og observasjonskriterier til sin teamleder, som så bringer dette inn i plangruppa. Praksisen med førsamtaler for å få innspill fra lærerne på tema for skolevandringen, samsvarer med Skrøvset (2008). Til forskjell fra Skrøvset (2008), gjennomføres førsamtalen med plangruppa, og ikke med hvert av klasseteamene. Downey et al. (2004), gjennomfører ikke førsamtaler i det hele tatt, noe som bryter med den «norske» tilnærmingen av skolevandring. Når det kommer til førsamtaler, likner skolen derfor mer på andre norske modeller, som Skrøvset (2008) og Lehn (2009), enn den amerikanske varianten som er beskrevet i Downey et al. (2004).

Kriteriene rektor skulle se etter, varierte fra skolevandring til skolevandring, og de ble bestemt i fellesskap mellom ledelsen ved plangruppa og de ulike trinnteamene. Tema og kriterier var dermed kjent for alle før observasjonen. Noen ganger ble det sett etter de samme

---

kriteriene hos alle lærerne på skolen, som Downey et al. (2004) anbefaler, andre ganger hadde teamene ulike observasjonskriterier som ved Skrøvsets (2008) samarbeidsskole. På dette punktet, framgår det at skolen benyttet trekk fra både Downey et al. (2004) og Skrøvset (2008) sin forskning, og lagde en hybridmodell tilpasset deres ønsker og behov.

Ut fra teorien mener jeg det er viktig at det enkelte team er med å bestemme tema ut fra ønsker og behov som teamet har. Da har det for det første foregått en refleksjon i forkant av skolevandringen, og for det andre skolevandrer rektor og deltar i refleksjoner etterpå rundt noe teamet ser et behov for å reflektere rundt. Denne refleksjonen kan fortsette etter at skolevandringen er avsluttet også. Da har lærerne fått mer erfaring i temaet. Vygotsky (1986) sier at det er gjennom kommunikasjon og samhandling med andre at læring skjer. I teamet er lærerne jevnbyrdige og de kan veilede og assistere hverandre. Ved refleksjon kan de få en mer generalisert og systematisk forståelse (Sandvik, 2011). Skolen benyttet de mulighetene de hadde innenfor verktøyet skolevandring for å oppmuntre lærerne til å reflektere over sin egen profesjonsutøvelse og opptreden. Denne refleksjonen skjedde både gjennom før- og ettersamtaler, samt under selve skolevandringen. Ved førsamtalen, oppfordres lærerne via teamene og plangruppa til å tenke over egen rolle, og uttrykke et ønske om hva de trenger tilbakemelding på. Det er naturlig at skolevandringen i seg selv også øker lærerens bevissthet på de valgene som tas, og hvordan læreren utøver sin profesjonsfrihet. Ettersamtalen ga en god mulighet for refleksjon rundt de valgene læreren tok i en klasseromssituasjon.

Det er refleksjonssamtalene i skolevandring som fremmer profesjonsutvikling, og det at rektor skolevandrer bare en gang hvert semester, gjør at skolevandring alene ikke blir et egnet redskap for profesjonsutvikling. Man må reflektere over egne og andres læringserfaringer kontinuerlig, da det har stor betydning for alle valg en tar i profesjonen (Molander & Terum, 2008). Ved at lærerne er med på å bestemme tema og observasjonskriterier kan de være med å ta ansvar for forbedret undervisningspraksis (Molander & Terum, 2008). Når rektor skolevandrer etter de samme observasjonskriteriene for alle lærerne, kan det være nyttig for skolen som organisasjon. Det kan for eksempel være kriterier for at sikre at alle lærerne arbeider med tilbakemeldinger til elevene. På den andre siden har lærerne ulike behov for hva de trenger veiledning på, og hva de trenger å reflektere rundt. Da vil det være en fordel med ulike observasjonskriterier for den enkelte lærer. Å benytte seg av begge måtene å jobbe på, slik skolen jeg undersøkte gjorde, kan sies å være

en smidig løsning fordi det gir mulighet for å jobbe med enkelte tema som organisasjon, samtidig som den enkelte lærer får tilpasset mulighetene for egenutvikling.

Samtidig som skolevandring er et verktøy for profesjonsutvikling, kan det også brukes for å kontrollere lærerne. Dersom lærerne opplever skolevandringen som en kontroll, svekker det lærernes autonomi. Skrøvset (2008) sitt prosjekt viser at for å få skolevandring til å fungere, må rektor opparbeide tillit mellom seg og lærerne. At lærerne uttrykker skuffelse over at ledelsen ikke gjennomfører skolevandring hvert semester, mener jeg tyder på at det er tillit mellom rektor og lærerne. Det kan tyde på at lærerne ved skolen setter pris på å bli sett av rektor, og at de føler at skolevandring i større grad handler om profesjonsutvikling enn om kontroll. Selv om rektor benytter skolevandring som et kontrollverktøy, greier hun å gjennomføre denne kontrollen uten å svekke lærernes følelse av autonomi. Dette kan henge sammen med at lærerne gjennom skolevandring har en stor innflytelse gjennom hele prosessen. De får tidvis være med på å bestemme hvilke tema rektor skal ta for seg på skolevandringene, de er opplyste om hvilke kriterier rektor ser etter, og de får selv være med på å komme fram til konklusjonen av kontrollen gjennom før- og ettersamtaler. Den refleksjonen lærerne gjør rundt sin egen rolle, gjør at kontrollen ikke kun er eksternt pålagt (ved at rektor gjennomfører kontroll og gir tilbakemelding), men at lærerne også er med på kontrollere seg selv. Slik får de et mer bevisst forhold til sin profesjonsutøvelse.

Gjennom min studie har jeg funnet ut at gjennomføring av skolevandring bør foregå kontinuerlig for å virke profesjonsfremmende. Det er en forutsetning at lærerne vet hva de skal observeres i, og at observasjonskriteriene er innenfor deres nærmeste utviklingsone.

### **6.1.1 Oppsummering**

Skolen jeg undersøkte i denne studien, holdt førsamtaler for å avtale tema for skolevandring, men med en egen variant. Hvilket tema skolevandringen skulle fokusere på, ble bestemt i plangruppa etter samtaler i de ulike teamene. Ved skolen ble det gjennomført to observasjoner, en av rektor og en av ass. rektor, der varighet ble bestemt ut fra tema de skulle skolevandre på, alt fra 10 minutter til en hel undervisningsøkt. Temaet for skolevandring var forskjellig fra semester til semester. Det kunne også være forskjellig på de ulike teamene i samme semester. Førsamtale, lengden og antallet av observasjoner og ettersamtaler på skolen jeg gjennomførte intervjuene mine, benyttet trekk fra både Downey



---

et al. (2004) og Skrøvset (2008) sin forskning, og lagde en hybridmodell tilpasset deres ønsker og behov.

Dette viser at denne skolen, i likhet med andre norske skoler, har eget opplegget i skolevandring, som antall observasjoner, lengden på observasjonene og førsamtale. De har tatt litt fra Downey et al. (2004) og litt fra Skrøvset (2008) sine modeller, og har utviklet sin egen modell.

At lærerne satte pris på skolevandring, tyder på at det er tillit mellom rektor og lærerne.

