

**Elin Birkeland Markestad**

# **Skolevandring i et fenomenologisk perspektiv**

**Intervju med erfarne lærere og deres  
opplevelser med veiledningsamtalen**

**Masteroppgave i rådgivningsvitenskap**

**Veileder: Ragnvald Kvalsund**

**Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet**

**Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap**

**Institutt for pedagogikk og livslang læring**

**Våren 2017**



## Sammendrag

Denne oppgaven har til hensikt å belyse en metodikk hvor lærere opplever direkte, pedagogisk veiledning med rektor. Metoden deles inn i forskjellige faser, og innledes med at rektor observerer læreren i klasseroms-undervisning. I etterkant av observasjonene gjennomføres det en samtale mellom rektor og lærer. I denne samtalen skal det legges vekt på refleksjon og veiledning. I Norge kalles metoden skolevandring, og er inspirert av den amerikanske skolevandrings-metodikken «Three Minute Classroom Walk-Through»

I nyere tid har det vært mye fokus på veiledning av nyutdannede lærere. I 2010 bestemte Stortinget at alle nyutdannede lærere i grunnskolen og videregående skole skal få tilbud om systematisk veiledning. I 2017 har utdanningskomiteen på Stortinget bedt regjeringen om å utforme nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede lærere. Slik sett skal alle de nyutdannede lærerne sikres veiledning. Det er i midlertidig ingen tilsvarende ordning som sikrer de langt mer erfarne lærerne veiledning i jobben sin. Det er opp til hver enkelt skole eller kommune å satse på veilednings-metodikk. Jeg har derfor valgt å rette søkelyset på de erfarne lærerne i min studie, med et ønske om å få innblikk i deres tanker, opplevelser og erfaringer omkring veiledning. Jeg har valgt å fokusere på samtalen i skolevandring og problemstillingen for oppgaven er:

«Hvordan opplever erfarne lærere samtalen med rektor i skolevandring?»

Det empiriske forskningsmateriale er basert på en kvalitativ, fenomenologisk metode. Jeg har intervjuet fire lærere som har jobbet mellom 10 og 25 år i grunnskolen, og som alle har erfaring fra skolevandring. Ut ifra datamateriale har jeg delt inn i fire temaer: «Læring gjennom refleksjon og likeverd», «Å bli sett og lyttet til betyr veldig mye», «Et sted for rom og tid», og «Det gir trygghet å bevege seg i samme retning».

I lys av blant annet Carl Rogers's personsentrerte terapi og Torgeir Bues pedagogiske veiledning, drøfter og analyserer jeg funn fra studien med vekt på refleksjon og læring, likeverd og anerkjennelse, samt tilstedeværelse og trygghet. I oppgavens avslutning deler jeg mine tanker i forhold til hva jeg har lært i forskningsprosessen og hva jeg tenker det kan være nyttig å forske på videre. Jeg håper at alle som har et engasjement for veiledning av lærere og utviklingsarbeid i skolen kan ha glede av å lese oppgaven min.



## **Abstract**

The purpose of this study has been to elucidate a methodology where the teachers experience a direct pedagogical guidance with the principal. This methodology can be divided into different phases, and as an introduction the principal will observe the teacher during an ordinary lesson. When the observations have been carried out there will be a dialogue between the principal and the teacher. In the conversation, the emphasis will be on reflection and counseling/guidance. This methodology is inspired by the American methodology called “Three Minute Classroom Walk-Through.

Recently there has been a focus on guiding the less experienced teachers. The “Stortinget” (Parliament) decided in 2010 that all the newly educated teachers in primary and secondary school would be given a possibility of systematic guidance. There is a wish that this is something that will be developed further and become mandatory for all new teachers. Regardless of what might come, there is no such system for the more experienced teachers. It is entirely up to the individual school or council if they will offer this option to this group of teachers. Therefore, I have chosen to aim my focus on the more experienced teachers in my study, mainly to get an insight of their thoughts and experience regarding this method. My main focus has been the conversation, and the research question for the Master thesis is: How do the experienced teachers find the conversation with the principal regarding the “Walk-Through” method.

The empirical research material is based on a qualitative phenomenological method. The basis for the material is four interviews conducted with four teachers who have between 10 and 25 years of experience in lower secondary school. They have all experienced the “Walk-Through” method. I have divided my research material into four topics: “Learning through reflection and equality”, “To be seen and listened to means a lot”, “A place for space and time” and “To move in the same direction creates safety”. Further I will discuss and analyze my findings, in light of theoreticians, among others, Carl Rogers’ Client Centered Therapy and Torgeir Bues pedagogical guidance.

To sum up, in this Master Thesis I will share my thoughts in relation to what I have learnt in this research process and what, in my opinion, will be a useful continuance to further research. I do hope everyone who has a commitment for teacher guidance and for development work in school might find it useful to read my Master Thesis.



## **Forord**

I flere år har jeg hatt et engasjement i forhold til veiledning av lærere. Jeg er selv lærerutdannet og har jobbet mange år i skolen. Gjennom egen arbeidserfaring har jeg undret meg over hvor ensomt læreryrket kan være til tider; til tross for at man daglig har mange kolleger rundt seg. Jeg har selv opplevd å savne veiledning mange ganger, noe som har ført til en nysgjerrighet rundt tematikken.

Det er derfor med stor glede jeg nå fullfører mastergraden min i rådgivningsvitenskap, og jeg har stor tro på at kunnskapen, erfaringene og opplevelsene fra tiden som student vil være en viktig del av meg videre. Det har vært krevende å balansere livet mellom jobb, studier og familie, men det har lært meg mye om hva som er mulig å få til bare man vil nok og har gode folk rundt seg.

En stor takk til mannen min som har støttet meg hele veien og til mine fire informanter. Jeg vil også takke min veileder Ragnvald Kvalsund ved NTNU, som har gitt meg raske svar og konstruktive tilbakemeldinger. Gode støttespillere i studentgruppa har gitt meg inspirasjon og troen på eget arbeid.

Mai 2017

Elin Birkeland Markestad





# Innhold

<b>1.0</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Amerikansk modell.....	2
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Begrepsavklaring.....	3
1.4	Metodevalg.....	3
1.5	Tidligere forskning.....	4
1.6	Oppgavens struktur.....	4
<b>2.0</b>	<b>Teori.....</b>	<b>5</b>
2.1	Samtalen i skolevandring.....	5
2.2	Veiledningsbegrepet.....	6
2.3	Rogers`s teori.....	7
2.3.1	Kongruens.....	7
2.3.2	Å akseptere den andre.....	8
2.3.3	Empati.....	8
2.4	Pedagogisk veiledning.....	9
2.4.1	Det fenomenologiske perspektivet.....	10
2.5	Relasjonskvalitet i veiledning.....	10
2.6	Hoveddimensjoner i relasjoner.....	11
2.7	Handling og refleksjon.....	12
2.8	Refleksjon.....	13
2.9	Kort oppsummering.....	14
<b>3.0</b>	<b>Metodevalg.....</b>	<b>15</b>
3.1	Kvalitativ metode.....	15
3.2	Fenomenologisk tilnærming.....	15
3.2.1	Hermeneutikk.....	16
3.3	Forsker blant egne.....	16

3.3.1	Utfordringer og muligheter .....	18
3.3.2	Min rolle som forsker .....	19
3.3.3	Intervjue sine egne .....	20
3.3.4.	Valg av informanter .....	21
3.4	Etiske vurderinger.....	23
3.5	Intervjuguide.....	23
3.6	Datainnsamling.....	24
3.7	Transkripsjon og analyse .....	25
3.8	Kvalitetskriterier.....	27
3.8.1	Reliabilitet.....	27
3.8.2	Validitet .....	28
3.9	Metodekritikk .....	28
<b>4.0</b>	<b>Beskrivelse av funn .....</b>	<b>31</b>
4.1	Læring gjennom refleksjon og opplevelse av likeverd .....	31
4.2	Å bli sett og lyttet til betyr veldig mye .....	35
4.3	Et sted for rom og tid .....	38
4.4	Det gir trygghet å bevege seg i samme retning .....	40
4.5	Essensen i opplevelser og erfaringer .....	41
<b>5.0</b>	<b>Drøfting og analyse .....</b>	<b>43</b>
5.1	Refleksjon og læring .....	43
5.2	Likeverd og anerkjennelse .....	46
5.3	Tilstedeværelse og trygghet .....	50
5.4	Oppsummering.....	54
<b>6.0</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>57</b>
6.1	Avsluttende refleksjoner .....	58
	Referanseliste .....	61
	Oversikt over vedlegg.....	65

## 1.0 Innledning

Denne oppgaven handler først og fremst om hvordan erfarne lærere i grunnskolen opplever samtalen i skolevandring, hvor rektor har rollen som veilednings- og refleksjonspartner. Utgangspunktet for min kunnskapsinteresse er et engasjement i hvilken grad og hvordan erfarne lærere opplever veiledning og rom for refleksjon rundt egen lærerrolle. Grunnen til at jeg sier erfarne lærere, er fordi veiledning av nyutdannede lærere i lengre tid har vært et nasjonalt satsningsområde. Stortinget bestemte at alle nytilsatte lærere i grunnskolen og videregående skole fra høsten 2010 skulle tilbys systematisk veiledning. Nyutdannede lærere skal altså tilbys et eget veiledningsopplegg fra det første året de jobber i skolen (Smith og Ulvik, 2010). I 2017 har utdanningskomitéen på Stortinget bedt regjeringen om å utforme nasjonale rammer som skal sikre at ordningen omfatter alle nyutdannede lærere (Jelstad, 2017). Mitt fokus er derfor på lærere som har jobbet en del år i skolen. For denne gruppen ligger det ingen pålagte statlige føringer slik som for de nyutdannede.

Det er viktig å bli veiledet på veien enten man er relativt nyutdannet eller har jobbet i mange år som lærer. Veiledning i læreryrket er en «never ending story» og undervisningen kan alltid bli bedre og må alltid tilpasses den gitte situasjonen (Smith og Ulvik, 2010). Skolevandring er i så måte et verktøy som kan brukes for å veilede lærere. I Norge har mange grunnskoler tatt i bruk metoden de siste årene (Skrøvset, 2008), og her kan det virke som det er rom for både veiledning og refleksjon for en lærer. Skolevandring regnes opprinnelig som et amerikansk konsept, «Three Minute Classroom walk - Through» (Downey, Steffy, English, Frase, & Poston jr., 2004), og inneholder noen felles føringer. Rektor skal gjøre en kort og uformell observasjon i klasserommet. Deretter skal det gjennomføres en veilednings- og refleksjonssamtale hvor fokuset er på undervisning. I etterkant av samtalen skal det være oppfølging etter avtale. Metoden skal være uformell og samarbeidsorientert. (Downey et al., 2004; Skrøvset, 2008).

Det finnes antageligvis mange varianter av skolevandring i Norge, og det er nok flere måter å gjennomføre slik vandring på. Det er i midlertidig viktig at det gjennomføres en førsamtale mellom dem som skal observeres og den eller de som skal observere (Skrøvset, 2008). Hva som skal observeres (observasjonskriterier) skal være kjent for begge parter i forkant av observasjonen. Videre skal det være et visst antall korte observasjonsøkter over en ikke altfor

lang periode. Det er etter disse observasjonsøktene det skal være en samtale mellom rektor/skoleleder og lærer (Skrøvset 2008).

Min kunnskapsinteresse handler om hvordan erfarne lærere opplever samtalen med rektor i etterkant av observasjon i skolevandring. Noen spørsmål jeg ønsker å belyse er for eksempel hva slags utbytte og opplevelser erfarne lærere har av denne samtalen. Hva skjer under samtalen; oppleves det som bortkastet tid og kunne man gjort andre ting istedenfor, eller oppleves det som en samtale med rom for refleksjon og veiledning. Jeg ønsker blant annet å sette fokus på læreres opplevelse av hvordan relasjonen mellom partene i samtalen kan ha betydning for hvordan lærerne opplever samtalen og hva slags utbytte de sitter igjen med etterpå. I forskningsprosjektet mitt har jeg også et ønske om finne ut om erfarne lærere ønsker rom for refleksjon og veiledning eller om man føler det som unødvendig etter mange års erfaring. Jeg ønsker å bruke samtalen i skolevandring som et verktøy for å se om jeg kan finne noen svar på dette.

For å forstå hvorfor mange skoler har valgt å starte med skolevandring, kan det være greit å ta en titt på hva kunnskapsløftet (2007) sier om skoleleders ansvar med tanke på veiledning av lærere. Her beskrives en klar forventning om pedagogisk veiledning og skoleleder skal gi lærerne tilbakemeldinger på den jobben de utfører. Dessuten skal skoleleder ha kjennskap til læreres hverdag og utfordringer. I skolevandring og samtalen mellom rektor og lærere i etterkant av observasjonen har man muligheten til å legge til rette for dette. Verktøyet er bare en av flere metoder man kan benytte seg av, men jeg har valgt å forske på skolevandring fordi dette er et verktøy som er kjent for meg.

## **1.1 Amerikansk modell**

Kort oppsummert handler skolevandring om at rektor eller en person fra skoleledelsen oppsøker lærere som underviser i deres klasserom i kortere sekvenser, kanskje bare noen minutter, observere og gjør notater på hva som skjer i klasserommet. Etter en eller flere slike observasjoner er det en samtale mellom rektor og den enkelte lærer med utgangspunkt i observasjonene. Her rettes det fokus mot enkeltindividet gjennom samtaler som skal gi rom for veiledning og refleksjon (Skrøvset, 2008).

Skolevandring er ikke et helt nytt fenomen i Norge, men det regnes som et nyere konsept og det er gjort lite norsk forskning ved bruk av systematiske skolevandring-modeller. Derimot i amerikansk litteratur finner vi modellen, Downey Walk-Through, som er utarbeidet av Downey et al. (2004): «Three minute Classroom Walk-Through». I Norge har Skrøvset

(2008) skrevet boken, Skolevandring. I sin bok viser hun til den amerikanske forfatteren og grunnlegger av modellen, «Three minute classroom walk-through», og legger vekt på at dette er et verktøy for læring. Jeg vil komme tilbake til samtalen i skolevandring i kapittel 2.

## **1.2 Problemstilling**

Med min studie ønsker jeg å finne ut hva slags betydning samtalen etter skolevandring har for den enkelte lærer, og på hvilken måte den kan ha betydning for den enkeltes utvikling og det videre arbeidet som lærer. Målgruppen i min studie er de erfarne lærerne, det vil si de som har jobbet i omlag 7-10 år eller mer.. Hvilke behov har de lærerne som har jobbet i mange år for å reflektere og bli veiledet i sin rolle som lærer? Ønsker denne gruppen veiledning og hva skal til for at de skal ha utbytte av samtalen med rektor etter skolevandring?

I min studie vil jeg løfte frem lærer-perspektivet og er ute etter å få informasjon om hvilke opplevelser mine informanter har fra samtalen. Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie med utgangspunkt i følgende problemstilling:

### **Hvordan opplever erfarne lærere samtalen med rektor i skolevandring?**

## **1.3 Begrepsavklaring**

I denne metoden er det vanligvis rektor eller en annen person fra ledelsen som gjennomfører skolevandringen og samtalen etterpå (Skrøvset, 2008). I min studie bruker jeg betegnelsen rektor fordi det ved mange middels store og store skoler er vanlig med titlene rektor og assisterende rektor. Slik er det også ved skolen jeg har forsket på. Når jeg bruker ordet leder, skoleleder eller ledelse er det stillingene rektor og assisterende rektor som er inkludert. Det samme gjelder ved bruk av betegnelsen administrasjon. Forskerarbeidet mitt omtales ofte som prosjekt og jeg bruker veileder og veisøker om personer som gir og mottar veiledning.

Jeg bruker både informant og respondent om lærerne jeg har intervjuet i min studie og skiller ikke mellom kjønn. Sentrale begreper slik som relasjonskompetanse, veiledning, rådgivning og refleksjon vil jeg forklare nærmere i kapittel 2.

## **1.4 Metodevalg**

Min studie tar utgangspunkt i å studere samtalen i skolevandring ved å intervju fire erfarne lærere ved en skole som har benyttet dette verktøyet i noen år. Med erfarne lærere mener jeg lærere som har jobbet i skolen 7-10 år eller lengre. Jeg vil støtte meg til Eriksen (2012), som hevder at læringskurven er brattest fra første år i jobb og frem til man har jobbet i 7-10 år. Når ansienniteten overstiger 10 år regnes man som erfaren i skoleverket.

Jeg har selv lærerbakgrunn og er forsker blant mine egne. Min intensjon er å forske på det kjente for å finne ut noe om det ukjente. Dette vil jeg komme tilbake til i metode kapittel 3.

## **1.5 Tidligere forskning**

En studie fra OECD, viser i følge Hessevik (2011) at norske lærere får dårlig oppfølging og veiledning fra sine ledere sammenlignet med lærere fra andre land. Hessevik (2011) mener at studien gjennomført av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling viser at det ikke er lover som legger føringer for veiledning av lærere i norsk skole. Skoler og kommuner står fritt i forhold til å etablere egne regler for dette. I rapporten fra studien heter det blant annet at norske skoler må bli bedre på å lage tydelige mål og kriterier for hva som er god kvalitet i skolen (Hessevik, 2011). I virksomhetsplanen (2016/2017) for skolen hvor mine informanter arbeider står det tydelig som et resultatmål at ledelsen skal observere lærere i undervisning, og gi tilbakemelding som skal skape felles refleksjon.

Rapporten om veiledning av lærere i norsk skole, kan gi et bakgrunnsteppe for hvorfor det ikke finnes så mye forskning på området jeg skal undersøke i min studie.

Skolevandringkonseptet blir i midlertidig brukt ved en del skoler (Skrøvset, 2008) og i verktøyet ligger det muligheter for både veiledning av lærere og refleksjon mellom den enkelte lærer og skoleledelsen. Jeg ønsker å studere samtalen i skolevandring for å forske på hvordan lærere opplever denne.

Når det gjelder tidligere forskning innenfor feltet jeg studerer, har jeg funnet noen masteroppgaver skrevet av studenter ved NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) og ved universitetet i Oslo. Felles for oppgavene jeg har lest er at de er skrevet av studenter ved studieretning for skoleledelse. Altså har de et lederperspektiv i sine studier. I min studie er fokus på lærerperspektivet, og jeg ønsker å se skolevandring i lys av veiledning, refleksjon og relasjon. Er det slik som OECD hevder, at norske lærere får for dårlig oppfølging? Ved å fokusere på samtalen i skolevandring håper jeg å kunne finne nye og spennende kunnskaper omkring tematikken.

## **1.6 Oppgavens struktur**

I kapittel 2 belyses teoriene jeg har valgt å bruke i studien min. I kapittel 3 presenterer jeg metodevalg, valg av informanter, transkribering, etiske vurderinger som er gjort både før og underveis i prosessen, samt metodekritikk. I kapittel 4 presenteres empirien og resultater. I kapittel 5 vil jeg drøfte og analysere. Jeg avslutter oppgaven, kapittel 6, med å dele noen av mine tanker rundt tematikken og litt om veien videre.

## **2.0 Teori**

I dette kapitlet vil jeg ta for meg utvalgte teoretiske perspektiver som kan brukes i drøfting av funn i studien min. For å skape et rammeverk for oppgaven og sette studien inn i en veiledningskontekst, velger jeg å se på samtalen i skolevandring i lys av Carl Rogers sin teori om personsentrert terapi/veiledning/counseling (Rogers, 1957; Thorne, 2003). Jeg kommer også inn på Torgeir Bues pedagogiske veiledningsteori. Bue regnes som en norsk veiledningspioner og var svært påvirket av teorier fra Rogers (Skagen, 2011). Til slutt i dette kapitlet vil jeg sette relasjonskompetanser inn i en veiledningskontekst og løfte frem ulike relasjons-dimensjoner (Kvalsund, 2005). Dessuten vil jeg se om teori hentet fra handling- og refleksjonsmodellen til Lauvås og Handal (2000) kan gi støtte i min studie.

Innledningsvis vil jeg fokusere på hva samtalen i skolevandring går ut på og hvilke tanker som er lagt til grunn for denne samtalen, ifølge Skrøvset (2008). Jeg vil dessuten redegjøre for begrepet veiledning; som jeg velger å bruke fremfor rådgivning. Samtalen i skolevandring er en veilednings -og refleksjonssamtale hvor det ikke er noe mål at skoleleder skal komme med konkrete råd (Skrøvset, 2008). Rådgivning kan defineres som det å gi råd og kan dermed frata den som veiledes til selv å oppdage (Tveiten, 2002).

Det må i midlertidig understrekes at det finnes alternative definisjoner på hva rådgivning innebærer. Kvalsund (2015) peker på at rådgivning handler om at rådsøker og rådgiver har en felles forståelse av hjelpesituasjonen. Det fordrer for eksempel at begge parter uttrykker noe om forventninger og behov i rådgivningen. En gjensidig dialog er grunnleggende, og bør bygge på rådsøkers ønske om hjelp og rådgivers ønske om å ville hjelpe. Rådgiver bør legge til rette for at rådsøker i størst mulig grad blir selvhjulpnen (Kvalsund, 2015). Ut ifra dette kan man si at veiledning og rådgivning brukes synonymt, og det kan være vanskelig å skille begrepene fra hverandre.

### **2.1 Samtalen i skolevandring**

I samtalen jeg har studert er det ifølge Skrøvset (2008) viktig å legge vekt på likeverdighet. Det blir best ivaretatt ved at samtalen etter skolevandring blir gjennomført kort tid etter observasjonene. Det fordi rektor har sine notater, men det har ikke læreren. Hvis det går for lang tid etter observasjoner til samtalen, vil nok ikke læreren huske like godt tilbake til hva som skjedde i undervisningssituasjonen. Dermed vil ikke forholdet være likeverdig lengre (Skrøvset 2008).

Samtalen skal bære tydelig preg av veiledning (Skrøvset, 2008), men samtidig skal partene oppleve likeverdighet og ha et felles ønske om å videreutvikle undervisningspraksis (Downey et al., 2004). For at læreren skal oppleve samtalen som noe mer enn bare en oppfølgingssamtale om praksis, må rektor våge å utfordre læreren. Ved å stille reflekterende spørsmål skal skoleleder utfordre pedagogene til å bevege seg ut av sin komfortsone med et mål om utvikling. På den måten skal lærerens komfortsone bli større og man skal utvikle seg som fagperson (Downey et al., 2004).

Når komfortsonen utvides, skjer det ved at læreren opplever kognitivt dissonans. Det vil si en grad av ubalanse fordi man må vurdere egen praksis og holdninger. Balansen blir gjenopprettet ved tilegnelse av ny kunnskap eller endret atferd (Downey et al., 2004). I en slik prosess må rektor legge til rette for at læreren kan reflektere over egen praksis. Her er det viktig at veilederen stiller gode, reflekterende spørsmål (Skrøvset, 2008). Hva refleksjon innebærer vil jeg komme tilbake til seinere i dette kapitlet (del 2.8).

Forøvrig skal ikke samtalen avsluttes før det er lagt en videre plan for det som skal skje i etterkant. Denne oppfølgingsplanen skal partene komme frem til i fellesskap, og slik som i samtalen skal den bygge på tillit og gjensidig respekt (Downey et al., 2004).

## **2.2 Veiledningsbegrepet**

I min oppgave velger jeg å bruke begrepene veiledning og veileder og ikke rådgiver og rådgivning. I følge Sidsel Tveiten (2002) går det et uklart skille mellom veiledning og rådgivning. Enkelte hevder at veiledning er underlagt rådgivning, mens andre forfattere mener at rådgivning egner seg som en fellesbetegnelse for veiledning, rådgivning og konsultasjon (Johannesen et al., 1994; Tveiten, 2002). Veiledning kan også inneholde råd som veisøker selv definerer seg frem til (Tveiten, 2002).

Begrepet veiledning brukes i mange forskjellige sammenhenger og betydninger, det kan derfor være vanskelig å definere begrepet entydig (Tveiten, 2002). For eksempel kan begrepet defineres som en form for undervisning (Handel og Lauvås, 2000), det kan være del av en utdanningsprosess (Killen, 1992) eller veiledning kan foregå som en praktisk aktivitet eller samtale mellom yrkesutøver innenfor en kontekst (Skagen, 2011). Sidsel Tveiten definerer veiledning på følgende måte: *veiledning er en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus. Veiledningens hovedform er dialog* (Tveiten, 2002:24). I oppgaven vil jeg støtte meg til denne definisjonen og bruker veiledning fremfor rådgivning. I følge Løw (2009) omfatter pedagogisk veiledning



både elever, studenter og ansatte. Mitt fokus er på den pedagogiske veiledningen som foregår mellom rektor og lærer under samtalen i skolevandring, og hvordan de erfarne lærerne opplever samtalen. For å kunne forstå og analysere resultatene fra min studie må jeg se nærmere på teori tilknyttet tematikken.

## **2.3 Rogers`s teori**

Carl Ransom Rogers (1902-1987) blir regnet som en av de mest innflytelsesrike vitenskapsmenn innenfor den humanistiske tilnærmingen til psykologi. Rogers utviklet det han først kalte en klientsentrert terapi, som han senere endret til en personsentrert tilnærming (Thorne, 2003).

I Carl Rogers sin teori er noe av det sentrale at utvikling skjer i relasjon til andre (Thorne, 2003). For at endring og vekst skal skje hos en rådsøker er det terapeutiske klimaet eller atmosfæren grunnleggende og en både nødvendig og tilstrekkelig betingelse (Rogers, 1957). Atmosfæren eller klima består av det Rogers (1978) kaller tre grunnleggende forutsetninger: kongruens, ubetinget positiv aktelse og empati. Ved å etablere et terapeutisk klima eller atmosfære kan det føre til at personen endrer syn på seg selv og personens atferd endres som en følge av det (Rogers, 1957; Teigen, 2015).

Teorien er personsentrert og det er klienten selv som er ansvarlig for at det skal skje en ønsket endring. For å få klienten til å ta nye veivalg er det veilederen som legger til rette for refleksjon og gir klienten en følelse av å ha løst problemet selv (Rogers, 1957; Thorne, 2003). I tilfeller hvor veiledning har et faglig utgangspunkt vil den også alltid være personlig (Tveiten, 2002).

### **2.3.1 Kongruens**

Kongruens kan forklares med å være seg selv på en ekte og genuin måte. Det innebærer at veisøkeren opplever veilederen som åpen og transparent, og som tilstedeværende i forholdet (Rogers, 1957). Når rådgiveren er hel, genuin og ekte kan personen tone seg inn på seg selv og dermed få kontakt med sitt eget indre og sin egen kropp. At rådgiveren er bevisst på egen kropp vil være til det beste for rådsøkeren (Totton, 2003; Teigen, 2015). Et eksempel på dette kan være blikk-kontakt. Et møtende blikk fra rådgiver til rådsøker kan skape kontakt og være et utgangspunkt for videre kommunikasjon (Teigen, 2015).

Et annet ord som benyttes for kongruens er autentisitet (Lauvås og Handal, 2000). I en veiledningssituasjon innebærer autentisitet at veileder er ærlig og oppriktig. Hjelperen må

være et helstøpt menneske selv om han eller hun spiller en rolle som for eksempel terapeut (Lauvås og Handal, 2000). Skagen (2011) snakker også om den autentiske veilederen og bygger det på Bues pedagogiske filosofi om at en god veileder skal vektlegge de følelsesmessige sidene ved situasjonen. Jeg vil se nærmere på Bues teori i delkapitlet 2.4.

### **2.3.2 Å akseptere den andre**

Et annet ord Rogers bruker for aktelse er aksept. Det innebærer at veilederen ser personen som en person og ikke blir villedet av det rådsøkeren har med seg av holdninger, handlinger og andre fortellinger (Teigen, 2015). Å akseptere andre mennesker handler om gode holdninger (Thorne, 2003). I det øyeblikket veisøker oppdager at veileder forstår «din» verden vil det åpne for økt selvforståelse (Kahn, 1997).

Rogers fremhever betydningen av terapeutens holdninger til enkeltindividets betydning og verdi (Rogers, 1951). Han løfter frem spørsmål om hvilket syn vi har på andre mennesker og deres verdi. Han retter søkelys på om vi vurderer andre som verdifulle selv om vi ikke deler de samme holdninger og atferd. Rogers (1951) mener at respekt for den andre er noe av det viktigste innenfor personsentrert terapi. Ubetinget positiv aktelse innebærer at man føler varme og omsorg for rådsøkeren som person (Rogers 1957; Teigen, 2015).

Overfører vi noen av Carl Rogers sine tanker til skolevandring, skal ikke lærere føle at de blir møtt med kritikk og negativitet i samtalen på grunn den de er. Derimot er det viktig at hver enkelt aksepterer seg selv, blir akseptert og anerkjent for det de tar med seg inn i veiledningssamtalen. Rogers hevder at endringen skjer hos den enkelte når man starter å akseptere seg selv (Teigen, 2015).

### **2.3.3 Empati**

Empati handler om å forstå verden fra klientens ståsted, i følge Rogers (1957). Det vil si at man “senser” den andres verden som om den var sin egen. Samtidig skal man være klar over hva som er ditt og hva som er den andres (Rogers, 1957; Thorne, 2003). Et eksempel på hvordan Rogers uttrykker denne forståelse er følgende utsagn: *If a person can be understood, he or she belongs* (Rogers, 1986; Thorne, 2003: 39). Betydningen av å bli forstått har en direkte påvirkning på relasjonen mellom veileder og veisøker. Å bli forstått kan skape en tilhørighet.

Empati i personifisert tilnærming handler i stor grad om at rådgiveren forsøker å forstå rådsøkeren fra personens eget ståsted og ikke overfører sine egne forståelser (Teigen, 2015)

## 2.4 Pedagogisk veiledning

Den første som samlet teori om veiledning på norsk var Torgeir Bue. Hans teori var spesielt rettet mot øvingslærere i skolen, og hans pedagogiske filosofi har preget en generasjon av norske øvingslærere (Skagen 2011). Teorien er i midlertidig aktuell for all form for veiledning (Bue, 1973).

I Bues pedagogiske veiledningsteori legges det vekt på personlighetsutvikling og holdninger (Skagen, 2011). Han påpeker at veileder må sørge for at veisøkerne føler seg trygge, noe man gjør ved å være vennlig, uformell og ved å vise innlevelse (Bue, 1973). Inspirert av Rogers`s tanker snakket Bue om den konfluente pedagogikken, noe som betyr at både personlige egenskaper og følelser vektlegges hos den som skal veilede. I praksis betyr det at den faglige kompetanse ikke er like viktig som at veilederen er et autentisk menneske med gode holdninger (Skagen 2011).

I pedagogisk veiledning fremmer Bue et symmetrisk forhold mellom veileder og veisøker. Det betyr at veileder og veisøker er likestilte og man bruker ikke begrepet autoritet i positiv forstand (Skagen, 2011). Kommunikasjon er et viktig fokusområde innenfor denne teorien (Bue, 1973; Skagen, 2011). Måten man kommuniserer på i veiledningen skal bidra til å fremme vekst, som er hovedmålet for veiledning, i følge Bue (1973). Da er det nødvendig med toveiskommunikasjon hvor veilederens holdninger bør være preget av ekthet, forståelse, empati, vennlighet og toleranse (Bue, 1973). I likhet med Rogers`s personifiserte teori, legger Bue vekt på å skape trygge rammer i veiledningssituasjonen. Det gjør man blant annet ved at veilederen er en god lytter og lar veisøker få tid til å snakke seg ferdig om det som er tema for samtalen (Bue, 1973).

Hva slags forhold man har til hverandre kan til en viss grad påvirke veiledningssituasjonen. En vertikal kommunikasjonskanal vil være preget av et overordnet og underordnet forhold mellom veileder og veisøker, mens en horisontal kommunikasjonskanal vil være preget av et sideordnet forhold (Bue, 1973). I min studie kan man si at veiledningsforholdet er både horisontalt og vertikalt. Samtalen jeg studerer foregår mellom lærer og rektor, altså et overordnet og underordnet forhold. Samtidig er det en samtale som foregår mellom to voksen parter som også er kollegaer på samme arbeidssted. Skrøvset (2008) påpeker at samtalen i skolevandring skal bære preg av likeverdighet mellom partene. Både lærer og rektor skal lære noe i samspillsituasjonen med fokus på læringens mange prosesser og dimensjoner (Skrøvset, 2008). Bue (1973) mener at en toveiskommunikasjon går lettere når forholdet mellom partene

er horisontalt. Det begrunner han med at likhet og fellesskap mellom mennesker ofte fører til at det blir enklere å kommunisere med hverandre.

#### **2.4.1 Det fenomenologiske perspektivet**

For å forstå hvordan følelsen av fellesskap og likhet oppstår hos mennesker, mener Bue (1973) det er nødvendig å se på det fenomenologiske feltet. Det innebærer at en persons tanker, meninger, følelser og gjerninger er unike for det enkelte menneske. Dersom man ønsker å endre en persons atferd må det fenomenologiske feltet også endres, noe kun personen selv kan gjøre. Bue (1973) peker på at det fenomenologiske feltet er forskjellig fra person til person, men at det også er fellestrekk. For eksempel hevder han at mennesker som er vokst opp i det samme miljøet har mer til felles enn mennesker som har vokst opp i et helt forskjellig miljø. På denne måten argumenterer han altså for at mennesker med likhet og fellesskap kommuniserer enklere med hverandre enn dersom det motsatte var tilfelle.

#### **2.5 Relasjonskvalitet i veiledning**

I den personifiserte tilnærmingen som Carl Rogers grunnla og som Bue legger til grunn for sin pedagogiske veiledning, er selve kjernen i prosessen og relasjonen mellom rådgiver og klient. Vektlegging og betydningen av en god relasjon har fått stor innflytelse på utviklingsarbeidet innenfor rådgivning- og veiledningsfeltet. Relasjoner handler om hvem du er som menneske og hvordan du fremstår i møte med den andre (Aubert og Bakke, 2008). Relasjonskompetanse regnes som en av fellesfaktorene innenfor feltet. Mange vil kanskje si at en god relasjon ikke er tilstrekkelig for å drive godt veiledningsarbeid, men de fleste er nok enige om at det er nødvendig (Ivey, D'Andrea & Ivey, 2012). Cooper (2008) bruker Lambert's Pie for å gi et bilde av flere faktorerets betydning for effekter av rådgivning, veiledning og terapi. Her pekes det på følgende forhold som kan være gjeldende: *Technique and model factors 15%, Expectancy and placebo effects 15%, The therapeutic relationship 30%, Client variables and extra therapeutic events 40%* (Cooper, 2008: 56). Det er med andre ord ingen tvil om at relasjonen har en betydning i veiledning, rådgivning og terapi.

Det er flere grunnleggende forhold som må være til stede for å skape en god relasjon i veiledning. Det betyr for eksempel noe for relasjonen på hvilken måte veileder er til stede og ikke blir forstyrret av tanker om andre ting som skal foregå. En fagperson med relasjonskompetanser jobber dessuten for å sette den andre i fokus og legger vekt på at den andre er opptatt av for å skape en relasjon. Man streber etter å være nærværende og tilstede i situasjonen (Aubert og Bakke, 2008).