## 6.2 Ettersamtaler ved skolevandringen

Slik jeg tolker rektor og lærerne ved skolen jeg gjennomførte intervjuene mine, brukte rektor deler av ettersamtalen til å gi en tilbakemelding til den enkelte lærer på hvordan denne gjennomførte undervisningen. Det blir en form for evaluering av læreren. Downey et al. (2004) er helt tydelig på at målet med skolevandring er at læreren skal utvikle seg profesjonelt. Det er enklere å være dømmende når du er i klasserommet med en lærer særlig mye lenger enn 3 minutter mener de. Lærerne skal utvikles til å bli reflekterende, selvanalytiske og avhengige av hverandre (Downey et al., 2004). Ekstern og intern kontroll uttrykker mistillit, enten mot systemet eller mot en person (Molander & Terum, 2008). En vurdering av den enkelte lærer kan fort bli dømmende. Det er rektors oppfatning av undervisningen til læreren, og det innbyr ikke til refleksjon for den som blir vurdert. Lærerne mente de fikk tilbakemeldinger som var utviklende, det tyder på at de har reflektert over vurderingen i ettertid. Ved at lærerne klarer å gjøre nytte av vurderingen tyder det på at rektors vurdering er innenfor lærernes proksimale utviklingszone.

Ettersamtalen er poengtert hos både Downey et al. (2004) og Skrøvset (2008). Downey et al. (2004) sier at skolevandring skal oppmuntre læreren til å reflektere over elevenes læring og at undervisningen skal endres i forhold til denne refleksjonen. Ettersamtalen skal føre til profesjonell utvikling av hele kollegiet, og at det er felles refleksjon rundt egen praksis som er viktig (Downey et al., 2004). Vygotsky (1986) hevder at alle har et utviklingspotensial og at læring skjer gjennom samhandling, samspill og i dialog mellom individ og fellesskapet. Den nærmeste utviklingszone er den avstanden som er mellom det en person kan klare alene og det personen klarer i samarbeid eller i refleksjon med andre (Sandvik, 2011).

Lærerne ved skolen jeg gjennomførte mine intervjuer, sier ettersamtalen ved skolevandring ble, i tillegg til en vurdering, brukt til veiledning og refleksjoner rundt undervisningspraksis sammen med rektor og evt. sammen med teamet. Denne delen av ettersamtalen fikk dem til å reflektere, og det stemmer godt med både læringsteoriene og profesjonsteoriene jeg har beskrevet. Samtalene utvikler lærerne til å bli reflekterende, selvanalytiske og avhengige av hverandre. Det gjør også at lærerne selv kan bli oppmerksom på at undervisningen kan bli bedre. Det at hele teamet er med på refleksjonen gjør at teamet kan fortsette refleksjonen på neste teammøte.

Etter at rektor ved skolen jeg undersøkte har skolevandret og alle ettersamtaler er gjennomført på alle team, gjennomføres en økt med hele kollegiet der gode eksempler blir vist fram, og der de reflekterer sammen over hva som har vært bra og hva de som skole kan trene mer på. De bruker dette til å si hva de skal arbeide videre med i fellestid. Sandvik (2011) mener at læreres refleksjon over egen praksis er med på å utvikle lærernes kompetanse. Det er med på å skape ny forståelse av egne erfaringer, som igjen kan være med på å forme nye vurderinger og handlinger. Refleksjon i fellesskap er profesjonsfremmende. Å vise fram god praksis, gjør at lærerne kan lære av hverandre. Det gjør også at noen blir verdsatt for det de gjør i klasserommet, men for de som ikke får sin praksis vist fram, kan det virke nedbrytende.

Spørsmål som fremmer refleksjon rundt undervisningen oppleves som positivt av lærerne jeg intervjuet. Rektor mente at vurderingen hun gjorde av den enkelte lærer fører til en refleksjon for læreren. Læreres refleksjon over egen praksis og egne erfaringer medvirker til å utvikle lærerens kompetanse (Sandvik, 2011, p.41). Det er læreren selv som må reflektere over egen praksis, og så ut fra refleksjonen se at undervisningspraksisen må endres.

Gjennom min studie har jeg funnet ut at ettersamtalen i skolevandring ikke skal være en vurdering, men en veiledning og en refleksjon rundt egen undervisningspraksis mellom to eller flere jevnbyrdige for å virke profesjonsfremmende. Dette toner også ned kontrollelementet ved skolevandringen, ved at rektors «funn» ikke blir ensidig kommunisert. I stedet foregår en aktiv dialog og gjensidig refleksjon mellom partene. Rektor blir i større grad en sparringspartner og støtte i lærerens egenutvikling enn en autoritetsfigur som har gjort seg opp en vurdering av lærerens praksis.

### **6.2.1 Oppsummering**

Deler av ettersamtalen blir brukt som vurdering av den enkelte lærer ut fra tema og kriterier for skolevandringen. Vurderingen kan virke dømmende. Når lærerne selv reflekterte over temaet for skolevandring, førte det til at de hadde større oppmerksomhet for temaet både i planlegging og etterarbeid av undervisningen. Det er lærerens egen refleksjon som er viktig for lærerens læring, ikke rektors refleksjon. Når rektor stiller spørsmål som leder til refleksjon, oppleves det som positivt av lærerne. Refleksjonene i team og i hele kollegiet etter at rektor har skolevandret oppleves som utviklende.

## **6.3 Frihet som lærer**

Jeg skal her drøfte skoleeiers føringer, opplevd tillit til rektor, leders kontroll, følt ansvar, elevenes læringsresultater og samarbeid i team.

### **6.3.1 Skoleeiers føringer og lærernes frihet**

Arbeidsgiver kan kontrollere lærere gjennom krav om bestemte teknikker, rutiner og regler (Molander & Terum, 2008). Gjennom økt kontroll og spesifikke standarder fra øvre hold reduseres autonomien, ifølge Molander og Terum (2008). Lærerne opplever det som en reduksjon i metodefriheten i klasserommet (Mausethagen, 2015). Lærerne ved skolen der jeg gjennomførte intervjuer, opplever at spesielt kommunenivået legger en del føringer på skolen og lærerne. Noen av føringene synes de er helt greie, andre av føringene er de usikre på om virker etter hensikten. Lærerne forteller at kommunen bestemmer både metoder som stasjonsundervisning og læringspartner, tester i ulike fag på alle trinn samt ledelsesformer som skolevandring. Dette oppleves ikke bare positivt. Sett utenfra, ser det ut til at kommunens skoleledelse ikke har tillit til at den enkelte skole og det enkelte team selv klarer å løfte elevenes resultater. Mausethagen og Mølstad (2014) fant i sin undersøkelse at det ikke oppleves positivt at rektor eller skoleeier styrer lærernes arbeid i klasserommet. Det oppleves av lærerne som en reduksjon i metodefriheten, selv om det er ment som profesjonsutvikling. Skoleeier kunne latt lærerne være med å reflektere over læringsfremmende metoder i klasserommet, for på den måten å la lærerne får eierskap til metodene. Dette ville også fremme lærernes autonomi.

Selv om det ligger en del føringer fra skoleeier i forhold til lærernes undervisning, opplever de også at de har både ansvar og frihet. De føler de har stor frihet innen stoffutvalg, tidsbruk og delvis metoder. Innad i teamet er det de selv som bestemmer, sier de. Teamet diskuterer og tar avgjørelser i felleskap innenfor de rammene de har til rådighet. Både ansvar og frihet er viktig for profesjonsutvikling.

Ut fra funn i denne studien, har skoleeier lagt føringer for mye av det som skjer i klasserommene. De har bestemt at metoden Tidlig Innsats Early Years skal benyttes for fagene norsk og matematikk i 1.-4.trinn. I dette ligger at de skal arbeide med stasjonsundervisning, og de skal bruke veiledet lesing. Skoleeier har også lagt føringer for basisfagene, noe som gjør at lærerne føler seg svært bundet i disse fagene. Det er grunn til å stille spørsmål ved om skoleeiers krav til undervisningsmetoder i basisfagene fører til bedre undervisning for elevene, enn om den enkelte lærer hadde bestemt metoden selv. Dette kan føre til spenninger og konflikter mellom profesjonell autonomi og administrativ styring (Molander & Terum, 2008). Molander og Terum (2008) sier autonomi i en profesjon betyr at profesjonen selv setter standarder for hvordan arbeidsoppgavene skal utføres. Denne autonomien til lærere er gitt på bakgrunn av deres vitenskapelige kunnskapsbase (Mausethagen, 2015). Når skoleeier bestemmer arbeidsmetoden i klasserommet, blir ikke standarden bestemt av profesjonen selv.

Skoleeiers karleggingshjul, som lærerne forteller om i mine intervjuer er et forsøk på å kontrollere lærerne i denne kommunen. Dette er en kontroll av lærerne, og et forsøk på å få i gang tiltak for forbedret undervisning på bakgrunn av disse testene.

Lærerens autonomi kan sees i sammenheng med lærerens mulighet for profesjonsutvikling. I den grad læreren opplever lav grad av autonomi, der mange av de faglige valgene er tatt av ledelse eller skoleeier, vil også mulighetene for profesjonsutvikling være lavere. Lærerens egenutvikling innen sin profesjon fordrer at man har en viss grad av frihet til selv å velge læremetode, tidsbruk m.m. Det er altså på de områdene at valgene ikke allerede er tatt, at man kan forvente å se profesjonsutvikling blant lærerne.

### **6.3.2 Lærernes ansvar og elevenes læringsresultater**

Profesjonelt ansvar handler om å bli gjort ansvarlig. Det er ulike grader av handlingsfrihet, fra full frihet, til valg mellom ulike alternativer. Lærerne er ansvarlige for elevenes resultater. Dersom elevenes resultater ikke svarer til forventningene, er det lærernes ansvar å forbedre

---

sin undervisningspraksis. Her er det forventninger fra lærerne selv, elever, foreldre, rektor og samfunnet (Molander & Terum, 2008). Mausestagen (2015) skriver at skolen er ansvarlig for å arbeide sammen om forbedring av praksis. Molander og Terum (2008) mener at å bli gjort ansvarlig handler om at andre stoler på at de overlater sakene sine i de profesjonelles hender. Lærerne ved skolen jeg besøkte, opplever at de har ansvar, og at ansvaret for elevenes resultater er plassert på teamet. Men begge to er tydelige på at det er rektor som har det overordnede ansvaret, sammen med skoleeier. Dersom resultatene ikke svarer til rektors forventning, blir dette tatt opp med det enkelte team. Teamet må så i samråd med rektor legge en plan for hvordan det skal arbeides for å heve resultatene. Lærerne uttrykker at rektor ikke skolevandrer på elevenes læringsresultater, men det var ut fra deres tanke om at læringsresultater sees etter kartlegging og tester. Ut fra temaene både lærerne og rektor forteller at hun skolevandrer på, slik som elevsamtalen, læringspartner osv. er fokuset helt klart rettet mot et bedre læringsresultat for elevene. Downey et al. (2004) sier det er gjennom å påvirke det som skjer i klasserommet, du kan oppnå bedre elevresultater. For å påvirke det som skjer i klasserommet, må lærerne reflektere sammen med rektor eller kollegaer over egen undervisning (Downey et al., 2008). Skolen jeg forsket på, skolevandret og reflekterte sammen rundt elevsamtalen, læringspartner, bruk av undervisningsvurdering osv. De reflekterte både med rektor og med teamet sitt. Dette er viktig for profesjonsutvikling. Men med refleksjonssamtaler en gang i semesteret, er det vanskelig å se at skolevandring er en viktig faktor både for å oppnå bedre elevresultater og for lærernes profesjonsutvikling.

### **6.3.3 Tillit og kontroll**

Lærerne uttrykker tillit til ledelsen. De mener at ledelsen ikke kontrollerer dem, og at ledelsen har tillit til dem. De mener at de får bruke det de er gode på i undervisningen. Både Lehn (2009) og Skrøvset (2008) poengterer at åpenhet og trygghet er de viktigste forutsetningene for at skolevandring skal være et godt verktøy. Et godt forhold mellom lærer og leder er en forutsetning for at skolevandring skal oppleves som positivt (Skrøvset, 2008). Også funn i min studie indikerer at skolevandring kan bidra til utvikling for lærerne, dersom det er tillit mellom lærerne og ledelsen.

Rektor sier hun bruker skolevandring for å sjekke om lærerne gjør som skolen og kommunen har bestemt. Lærerne sier de ikke oppfatter det som en kontroll. Ifølge Molander og Terum (2008), uttrykker både ekstern og intern kontroll mistillit, og dette påvirker læreres handlinger og handlingsrom. Det fører til standardisering av arbeidsprosesser. Mer kontroll

kan føre til negative konsekvenser dersom lærerne opplever det som en reduksjon av autonomi (Molandre & Terum, 2008). Nå sier lærerne ved skolen jeg intervjuet at de ikke opplever at rektor kontrollerer dem gjennom skolevandring, men at rektor har tillit til at de gjør jobben sin, og at de gjør det som er lagt som føringer fra skoleeier, og det lærerne og skoleledelsen har avtalt i felleskap. Dette tyder på at det er åpenhet og trygghet mellom rektor og lærerne. Det betyr også at rektor ikke bruker kontrollen til å redusere lærernes ansvar og autonomi, og kontrollen kan legge et grunnlag for diskusjon og refleksjon.

### **6.3.4 Samarbeid i lærerteam**

Det er et utstrakt samarbeid i team ved skolen jeg undersøkte. Lærerne jeg snakket med, opplevde at de innad på teamet styrer tidsbruk, elevgrupper, hvordan lærerressursene fordeles på de ulike gruppene, metoder og fagstoff for å nå kunnskapsmålene. De sier også at de må begrunne valgene sine faglig overfor rektor. De forteller at de arbeider sammen i team, og at det er teamet som tar avgjørelser om endringer i undervisningen etter felles refleksjoner. Dette kan komme etter skolevandring, men det kan like gjerne komme etter noe de har arbeidet med i felles planleggingstid, uten at det har med skolevandring å gjøre. På den andre siden, sier de at ting de har arbeidet med i fellestid, eller blitt enige om på team er noe som kan være tema for skolevandring i etterkant. Dette samsvarer med Mausethagens (2015) utsagn om kollektiv autonomi, som handler om lærernes kontroll over arbeidet på skolen, som for eksempel felles holdninger. Det å arbeide sammen i team, kan sees på som assistert læring som Vygotsky (1978) snakker om. Det er en avstand mellom det du klarer alene og det du kan klare i samarbeid og refleksjon med andre. I et team kan jevnbyrdige veilede hverandre. I dette ligger læring og utvikling (Sandvik, 2011). Det å arbeide og reflektere i team rundt egen og andres undervisningspraksis fører til læring og det kan virke profesjonsfremmende.

Økt krav om elevenes læringsutbytte vil føre til at lærerne må samarbeide mer om elevenes forbedring av resultater (Mausethagen, 2015). Ved skolen jeg undersøkte, arbeidet de i team. Teamet hadde samarbeidstid hver uke hele året, og elevenes resultater var et naturlig tema å drøfte i teamet. Teamsamarbeidet var ikke et resultat av skolevandring, men de kunne bruke teamtid til å fortsette refleksjonen etter skolevandring.