Relasjonskompetanse handler også om veileders evne og klientens evne til å skille mellom hva som er mitt og hva som er ditt, og å kunne inkludere begge perspektivene i et helhetsbilde. Sagt på en annen måte: *På seg selv kjenner man ingen andre* (Ihlen og Ihlen, 2003; Aubert og Bakke, 2008:42). Det er derfor nødvendig å være åpen for det som måtte komme ved å anerkjenne den andre. Når et menneske blir møtt med anerkjennelse kan det åpne for refleksjon rundt seg selv, sin egen rolle og handlinger (Aubert og Bakke, 2008). Det er viktig å ha fokus på det som er bra og bruke veisøkers sterke sider og personlige styrker til å løse utfordringer eller problemer (Ivey et al., 2012).

Både kroppsspråk og det verbale språk inngår i relasjonskompetansen vår. Gjennom kroppsspråket kan vi uttrykke varme, respekt, raushet, varsomhet og tydelighet. Når vi bruker det verbale språket kan vi begrunne, gjengi, reflektere og argumentere (Aubert og Bakke, 2008). Slik Bue (1973) snakker om viktigheten av god kommunikasjon, kan man også løfte frem dialogens betydning. I følge Aubert og Bakke (2008) er dialogens rytme grunnleggende i all kommunikasjon og viser hvordan man evner å fange opp eller dele den andres signaler. En forutsetning for å kunne dele meninger i en dialog, er at man oppfatter seg selv som et selvstendig individ. Å være et selvstendig individ innebærer at man har kontroll over egne handlinger, har eierskap til egne følelser og har en kontinuitet i livsytringene sine (Stern, 2003; Aubert og Bakke, 2008).

## **2.6 Hoveddimensjoner i relasjoner**

Relasjoner kan ha ulike dimensjoner slik Bue (1973) er inne på. Jeg vil løfte frem tre forhold som kan spille en rolle på hva slags relasjon som etableres. Det er avhengighets, uavhengighets og gjensidig avhengige relasjonskvaliteter (Kvalsund, 2005; Fikse 2015). Kort forklart handler det om forholdet mellom to parter og i hvilken grad man er knyttet til hverandre. Avhengighetsrelasjoner handler om at man er avhengig av andre, slik for eksempel et barn er av sine foreldre. Positive avhengighetsrelasjoner er når hjelpen er nødvendig og ønsket, mens negative avhengighetsrelasjoner er når hjelpen fortsetter uten at behovet er til stede (Kvalsund, 2005).

En positiv uavhengig relasjon handler om å ta tak i egen selvstendighet og at den blir anerkjent av den andre part. Dersom det ikke skjer, kan man fort havne i en negativ uavhengighetsrelasjon. Som igjen kan føre til brudd i både relasjon og kommunikasjon (Kvalsund, 2005).

Når det gjelder den siste dimensjonen, gjensidig avhengig relasjonskvalitet, handler det om at man utvikler uavhengighet og selvstendighet gjennom gjensidig avhengighet. Kvalsund (2005) forklarer gjensidighet med at man er gjensidig avhengig av hverandre for at man skal utvikle uavhengighet og deretter selvstendighet. Man kan se på gjensidigheten som en inkluderende samarbeidsrelasjon.

I skolevandringmodellen er det en grunnleggende forståelse av at lærer og rektor er likeverdige i relasjonen som to voksne. Samtalen som gjennomføres etter observasjonene bygger på tillitt og gjensidig respekt (Downey et al., 2004). Samtidig er det en gjensidig avhengighet mellom partene fordi samtalen bygger på lærernes erfaringer og rektors observasjoner. Det er det som danner grunnlaget for den individuelle veilednings- og refleksjonssamtalen (Skrøvset, 2008). Grunnleggende tanker om at den gode relasjonen danner et godt grunnlag for den gode dialogen er sentralt. Dialogen i en god relasjon mellom veileder og veisøker bærer per definisjon preg av gjensidighet. Det innebærer både gjensidig respekt, tillit og samspill (Aubert og Bakke 2008). Når partene viser gjensidig åpenhet og ydmykhet kan dialog oppstå (Buber, 1994; Fikse, 2015).

De tre relasjons-dimensjonene bygger på tanken om at vi mennesker har et medfødt potensiale som vi utvikler i møte med andre (Kvalsund, 2005; Fikse, 2015). Buber (1967) beskriver det som et jeg og du forhold, hvor Du-et (Thou) utvikler seg og blir realisert i møte med andre (I-Thou). Det er en dynamisk prosess hvor mennesker fra fødselen av beveger seg mellom de tre dimensjonene (Buber, 1967; Kvalsund 2014; Fikse, 2015). Teorien er utviklingsorientert, noe som betyr at man må oppleve den avhengige relasjonskvaliteten før man kan oppleve den uavhengige, som igjen må være til stede for at det skal utvikle seg en gjensidig relasjonskvalitet (Kvalsund, 2005; Fikse, 2015).

En veiledningssamtale preges i stor grad av hva slags relasjonskvalitet som eksisterer mellom partene. Er det veilederen som har kunnskapen eller er det veisøkeren, eller er det en gjensidig relasjon mellom partene. En gjensidig relasjon vil bety at man evner å leve seg inn i det den andre part kommer med samtidig som man selv bidrar (Arenvi et al., 2011; Fikse, 2015).

## **2.7 Handling og refleksjon**

Samtalen i skolevandring kan sees i lys av teori med fokus på refleksjon rundt egne handlinger. I handlings – og refleksjonsmodellen til Lauvås og Handal, (2000) fokuserer de på at veisøker skal reflektere over egne handlinger både i og utenfor veiledningssituasjonen. Det

betyr en stor grad av selvstendighet og fokus på det indre landskapet (Lauvås og Handal, 2000). Refleksjon over egne handlinger kan innebære at man stiller seg selv spørsmål som: Hva har jeg gjort, hva har jeg lært, hva mestrer jeg og hva kan være lurt å gjøre videre? (Tiller, 1986). Hensikten er at veisøker skal komme frem til god yrkespraksis med utgangspunkt i egen person, egne verdier, egen kunnskap og egne erfaringer (Lauvås og Handal, 2000). Gjeldende tanker innenfor denne teorien er at det ikke er en endelig måte å utføre praksis eller fylle en rolle i yrkeslivet på.

Målsetningen er at den enkelte yrkesutøver blir bevisst sin egen praksis og hvilket grunnlag denne praksisen hviler på. Det handler ikke om at veileder skal lære bort den rette praksis, men at veisøker gjennom refleksjon omkring egne kunnskaper og praksis vil ha mulighet til å endre, samt utvikle egen yrkesrolle (Handal og Lauvås 1990; Skagen, 2011).

I denne teorien er veisøkeren den viktigste personen i forholdet og veileder skal ta utgangspunkt i veisøkers ståsted og starte veiledningen derfra (Skagen, 2011). Det betyr ikke at veileder skal ha en passiv rolle, men hun eller han skal legge til rette for at veisøker får tid til å reflektere over egne handlinger før det legges føringer for veiledningen (Børresen, 2005). Dersom rektor er veileder for sine lærere, må man akseptere at det kan bli lagt noen føringer for konkurjonene. Det er i midlertidig viktig at veisøker blir tatt på alvor og får muligheten til å uttrykke sine tanker før man konkluderer eller oppsummere videre arbeid (Børresen, 2005).

## **2.8 Refleksjon**

Et begrep som er sentralt i teoriene jeg har fokusert på er refleksjon. Ordet refleksjon kan sees i sammenheng med ordet refleks, som kan forklares med å kaste lys tilbake. Refleksjon kan bety tilbake kasting av lys, overveielse eller ettertanke (Taule, 2001). I praktisk handling kan det bety at man ser seg tilbake, kaster lys over noe og tenker igjennom det som har skjedd.

Schön (1983; Lauvås og Handal, 2000) skiller mellom refleksjon *i handling* og refleksjon *om handling*. Når han snakker om refleksjon *i handling* er det ofte den individuelle og spontane refleksjonen det er snakk om. Det kan være individuell refleksjon som oppstår fordi en arbeidssituasjon plutselig endrer seg som følge av andres handlinger. Refleksjon *om handling* er den formen vi kjenner best fra veiledningsarbeid. Her handler vanligvis refleksjon om en plan for handling eller om refleksjon rundt handling som allerede har foregått (Lauvås og Handal, 2000).

Refleksjon handler dessuten om å frigjøre taus kunnskap; som vil si forestillinger om virkeligheten, verdier, holdninger, følelser og ferdigheter. Det er ikke så lett å sette ord på den tause kunnskapen fordi det kan være kunnskap vi har et så nært forhold til at vi knapt er klar over at vi har (Lauvås og Handal, 2000). I veiledning er målet at veisøker skal frigjøre den tause kunnskapen ved å uttrykke den verbalt. Ved å sette ord på og rette søkelyset på noe, skjer det en refleksjon, som for eksempel kan være rundt egen yrkespraksis. I samtalen i skolevandring skal refleksjon være et bærende element. Når skoleleder stiller gode spørsmål skal læreren reflektere rundt egen praksis. Refleksjon kan også være en bevisst aktivitet vi bruker når for eksempel ting ikke stemmer, noe er uvant eller vanskelig (Lauvås og Handal, 2000). Refleksjon om handling som har funnet sted er en vei å gå for å utvikle praksis og profesjonell kunnskap (Schön, 1983; Lauvås og Handal, 2000 ).

## **2.9 Kort oppsummering**

Både Bues pedagogiske veiledningsteori og Handal og Lauvås sin handlings- og refleksjonsmodell har fokus på veisøker som den viktigste personen i veiledningen (Skagen, 2011), slik som i Rogers` s personifiserte teori. Sentralt i veiledning er læring, som skjer når den tause kunnskapen blir verbalisert. Refleksjon over egen praksis og handlinger blir veien til ny kunnskap (Lauvås og Handal, 2000).

I samtalen i skolevandring skal det legges til rette for refleksjon og skoleleder skal veilede læreren til å oppdage, erfare og erverve ny kunnskap. Samtalen skal bygge på likeverdighet og samspill, noe som krever fokus på det relasjonelle aspektet. En god relasjon bygger man over tid og skapes blant annet ved at veileder er nær og tilstede i møtet (Aubert og Bakke, 20008).

I drøftingen (del 5) vil jeg vise til Illeris, Kolb, samt Kokkersvold og Mjelve, som ikke er nevnt ovenfor. Jeg henter dessuten utsagn fra Tveiten, Henriksen & Vetlesen. Gjennom en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2013) har jeg funnet teori som kan belyse datafunnene fra en annen vinkel. I tillegg viser jeg til skolens virksomhetsplan (2016) for å kunne analysere informantenes utsagn i lys av skolens overordnede målsetning.



### **3.0 Metodevalg**

Det er to hovedformer for metodisk tilnærming innen forskning. Det er kvalitativ forskning og kvantitativ forskning. I min studie har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode for å drive kvalitativ forskning.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

I følge Ryen (2002) er det ikke noe enkelt svar på hva kvalitativ forskning handler om, men hun beskriver at den metodiske utviklingen kan sammenlignes med utviklingen av det kvalitative intervjuet, hvor det er mange forskjellige syn på metoden som har preget utviklingen. To grunnleggende spørsmål som Ryen (2002) fremhever, er om det finnes en virkelighet og hvordan vi som forskere kan gjengi data i en rapport. Kvalitativ metode handler om å få tak i prosesser og meninger. Det handler om tekstanalyse, transkribering av materiale fra intervju, notater eller observasjon, og det handler om små utvalg og nærhet til informanter (Ryen, 2002).

Det er viktig å merke seg at i tradisjonell kvalitativ forskning er det nødvendig å ”ta et skritt tilbake” for å kunne betrakte, analysere og reflektere før man kan konkluderer (Ryen, 2002). Jeg valgte å være forsker blant mine egne og benyttet meg av kvalitative forskningsintervju. Som forsker blant mine egne måtte jeg være bevisst på å ta dette steget tilbake, slik at jeg kunne åpne opp for å få et nytt og kanskje annet syn på tematikken. I praksis betød det at jeg måtte legge fra meg noe av ”mitt eget”.

Silverman (2011) hevder at man bør velge en metode som passer for ”your research questions” Med andre ord bør forskningsspørsmålet komme før valg av metode. I en tidlig fase av min studie stilte jeg meg selv enkle spørsmål som; hva ønsker jeg å finne ut noe om, hvilken metode vil fungere best for meg som forsker og hvilken metode vil sannsynligvis gi mest læring om den valgte problemstillingen. I følge Silverman (2011) er det i tillegg viktig å se på tilgjengelige ressurser og tidligere forskning i tematikken. Jeg valgte derfor å være forsker blant mine egne og benyttet meg av det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale, 1997).

#### **3.2 Fenomenologisk tilnærming**

I min studie har oppmerksomheten vært rettet mot deltagerens opplevelser og perspektiver. Det betyr at jeg har fokusert på å få tak i informantens opplevde erfaringer ved bruk av intervjuer som metode. Da jeg valgte en fenomenologisk tilnærming, innebar det at jeg studerte informantens erfarte opplevelser. Fenomenologi er basert på antagelser om at

virkeligheten er slik menneske selv oppfatter at den er, og forskningen skjer i etterkant av informantenes opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg intervjuet mine informanter etter at de hadde gjennomført og erfart en eller flere samtaler med rektor i skolevandring

Grunnleggeren av moderne fenomenologi, Edmund Husserl, var opptatt av å undersøke fenomener vitenskapelig ved å studere hvordan et fenomen oppleves og kommer frem i menneskets bevissthet (Kvale, 1997). Når mennesker bruker sin intuisjon som en kilde til erkjennelse, kommer det essensielle i fenomenet frem (Husserl, 1997). Som forsker innebærer det blant annet å sette sin egen forståelse til side, slik at man kan gjøre fordomsfrie beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009). I min studie undersøkte jeg fenomenet samtalen i skolevandring, hvor jeg rettet søkelyset mot hvordan erfarne lærere opplever og oppfatter en veilednings- og refleksjonssamtale med sin leder. Mitt fokus var på deltagernes opplevelser og perspektiver.

Det kan være et fortolkende element i min forskning med utgangspunkt i egen bakgrunn som lærer og at jeg forsker blant mine egne. Derfor vil jeg trekke inn elementer fra hermeneutikken.

### **3.2.1 Hermeneutikk**

I en hermeneutisk tilnærming er fokuset rettet mot at det ikke finnes en egentlig virkelighet, men at et fenomen kan tolkes på flere måter (Thagaard, 2013). Innenfor denne metodikken forsøker forskeren å komme frem til fortolkninger som kan være gyldige. Samtidig har man oppmerksomhet på at resultatet av analysen vil være avhengig av kontekst og hvilke spørsmål som blir stilt. For å forstå meningen er det altså nødvendig å se fenomenet som studeres i lys av en helhet (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013).

I min studie har det vært viktig for meg å være bevisst min egen forforståelse som forsker blant mine egne, og hvordan den kan ha påvirket min forskning. Min bakgrunn som lærer og forkunnskaper om skolevandring har preget min egen forforståelse og vært en del av meg. Det betyr at analyseprosessen av lærernes opplevelser av samtalen med rektor i skolevandring, vil være preget av min tolkning av lærernes perspektiver på samtalen. Det er i midlertidig fortsatt deres opplevelser jeg er ute etter å få tak; men sett i lys av min forforståelse.

### **3.3 Forsker blant egne**

Å være forsker blant mine egne har krevd nødvendig refleksjon rundt egen rolle. Samtidig har det gitt meg muligheten til å studere et fenomen jeg har fattet interesse for over tid og som jeg har tilegnet meg noen forkunnskaper om. Det er ikke alt man våger å spørre en kollega om og

det er ikke alt det er «kultur» for å snakke om på en arbeidsplass. Gjennom forskning ble det mulig for meg å rette fokus på spørsmål jeg har undret meg over en stund og som jeg håper kan komme til anvendelse i seinere skoleutviklingsarbeid. Garmann Johnsen, Halvorsen og Repstad (2009) peker på at enkeltforskerens nysgjerrighet og ønske om å forstå ofte er en følge av erfaringer og opplevelser man gjør seg. Slik sett vil antageligvis mange problemstillinger ha utspring i forskerens egne erfaringer og nære omgivelser.

Som arbeidstaker og forsker blant mine egne hadde jeg muligheten til å gå inn i forskerrollen med ny "kappe" og nye "briller" på, for å bruke noen metaforer. Det kunne gi nye innsikter og nye problemstillinger å forske i kjente omgivelser. En slik dobbeltrolle kan oppleves som å ha en gullgrube av empiri i sin hule hånd (Haugland Balsnes, 2009). I min studie var konteksten å forske blant lærere i grunnskolen, gjennomført som individuelle intervju. Før jeg startet mitt prosjekt var det nødvendig å ha fokus på hva jeg ville miste og hva jeg ville få ved å forske på mine egne. Jeg reflekterte en del rundt utfordringer og muligheter. Ville det for eksempel bli utfordrende med tanke på tilgang av datamaterialer og hvordan ville informantene oppleve meg i en ny rolle? Nærheten til feltet kan føre til at forsker kan ha enklere tilgang og enklere sette seg inn i både åpne og skjulte fenomener (Garmann Johnsen, Halvorsen og Repstad, 2009). På den andre siden var jeg oppmerksom på at nærheten kunne gjøre meg «blind» på grunn av min ubevisste kunnskap.

Gry Paulgaard(1997) poengterer at enten man arbeider innenfor kjente eller ukjente omgivelser, vil forskerens personlige forutsetninger ha betydning for hva man møter av problemer og hva man har tilgang til. Slik sett kan adgangen til å forske blant sine egne være avhengig av hvordan du fremstår i forskerrollen.

Jeg reflekterte over hvem jeg er som forsker og hvordan jeg håpet å bli sett på i miljøet jeg skulle drive forskningsarbeid. Jeg hadde et ønske om å bli oppfattet som seriøs i mitt arbeid; samtidig være nær og ivaretagende. Jeg kunne bruke mine rådgivningsferdigheter og tidligere erfaringer fra intervju, men jeg måtte være bevisst på at jeg nå var i rollen som intervjuer og ikke rådgiver. Kvale (1997) sier at det kvalitative intervjuet ligner på et rådgivningsintervju, men med en annen form. Det ene for å få data, det andre for å hjelpe. Som forsker var mitt hovedmål å få ny innsikt.

Som en *insider* har du en unik posisjon for å studere detaljerte emner i dybden siden du også har spesielle forkunnskap om emnet (Costley, 2010). Du har ikke bare egne *innside kunnskaper*, men du har lett adgang til mennesker og informasjon som kan øke kunnskapen

ytterligere. Som forsker blant mine egne er du i en førsteklasses posisjon for å undersøke og bidra til forandringer i praksis (Costley, 2010).

Å forske blant mine egne førte til at jeg måtte balansere mellom rettigheter, ansvar og ønsket om tilegnelse av ny kunnskap.. At man bruker sin ekspertise og erfaringer i arbeidet kan gi et avansert nivå av kunnskap om saker på området man forsker på (Costley, 2010). For å ivareta denne målsetningen, var en konsekvens at jeg fokuserte på at studien skulle gjøres på en skikkelig og seriøs måte. Jeg forsket på samtalen i skolevandring; et veilednings- og refleksjonsverktøy. Det var viktig å ha fokus på nærhet og distanse i forskningsfeltet. Repstad (1998) beskriver at man trenger distanse for å ha et kritisk blikk utenfra, samtidig er nærhet viktig for innsikt og oppmerksomhet på viktige nyanser.

Marianne Gullestad (1991) fremmer en avslappet holdning til å studere egen kultur. Hun er selv sosialantropolog, og mener at feltarbeid i et annet samfunn verken er nødvendig eller en betingelse for å gjøre gode analyser av eget samfunn. Hun hevder at et for stort fokus og problematisering av å forske på "sitt eget", kan føre til hjemme blindhet på noen områder. Slik jeg oppfatter det fremmer hun et optimistisk og positivt syn på forskning blant sine egne. Jeg valgte å støtte meg til Gullestads (1991) anbefaling om å ha et avslappet forhold til studier av egen kultur, og at oppmerksomheten skulle være rettet mot muligheter og ikke begrensninger. Jeg bestemte meg for å være forsker blant mine egne og samtidig være oppmerksom på de utfordringene mine «blindspots» kunne ha i denne sammenhengen.

### **3.3.1 Utfordringer og muligheter**

I forkant av intervjuene måtte jeg tenke igjennom hvordan jeg skulle forholde meg til nærheten overfor informantene. I hvilken grad ville den allerede eksisterende relasjonen mellom informantene og meg prege informasjonen jeg hadde tilgang på, og i hvilken grad ville relasjonen være preget av felles forkunnskaper?. Mine informanter ville kanskje tenke at det ville være unødvendig å fortelle om ting som de antok at jeg kjente godt nok til på forhånd. Det kunne føre til at viktig informasjon ikke ble gitt. På grunn av egne forkunnskaper kan man komme i fare for å overse ting man burde fanget opp, eller tatt med seg videre inn i forskningsprosjektet. Vi snakker om den tause kunnskapen (Kvale, 1997).

En utfordring som forsker blant mine egne var å balansere mellom nærhet og distanse, slik at forholdet ble preget av nærheten som kunne gi innsikt og blikk for viktige detaljer, samtidig som jeg distanserte meg for å få oversikt. Repstad (1998) beskriver at forskning på hjemmebane kan være positivt fordi forskeren forstår bedre det som skjer og kan unngå at det

oppstår pinlige misforståelser. Samtidig kan det føre til at forskeren mister «blikk» for de viktige detaljene.

Et blikk for viktige detaljer kunne handle om at jeg, med mine forkunnskaper, i større grad enn de som ikke kjenner skolen som organisasjon, greide å plukke opp viktige detaljer i datamaterialet. Nærheten kunne i midlertidig utfordre oppfattelse av roller. Hvordan ble kollegaer påvirket av at jeg ikke hadde rollen som kollega, men som forsker, og hvordan påvirket den empirien? Her var det viktig å være åpen om og snakke med mine informanter om roller og betydningen av det nære og samtidig det distanserte i forkant. Som forsker blant egne kan man bli oppfattet som både en *innsider* og en *outsider*, som *en av oss* og som *en av de andre* (Tønsberg, 2009) I forkant av intervjuene tenkte jeg godt igjennom hvilken rolle jeg skulle ha og nødvendigheten av både nærhet og distanse.

Jeg snakket med hver informant i forkant av intervjuet og fokuserte på min rolle som forsker og ikke som lærer. Under intervjuet erfarte jeg at informantene var veldig saklige og holdt seg til det vi skulle snakke om. Min opplevelse var at de selv var med på å skape den nødvendige avstanden gjennom en tydelig oppfattelse av begge parters roller der og da.

### **3.3.2 Min rolle som forsker**

Den nære relasjonen og kjennskap til forskningsfeltet var av betydning for å få nye kunnskaper. Jeg kjenner hverdagsspråket og de uformelle nettverkene og alliansene. Å forske blant sine egne kan bety at man får fyldigere og mer presise svar enn en person som kommer utenfra (Tønsberg, 2009).

Samtidig kunne det utfordre min nøytralitet. Under datainnsamlingen kom det frem informasjon om kollegiale forhold på arbeidsplassen, og det ble gitt opplysninger som ikke berørte mitt forskningstema. I den situasjonen valgte jeg å distansere meg og opprettholde min rolle som nøytral i saken. Ved å forholde seg nøytralt unngår man å skape nye konflikter eller forsterke de eventuelt eksisterende (Tønsberg, 2009).

For å ivareta den formelle delen, måtte informantene skrive under på en samtykkeerklæring (vedlegg nr.1) før intervjuet kunne starte. Både skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet ble gitt i forkant, og informantene ble flere ganger minnet om at de når som helst kunne trekke seg fra deltagelse i studien. Informantene skulle ikke føle seg tvunget til å gå videre på grunn av sitt relasjonelle forhold til meg. Som forsker blant sine egne må man balansere mellom presisjon, tydelighet og nærhet (Tønsberg, 2009).

Det var viktig for meg å stille åpne spørsmål under intervjuene slik at jeg fikk utforsket fenomenet jeg hadde valgt å studere, men det kunne også føre til at det kom informasjon som kunne bli vanskelig å håndtere. Tønsberg (2009) mener en måte å unngå et slikt problem på er å utelate spørsmål som kan åpne opp for vanskelige tema. Det kan i midlertidig føre til at man mister vesentlig forskningsmateriale. Jeg valgte derfor å være åpen for det som måtte komme under intervjuene, og planla en intervjuguide med tanke på hva jeg ønsket å ha fokus på. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis som det for meg var naturlig å stille.

### **3.3.3 Intervjue sine egne**

Når jeg skulle intervju egne kollegaer var jeg oppmerksom på at interaksjonen mellom oss kunne oppleves som en utfordring for begge parter. I følge Ryen (2002) har det vært vanlig å se på relasjonen mellom intervjuer og respondent som asymmetrisk, men det pekes på at nyere perspektiver går i retning av at intervju er et samarbeidsprosjekt mellom deltagerne. På forhånd tenkte jeg derfor igjennom noen teknikker jeg kunne bruke slik at data ikke skulle bli svekket av gjensidig påvirkning. Hvordan skulle jeg stille spørsmålene, rekkefølgen av spørsmål og hvordan jeg skulle ordlegge meg?. Jeg ønsket ikke å fremstå som altfor formell, men samtidig var det viktig å markere at nå var jeg i en forskerrolle og ikke i kollega rollen. Jeg benyttet en halvstrukturert Intervjuguide med mange åpne spørsmål (vedlegg nr.2).

For at den som intervjuer ikke skal påvirke respondenten bør man opptre avslappet, vennlig og samtidig være direkte. Det er viktig at man glemmer egoet sitt slik at den som blir intervjuet er i fokus (Ryen, 2002). Jeg var opptatt av å bruke en rolig, dempet stemme, og forsøkte å skape en behagelig og god stemning i intervjusituasjonen. Som intervjuer var jeg fokusert på å være en interessert lytter som bekreftet det jeg hørte og ikke evaluerte responsen. Det er viktig at man ikke diskuterer med respondenten (Ryen, 2002).

Ved gjennomføring av de planlagte intervjuene ble det ikke vanskelig å holde seg til intervjuguiden. Vi holdt oss til temaet som var planlagt for intervjuet, og det kom frem interessante erfaringer og tanker jeg ikke hadde forventet eller tenkt på i forkant. Jeg opplevde mine informanter som samarbeidsvillige. Hvert intervju tok mellom 45-60 minutter og jeg brukte en IC-opptaker (diktafon). Jeg hadde på forhånd planlagt at dersom jeg kom utenom tema eller det oppstod vanskelige situasjoner, skulle jeg ta en pause fra opptaket. Kommer man utenom det som er tema for samtalen, kan man rett og slett ta en pause fra opptaket, slik at man kommer på rett spor igjen før det fortsetter (Ryen, 2002). Det ble ikke nødvendig med pauser underveis.

Da jeg satte på opptakeren og startet intervjuet, opplevde jeg en fin flyt i samtalen. Jeg hadde i forkant vært spent på om mine kollegaer ville føle seg frie nok til å snakke åpent og dele sine innerste og ærlige tanker rundt tematikken.. At man kjenner hverandre eller har et vennsforhold i utgangspunktet, i tillegg til å være kollegaer, kan føre til at du unngår å stille oppfølgingsspørsmål eller dreier spørsmålene slik at de gir skjeve eller ufullstendige data (Repstad, 1998). En utfordring med å intervju mennesker man kjenner ganske godt er at man tror man forstår hverandre, og utforsker ikke antagelser eller hendelser man trenger å få mer klarhet i (Ryen, 2002). Jeg forsøkte å tenke bevisst på dette ved gjennomføring av intervjuene. Det var både utfordrende, krevende og spennende, men min opplevelse var at det gikk fint. Noe av årsaken til det kan være at jeg ikke kjenner informantene mine personlig, og vi treffes heller ikke i private sammenhenger. Under intervjuet var derfor nysgjerrigheten min en viktig drivkraft, og jeg holdt ikke tilbake spørsmål jeg ønsket å stille.

I tråd med fenomenologisk tilnærming var jeg opptatt av deltakernes opplevelser og perspektiver, noe som førte til et fokus på respondentenes livsverden (Kvale, 1997). En utfordring hvilte på mine skuldre med tanke på å få tak i informantenes historier og ikke mine fortolkninger. Jeg valgte derfor å stille spørsmål da jeg syntes noe virket uklart eller jeg ønsket utfyllende svar, slik at informantene selv måtte sette ord på hva de mente.

#### **3.3.4. Valg av informanter**

I kvalitativ forskning beskriver Thagaard (2013) at man skal ha fokus på å få tak i mye informasjon om få enheter. I praksis betyr det at man intervjuer få personer, men går i dybden på hver av dem. For meg var det en viktig balansegang mellom det å få tak i nok materiale og oppgavens begrensninger i tid og omfang. Mitt utgangspunkt var derfor tanken om tre informanter.

Hvordan skal man så rekruttere informanter blant sine egne? Det var et spørsmål jeg grublet en god del over. Pål Repstad (1998) har en treffende tittel på dette; nemlig hvem skal jeg «godblunke» til? Her setter han fokus på viktigheten av å være profesjonell i forskerrollen. Repstad understreker at det er nødvendig at informasjon om forsknings- prosjektet blir gitt både skriftlig og muntlig. Han minner om at muntlig informasjon både kan bli glemt, misforstått eller overhørt.

For å starte arbeidet med å skaffe informanter til datainnsamlingen kontaktet jeg skoleleder allerede i høstsemesteret. Min utvalgte skole er middels stor, med om lag 40 ansatte lærere og snaut 300 elever. Jeg la frem mine tanker for prosjektet og fikk positive tilbakemeldinger om

at arbeidet mitt er nyttig og viktig med tanke på skoleutvikling og veiledningsarbeid blant lærere. Jeg fikk grønt lys for å drive forskning på arbeidsplassen.

Før jul hadde jeg igjen et møte med skoleleder hvor jeg forklarte mer detaljert hva mitt prosjekt ville handle om og hvordan jeg tenkte en videre fremdriftsplan. Jeg fremmet et ønske om å få informere lærerne ved arbeidsplassen på et fellesmøte, noe jeg gjorde rett før jul. Min tanke med dette var at ingen skulle bli ekskludert, og at alle ville bli informert om prosjektet som skulle foregå ved arbeidsplassen. Det kan på sikt skape både engasjement og et positivt samhold, i tillegg til selve forskningen. Dessuten ønsket jeg at informantene skulle melde seg frivillig.

I januar skrev jeg et informasjonsbrev, som jeg la i hyllene til alle lærerne ved skolen og ledelsen (vedlegg nr. 3). På informasjonsmøte og i informasjonsbrevet rettet jeg en forespørsel om å delta som informanter i prosjektet. Jeg ba om at de som ønsket å delta kunne ta direkte kontakt med meg, sende en sms eller mail. Jeg ønsket å bevare deres anonymitet i kollegiet. Jeg fikk raskt svar fra fire lærere som ønsket å stille som informanter. Begge kjønn var representert i utvalget.

Noen kriterier jeg stilte til informantene var at de skulle ha jobbet 7-10 år eller mere som lærere og det i grunnskolen. Jeg ønsket å intervju de erfarne lærerne fordi jeg mente de ville ha relevant informasjon om skolevandring. Jeg ønsket dessuten å få mer innsikt i denne gruppens tanker og refleksjoner omkring veiledning som tema. Repstad (1998) sier at hovedkriteriet for å komme med i utvalget er at informantene har relevant informasjon om det som skal studeres og de spørsmål som skal besvares i forskningen. Det er altså problemstillingen som avgjør hvem det kan være aktuelt å intervju.

For å motvirke skjevheter i forskningsmaterialet la jeg inn elementer av tilfeldig utvelgelse av informanter. Jeg spesifiserte kategori, for eksempel ønsket jeg kun å intervju lærere som hadde jobbet syv år eller mer i grunnskolen. Samtidig åpnet jeg opp for alle i det utvalgte kollegiet, jeg tok ikke kontakt med noen særskilt; men lot det være opp til hver enkelt. Repstad (1998) skriver at man kan kategorisere og deretter trekke lodd mellom de kandidatene som kan være aktuelle i hver kategori. På den måten blir det en mer tilfeldig utvelgelse. Jeg ønsket i utgangspunktet tre informanter. Da det meldte seg fire personer bestemte jeg meg for å bruke samtlige for å få et best mulig materiale.



### **3.4 Etiske vurderinger**

I forskningsfeltet er etikk et sentralt og viktig aspekt ved forskerens arbeid (Tønsberg, 2009). For å ivareta god etisk tankegang i prosjektet tok jeg utgangspunkt i retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). Mine voksne lærerkollegier utgjorde ikke en utsatt gruppe i samfunnet som måtte beskyttes mot forskning. Virksomheten er det vi kan kalle åpen for allmennheten og har en offentlig karakter (NESH, 2006). Forskningsetiske dilemmaer som ble berørt av avveiningen mellom åpenhetsbehovet og personvernkravet var i midlertidig mitt ansvar som forsker å ivareta.

Kvale (1997) peker på at det er viktig å reflektere rundt spesifikke etiske avgjørelser som skal tas underveis i forskningen. Det kan være for eksempel hvor det er etisk mest korrekt at intervjuet bør foregå. Jeg gjennomførte samtlige intervju i et møterom ved den utvalgte skolen.

Å intervju mennesker jeg har kjennskap til og med samme faglige bakgrunn som meg selv kunne ha vært etisk utfordrende. I følge Conklin (2009) må man være klar over at det berører en rekke etiske områder relatert til relasjon, lojalitet og konfidensialitet å forske blant sine egne. Slik sett kan det være viktig å ha fokus på «mindfulness, compassion and sosial justice» (Conklin, 2009:114). Det innebærer blant annet at du er oppmerksom på informantenes tanker, følelser og sanseinntrykk.

I møte med mine informanter ønsket jeg at de skulle føle seg etisk og medmenneskelig ivaretatt. Jeg var opptatt av at jeg ikke skulle tro jeg forsto hva de tenkte og følte, men lyttet aktivt til deres historier. Jeg ønsket å være en person det var godt å bli intervjuet av. I etterkant av hvert intervju spurte jeg informantene om hvordan de hadde opplevd intervjuet. Jeg fikk kun positive tilbakemeldinger.

I forkant av intervjuene ble informantene informert om at prosjektbeskrivelsen var godkjent og at jeg hadde sendt søknad og fått godkjenning fra NSD, Norsk senter for forskningsdata AS (vedlegg nr.4). Søknaden ble sendt tidlig i januar etter at prosjektbeskrivelsen var godkjent og avtaler inngått med veileder for prosjektet mitt.

### **3.5 Intervjuguide**

Intervjuguiden ble utarbeidet i januar. Jeg ønsket ikke at spørsmålene skulle være styrt etter bestemte teoretiske modeller, men være spisset mot det fenomenet jeg som forsker skulle studere. Jeg hadde et grunnleggende ønske om en åpen utforskning av fenomenet og valgte derfor en veiledende intervjuguide med åpne spørsmål, en halvstrukturert intervjuguide.