Funn i min studie viser at lærerne tar ansvaret for elevenes læringsresultat. Resultatene blir diskutert med rektor, også i skolevandring, men med skolevandring en gang i semesteret blir

---

ikke skolevandring et viktig verktøy for elevenes læringsresultat. Selv om lærerne føler at de har stor frihet, har skoleeier redusert deres autonomi gjennom føringer om undervisningsmetoder. Lærerne arbeider i team som er profesjonsutviklende både for autonomi og ansvar, men teamsamarbeidet er ikke avhengig av at det blir skolevandret. Skolevandring krever tillit mellom skoleleder og lærere, og dersom dette er tilstede vil skolevandring kunne være utviklende for lærerne.

### 6.3.5 Oppsummering

Kommunenivået har lagt en del føringer for undervisningen, som ikke oppleves som bare positivt for lærerne. Selv om dette blir gjort for å utvikle lærerprofesjonen, kan det få negative konsekvenser i form av signalene det sender til lærerne om mistillit. Lærerne sier allikevel at de opplever ansvar og frihet i arbeidet som lærere. Rektor sier hun skolevandrer blant annet for å kontrollere at lærerne gjør det skolen og skoleeier har bestemt. Lærerne opplever det ikke slik. Det kan tolkes som et tegn på at det er en god relasjon mellom leder og lærere. Teamsamarbeidet blir trukket fram som viktig for å ha felles holdninger og for å fremstå samlet i møtet med elever og foreldre.

## 6.4 Skoleutvikling ved hjelp av skolevandring

Skoleutvikling skjer uavhengig av skolevandring. Dersom rektor ikke skolevandrer et semester, arbeider skolen allikevel systematisk med skoleutvikling. Skolen arbeider målbevisst med skoleutvikling. De har felles samarbeidstid for alle skolens lærere en og en halv time i uka. I tillegg arbeider lærerne i team en time i uka. Det er i denne tiden skolens utvikling skjer. Da leser de nyere forskning. De diskuterer og reflekterer rundt det de har lest. Molander og Terum (2008) poengterer at optimal profesjonell utvikling forutsetter at den profesjonelle søker ny kunnskap gjennom både teoretisk skolering og praktisk erfaring. Dette må bearbeides gjennom refleksjon, både alene og i dialog med andre.

Det er mange ressurspersoner i personalgruppa som tar ansvar for skoleutvikling. For å utvikle personalgruppas kompetanse og for å heve elevenes resultater, har skolen jeg forsket på deltatt i statlige satsinger som for eksempel vurdering for læring. Dette har ført til at de har lest vitenskapelig forskning som blant annet Utdanningsdirektoratet har lagt ut som nettressurser. Skolen har sendt inntil to lærere på seminarer, som har kommet tilbake og holdt kurs om samme tema for hele kollegiet. I fagene engelsk, norsk og matematikk, har de

enkeltlærere som deltar i kommunale nettverk. Nettverkene får reise på kurs og seminarer. De som er skolens representanter i disse nettverkene, må oppdatere resten av kollegiet om nyere forskning i faget. Lærerne sier de har nedsatt leseplikt for å delta i nettverket og for å skolere kollegiet på egen skole. Noe av litteraturen finner de selv, andre deler får de hjelp av fagleder, kompetansesentra og andre ressurspersoner til å finne. Å reflektere over egne og andres læringserfaringer mener Molander og Terum (2008) vil ha stor betydning ved forberedelser, gjennomføring og tilbakeblikk på de valg en tar i profesjonen. Vygotsky (1978) mente at utvikling starter etter påvirkning på det ytre plan, for deretter å få betydning for en person på det indre plan. Det foregår en prosess i den enkelte fra den sosiale kommunikasjonen til den individuelle utviklingen (Sandvik, 2011). Mausethagen (2015) sier at skolekulturer i liten grad er positive og setter pris på forskning. Ut fra det som ble sagt ved den skolen jeg undersøkte i denne oppgaven hadde de flere satsingsområder som betinget oppdatering av vitenskapelig kunnskap, slik som vurdering for læring, og arbeid i nettverk i fagene engelsk, norsk og matematikk. Slik jeg ser det, arbeider skolen jeg besøkte slik Vygotsky (1986) sier at vi lærer. De begynner med at lærerne leser og hører nyere forskning. De reflekterer sammen med andre rundt det de har lest/hørt og de tar det senere i bruk i egen undervisning. Dette er en god arbeidsform for at skolen som helhet skal utvikle en felles vitenskapelige kunnskapsbase.

Det at rektor skolevandrer fører ikke til at lærerne tilegner seg ny vitenskapelig kunnskap, men ny vitenskapelig kunnskap kan lede fram til et tema, noe å se etter, og reflektere rundt i skolevandring for rektor. Hvilken vitenskapelig litteratur som skal deles i hele kollegiet, blir i stor grad bestemt uavhengig av skolevandring, men som en av lærerne sier: «Hvis vår leder ser i skolevandring at her trengs det noe..., så kan jo hun gjøre noe med det. Og da legger hun det inn på fellestid». Skolevandring skal ifølge Downey et al. (2004) utvikle lærere til å bli reflekterende og selvanalytiske. De skal selv se muligheten for å forbedre egen praksis (Downey et al., 2004). Forbedring av praksis skal komme etter at en kyndig leder har observert lærernes praksis. Lærerne og leder skal sammen reflektere over rutinene lærerne har i klasserommet, og de skal sammen diskutere seg fram til bedre praksis (Skrøvset, 2008; Lehn, 2009). Autonomien til lærerne er gitt på bakgrunn av deres vitenskapelige kunnskapsbase. I det ligger at læreren skal følge med på nyere forskning om fagfeltet de beveger seg i. De skal gjennom nyere forskning kunne begrunne og videreutvikle kunnskapsbasen de trenger i sin profesjonsutøvelse (Molander og Terum, 2008). Ut fra dette kunne en etter skolevandring funnet litteratur som ledet til en større teoretisk kunnskapsbase



---

for den enkelte lærer. Men skolen jeg forsket på, brukte felles planleggingstid, og ikke skolevandring til å øke lærernes teoretiske kunnskap. Det gjør at de ikke utnytter alle mulighetene for profesjonsutvikling som ligger i skolevandring. Rektor og lærerne kunne sammen ha kommet fram til litteratur som hadde vært utviklende, og innenfor den nærmeste utviklingszone for den enkelte lærer. Samtidig jobbet skolen aktivt med vitenskapelig litteratur utenom skolevandringen, og de viser til at dette har hatt en positiv effekt på skolevandringen ved at det har påvirket valg av tema for skolevandringen. Det er ikke nødvendigvis sånn at skolevandring oppmuntrer til at lærerne bruker forskning mer aktivt. Men hos en skole som bevisst jobber med forskning, kan dette påvirke hvordan man bruker skolevandring, som for eksempel gjennom valg av tema.