Kvale (2009) beskriver at hensikten med slike intervju er at forskningsdeltageren beskriver sin livsverden. Dermed kunne jeg være fleksibel med tanke på å endre rekkefølgen på spørsmålene og åpne for å gå nærmere inn på andre interessante temaer som kunne dukke opp under intervjuet.

I praksis erfarte jeg at dette skjedde. I et av intervjuene startet informantene å snakke uoppfordret om noe jeg hadde planlagt å spørre om seinere i intervjuet. Da var det naturlig å endre rekkefølgen på spørsmålene og ta det som kom der og da. Det kom også opp nye temaer under intervjuene som jeg syntes det var naturlig å ta tak i. Blant annet ble kollegaveiledning et tema i alle fire intervjuer; fordi informantene selv tok temaet inn i intervjuet. Det ble derfor naturlig og interessant for meg å følge opp med det jeg vurderte som aktuelle spørsmål rundt dette. Jeg vil komme nærmere inn på det i kapittel 4.

Intervjuguiden hadde temaet skolevandring med problemstillingen: Hvordan opplever erfarne lærere samtalen med rektor i skolevandring? Spørsmålene var delt inn i 3 hovedkategorier med vekt på beskrivelse av samtalen i skolevandring, relasjoner i samtalen og egne opplevelser og erfaringer i samtalen. Under hvert av disse hovedspørsmålene hadde jeg flere veiledende spørsmål. Intervjuguiden (vedlegg nr.2) åpnet opp for fleksibilitet slik at jeg kunne følge informantenes refleksjoner og gjøre tilpasninger underveis.

### **3.6 Datainnsamling**

De fire intervjuene startet på samme måte, ved at jeg spurte om utdanning, ansiennitet som lærer og hvilken historikk de hadde fra skolevandring. Med det siste mener jeg antall skolevandring de har opplevd med påfølgende samtaler i etterkant, og i hvilket tidsrom erfaringene var hentet fra.

Underveis i intervjuene brukte jeg aktive lytteteknikker slik som at jeg kom med korte oppsummeringer. Jeg var bevisst på at jeg skulle la informantene få nok tid til å svare og flere ganger opplevde jeg at små pauser førte til at informantene fortsatte å snakke.

Hovedspørsmålene ble introdusert og jeg benyttet oppfølgingsspørsmål. I følge Thagaard (2013) er hensikten med slike spørsmål at vi skal få flere detaljer og kommentarer rundt temaer, begreper og begivenheter som intervjupersonen beskriver. Jeg brukte ordformuleringer som for eksempel «kan du si noe mer om...» eller «Hva mener du med...». Jeg benyttet prober for å skape flyt i samtalen. Prober er korte og positive tilbakemeldinger til informantene for å vise interesse (Thagaard, 2013). Jeg benyttet stort sett nikk og ordet «Ja».

Intervjuene ble organisert som et direkte møte mellom respondent og meg som forsker. Jeg ønsket å bruke den kollegiale relasjonen til å skape tillit, en trygg ramme for intervjuet, ufarliggjøre situasjonen og ha fokus på datainnsamlingen. I følge Thagaard (2013) kan en nær relasjon mellom forsker og informant være av betydning for datamateriale en får. Jeg var ingen ukjent person for informantene, og jeg opplevde at de hadde tillit til meg og åpnet opp for å dele sine tanker og erfaringer;

Som forsker blant mine egne hadde jeg kjennskap til informantene mine. For meg var det viktig å bevare deres anonymitet ved datainnsamlingen. Jeg avtalte sted og tid for intervju via telefon og gikk til møterommet i god tid og ventet på informanten med lukket dør. Møterommet som ble benyttet ligger noe skjermet fra klasserom og oppholdsrom for elever og lærere ved skolen. Siden alle lærerne ved skolen var blitt orientert om mitt prosjekt, ønsket jeg å skjerme mine informanter. Min vurdering var at kollegiet ikke hadde behov for kjennskap om hvem som hadde meldt seg som informanter. Grad av åpenhet rundt dette måtte være opptil den enkelte informant selv å bestemme.

Gjennom hele prosjektet har jeg hatt fokus på at informantene ikke skal bli gjenkjent eller føle seg hengt ut i materialet som publiseres. Når du forsker blant dine egne er det spesielt viktig å holde fast ved at forskeren og leseren skal få et lignende resultat ut fra samme materiale (Leer- Salvesen, 2009). Et bevisst valg fra min side har blant annet vært at jeg har utelatt skolens navn både i teksten og når jeg refererer til skolens virksomhetsplan (2016).

God dokumentasjon av det som ble sagt under intervjuet var en selvfølge. De fire intervjuene ble tatt opp på diktafon og etter hvert intervju sjekket jeg at opptaket var på diktafonen. Jeg rundet av intervjuet med litt løst prat etter at den var slått av. Etterpå skrev jeg logg om hvordan jeg hadde erfart intervjuet. Min opplevelse var at intervjuene gikk veldig fint. Jeg spurte også informantene mine avslutningsvis hvordan det hadde vært å bli intervjuet om teamet. En av dem svarte at intervjuet hadde ført til enda mer refleksjon rundt den siste samtalen i skolevandring. En annen uttrykte at det hadde vært spennende å bli intervjuet om temaet.

### **3.7 Transkripsjon og analyse**

Intervjuene ble transkribert fortløpende og innen neste intervju ble holdt. Det var et tidkrevende arbeid å overføre materialet fra muntlig til skriftlig form, men jeg opplevde det som et veldig nyttig arbeid. Det gav oversikt over materialet, og da jeg lyttet til opptakene

registrerte jeg hvor viktig det hadde vært å gi informantene nok tid til å svare på spørsmålene. Flere pauser førte til at informantene fortsatte å snakke.

Kvale (1997) hevder at transkripsjoner ikke er kopier eller gjengivelse av en egentlig realitet, men at de er abstraksjoner. Det betyr at det vil være umulig å besvare spørsmålet om hva som er en korrekt transkripsjon og man bør heller stille spørsmål om hva som er en nyttig transkripsjon for egen forskning. Jeg valgte å transkribere ord for ord, men skrev ikke ned hvis informanten smilte eller kremtet. Dette for å kunne ha fokus på problemstillingen min og det verbalspråklige. Jeg ønsket å ha fokus på det informantene hadde å komme med og ikke åpne opp for hvilke tolkninger det kunne ligge i et smil eller et kremt i etterkant av et utsagn.

Da jeg transkriberte intervjuene ble samtalen strukturerte for å være egnet til videre analysearbeid. Undersøkelsens formål og emneområder danner grunnlaget for analysen (Kvale, 1997), som i mitt prosjekt handlet om *hvordan erfarne lærere opplever samtalen med rektor i skolevandring*. Ved å dele meningsinnholdet fra intervjuene inn i kategorier ble det mer oversiktlige og forståelig. Prosessen når man fører intervjuene fra muntlig til skriftlig form og deler inn i kategorier, er en tolkningsprosess. Koding og kategorisering kalles gjerne deskriptiv analyse (Postholm, 2005). Man kan si at analysen starter fra man beveger seg inn i forskningsfeltet og fortsetter gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2005). Allerede ved gjennomføring av intervjuene la jeg merke til dette; jeg reflekterte over kategorier straks intervjuene var over og loggførte tankene mine rundt dette. Det var god hjelp for meg å kunne gå tilbake til disse notatene da jeg på et seinere tidspunkt skulle kode og kategorisere data-materialet. De umiddelbare tankene etter intervjuene var gode ledetråder.

Det var nødvendig å lese igjennom det transkriberte materiale flere ganger for å få en viss oversikt over innholdet. Jeg valgte å dele materiale inn i kategorier, som igjen ble sortert under temaer. Jeg brukte farge-koder for å holde oversikt. Det vil si at jeg merket kategoriene med ulike farger. Til slutt selekterte jeg kategorier ut ifra problemstillingen for oppgaven min. Hvilke kategorier kunne i best mulig grad belyse hvordan erfarne lærere opplever samtalen med rektor i skolevandring? Jeg landet på fire hovedområder som jeg vil presentere i kapittel 4.

Her er et eksempel som viser hvordan jeg gjorde dette:

<i>Spesielle funn</i>	<i>Faktisk tekst</i>	<i>Kategori</i>	<i>Tema</i>
Et sted erfarne lærere blir sett og hørt	Jeg ble ikke avbrutt og han virket interessert. Det gav meg en følelse av å bety noe.	Anerkjennelse	Å bli sett og lyttet til betyr veldig mye

### **3.8 Kvalitetskriterier**

Når kvaliteten på min studie skulle vurderes ønsket jeg ha fokus på i hvilken grad studien undersøkte det den var ment å undersøke. Var resultatene pålitelige og troverdige, var innholdet gjenkjennbart for informantene og kunne noe generaliseres? Min studie bygger på en kvalitativ intervjuundersøkelse med en fenomenologisk-hermeneutisk innfallsvinkel. Kvalitetskriterier som ofte brukes er validitet og reliabilitet. Av mange forskere blir forøvrig disse positivistiske kriteriene betraktet som lite tilfredsstillende fordi de har sin opprinnelse fra kvantitativ metoder (Ryen, 2002).

Silverman (2011) snakker i midlertidig tydelig om at man kan bruke både reliabilitet og validitet som kvalitetskriterier i kvalitativ forskning, også Thagaard (2013) løfter begrepene frem. Jeg støtter meg til disse, selv om begrepene troverdighet, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet også ofte blir brukt (Thagaard, 2013).

#### **3.8.1 Reliabilitet**

Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om hvordan data samles inn, hvordan den blir brukt og bearbeidet (Thagaard, 2013). Det er en kritisk vurdering av hvorvidt forskningen i prosjektet er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Kvale, 1997). Man kan si at reliabilitet primært handler om hvorvidt du ville fått omtrent samme resultat om du gjentok studien på et seinere tidspunkt. Det vil si at erfaringene du studerer ikke endrer seg over natta, men vedvarer.

I min forskning har jeg vært opptatt av transparens, og har forsøkt å gi grundige beskrivelser av metodiske valg. Ved å gjøre forskningen gjennomsiktig, slik som at detaljerte beskrivelser blir gitt av forskningsstrategi, analysemodeller og valg av teori, kan man oppnå reliabilitet (Silverman, 2011; Thagaard, 2013).

Det handler om å være åpen om det som kan ha påvirket datainnsamlingen eller tolkningen av denne. Blant annet har jeg forsøkt å reflektere over hva det innebar for meg å forske blant

mine egne (3.3). Det har vært viktig for meg å reflektere over hvordan min relasjon til informantene kan ha påvirket informasjonen jeg fikk og kontekst for innsamling av data (3.3-3.3.4).

### **3.8.2 Validitet**

Validitet i kvalitativ forskning handler om at det man tror man har til hensikt å studere også er det man studerer og at det korresponderer (Thagaard, 2013). For eksempel at respondentene har fått de samme spørsmålene slik at de alle beskriver sine erfaringer ut ifra spørsmålene, som så styrer den enkeltes respons. Slik kan responsene sammenlignes som gyldige for den enkelte, ut fra spørsmålene de fikk. Det er viktig å være «åpen» for å la seg overraske. Å være en reflektert forsker betyr at man kan oppdage ting man slett ikke hadde forutsett (Thagaard, 2013). Det kan bety at man oppdager nye ting ved å lytte til opptakene flere ganger. Det er ikke nødvendigvis det første man oppdager som fører frem til god forskning.

Medlemsvalidering er en av flere måter man kan sjekke validitet på (Ryen, 2002). Det innebærer at informantene får uttale seg om forskerens beskrivelser og tolkninger av intervjuene (Ryen, 2002). I mitt prosjekt forsøkte jeg å få til en kontinuerlig medlemsvalidering gjennom intervjuene. Det gjorde jeg ved å søke bekræftelser på om jeg hadde forstått ting på riktig vis; blant annet ved korte oppsummeringer underveis. Ingen av informantene hadde noe ønske om å lese igjennom det transkriberte materialet.

Underveis i prosessen har det vært viktig for meg å hente støtte fra erfarne forskere ved å lese i litteraturen. Jeg har dessuten vært opptatt av å presentere funn og metodevalg på en forståelig måte; og sett i lys av etikk og vitenskapelige teorier (Kvale, 1997).

### **3.9 Metodekritikk**

I min forskning har jeg vært opptatt av å gjøre det kjente fremmed og det ukjente kjent (Gordon, 1968; Lauvås & Handal, 2000). Jeg valgte å bruke mine forkunnskaper, bakgrunn og kontakt til feltet for å lete etter ny kunnskap. I en slik situasjon kunne det vært fort gjort å bli for farget av mitt eget. Jeg kunne risikert å tro at jeg visste hva informantene mente eller lede de til å bekrefte mine antatte forventninger. Som forsker blant mine egne var jeg fokusert på at jeg ikke skulle tro jeg kjente deres tanker og følelser, og heller ikke stille retoriske spørsmål som kunne lede dem frem til svar jeg forventet å få.

Ved å skape noe distanse, men samtidig være tilstedeværende og i varetagende, har jeg forsøkt og ikke lede kunnskapen i retning av å bekrefte min forforståelse. Jeg tenker at god informasjon både muntlig og skriftlig i forkant, samt at jeg introduserte prosjektet mitt og de

etiske rammene overfor hver informant før intervjuene, skapte en nødvendig avstand. Under intervjuene hadde jeg fokus på informantene og deres historier; ikke min. Jeg forsøkte å være undrende og vise oppriktig interessert omkring det de hadde å komme med. Målet mitt var å sørge for god kvalitativ forskning.

Dersom jeg hadde vært i et avhengighetsforhold til miljøet eller til noen av mine informanter, slik att utfallet ville medført konsekvenser for meg selv, burde jeg unngått forskning i dette miljøet (Nielsen og Repstad, 2004; Repstad, 1998). Det gjelder også hvis jeg hadde hatt personlige eller mer private relasjoner til noen av mine informanter. Hvis jeg for eksempel hadde vært nær venninne med en av informantene, kunne det ført til en sterkere grad av selvsensur og for stor grad av forsiktighet rundt enkelte spørsmål. Det er allikevel ikke alltid like uproblematisk å opprettholde distanse og upartiskhet i kvalitative studier (Repstad, 1998). For selv om jeg forsøkte å sette mitt eget til side, hadde jeg «bagasje» med meg inn i intervjuene etter mange års erfaring som lærer. Den var en del av meg, farget meg både bevisst og ubevisst og gjør meg til den jeg er – også i rollen som forsker!





## 4.0 Beskrivelse av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere det jeg opplever som relevante hovedfunn fra studien min. Jeg valgte å analysere det transkriberte datamateriale ved hjelp av en tematisk analyse (se 3.7), som ut ifra min tolkning og forståelse identifiserer hovedfunnene. I innledningen til hvert tema sier jeg noe om hva temaet tar for seg slik jeg forstår og tolker datamaterialet mitt. Jeg kom frem til fire framtrepende temaer som danner grunnlaget for å besvare problemstillingen for oppgaven. Temaene har jeg kalt:

1. Læring gjennom refleksjon og opplevelsen av likeverd
2. Å bli sett og lyttet til betyr veldig mye
3. Et sted for rom og tid
4. Det gir trygghet å bevege seg i samme retning

Temaene er tenkt å skulle gi et helhetlig bilde av hvordan erfarne lærere opplever samtalen med rektor i skolevandring. Informantene mine har jobbet mellom 10 og 25 år som lærere i grunnskolen og har flere års erfaring med skolevandring. To av dem hadde skolevandring og samtale kort tid før forsknings-intervjuet ble gjennomført. Informantene ble ikke intervjuet om en spesiell samtale, men jeg lot det være fritt opp til hver enkelt å dele fra sine opplevelser og erfaringer over tid. Når det gjelder faglig bakgrunn, har de alle utdanning på bachelor-nivå.

I den følgende presentasjonen har jeg valgt å gi informantene pseudonymene Lise, Eline, Guri og Per. På den måten ønsker jeg at deres anonymitet skal bli ivaretatt. I tillegg gjengir jeg utsagn med noen språklige redigeringer slik at det blir leservennlig og ikke direkte gjenkjennbart. For å få frem informantenes egne ord tydelig i teksten velger jeg å bruke kursiv. Til slutt i denne delen vil jeg oppsummere det essensielle i informantenes opplevelser knyttet til fenomenet jeg har studert.

### 4.1 Læring gjennom refleksjon og opplevelse av likeverd

Dette temaet handler om hvordan de erfarne lærerne opplever samtalen med tanke på refleksjon rundt egen læring. Har den bidratt til ny kunnskap som kan brukes videre i praksisfeltet? Temaet handler også om de fysiske rammene som ble lagt for samtalen og om opplevelsen av likeverd.

Lise fortalte at hun har blitt mye flinkere til å sette seg mål for hver enkelt undervisningstime etter at det ble et tema i en samtale etter skolevandring. Tidligere har hun hatt noe motstand mot å sette felles mål for timene, fordi hun har vært redd for at ikke alle elever når oppsatte mål. Noe som igjen vil gi enkelte elever en dårlig mestringsfølelse.

*Etter at vi snakket om det i samtalen har jeg blitt mye flinkere til å sette mål som alle kan nå. Det kan være svært enkle mål og det kan være ganske avanserte mål, for de elevene som befinner seg på et høyt faglig nivå. Alle vil bestandig ha sjansen til å nå noen av målene for timene. Å fokusere på dette temaet har vært veldig lærerikt for meg.*

Lise opplevde at hennes endrede praksis kom som et resultat av samarbeid. Hun ble ikke fortalt hva hun skulle gjøre annerledes, men reflekterte selv rundt ny og endret praksis i klasserommet. I samtalen ble refleksjon en viktig del av endringsprosessen.