Lærerne jeg intervjuet, sier at skolevandringen med ettersamtaler opplevdes som utviklende for dem. De brukte tilbakemeldingene og refleksjonene til å gjøre egen undervisning bedre. Lærerne fortalte at de måtte begrunne i ettersamtalene hvorfor de gjorde det de gjorde i klasserommet, både for forklare hvordan de arbeidet i klasserommet og for å få rektor til å være med på endringer lærerne fant nødvendig. Lærerutdannere sier at den formelle og faglige kunnskapen lærerne tar med seg ut i skolen er viktig, fordi den skal brukes til å begrunne de valgene lærerne tar i klasserommet (Mausethagen, 2015). Gjennom refleksjon kan en lære å se ting på en ny måte. Det kan føre til at en lærer å handle på en ny måte, og at en kan ta avgjørelser ut fra det nye en har lært (Sandvik, 2015). Mine funn viser at skolen jeg undersøkte arbeider profesjonsfremmende for lærernes ansvar ved at lærerne må begrunne valg de tar i klasserommet faglig. Det at mange av de faglige valgene er tatt sammen med teamet, gjør at lærerne har reflektert først alene og så sammen rundt valget. Dette gjorde de både i skolevandring og i annen felles samarbeidstid.

Mausethagen (2015) skriver at ervervet kunnskap skal kunne benyttes i nye kontekster. Det betyr at den nye kunnskapen skal brukes i klasserommet til undervisning av elevene, og at det skal være synlig for eksempel for rektor. Lærerne jeg intervjuet ble kurset, leste forskningsbasert kunnskap, og rektor forventet å se teorien i praksis i klasserommene når hun skolevandret. Dette betyr at de arbeider riktig i forhold til vitenskapelig profesjonsutvikling, men de bruker skolevandringen som en kontroll for å se om det har ført til endring i klasserommet, og ikke for å utvikle ny vitenskapelig kunnskap.

Funn i min studie tyder på at skoleutvikling og tilegnelse av vitenskapelig forskning ved hjelp av skolevandring er en mulighet som kan benyttes, men at skolens felles samarbeidstid

er bedre egnet til oppgaven. Ettersom skolevandring foregår bare en gang hvert semester, kan det synes som at skolen har valgt en god løsning i arbeidet med å utvikle skolens vitenskapelige kunnskap, og dermed profesjonsutvikling. De bruker av skolens fellestid hver uke gjennom hele året.

### **6.4.1 Oppsummering**

Skolen jeg besøkte arbeidet kontinuerlig med skoleutvikling. De brukte felles planleggingstid til dette. De deltok i prosjekter, nettverk og kurs initiert av Utdanningsdirektoratet, skoleeier og etter lærernes eget initiativ. Det er ikke skolevandring som fører til at lærerne tilegner seg ny vitenskapelig kunnskap, men ny vitenskapelig kunnskap kan lede fram til et tema, noe å se etter for rektor, ved hjelp av skolevandring.

## **6.5 Å se og bli sett**

Mine funn viser at lærerne jeg intervjuet liker å bli sett av rektor. Skolelederens oppfølging av den enkelte lærer er av stor betydning for lærernes motivasjon og effektivitet (Mausethagen, 2015).

Lærerne liker at rektor er kjent med dem og elevene. Lærerne opplever det at rektor kommer innom som oppmuntrende. De føler seg sett, og liker at rektor ser og gjør seg kjent med deres elever og arbeidsoppgaver. Det gjør det enklere å reflektere rundt klassen sammen med rektor i etterkant. Kunnskap og erfaring må bearbeides gjennom refleksjon, alene og i dialog (Molander & Terum, 2008). I Skrøvsets (2008) studier, poengterer hun at lærerne opplevde å få hjelp etter å ha blitt sett av rektor. Lærerne ble motivert av dette til å se nye løsninger, diskutere og lære noe nytt. Slik jeg ser det, har skolevandring gjennom dette en nytte i seg selv, uavhengig av om det er profesjonsutviklende eller ikke. Det at lærerne føler seg verdsatt ved at rektor gjør seg kjent med dem og elevene, er viktig.

Lærerne jeg intervjuet fortalte at det kan være noe spenning knyttet til at rektor kommer inn og observerer undervisningen. Spesielt gjaldt det, dersom det ikke var avtalt hva rektor skal se etter i sin observasjon. Lærere som ikke har et godt forhold til sin leder, som tidligere har opplevd å bli stilt i et dårlig lys, vil ikke like et verktøy som skolevandring (Skrøvset, 2008). Lehn, (2009) sier at åpenhet og trygghet er de viktigste forutsetningene for at skolevandring skal være et godt verktøy. Noen vil føle skolevandring som en kontroll, og det er det viktig

at rektor er klar over. Målet er at skolevandring skal føre til personlig utvikling for den enkelte lærer og for organisasjonen. Det skal ikke være en bedømming av lærerens undervisningskompetanse, men en refleksjonssamtale som skal føre til at den enkelte lærer selv begynner å reflektere over og analysere egen undervisning (Downey et al., 2004). Rektorer skal være klar over at ikke alle lærere setter pris på at de kommer innom klasserommet. For noen lærere kan det oppleves som truende. Det gjelder spesielt lærere som ikke er helt trygge på sin leder.

Rektor ved skolen jeg forsket på bruker skolevandring for å kontrollere at skolens satsingsområder og at det de leser og reflekterer rundt i fellestid, fører til endring i lærernes undervisningspraksis i klasserommet. Skolevandring blir en enkel metode å benytte for å kontrollere at skoleutvikling ved en skole foregår i riktig tempo, og at skolens lærere har fokus på det som er avtalt i fellesskap. Denne måten å arbeide på får støtte i Skrøvset (2008), som skriver at skoleleder har et spesielt ansvar for å drive utviklingsprosjekt framover. Slik sett blir skolevandring et redskap for å sjekke om det det arbeides med på fellestid fører til endringer i klasserommet, men ettersom det skolevandles bare en gang hvert semester, blir ikke skolevandring det som virkelig driver skoleutviklingen videre ved en skole.

Funn i min studie viser at å se og bli sett er viktig for alle parter, både rektor, lærere og elever. Det gjør at partene får et forhold til hverandre. Det opparbeides åpenhet og trygghet som er viktig i en organisasjon, det er også viktig for profesjonsutviklingen.

### **6.5.1 Oppsummering**

Å bli sett av sin leder er viktig for alle ansatte. Det er viktig for motivasjonen og effektiviteten. Å bli sett av rektor fører også til at lærerne føler seg verdsatt. Lærerne opplever det som positivt at rektor gjør seg kjent med dem og elevene. Det gjør at de oppfatter rektors spørsmål og innspill som en hjelp. Skolevandring er enkel måte for rektor å få oversikt over hva som foregår i de ulike klasserom. Slik blir det enklere å drive utviklingsprosjekter framover. Åpenhet og trygghet er viktig for at skolevandring skal oppleves som utviklende for den enkelte lærer.

## 7. Oppsummering

Nedenfor følger en kort oppsummering av drøftingene jeg har gjort, innenfor de kategoriene jeg fant etter intervjuene jeg gjennomførte. Problemstillingen for studiet er «Hvordan utøver rektor skolevandring, og hvordan opplever lærerne skolevandring som utviklende for egen profesjonsutøvelse?»

### 7.1 Gjennomføring av skolevandring

Førsamtaler for å avtale tema og observasjonskriterier i forkant av skolevandring ved skolen jeg undersøkte, ble gjennomført, men med en egen variant. Det ble bestemt i plangruppa etter samtaler i de ulike teamene. Ved skolen ble det gjennomført to observasjoner, en av rektor og en av ass. rektor, der varighet ble bestemt ut fra tema det skulle skolevandles på, alt fra 10 minutter til en hel undervisningsøkt. Temaet for skolevandring var forskjellig fra semester til semester. Det kunne også være forskjellig på de ulike teamene i samme semester.

Skolen har et eget opplegg for skolevandring, slik som antall observasjoner, lengden på observasjonene og førsamtale. De har utviklet sin egen modell basert delvis på Downey et al. (2004) og delvis på Skrøvset (2008).

At lærerne satte pris på skolevandring, tyder på at det er tillit mellom rektor og lærerne.

Funn fra studien har vist at tema og observasjonskriterier var bestemt i forkant av skolevandringen. Det gjorde at skolevandring på denne skolen opplevdes som positivt. I den grad dette skal ha gyldighet for andre skoler, må det være at ledelsen og lærerne ved en skole sammen utarbeider retningslinjer for hvordan skolevandring skal gjennomføres.

### 7.2 Ettersamtale ved skolevandring

Funn viser at deler av ettersamtalen blir brukt som vurdering av den enkelte lærer ut fra tema og observasjonskriterier som var bestemt for skolevandringen. Når lærerne selv reflekterte over temaet for skolevandring, førte det til at de hadde større oppmerksomhet for temaet både i planleggingen og etterarbeidet av undervisningen. Refleksjonssamtalen som blir gjennomført etter skolevandring har positiv effekt på lærernes profesjonsutvikling dersom

---

lærerne selv får reflektert over egen undervisningspraksis. Rektor eller en annen jevnbyrdig kan være den som gir assistanse med veiledning, og ved å stille reflekterende spørsmål. Det er lærerens egen refleksjon som er viktig for lærerens læring, ikke rektors refleksjon. Når rektor stiller spørsmål som leder til refleksjon, oppleves det som positivt av lærerne. Refleksjonene i team og i hele kollegiet, etter at rektor har skolevandret, oppleves som utviklende.

### 7.3 Frihet som lærer

Funn fra studien viser at selv om lærerne opplever at de har ansvar og frihet i yrket, er det ikke tvil om at skoleeier kontrollerer lærerne ved sine føringer. Selv om dette blir gjort for å utvikle lærerprofesjonen, kan det få negative konsekvenser i form av signalene det sender til lærerne om mistillit. Noen av disse føringene går rett inn i klasserommet og styrer hvilken metode som lærerne må bruke. Det må kunne stilles spørsmål om skoleeiers tillit til lærernes kompetanse. Jeg mener lærernes autonomi er svekket. Lærerne sier at de allikevel opplever ansvar og frihet i arbeidet som lærere. Skolevandring har liten betydning for lærernes opplevelse av ansvar for og frihet i undervisningen. Skolevandring kan føre til økt læringsutbytte for elevene, dersom refleksjonssamtalene har dette som fokus.

Funn fra studien har vist at samarbeid og refleksjon mellom lærerne er utbredt ved skolen, men at skolevandring ikke var et viktig verktøy for å få til dette. Det kan skolen klare innenfor felles samarbeidstid for alle lærerne. Teamsamarbeidet blir trukket fram som viktig for å ha felles holdninger, og for å framstå samlet i møtet med elever og foreldre.

At ikke lærerne opplever rektors uttalte kontroll gjennom skolevandring som en kontroll kan tolkes som et tegn på at det er en god relasjon mellom leder og lærere.

### 7.4 Skoleutvikling ved hjelp av skolevandring

Funn fra studien har vist at skolen jeg besøkte arbeidet kontinuerlig med skoleutvikling. Ukentlig teamsamarbeid og felles planleggingstid for hele kollegiet ble trukket fram av lærerne som en viktig arena for skoleutvikling, refleksjon og læring i fellesskap. Skolens lærere deltok i prosjekter, nettverk og kurs initiert fra Utdanningsdirektoratet, skoleeier og etter lærernes eget initiativ. Det er ikke skolevandring som fører til at lærerne tilegner seg ny vitenskapelig kunnskap, men ny vitenskapelig kunnskap kan lede fram til et tema, noe å se

etter for rektor, ved hjelp av skolevandring. Skolevandring kan oppleves som utviklende for den enkelte lærer, men skolevandring er ikke viktig for skoleutvikling. Skolevandringen er mer et redskap for å se om utviklingsarbeidet ved skolen har båret frukter inn i klasserommet.

## 7.5 Å se og bli sett

Funn fra studien viser at å bli sett av sin leder er viktig for alle ansatte. Det er viktig for motivasjonen og effektiviteten. Å bli sett av rektor fører også til at lærerne føler seg verdsatt. Skolevandring er et nyttig redskap for skoleledere for å se sine ansatte. Lærerne opplever det som positivt at rektor gjør seg kjent med dem og elevene. Det gjør at de oppfatter rektor som en samarbeidspartner rundt elevenes utvikling, og bidrar til at rektors spørsmål og innspill blir til hjelp for læreren. Skolevandring er en enkel måte for rektor å få oversikt over hva som foregår i de ulike klasserom og hvor langt lærerne har kommet i et utviklingsprosjekt. Det vil gi en pekepinn på hvordan en bør arbeide videre med prosjektet for å få med alle, og slik blir det enklere å drive utviklingsprosjekter framover. Åpenhet og trygghet er viktig for at skolevandring skal oppleves som utviklende for den enkelte lærer.

---

## 8. Konklusjon på problemstillingen

Problemstillingen var: Hvordan utøver rektor skolevandring, og hvordan opplever lærerne skolevandring som utviklende for egen profesjonsutøvelse?

Mine funn viser at lærerne opplever skolevandring som nyttig og utviklende ved at de følte de fikk tilbakemeldinger som kunne gjøre undervisningen deres bedre.

Når jeg ser funnene mine opp mot det teoretiske perspektivet jeg har lagt til grunn for profesjonsutvikling mener jeg å kunne si at skolevandring har liten betydning for læreres profesjonsutvikling. Skolevandring har flere elementer ved som kunne gjort det til et godt verktøy, men fordi det gjennomføres bare en gang hvert semester får det ikke en kontinuitet som trengs for profesjonsutvikling. Sett i sammenheng med læring, gir refleksjoner i ettersamtalen en positiv effekt ved at lærerne gjør undervisningen sin bedre. Men når vi vet at rektor skolevandrer en gang i semesteret blir effekten liten. Når det gjelder autonomi fører ikke skolevandring til mer selvstendighet og kontroll, over hva som skjer i klasserommet for lærerne. Skolevandring ansvarliggjør lærerne ved at lærerne i ettersamtalene må begrunne valg de har tatt i undervisningen, ut fra et faglig ståsted. Skolen som helhet og den enkelte lærer arbeider med å forbedre elevenes læringsresultater og lærernes undervisningspraksis. Dette arbeides det med kontinuerlig i skolens felles planleggingstid. Skolevandring blir dermed bare en liten del i dette arbeidet. For å skape utvikling i skolen og utvide lærernes vitenskapelige kunnskapsbase brukes også skolens felles planleggingstid. Det arbeides ukentlig med å lese og reflektere, alene og i fellesskap. Dette fører til profesjonsutvikling, men foregår uavhengig av skolevandring.

Utvalget for studien er ikke på et representativt nivå, men med bakgrunn i empirien og drøfting av funn, finner jeg grunn til å si at arbeidet med observasjonskriterier og refleksjonssamtalene rundt disse kriteriene i skolevandring er utviklende for lærerne. Lærernes refleksjon med rektor over egen praksis og egne erfaringer er også utviklende. Det allikevel slik at skolevandring en gang i semesteret ikke har avgjørende betydning for lærernes profesjonsutvikling. Profesjonsutvikling må foregå kontinuerlig gjennom hele året og ikke begrenses til skolevandring som foregår to ganger i året. Man kan allikevel si at skolevandring i skoler der rektor og lærerne er trygge på hverandre gjør at lærerne blir sett av sin leder, og føler seg verdsatt. Skolevandring gir også en arena der en sikrer at alle lærerne må reflektere over egen undervisning sammen med rektor, to ganger i året.