*Det var ikke bare en oppsummering av det som hadde foregått i timen min. Det var mere mine tanker rundt situasjoner, og det handlet om hvordan jeg kunne gjort ting på en annen måte. Jeg fikk spørsmål slik at jeg selv kunne reflektere meg frem til andre måter å gjøre ting på. Dermed følte jeg også et eierskap til samtalen.*

Eline kunne ikke sette fingeren på noe konkret hun har lært gjennom samtalen, men synes det har vært fint å ha fokus på sin egen rolle som lærer og hva slags relasjon hun har til sine elever.

*Jeg vet at jeg kan bli en bedre lærer og kan lære mye gjennom egne erfaringer. Det handler om både det faglig, men også om relasjoner. Etter mange år i skolen bør jeg kanskje være faglig trygg på meg selv. Fokus på relasjoner mellom meg og elevene har vært et nyttig tema for meg i samtalen. Jeg vil ha tilbakemeldinger på hvordan andre opplever at jeg behandler elevene mine.*

Guri opplever samtalen som et godt verktøy for veiledning -og refleksjon. I intervjuet var hun opptatt av å fokusere på tidsrommet fra skolevandringen fant sted og frem til samtalen ble gjennomført. Hun mener at samtalen burde komme raskt etter skolevandring med tanke på eget læringsutbytte. Selv opplevde hun en god pedagogisk diskusjon fordi erfaringene var ferske.

*Samtalen var nyttig fordi hendelsene fra observasjonen var ferskvare slik at vi fort kunne gripe tak i dem og analysere. Hvis vi ikke hadde gjort det med en gang, ville de kanskje blitt glemt for min del og jeg hadde blitt mindre engasjert. I løpet av en uke skjer det jo så mye for en lærer at det kan bli vanskelig og memorere flere uker tilbake i tid. Helst ville jeg hatt samtalen allerede dagen etter første vandring, men det skjedde ikke. Men jeg var fortsatt engasjert da vi møttes til samtale.*

Samtalen handlet hele tiden om refleksjon og hadde fokus på å tenke konstruktivt rundt temaer som ble tatt opp, i følge Per. Han opplevde samtalen som en fin setting for å lære om egne utfordringer i jobben som lærer. Å reflektere var nyttig og lærerikt.

*For meg ble samtalen et sted for refleksjon rundt egen praksis. Det handlet om hva jeg gjorde og hva som ble observert. Det kom frem ting jeg ikke hadde tenkt på i det hele tatt, og som har ført til en bevisstgjøring rundt mine egne handlinger i klasserommet. Blant annet prøver jeg å bli flinkere til å holde meg til timen og ikke avslutte etter at det har ringt ut til friminutt.*

Per skulle ønske at samtalen i skolevandring ble like vanlig å forholde seg til som å undervise. At det ble en nødvendig opplevelse i arbeidshverdagen og noe alle på arbeidsplassen måtte være en del. At de fleste opplevde at det gav økt læring og trivsel. Han hadde registrert at noen lærere syntes det var skummelt med skolevandring, men han mente at alle ville ha et utbytte av samtalen.

*Jeg kunne ønske at skolevandringen kunne blitt utvidet enda mer og at det måtte gjelde for alle. Dersom det hadde vært tid og ressurser tror jeg alle hadde vokst på å bli observert jevnlig og hatt samtale etterpå. Man kan lære veldig mye av å tenke sammen.*

Eline delte ikke den samme oppfatningen som Per omkring dette. Hun hadde opplevd noe varierende utbytte av samtalen, og hadde tanker om individuelle tilpasninger. Hun mente det ikke burde være obligatorisk for alle på en arbeidsplass å delta, men at det i utgangspunktet kunne være frivillig.

*Muligens er ikke jeg av de som føler mest behov for en slik samtale. Dersom jeg har noe på hjertet eller trenger tilbakemeldinger på noe, tar jeg det opp. Det gjelder både ting som er trøblete og det som ikke er det. Jeg går inn til rektor dersom det er noe.*

Samtalene som det refereres til i intervjuene foregikk alle på kontoret til rektor. Det var satt av omlag en time til gjennomføringen, og avtale mellom partene om tid og sted var gjort i forkant. I dette møtet var det en leder og en ansatt som møttes, men man kan også si at det var en veisøker og en veileder, eller rett og slett to mennesker. Ingen av informantene mente det var av betydning hvor samtalen fant sted med tanke på roller og likeverdighet. Om den ble gjennomført på rektors kontor eller et annet kontor, mente ingen av de fire hadde betydning for opplevelsen eller atmosfæren. Alle fire sa dessuten at de mente en time var en god og tilstrekkelig tidsramme. Informantene var i midlertidig opptatt av likeverdigheten i samtalen og den gode atmosfæren. De opplevde ikke at rollene «forstyrret» eller påvirket på noen negativ måte.

*Jeg følte en stor grad av likeverdighet. Jeg har respekt for min leder, men det bør man ha for andre mennesker. Men jeg følte aldri at det var ting jeg ikke kunne si fordi han er sjefen min. Jeg snakket rett fram og regner med at han ville sagt ifra hvis jeg sa noe som var for dumt. Ærlighet må ligge helt i bunn i en samtale i skolevandring, hvis ikke mister den sin betydning.*

Per mente at likeverdigheten ble gjenspeilet ved et godt samspill og en god dialog hvor begge parter hadde en aktiv rolle og atmosfæren var god.

*Vi stilte og svarte på spørsmål begge to. Jeg tenker det var en jevn fordeling hvor vi begge spilte en deltagende rolle. Jeg opplevde ikke at det var noen sjef i samtalen, men vi var to likeverdige parter.*

Informantene mente at trygghet til egen rolle har betydning for hvordan man opplever samtalen. Guri forklarte at lang erfaring fra lærerjobben har skapt større forståelse for at ting må og kan diskuteres. Man takler lettere faglige uenigheter og hun tar ikke alt så personlig lengre. Dermed blir det heller ikke skummelt å snakke med rektor i samtalen.

*I samtalen var jeg like mye premiss-leverandør som rektor var. Jeg har jobbet lenge i yrket og er tryggere på meg selv nå enn da jeg var nyutdannet. Noen av de mer uerfarne lærerne er nok redde for kritikk og synes samtalen kan virke skummel. Jeg ønsket å få noe ut av samtalen og hadde et ønske om læring. Det opplevde jeg gjennom rom for diskusjon, refleksjon og uenighet.*

## 4.2 Å bli sett og lyttet til betyr veldig mye

Dette teamet handler om hvordan de erfarne lærerne opplever betydningen av en god relasjon til rektor i samtalen, og hva som kan påvirke opplevelsen. Det handler ikke om personlige meninger om en annen person - og det handler ikke om holdninger til en leder. Derimot handler temaet om opplevelsen av anerkjennelse i veilednings -og refleksjonssamtalen.

Lise gav uttrykk for at hun synes læreryrke kan være et ensomt yrke. Hun forklarte det med at undervisningen vanligvis foregår bak en lukket dør og man er selv og alene ansvarlig om «å underholde» 25 elever. Hun er glad for å ha rektor til stede på skolevandring og setter pris på å få veiledning i etterkant. Det har gitt henne den anerkjennelsen og bekreftelsen hun vanligvis savner.

*Det var så godt da noen tittet inn i klasserommet mitt. Det gav meg en slags trygghet å bli sett som lærer. Jeg har ofte lurt på om det jeg gjør er bra nok, derfor var det befriende for meg å ha en samtale om hva jeg gjør bra og hva som kan gjøres enda bedre. Jeg følte meg sett og hørt.*

At rektor var tilgjengelig, møtte forberedt og lyttet til lærerne var faktorer som spilte en rolle for den relasjonelle opplevelsen. Informantene pekte på betydningen av at rektor hadde lest igjennom notatene sine fra vandringen i forkant, og at han var tilgjengelig dersom de lurte på noe før samtalen skulle finne sted. Når rektor møtte forberedt følte de seg ivaretatt og anerkjent. De opplevde at de hadde en betydning og at rektor var opptatt av jobben de hadde gjort. Han hadde lagt merke til episoder og det følte godt at han kunne memorere tilbake til disse, mente Lise.

*Vi snakket om flere konkrete episoder .... Den beste opplevelsen jeg hadde i samtalen var at han lyttet. Jeg ble ikke avbrutt og han virket interessert. Det gav meg en følelse av å bety noe.*

Per var opptatt av å formidle at også lærere med mange års erfaring har et behov for å bli sett og anerkjent. Han mente at behovet for veiledning og refleksjon hadde blitt større etter hvert som erfaringene hadde blitt flere i jobben som lærer.

*Nå som jeg har noen år på baken trenger jeg å bli sett for ikke å gå lei i jobben min. Dessuten er det så lett å kjøre seg fast i det samme sporet hvis det ikke kommer innspill. Samtalen har bidratt til at jeg ikke lener meg for mye tilbake.*

I datamateriale kom det frem at informantene mener at det ikke nødvendigvis må være rektor som gjennomfører vandringene og holder samtale etterpå, men at det også kan være andre ledere i organisasjonen. De var mer opptatte av relasjonen mellom veileder og veisøker - om den var god eller dårlig – enn hierarkiets roller. Lærerne mente at det ikke var avgjørende for opplevelsen at det var øverste leder som gjennomførte samtalen. Derimot var det viktig å ha fokus på tillit mellom partene, mente informantene, som også pekte på viktigheten av å skape en trygg ramme for samtalen. De hadde tydelige tanker omkring dette.

*Det spiller ingen rolle om det er rektor eller en annen på ledernivå som gjennomfører samtalen. Det handler mest om hvilke egenskaper den personen har, slik som at han eller hun lytter, ser og hører. Da blir det trygge og gode rammer for samtalen og man føler seg betydningsfull.*

På hvilken måte lærerne opplever relasjonen i samtalen har altså betydning for lærernes opplevelse av trygghet og tillit. Lise og Eline mente det hadde vært viktig at relasjonen var kjent, og de trodde ikke det hadde gått like greit dersom det hadde kommet inn en ukjent person som skulle gjennomført opplegget. De fokuserte også på at dersom relasjonen i forkant av samtalen ikke var den beste, ville sannsynligvis utbytte være dårligere enn om relasjonen var god.

*Samtalen blir påvirket av relasjonen og relasjonen blir påvirket av samtalen. For dersom samtalen oppleves som dårlig, vil jo ikke relasjonen vår være den samme etter samtalen som før vi gikk inn. Hvis jeg har en følelse av at jeg ikke blir sett, at jeg prater til veggen, vil det ikke gi noe god magefølelse når jeg går ut. Relasjonen betyr veldig mye for hvordan man opplever samtalen.*

De erfarne lærerne mener at det kan være utfordringer knyttet til gode og dårlige relasjoner i samtalen. Selv hadde de gode erfaringer med tanke på relasjon, men vet at ikke alle går like godt sammen med alle til enhver tid. En måte å løse det på mente de var om flere personer ved arbeidsplassen fungerte som veiledere i skolevandring. Samtidig mente de at kunnskap og erfaringer må ligge i bunnen hos den eller de som veileder i samtalen. Hvis ikke kan det få uønskede følger. Guri fortalte om en vond opplevelse fra noen år tilbake.

*En kollega fra en annen skole jeg jobbet på ble så nedbrutt etter samtalen i skolevandring at hun vurderte å sykmelde seg. Akkurat der og da tenkte jeg at*

*veilederen skulle vært bedre forberedt. Det tar tid å bygge opp en god relasjon og noen ganger er det lurt med flere spillere på laget.*

At læreren og den som skal veilede har en viss kjennskap til hverandre i forkant av samtalen kan ha betydning for opplevelsen. Per mente i midlertidig at samtalen kan være et bidrag til å bygge en god relasjon mellom lærer og rektor nettopp fordi man deler noe med hverandre. Han hadde selv en opplevelse av å ha fått vist nye og viktige sider ved seg selv. Han opplever at relasjonen har blitt styrket mellom arbeidstaker og arbeidsgiver

*Jeg opplevde samtalen som et godt verktøy for kunnskaps-utveksling. Den gav meg opplevelsen av at en annen person viser interesse for meg og ønsker kunnskap om hvordan jeg fungerer i jobben min. Det styrket vår relasjon.*

En god relasjon krever ikke bare ærlighet men også åpenhet, mente lærerne som ble intervjuet. De forklarte at graden av åpenhet påvirker opplevelsen i samtalen. At de våger å vise hvem de er både i en undervisningssituasjon og i samtalen etterpå, skaper forutsigbarhet og trygghet. Det kom ingen store eller ubehagelige overraskelser under samtalen. Per mente dessuten at åpenheten burde gå begge veier og er en forutsetning for å ivareta et likeverdig forhold

*Vi delte litt begge to. Jeg har erfaringer som rektor ikke har og motsatt, og det var vi åpne om. Samtidig var fokuset på meg og hvordan jeg fungerer i klasserommet, men jeg følte at rektor også satte pris på samtalen.*

Under intervjuene kom det frem at informantene hadde vært bevisste på rollefordelingen i samtalen. Rollene hadde understreket at «møtet» var noe mer enn bare en vanlig hverdagslig prat i gangen på vei til eller fra en undervisningssituasjon. Samtidig hadde ingen av lærerne hatt følelsen av at rollene hadde hatt noe å si for opplevelsen av likeverdighet, åpenhet og ærlighet. De mente i midlertidig at det var viktig å møte forberedt, slik som at de hadde tenkt tilbake på timene som hadde blitt observert. Lise ønsket å fremstå på en positiv måte i samtalen med rektor.

*Når jeg hadde samtale etter skolevandring skjedde det en bevisstgjøring hos meg i forhold til hva jeg sa og hvordan. Jeg ønsket jo å fremstå så bra som mulig, det ligger vel i de fleste av oss mennesker å tenke slik. Han er tross alt sjefen min og vi vet begge to hvilke plasser vi har i organisasjonen. Det var viktig å være profesjonell.*

Felles for informantene mine er at de ikke opplever samtalen som kartlegging av kunnskaper eller ferdigheter hos den enkelte lærer, men at den i stor grad handler om å bli sett slik at man kan bli enda bedre. De beskriver samtalen som et verktøy som bygger og styrker deg som lærer; ikke som bryter deg ned. Per beskrev en god opplevelse.

*Jeg opplevde ikke samtalen som noen form for kontroll. Den bar preg av konstruktive innspill og jeg fikk ikke kritikk.....Det var en veldig god samtale for meg.*

### **4.3 Et sted for rom og tid**

Dette temaet handler om hvordan de erfarne lærerne opplever betydningen av veileders tilstedeværelse i samtalen. I denne settingen betyr det ikke bare å være kroppslig tilstede, men det handler om følelsen av at den andre er til stede i situasjonen og gir plass for det som måtte komme. I noen av intervjuene kom det frem at samtalen hadde gitt åpning for å snakke om andre ting enn det som skjedde i klasserommet. Det ble brukt tid på ting som krevde tid, og som igjen gav lærerne opplevelsen av tilstedeværelse hos veileder. At veileder tilrettela slik at de unngikk avbrytelser i form av innkommende telefonsamtaler eller andre henvendelser, var viktige faktorer som spilte en rolle for denne opplevelsen. Eline hadde en god opplevelse som hun beskriver på følgende måte.

*Min opplevelse var at han hadde tid til meg. Når han først hadde innkalt meg til samtale hadde han satt av god tid. Det var ikke slik att han plutselig fikk noe annet som måtte gjøres. Det var meg han snakket med og ingen andre.*

Ved et par anledninger hadde Per og rektor kommet inn på ting som ikke var direkte knyttet til det som var blitt observert i klasserommet. Per satte pris på at det ble gitt rom for å kunne drøfte noe av det han var opptatt av, og som han hadde behov for å snakke om.

*Noen ganger er man frustrert over noe og trenger en prat. Det som ikke hadde noe med skolevandringen å gjøre tok vi helt til slutt i samtalen. Samtalen tok litt lengre tid enn det som var planlagt fordi det kom i tillegg.*

Informantene peker på tid som et viktig stikkord for hvordan de opplever samtalen. Lise opplevde at det ble brukt god tid på å sette henne inn i hver situasjon som skulle være tema i samtalen, og hun fikk god tid til å reflektere underveis. Hun erfarte at hun fikk den tiden hun trengte.

*Han hadde tid til å høre på det jeg sa og avbrøt meg ikke. Han hadde tid til å lytte.*



De erfarne lærerne skiller tydelig mellom samtalen i skolevandring og en medarbeidersamtale. Ingen av dem har opplevd at den ene samtalen har erstattet den andre. På den måten opplever de samtalen som et «gode» og et supplement til den årlige medarbeidersamtalen. Samtalen har gitt et ekstra fokus på jobben man utfører, mener Guri.

*Samtalen i skolevandring har ikke kommet istedenfor medarbeidersamtalen; den har kommet i tillegg. Min erfaring er at den har vært gjennomført på en kvalitetsmessig god måte.*

Lærerne mener det er tidkrevende for skoleledelsen å gjennomføre så mange skolevandring og samtaler i løpet av et skoleår. Lise innrømmet at hun hadde vært ganske skeptisk i begynnelsen da skolevandring ble introdusert på arbeidsplassen. Hun var spent på om ledelsen ville få tid nok til å gjennomføre samtaler med alle de ansatte. Hun følte seg tryggere på dette da rektor og hun avtalte et konkret tidspunkt.

*I utgangspunktet var jeg veldig spent på om samtalen ville bli gjennomført. Heldigvis ble jeg fulgt opp, og det skaper tillit og en følelse av at rektor er interessert i jobben min og hvordan jeg utfører den.*

Informantene opplever samtalen som et godt verktøy for å bli bedre kjent med ledelsen, og den sikrer et treffpunkt mellom rektor og alle ansatte. Under intervjuene beskrev lærerne en travel hverdag hvor det kan være vanskelig å finne tid til å snakke med sjefen eller andre i ledelsen. Undervisning, møtevirksomhet og andre ting som foregår i løpet av en vanlig skoledag kan ofte gjøre det vanskelig å finne tid til å snakke sammen. De mente samtalen i skolevandring hadde vært kontaktskapende og de hadde blitt bedre kjent med hverandre. Guri var opptatt av erfaringen i denne sammenhengen.