---

## Litteraturliste

Downey, C. J., Steffy, B. E., English, F. W., Frase, L. E., & Poston Jr., W. K. (2004). *The Three-Minute Classroom Walk-Through*. United States of America: Corwin press.

Elstad, E. (2014). Lærervurdering - en krevende øvelse. *Bedre skole*, Nr. 3, 2014.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere* (I. C. Goveia, Trans.): Capelen Damm AS.

Opplæringslova (1998).

Kunnskapsdepartementet. (2007). Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*. Akademika AS.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView Introduksjon til et håndverk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lehn, A. (2009). *Skolevandring - en systematisk metode for direkte, pedagogisk ledelse hos rektor*. (Master), NTNU, Trondheim.

Lillejord, S. (2014). Lærervurdering, eller hva vi nå skal kalle det... *Bedre skole*, Nr. 3, 2014.

Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forvebtinger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Musethagen, S., & Mølsted, C. S. (2014). Licence to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling. Elstad, Eyvind Helstad, Kristin (Eds.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Kapittel 8. s. 152-167. Universitetsforlaget AS

Musethagen, S., & Smeby, J-C (2011). «Kvalifisering til velferdsstatens yrker» *Utdanning 2011*, Lokalisert på [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/7\\_kvalifisering.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/7_kvalifisering.pdf)

Molander, A., & Terum, L. I. (Eds.). (2008). *Profesjonsstudier*: Universitetsforlaget AS.

Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C. (2011). *OECDs gjennomgang av evaluering og vurdering innen utdanning Norge* (udir, Trans.).

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* Oslo: Universitetsforlaget AS

Postholm, M. B., & Moen, Torill (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Sandvik, L. V. (2011). *Via mål til mening*. (philosophiae doctor), NTNU, Trondheim.

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

Skrøvset, S., & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.

## **Oversikt over vedlegg**

### **Vedlegg 1**

Kvittering på melding om behandling av personopplysninger, NSD

### **Vedlegg 2**

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse i forbindelse med masterstudie

### **Vedlegg 3**

Intervjuguide lærere

### **Vedlegg 4**

Intervjuguide rektor

Dordy Wilson  
Institutt for organisasjons- og ledelsesfag Høgskolen i Hedmark  
Postboks 400  
2418 ELVERUM

Vår dato: 21.12.2015

Vår ref: 45717 / 3 / HJP

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45717	<i>Hvordan utøver rektor skolevandring og hvordan opplever lærerne skolevandring som utviklende for egen profesjonsutøvelse?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Dordy Wilson</i>
Student	<i>Hilde Solvang</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, 30.01.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hanne Johansen-Pekovic

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18

*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

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hilde Solvang his@stor-elvdal.kommune.no



### REKRUTTERING

Utvalget består av en rektor og tre lærere fra en skole der det utføres skolevandring. Personvernombudet legger til grunn at studenten sender informasjonsskrivet til den aktuelle skolen, og at personer som ønsker å delta tar direkte kontakt med studenten. Av hensyn til frivillighet og anonymitet anbefales det at rektor ikke blir brukt som mellomledd i rekruttering av lærerne.

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet anbefaler at det i informasjonsskrivet gis informasjon om at full anonymitet ikke kan garanteres, fordi deltakerne vil kunne kjenne hverandre igjen i publikasjonen.

### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 01.03.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Hvordan utøver rektor skolevandring og hvordan opplever lærerne skolevandring som utviklende for egen profesjonsutøvelse? ”

### Bakgrunn og formål

Jeg er i gang med en master i offentlig forvaltning og ledelse (MPA) på Rena. I den forbindelse skriver jeg en masteroppgave om skolevandring. Målet med oppgaven er å se hvordan lærerne ved skolen opplever skolevandring som utviklende for egen profesjonsutøvelse.

Jeg ønsker å utføre forskningen på en skole som har hatt skolevandring som en ledelsesstrategi over flere år. Jeg ønsker å intervju rektor og 3 av skolens lærere.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien innebærer intervju av rektor og tre lærere. Hvert intervju vil ta fra 1-1,5 timer. Intervjuet er lagt opp som en samtale om skolevandring og skolevandringens betydning for lærerprofesjonen.

For at jeg skal få med meg alt som blir sagt så nøyaktig som mulig kommer jeg til å benytte lydopptaker. Det kan være jeg tar kontakt med deg i etterkant av intervjuet dersom noe er uklart for meg. Sitater i intervjuet vil bli brukt i oppgaven.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er ingen andre enn meg som vil ha tilgang til person opplysninger. Lydopptak og transkripsjon vil være innelåst under arbeidet.

Du skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Full anonymitet kan ikke garanteres, fordi deltakerne vil kunne kjenne hverandre igjen i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.03.16. etter denne dato vil alle opptak og transkripsjoner destrueres.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med **Hilde Solvang, 48 99 55 21**.

Min veileder er Dordy Wilson, ved Høgskolen i Hedmark, avdeling Hamar.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Åpen intervjuguide – lærere

Problemstilling: Hvordan utøver rektor skolevandring og hvordan opplever lærerne skolevandring som utviklende for egen profesjonsutøvelse?

### Innledning

Jeg vil fortelle kort om meg selv og min bakgrunn. Jeg vil forklare hensikten med studiet og si hvordan informasjonen jeg får gjennom intervjuet vil bli brukt. Det er viktig å poengtere at jeg er på jakt etter den enkeltes opplevelse av skolevandring i forhold til egen profesjonsutøvelse. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Informasjonen jeg får vil bli behandlet konfidensielt.

Jeg vil spørre om alder, hvilken stilling vedkommende har, hvilke fag vedkommende underviser i, hvor lang fartstid har vedkommende i skolen.

### Skolevandring generelt

Hvor ofte gjennomføres skolevandring på skolen her? Hvorfor?

Hvordan gjennomføres skolevandring på denne skolen? Hva er begrunnelsen for det?

Hva ser rektor etter når hun skolevandrer?- Hvem har bestemt det? Hva er begrunnelsen?

Hva er tema i samtale etter skolevandringen? Kan du begrunne svaret?

Hvem bestemmer temaet? Hva er grunnen til det?

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<p><b>Sosiokulturelt perspektiv</b></p> <p>Hvordan gjør du deg nytte av skolevandring?</p>	<p>Hva liker du best ved skolevandring? - Hvorfor?</p> <p>Hvordan påvirker skolevandring arbeidet ditt?</p> <p>Hva får du ut av skolevandring? –På hvilken måte tenker du at du lærer noe av samtale etter skolevandring?</p> <p>Hvordan får samtale deg til å reflektere over undervisningen din?</p> <p>Hvordan kan skolevandring være nyttig for elevene?</p> <p>Hvordan initieres endringer av undervisningen?</p> <p>(Dersom det er rektor) Hvordan liker du det? – Hvorfor?</p> <p>Bruker du innholdet av samtale til å forbedre undervisningen din? – Hvordan?</p> <p>Hva er det du ikke liker ved skolevandring? – Hvorfor?</p>
<p><b>Vitenskapelig kunnskap</b></p> <p>Hva opplever du at du lærer ved hjelp av skolevandring? Begrunn..</p>	<p>Hvordan blir du utfordret av rektor gjennom skolevandringen til å søke ny teoretisk kunnskap du skal bruke i undervisningen?</p> <p>Hvordan opplever du dette? På hvilken måte lærer du noe av det?</p> <p>Hvordan henter du/kollegiet ny teoretisk kunnskap? – hvordan</p>



	<p>motiveres du/dere for dette? (Av hvem)</p> <p>Hvordan blir denne kunnskapen bearbeidet gjennom samtalene etter skolevandring? – Kan du utdype dette?</p> <p>Må du noen gang begrunne valg av undervisningsform ved hjelp av forskning? – Hvorfor? Hvordan?</p>
<p><b>Ansvar</b></p> <p>Hvor opplever du at ansvaret for elevenes læringsresultater er plassert? Kan du begrunne svaret?</p>	<p>Hvordan blir du utfordret på å forbedre elevenes læringsresultater? – Hva tenker du om det? Kan du utdype.. Er elevenes resultater noen gang tema i skolevandringen?</p> <p>Hvordan er forbedret undervisningspraksis tema skolevandring? - si mer om dette?</p> <p>Føler du skolevandringen som en kontroll av deg som lærer? Kan du utdype svaret? Kan du begrunne hvorfor du opplever det slik?</p> <p>Hva tenker du er ditt ansvar på skolen? – Er det noen som har bedt deg om det, eller er det noe du bare gjør?</p> <p>Hvordan viser rektor deg tillit gjennom skolevandringen? På hvilken måte?</p>
<p><b>Autonomi</b></p> <p>Hvordan opplever du at du kan ta selvstendige beslutninger når det gjelder undervisningen i klasserommet?</p>	<p>Hvordan styrer rektor arbeidet i klasserommet gjennom skolevandring?</p> <p>På hvilken måte føler du at du har frihet til å bestemme hvordan arbeidsoppgavene i klasserommet skal gjennomføres? - Kan du begrunne det?</p> <p>Hvem/hva bestemmer hvilke pedagogiske metoder som skal brukes i klasserommet? – På hvilken måte? Begrunn</p> <p>Hva med organisering av tid, stoff og elever? Hvordan bestemmes det? På hvilken måte er det et tema i skolevandring?</p> <p>(Er arbeidsmåter opp til den enkelte lærer? - Hvordan? - Hvorfor?)</p>

## Åpen intervjuguide – rektor

Problemstilling: Hvordan utøver rektor skolevandring og hvordan bruker rektor skolevandring som et ledelsesredskap?

### Innledning

Jeg vil fortelle kort om meg selv og min bakgrunn. Jeg vil forklare hensikten med studiet og si hvordan informasjonen jeg får gjennom intervjuet vil bli brukt. Det er viktig å poengtere at jeg er på jakt etter rektors opplevelse av skolevandring i forhold til egen profesjonsutøvelse. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Informasjonen jeg får vil bli behandlet konfidensielt.

Jeg vil spørre om alder, hvor lang fartstid vedkommende i har som rektor.

### Skolevandring generelt

Hvor ofte gjennomføres skolevandring på skolen her? Hvorfor?

Hvordan gjennomføres skolevandring på denne skolen? Hvorfor?

Hva ser du etter når du skolevandrer?- Hvem har bestemt det? Kan du begrunne det?

Hva er tema i samtale etter skolevandringen? Hvorfor?

Hvem bestemmer temaet? Begrunn?

Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål
<p><b>Sosiokulturelt perspektiv</b></p> <p>Hva legger du i skolevandring? – Hvorfor?</p>	<p>Hvilke forventninger har du til refleksjonssamtalene?</p> <p>På hvilken måte tenker du at lærerne lærer noe av samtale etter en skolevandring? – Hvordan legger du til rette for det?</p> <p>Hvordan kommer forslag til å forbedre lærerens undervisningen? Hvordan blir initiativet til forbedring tatt? Kan du utdype dette? (Dersom det er rektor) Hvordan liker lærerne det?</p> <p>Hvordan bruker du samtale til å kreve forbedring av lærernes undervisningen? – forklar nærmere</p> <p>Har du noe inntrykk av hvordan lærerne opplever skolevandring? Kan du utdype det?</p>
<p><b>Vitenskapelig kunnskap</b></p> <p>Hva ønsker du lærerne skal tilegne seg gjennom skolevandring?</p>	<p>Fortell hvordan du skolevandrer? Hva gjør du? Hvorfor? - Hva er målet ditt med skolevandring?</p> <p>Hva ønsker du at lærerne skal få ut av skolevandring? – Hvorfor?</p> <p>Hva gjør du for at det skal skje? Utdyp..</p>

	<p>Hvordan får du gjennom samtalene, lærerne til å reflektere over undervisningen sin? – utdyp</p> <p>Hva ser du etter når du skolevandrer? - Begrunn</p> <p>Ber du noen gang lærerne begrunne valg av undervisningsform ved hjelp av forskning? –Hvordan?</p> <p>Hva er det som bestemmer hvilken forskningsbasert litteratur kollegiet ditt leser? Hvordan oppfordrer du lærerne til å lese forskningsbasert kunnskap? Hvor henter du/dere denne kunnskapen?</p> <p>Hvordan vet du at lærerne gjør det? Leser du forskningsbasert litteratur? – Hva avgjør hva du leser?</p> <p>Utfordrer du gjennom skolevandringen lærerne til å søke ny teoretisk kunnskap de skal/kan bruke i undervisningen? – Hvilken kunnskap?</p>
<p><b>Ansvar</b></p> <p>Hva gjør du for å styrke lærernes profesjonsutøvelse? Hvordan gjør du det?</p> <p>Dette bør peke mot hvordan rektor tar ansvar for lærernes profesjonsutøvelse</p>	<p>Hvordan støtter du lærerne i deres arbeid i klassene gjennom skolevandring? –utdyp, begrunn,</p> <p>Er elevenes resultater noen gang tema i skolevandringen? På hvilken måte? Hvordan utfordrer du lærerne til å heve elevenes resultater? – Begrunn</p> <p>Hva gjør du for at lærerne skal få forbedret undervisningspraksis?</p> <p>Hvordan får du skolevandring til å henge sammen med skolens satsingsområder?</p> <p>Hvordan gir du lærerne ansvar og hvilket ansvar gir du dem? – Hvorfor?</p> <p>Hva tenker du er lærernes ansvar på skolen? – Kan du utdype svaret?</p> <p>På hvilken måte viser du lærerne tillit gjennom skolevandringen? – Hvorfor?</p> <p>Bruker du skolevandringen som en kontroll av lærerne?</p>
<p><b>Autonomi</b></p> <p>Hvordan bruker du skolevandring for å utvikle lærernes selvstendighet i profesjonsutøvelse?</p>	<p>Hvor stor frihet gir du lærerne til å bestemme hvordan arbeidsoppgavene i klasserommet skal gjennomføres? -</p> <p>Hvordan kommuniseres dette?</p> <p>Hvordan styrker du lærernes selvtillit i jobbe de utfører?</p>

<p>Hvordan bruker du skolevandring for å utvikle lærernes selvstendighet i profesjonsutøvelse?</p>	<p>Hvordan påvirker du lærernes arbeid gjennom skolevandring? - utdyp</p> <p>På hvilken måte styrer du arbeidet i klasserommet gjennom skolevandring? – Utdyp svaret (hva, hvordan, hvorfor)</p> <p>Hva tenker du om selvstendighet i forhold til læreryrket?</p> <p>Hvordan blir det bestemt hvilke pedagogiske metoder som skal brukes i klasserommene? Hva og hvem bestemmer dette?</p> <p>Er organisering av tid, stoff og elever et tema i skolevandring? Hvordan?</p> <p>(Er arbeidsmåter opp til den enkelte lærer?)</p>
--	---