*Den oppsøkende virksomhet i skolevandring og samtalen etterpå er viktig for å bygge en god og trygg relasjon, og at alle får tilbakemeldinger på jobben de gjør.....Det er nok enklere å stikke innom rektors kontor for oss som har jobbet en stund.*

Lærerne jeg intervjuet gav et bilde av nokså store forskjeller i kollegiet på det de beskrev som «å ta plass». Da de forklarte mer inngående hva dette handlet om, var det nettopp det med hvem som «krever» å bli sett eller ikke. Informantene beskrev døren til rektors kontor som «åpen», men fortalte at de ikke alltid benyttet seg av muligheten til å stikke innom. De hadde opplevd samtalen i skolevandring som et «rom» med «tid for alle».

*Det er viktig at rektor ser hver enkelt ansatt og prøver å skape en god relasjon. Samtalen er en fin mulighet for det. For her handler det ikke om hvem som er mest frempå og krever en prat, men det er en samtale alle skal ha så lenge vi har skolevandring som et satsningsområde.*

#### **4.4 Det gir trygghet å bevege seg i samme retning**

Dette temaet handler om de erfarne lærernes behov for veiledning og i hvilken grad samtalen i skolevandring dekker deres behov. Det handler også om informantenes tanker om hva slags type veiledning de beskriver som nyttig etter mange år i jobben som lærere. Det som er et felles trekk for informantene i min studie er at de alle uttrykker et behov for veiledning. Flere av informantene trekker frem kollegaveiledning som et verktøy de kunne tenke seg å bruke, mens andre ønsker å opprettholde og kanskje videreutvikle veiledningsforholdet ledelse-lærer.

Informantene fortalte at de savner regelmessige tilbakemeldinger. Bortsett fra samtalen i skolevandring og den årlige medarbeidersamtalen, opplever de å få lite eller nesten ingen veiledning. Lise opplever sjelden faglig refleksjon sammen med andre kolleger.

*Det hender at vi gir og får tilbakemeldinger fra hverandre, men det skjer veldig sjelden. Vi har ingen fast praksis på det.*

Lærerne beskrev samtalen i skolevandring som et godt sted for refleksjon rundt egen praksis, men savner veiledning og refleksjon fra andre kolleger. De erfarne lærere mente det kunne være mye å hente på å observere eller studere hverandre og tenke sammen. Erfaringene fra samtalen i skolevandring måtte kunne brukes til å tenke i enda nyere baner, mente de.

*Jeg skulle gjerne hatt flere tips fra kolleger.....Når jeg legger bort noe av mitt «gamle» og får tilført nye tanker, skjer det en utvikling som er bra for meg.*

Lise hadde savnet veiledning i mange år, og ble veldig glad da hun ble introdusert for skolevandring. Hun ønsker mer åpenhet rundt livet i klasserommet og vil ut av rollen som «ensom» lærer. Hun uttrykte stor begeistring og var veldig glad for å ha kommet i gang.

*Vi blir ikke gode alene..... Vi må tenke sammen..... Vi må tenke at vi har mye å lære av hverandre. Den dagen jeg ikke har noe å lære av andre kan jeg like godt slutte i jobben.*

Informantene beskriver balansen mellom nærhet og distanse som en styrke i samtalen, og den har skapt et godt klima for læring. Dessuten har strukturen vært viktig; de ønsker å få noe ut

av samtalen og mente graden av profesjonalitet hadde vært av betydning. At de har lang erfaring fra læreryrket svekker ikke behovet for veiledning eller refleksjon; de kunne ønske de hadde hatt enda mer systematisk veiledning enten fra lederne sine eller fra andre i kollegiet. De tenker dessuten at kollegaveiledning kunne vært et supplement til samtalen i skolevandringen. Å bevege seg i samme retning er viktig og gir en trygg ballast for den enkelte lærer. En visshet og bekreftelse om at man er på rett spor, mente Guri.

*Jeg tror faktisk jeg har et større behov og ønske om veiledning nå enn jeg hadde før. Det handler kanskje om at jo bredere fokus man får, jo mer man vet, jo mer vet man at det finnes ting man kan gjøre annerledes. Det er skummelt å hvile på laurbærene..... Dessuten tenker jeg at det er viktig å bli sett uansett hvor lenge man har jobbet. Når man har jobbet en stund og er trygg i rollen, har man behov for å bli sett i jobben man gjør.*

Samtalen er et godt verktøy når mange mennesker skal bevege seg i samme retning, mener de erfarne lærerne. De tenker at samtalen gir ledelsen en bedre oversikt over det som foregår i klasserommene, og det sikrer at alle følger gjeldende retningslinjer, slik som for eksempel at elevene skal hilse på læreren sin før timen kan starte.

*Vi kan ikke drive for mye privatpraksis. Det er viktig at vi drar i samme retning.*

#### **4.5 Essensen i opplevelser og erfaringer**

Felles for informantene er at de opplever samtalen som et egnet verktøy for å bli mer bevisst på egen praksis i klasserommet gjennom samtals muligheter for en bedre tilbakemeldingskultur. I samtalen føler de seg sett og hørt, og de erfarer at det er et godt og trygt sted for læring. Noe som har vært viktig for den positive opplevelsen er at relasjonen mellom lærer og den som veileder i samtalen har vært tillitsfull, og at veilederen har hatt fokus på læreren i sentrum; en lærersentrert veiledning. Opplevelsen av likeverdighet og anerkjennelse i forholdet er dessuten av betydning for den gode opplevelsen. At det var rektor som hadde gjennomført samtalen hadde ikke skapt avstand, men gitt informantene en opplevelse av profesjonalitet. Lærerne opplevde litt ulike behov for samtalen i skolevandring, men alle ønsker veiledning og rom for refleksjon i jobben sin. De opplever at samtalen kan skape større trygghet med rom for læring og med tanke på at de er på rett vei, og at de går i samme retning som sine kollegier. Som erfarne lærere kan de til tider føle seg «ensomme» i

jobben, fordi det ikke er noen fast praksis på å gi eller motta veiledning og refleksive tilbakemeldinger fra kolleger. Erfaringene fra samtalen i skolevandring har gitt positive opplevelser og et ønske om videre satsning på veiledning.

## 5.0 Drøfting og analyse

I dette kapitlet vil jeg drøfte og analysere studiens funn som ble presentert i forrige kapittel. Med utgangspunkt i problemstillingen og temaene jeg delte det tekstuelle inn i, velger jeg å drøfte følgende kategorier: *refleksjon og læring, likeverd og anerkjennelse, tilstedeværelse og trygghet*. Jeg ønsker på denne måten å drøfte det jeg mener er det essensielle innenfor temaene fra forrige kapittel og som representerer det fenomenet som utforskes; nemlig hvordan erfarne lærere opplever samtalen med rektor i skolevandring. I denne sammenhengen retter jeg oppmerksomhet mot refleksjon og læring, likeverd og anerkjennelse, tilstedeværelse og trygghet. Ved at jeg bruker kategorier som ut ifra min opplevelse og forståelse representerer de fire temaene i forrige kapittel, ønsker jeg å gi en oversiktlig og relevant drøfting. Samtidig tenker jeg at denne strukturen gir muligheter for å hente datamateriale fra flere steder underveis i drøftingen. Kategoriene drøftes og analyseres hver for seg, og jeg vil vise til relevant teori og forskning.

### 5.1 Refleksjon og læring

I samtalen etter skolevandring skal det legges vekt på refleksjon. Rektor skal stille spørsmål på en måte som får læreren til å reflektere over egen pedagogisk praksis i klasserommet (Skrøvset, 2008). I min studie kommer det frem at flere av informantene har endret praksis som følge av den reflekterende samtalen med rektor. Lise har for eksempel blitt mer bevisst på å synliggjøre hvilke mål hun setter for elevene i løpet av en time, og hun har begynt å sette faglige mål som alle har en reell mulighet til å nå.

*Jeg fikk spørsmål slik at jeg selv kunne reflektere meg frem til andre måter å gjøre ting på (Lise).*

Om Lise hadde kommet til å endre sin praksis dersom hun ikke hadde hatt samtalen i skolevandring er selvsagt vanskelig å si noe om, men det peker på erfaringenes betydning med og uten refleksjon. Er det slik at refleksjon rundt egne erfaringer øker mulighetene for endring av praksis heller enn erfaringer som ikke blir fulgt opp med refleksjoner? Flere forskere og teoretikere peker på at refleksjon rundt handlingen som har funnet sted, er en vei å gå for å få ny kunnskap og endre eller utvikle eksisterende praksis (Schön, 1983; Lauvås og Handal, 2000). Gjennom refleksjon blir også den tause kunnskapen frigjort, noe som betyr at man kan sette ord på kunnskap man kanskje ikke er så klar over at man har, eller kunnskap

man ikke har vært bevisst på fordi den har vært eller er en selvfølgelig del av deg (Lauvås og Handal, 2000).

Det er naturlig å tro at Lise også tidligere har hatt mål for undervisningen sin, og et ønske om at alle elever skal komme opp på et visst nivå. Allikevel var det først når forholdene ble lagt til rette for refleksjon rundt egen praksis, at hun ble bevisst kunnskapen sin. Som forsker kan man bli overrasket over flere forhold som lærerne beskriver som et læringsutbytte fra samtalen. Jeg intervjuet erfarne lærere i min studie, og hadde ikke forventet at de skulle peke på eksempelvis dette med å sette mål for timene. Fra mitt ståsted antok jeg at det er grunnleggende for lærere med lang erfaring å kunne sette differensierte mål for elevene. Lærerne opplever i midlertidig at refleksjon rundt praksis i samtalen fører til læringsutbytte og bevisstgjøring av egen kunnskap. Når lærerne får sette ord på sine ferdigheter, verdier, holdninger og følelser, blir den tause kunnskapen frigjort (Lauvås og Handal, 2000).

På den andre side kan lærernes opplevelse av læringsutbytte i samtalen tolkes i retning av at de har lært noe fra det å utforske egne erfaringer og eksperimentere refleksivt ved muligheter for å gjøre noe alternativt til etablert praksis. Dermed får de et eierskap til samtalen, noe som kommer frem i datamateriale og viser en konkret erfaringslæring. I følge Illeris (2007) kommer erfaringslæring til uttrykk gjennom evnen til å analysere egne erfaringer - i samarbeid med andre. David A. Kolb bruker en «lærings sirkel» for å gi et systematisk bilde av hvordan læring går fra en konkret erfaring (hva skjer?), til observasjon og refleksjon (hva betyr det?), til generalisering (skal jeg lære noe?) og videre til å tilrettelegge ny handling (endre atferd?), og herifra tilbake til konkret erfaring (Illeris, 2007: 66). Gjennom refleksjon og utprøving av nye aktiviteter erfarer man altså ny læring.

Et annet relevant punkt som kom frem i studien, var opplevelsen av at erfaringene fra skolevandring bør være ferske dersom det skal oppleves som nyttig å reflektere rundt disse i samtalen. Man kan derfor drøfte utbytte av refleksjon sett i lys av temporalitet. Lærerne beskriver hverdagen på skolen som både hektisk og krevende. En forutsetning for å kunne reflektere rundt handlinger som har funnet sted, mener de er at det ikke går for lang tid mellom observasjon og samtale. Tidsdimensjonen er altså av betydning for lærernes læringsutbytte. I følge mine informanter er det rektor som setter tidspunktet for samtalen. Det blir spekulativt å si at temporalitet er styrt av rektors timeplan, men informantene beskriver en opplevelse av tilfeldighet med tanke på hvor fort samtalen etter observasjon blir gjennomført. De mener det vil være positivt for eget læringsutbytte dersom det blir utarbeidet en tidsplan

for gjennomføring av både observasjoner og samtaler. På den måten vil ting henge sammen og gi en helhetlig prosess. Lauvås og Handal (2000) fremhever at veiledning bør være på veilederens premisser. Dersom veiledningssamtalen skal legge til rette for å kunne gi lærerne økt innsikt og kunnskap om sitt virke i klasserommet, bør forutsigbarhet være en av premissene. Skrøvset (2008) peker på viktigheten av at samtalen kommer raskt etter observasjon for å ivareta likeverdigheten mellom lærer og rektor. Rektor har sine notater fra timen som ble observert, det har vanligvis ikke læreren. Dermed kan det være vanskeligere for læreren å huske tilbake til hva som egentlig skjedde i timen. Forholdet mellom partene i samtalen kan oppleves som mindre likeverdig dersom man stiller med ulike forutsetninger (Skrøvset, 2008). Det kan igjen påvirke hvordan læreren reflekterer rundt sine egne handlinger, og hvilket utbytte man har av samtalen.

Dette kan også betraktes fra en annen synsvinkel. Lærerne i min studie hadde vært spente på om samtale etter observasjon i det hele tatt ville bli gjennomført. De opplever rektors hverdag som svært travel, og syntes det virket nærmest uoverkommelig for han å skulle gjennomføre samtale etter observasjon med nesten førti lærere. På grunn av det hadde lærerne hatt mest fokus på *om* samtalen ville finne sted, i motsetning til *når* den ville finne sted. Man kan derfor si at det hadde vært noe usikkerhet knyttet til samtalen. I pedagogisk veiledning er kommunikasjon et viktig fokusområde (Bue, 1973). Ved å kommunisere i forkant av observasjon og avtale tidspunkt for samtale, vil antageligvis denne uvissheten være mindre fremtredende hos lærerne.

Downey et al. (2004) fremhever at refleksjonsprosessene bør ha elementer av kognitiv dissonans. Det betyr at læreren tvinges ut av sin komfortsone, slik at det oppleves litt «ukomfortabelt», for å skape ny handling. De reflekterende spørsmålene som rektor stiller skal ikke gi ett enkelt svar, men skape en mer helhetlig diskusjon rundt det som er observert. Samtalen skal bære tydelig preg av veiledning (Skrøvset, 2008). Informantene i min studie forteller at de har blitt utfordret av rektor, men at de aldri følte at det var noen fasit på det de snakket om, eller at spørsmålene skapte en ubehagelig atmosfære. Lærerne erfarte læring gjennom utfordring. Komfortsonen ble utvidet og balansen ble gjenopprettet ved tilegnelse av ny kunnskap eller endret atferd (Downey et al., 2004). Flere av lærerne peker på at de selv er premiss-leverandører i samtalen, noe som leder over til neste kategori; nemlig hvordan de erfarne lærerne opplever samtalen med rektor i skolevandring med tanke på likeverdighet og anerkjennelse.

## 5.2 Likeverd og anerkjennelse

Informantene gir uttrykk for at de opplever likeverdighet i samtalen, og at det er med på å skape en god atmosfære. Lærerne erfarer at partene i veiledningen er like mye verdt, selv om de ikke er likestilte. De peker på forskjellen mellom rollene som rektor og lærer, men mener at det ikke er noen motsetninger mellom ansvarsfordeling og likeverd i samtalen. Å være likeverdige handler blant annet om å kunne drøfte, diskutere og bli hørt i saker som angår deg selv (Henriksen og Vetlesen, 1997). Lærerne tenker det er fullt mulig å balansere mellom å ha respekt for sin sjef, samtidig som man opplever å være på lik linje. I samtalen vil det si at lærerne opplever at deres ord betyr like mye som rektors. Det er ikke slik at rektors vurderinger betyr mer i kraft av at han er leder. I følge Skrøvset (2008) skal samtalen bære preg av både veiledning og likeverdighet. På den ene siden skal rektor ha rollen som veileder og den som legger til rette for at læreren kan reflektere over egen praksis, mens han på den andre side skal være en likeverdig samtale-partner. Man kan derfor skille mellom å være likeverdig og likestilte i samtalen. Gjensidig respekt for hverandre danner grunnlaget for likeverdighet (Tveiten, 2002), men det betyr ikke at lærer og rektor er likestilte i samtalen. Siden det er rektor som er veileder og sannsynligvis har faglig kompetanse og merkompetanse innenfor veiledning, kan man si at partene gjennom sine ulike roller ikke er likestilte. I følge Tveiten (2002) representerer denne merkompetansen makt. I samtalen kan det bety at lærerne blir påvirket av rektor og føringer som blir lagt for samtalen, uten selv å være klar over det. Den som blir veiledet forstår ikke alltid veilederens påvirkning (Tveiten, 2002).

Bue (1973) fremmer et symmetrisk forhold mellom veileder og veisøker innenfor pedagogisk veiledning, fordi han mener det skaper en god atmosfære for kommunikasjon. Det kan utdypes videre ved å si at måten man kommuniserer på i samtalen har betydning for lærernes positive eller negative opplevelser. Samtidig kan det være relevant å peke på at et symmetrisk forhold mellom veileder og veisøker kan oppleves mer som en refleksjonssamtale enn som en veiledningssamtale. I veiledning går man ut ifra at rådsøker har et ønske om å få hjelp til å løse sine problemer, og at veileder har et ønske om å hjelpe til med dette (Kvalsund, 2015). I et slikt forhold vil samtalen bære preg av asymmetri snarere enn symmetri.

Et godt samspill og en god dialog er grunnleggende for en opplevelse av likeverd, i følge lærerne. Grunner til at ikke alle informantene opplever samtalen som like nødvendig, kan være opplevelsen av manglende samspill eller dialog. Bue (1973) peker på at god kommunikasjon er nødvendig i pedagogisk veiledning for å skape et godt samspill. På den andre side kan det også være at kommunikasjonen mellom lærer og rektor er så god og



regelmessig, at man slett ikke opplever behov for en slik samtale. Derfor kan man drøfte forholdet mellom nødvendighet og frivillighet i denne sammenheng. Samtlige informanter mener at samtalen i skolevandring er viktig, allikevel opplever ikke alle den som nødvendig for sin egen del. Noen vil si at behov og interesse styrer atferd. Innenfor gestaltveiledning legger man vekt på at meningen for den enkelte avhenger av sammenheng. Hva man er opptatt av i øyeblikket styrer hvilke behov som kommer til uttrykk (Kokkersvold og Mjelve, 2003). I den forbindelse kan det være relevant å si at hva jeg må, hva jeg vil og hva jeg kan gjøre, påvirker hvordan man opplever forholdet mellom frivillighet og nødvendighet. Allikevel er ikke opplevelsen av likeverd i samtalen nødvendigvis en avgjørende faktor for opplevelsen av et behov for samtalen, i følge Eline. Hun opplever rektor som en likeverdig samtalepartner, voksen mot voksen, men føler egentlig ikke noe personlig behov for samtalen.

*Dersom jeg har noe på hjertet eller trenger tilbakemeldinger på noe, tar jeg det opp.....jeg går inn til rektor dersom det er noe (Eline).*

I følge Bue (1973) er et likeverdig veiledningsforhold preget av lite autoritet og kjennetegnes ved at forholdet er sideordnet. I studien kom det frem at informantene opplever å være likeverdige gjennom gjensidigheten som utspiller seg i samtalen, samtidig som de er bevisste på at samtalen foregår mellom en ansatt og en leder. Både rektor og lærer skal lære noe som er knyttet til pedagogisk praksis ved skolen, samtidig skal det ikke være noen tvil om at det er rektor som er veilederen (Skrøvset, 2008). I datafunnene kommer det frem at de erfarne lærerne opplever god dialog og det er lett å kommunisere på en tilfredsstillende måte i samtalen. Måten man kommuniserer på i veiledning er av betydning for personlig vekst (Bue, 1973). I samtalen opplever dessuten lærerne anerkjennelse, noe som er viktig for å styrke troen på at man «duger» i arbeidet. Rogers (1957) beskriver at anerkjennelse er nødvendig for å akseptere seg selv, og først når man aksepterer seg selv kan det skje en endring.

Det handler om å bli sett og bekreftet. Flere av lærerne i min studie sier at de setter stor pris på at rektor kommer innom klasserommet mens de underviser. På den måten får de vist frem hva de driver med og får synliggjort sin kompetanse. Flere av informantene sier at de føler at læreryrket er et ensomt yrke, og at de tidligere har savnet noen som av og til kan «titte inn», og som de kan drøfte pedagogisk praksis sammen med. De mener skolevandring er et steg i riktig retning for å tilegne seg ny kunnskap og reflektere rundt egen praksis. Selv om de har jobbet mange år som lærere, har de et behov for å bli bekreftet i arbeidet sitt og respektert for jobben de gjør. Innenfor personsentrert veiledning er respekt for og en ubetinget positiv

anerkjennelse av veisøker grunnleggende (Rogers, 1957). Lærerne opplever at det er godt å snakke om egen praksis i samtalen; det gir ny energi inn i arbeidet og de kan tilegne seg ny kunnskap eller endre praksis ved å få lov til å reflektere høyt sammen med en annen voksen, som i dette tilfellet er rektor. Å bli møtt med anerkjennelse kan åpne for refleksjon rundt seg selv, sin egen rolle og handlinger (Aubert og Bakke, 2008).

På den annen side opplever informantene samtalen med rektor som god fordi de får ros for allerede eksisterende praksis. Det blir satt fokus på det som fungerer godt i klasserommet og ikke bare på det som kan bli bedre. I følge Rogers (1957; Thorne, 2003) er det viktig at veisøker blir ivaretatt på en empatisk måte i veiledningen. Her vil det si at rektor evner å sette seg inn i hverdagen til de erfarne lærerne, og prøver å forstå deres tanker og holdninger knyttet til undervisning. Å bli forstått påvirker relasjonen mellom veileder og veisøker, for eksempel ved å skape grunnlag for selvaktualisering for begge parter gjennom veiledningsdialogen. Det kan føre til vekst og utvikling hos begge personer (Rogers, 1961; Thorne, 2003).

Det tydelige behovet for anerkjennelse blant de erfarne lærerne kan være uttrykk for et savn etter tilbakemeldinger av anerkjennende natur. I studien kommer det frem at det ikke er noen fast og etablert praksis i kollegiet når det gjelder å diskutere undervisningspraksis eller gi hverandre faglige tilbakemeldinger. Bue (1973) beskriver at det er nettopp i horisontale forhold, hvor likhet og fellesskap preger mennesker, at god kommunikasjon kan oppstå. At informantene ikke opplever en slik praksis blant kollegaer kan skyldes indre forhold i organisasjonen, slik som at det ikke har vært et strategisk satsningsområde, eller det kan skyldes det som påpekes i studien, nemlig at ikke alle går like godt sammen med alle. Rogers (1957) er opptatt av at mennesker som veileder en annen skal akseptere den andre som person ubetinget. Det er en av hans nødvendige betingelser for å skape den anerkjennelsen som fremmer endring, vekst og utvikling (Rogers, 1957; Thorne, 2003). Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom inkluderende holdninger, som får veisøker til å føle seg ivaretatt på en varm og omsorgsfull måte.

I samtalen i skolevandring opplever de erfarne lærerne å bli sett og hørt på en god måte, til forskjell fra det de opplever som manglende veiledning og refleksjon lærer til lærer. Samtidig mener informantene at de ikke blir gode alene, og skulle gjerne hatt flere tips fra sine kollegaer. Det vil på den ene side kreve en dialog som er preget av respekt og gjensidighet for å oppnå en inkluderende samarbeidsrelasjon (Kvalsund, 2015). På den andre side vil det være

utfordringer knyttet til det lærerne sier om at ikke alle snakker like godt sammen i et kollegium. Hvilket syn man har på andre mennesker og deres verdier er altså grunnleggende for en god veiledningssituasjon, i følge Rogers (1951). De erfarne lærerne har tanker om at det kunne være fint å starte opp med kollegaveiledning, og ikke bare ha veiledningssamtalen i skolevandring. Samtidig er de opptatte av viktigheten av hvordan man forholder seg til hverandre på en ivaretagende måte. Rogers (1957; Thorne, 2003) fokuserer på kongruens i den personifiserte veiledningen. Det vil si at man er opptatt av at veisøker opplever veileder som ekte og tilstedeværende. Lærerne fremmer ønske om en tilbakemeldingskultur på arbeidsplassen som bygger på tillit. De mener det bør gjelde i samtalen i skolevandring, men også dersom det skulle bli aktuelt å innføre veiledning mellom kollegaer. Spenningen lærerne erfarer når det gjelder kollegaveiledning kan foruten ulikheter og at ikke alle går like godt overens, også dreie seg om konkurranse og frykt for å bli «sett i korta» av en konkurrent. I denne konteksten kan det for eksempel være konkurranse som oppstår mellom to lærere som underviser i det samme faget på et trinn, og som handler om å oppnå de beste fagresultatene.

Studien som denne oppgaven omhandler, viser at lærerne opplever tillit i samtalen i skolevandring. I samtalen kan de snakke åpent om egen praksis i klasserommet og føre en ærlig og direkte kommunikasjonsform. De har tillit til at rektor kan stille de gode og reflekterende spørsmålene, slik Skrøvset (2008) påpeker er grunnleggende og viktig innenfor denne metodikken. Den tilliten lærerne opplever kan utdypes ytterligere ved å vise til at lærerne har erfart å kunne ta opp saker i samtalen som ikke nødvendigvis handler om observasjoner som er gjort i klasserommet. Per fortalte om en episode som ble bragt inn i samtalen på grunn av et behov der og da. Relasjonen mellom de to var preget av gjensidig tillit, og begge parters personlige opplevelser og tanker omkring et tema, som ikke handlet om observasjonene fra klasserommet, ble gjenstand for samtale og diskusjon på en ivaretagende måte, i følge Per.

Å ha tillit til hverandre i samtalen er nødvendig for å etablere en god relasjon (Downey et al., 2004). Noen av informantene opplever at tilliten er etablert allerede når rektor kommer inn i klasserommet for å gjøre sine observasjoner. De mener det ligger en grunnleggende tillit i at de har fått ansvaret for å utføre den viktige jobben overfor elevene. Rektor viser tillit ved å overlate ansvaret for undervisningen til dem, og de på sin side viser rektor tillit ved «å åpne døren» til klasserommet sitt. Det er denne tilliten som danner grunnlaget for samtalen, mener lærerne. Samtidig peker de på relasjonens betydning med tanke på hvordan de opplever samtalen i skolevandring. I datamateriale kommer det frem at den eksisterende relasjonen

påvirker samtalen og motsatt. Eksempelvis kan en god relasjon blir styrket gjennom god veiledning, en dårlig relasjon kan bli enda dårligere dersom veiledningen oppleves som meningsløs. I neste kategori vil jeg drøfte og analysere hvordan de erfarne lærerne opplever samtalen med rektor i skolevandring, sett i lys av tilstedeværelse og trygghet. Her vil fokuset være på relasjonen mellom veileder og veisøker. Relasjoner handler om hvem du er som menneske og hvordan du fremstår i møte med den andre (Aubert og Bakke, 2008). Samtlige av lærerne i min studie opplever å ha hatt en god relasjon i samtalen. Hva som skaper den gode relasjonen og hvilken rolle tilstedeværelse og trygghet spiller inn her, er noe av det som vil bli drøftet.

### **5.3 Tilstedeværelse og trygghet**

Lærerne formidler at samtalen bærer preg av at rektor har satt av god tid til gjennomføringen. Da de kommer til samtalen er det ikke andre ting som tar fokus bort fra det de skal snakke om. Lærerne beskriver dette som en slags lettelse, fordi de ikke blir avbrutt eller forstyrret. Rektor setter «opptatt» på døren sin. En fagperson med den nødvendige relasjonskompetansen jobber for å sette den andre i fokus og er opptatt av å være nærværende og tilstede i situasjonen (Aubert og Bakke, 2008).

Et relevant spørsmål å stille i denne sammenheng er om hverdagen, både for rektor og lærere, vanligvis er så travel at det ikke er opplevd praksis for lærerne å ha møter med rektor uten å bli avbrutt. Er det slik at lærerne opplever samtalen i skolevandring som et unntak fra gjeldende praksis? I studien påpeker flere av informantene at det er så godt å kunne fullføre samtalen uten avbrytelser. Det skaper trygghet. Både Rogers (1951; Thorne, 2003) og Bue (1973) legger vekt på at trygge rammer i veiledning skapes ved at veileder er en god lytter og lar veisøker få snakke ferdig uten avbrytelser. I følge lærerne blir heller ikke samtalen avsluttet før det er lagt en videre plan og satt mål for læreren. Denne planen skal partene komme frem til i fellesskap (Downey et al., 2004). I datamaterialet er det fokus på stor grad av refleksjon, og lærerne opplever til dels å være premiss-leverandører inn i samtalen og i etterarbeidet. Gjennom både diskusjon, refleksjon og uenighet skjer det læring, mener Guri. Dette kan også betraktes fra et annet ståsted. Innenfor handlings -og refleksjonsmodellen skal veileder legge til rette for at veisøker får god tid til å reflektere over egne handlinger (Lauvås og Handal, 2000), men samtidig kan rektor, dersom hun/han er veileder, legge noen føringer for det videre arbeidet (Børresen, 2005). I samtalen i skolevandring legger man vekt på at det er veisøker som legger premissene for de videre målene som blir satt. Læreren reflekterer seg frem til disse ved at veileder stiller reflekterende spørsmål (Skrøvset, 2008).

På den måten de erfarne lærerne i min studie opplever rektors tilstedeværelse, handler det i stor grad om å være en aktiv lytter og tilstede i situasjonen her og nå. Slik som i handlings- og refleksjonsmodellen, opplever de at samtalen i skolevandring i stor grad dreier seg om refleksjon rundt handlinger som allerede er gjennomført og refleksjon rundt en oppfølgende handlingsplan (Lauvås og Handal, 2000). Informantene opplever ikke sterke føringer fra rektor når det gjelder råd eller strategier fremover, slik Børresen (2005) belyser. De erfarer å definere egne mål gjennom refleksjon. I praksis betyr det at rektor ikke er fasilitator for oppfølgingsplanen, men lar læreren selv bestemme hva som er viktige pedagogiske fokusområder fremover. Dermed vil det bli mange forskjellige oppfølgingsplaner i kollegiet.

Flere av informantene peker på betydningen av at samtalen gir dem en følelse av å bety noe. Når rektor lytter til deres tanker og refleksjoner opplever de interesse rundt eget arbeid. Det bidrar også til at de erfarne lærerne ikke går lei i jobben.

*Den beste opplevelsen jeg hadde i samtalen var at han lyttet. Jeg ble ikke avbrutt og han virket interessert. Det gav meg en følelse av å bety noe (Lise).*

Slik jeg opplever at informantene beskriver deres opplevelser og erfaringer i samtalen, er rektors tilstedeværelse av stor betydning for den positive opplevelsen og den gode atmosfæren. Rogers (1957) og Bue (1973) legger begge vekt på det personlige aspektet i veiledningssituasjonen, som skapes ved å etablere en tilfredsstillende atmosfære gjennom de gode samtalebetingelsene. Rogers er opptatt av at en terapeutisk atmosfære er tilstrekkelig for å skape endring og vekst hos rådsøker. Bue (1973) peker på betydningen av at veileder skaper en trygg atmosfære ved å være vennlig, uformell og vise innlevelse. I samtalen opplever lærerne å bli møtt på en ivaretagende måte, og et godt samspill er avgjørende for den gode opplevelsen og læring. Bue (1973) peker på at personlige egenskaper er viktig. Det innebærer at hvordan veilederen er som menneske og fremstår i veiledningssituasjonen, er viktigere enn den faglige kompetansen. Lærerne løfter frem ærlighet som et viktig begrep, og mener det er grunnleggende for en god samtale at veilederen legger opp til en ærlig og direkte kommunikasjonsform. I følge informantene betyr det at man kan gi uttrykk for sine meninger og bli respektert for det man står for.

I datamaterialet kommer det frem at de erfarne lærerne ikke er så opptatte av om det er rektor eller en annen fra ledelsen som gjennomfører samtalen. Lærerne mener det ikke er avgjørende for opplevelsen at det er øverste leder, men formidler derimot at det er viktig med trygge rammer, tilstedeværelse og en god relasjon mellom partene i veiledningssituasjonen.

Skrøvset (2008) viser til at samtalen i skolevandring skal ha fokus på undervisning. Noen vil dermed si at det er nødvendig at veilederen har kunnskap om undervisning for å forstå det som skjer i klasserommet. Rektor er skolens øverste pedagogiske leder og har ansvaret for å legge til rette for elevenes, lærernes og ledelsens læring (Virksomhetsplan, 2016). Lærerne mener det er viktig at det er rektor eller en på ledernivå som gjennomfører samtalen, fordi skoleledelsen bør gi alle ansatte en tilstedeværende tilbakemelding. Det sikrer at alle ansatte blir «sett» av ledelsen, mener informantene, som dessuten formidler at kunnskap og erfaringer bør ligge i bunnen hos den eller de som veileder i samtalen. Downey (2004) peker på at samtalen i skolevandring skal være noe mer enn bare en oppfølgingssamtale om praksis, fordi den har som et mål å videreutvikle undervisningspraksis. Derfor er det relevant å si at den som gjennomfører samtalen i skolevandring bør ha kjennskap til veiledningsmetodikk, skolens læringsmål og gjeldende styringsdokumenter for undervisningspraksis.

Det kommer frem i studien at de erfarne lærerne skiller mellom kjent og ukjent veileder i samtalen. Flere av informantene mener at relasjonen mellom veileder og veisøker bør være kjent slik at nødvendig trygghet og tillit er til stede. Lærerne har en opplevelse av at det er tryggere og mer tillitsvekkende å bli veiledet av en person de føler en tilhørighet til jamfør en person de ikke føler seg knyttet til i noen særlig grad. De peker altså på nødvendigheten av en gjensidig tillitt mellom samtalepartnerne i det de opplever som en god relasjon i samtalen.

Hva er det så som skaper tillit og den gode relasjonen informantene er opptatte av? Bue (1973) peker på at relasjoner kan ha ulike dimensjoner; for eksempel kan en relasjon bære preg av at veileder og veisøker deler en felles historie eller har vokst opp i det samme miljøet. Kvalsund (2005) beskriver tre forhold som kan spille en rolle for hva slags relasjon som etableres, nemlig om relasjonen er preget av avhengighet, uavhengighet eller gjensidig avhengighet. Samtalen i skolevandring skal bære preg av gjensidighet (Skrøvset, 2008), det vil si at man er gjensidig avhengig av hverandre for at det skal skje en utvikling. Kvalsund (2014; Fikse, 2015) fremhever at den gjensidige avhengigheten skaper uavhengighet og dermed selvstendighet. Slik som i samtalen i skolevandring, skal læreren ved hjelp av rektors observasjoner (avhengighet) reflektere rundt egne handlinger og praksis (uavhengighet), for så til slutt å kunne endre på egen undervisning (selvstendighet). Observasjonene bygger ikke bare på gjensidighet i forståelse, men også gjensidig tillit (Downey et al., 2004).

*Vi delte litt begge to. Jeg har erfaringer som rektor ikke har og motsatt, og det var vi åpne om....jeg følte at rektor også satte pris på samtalen (Per).*

De erfarne lærerne opplever betydningen av en god relasjon i samtalen, og mener det har sammenheng med at partene i samtalen har enn viss kjennskap til hverandre i forkant. I følge Cooper (2008) er det flere faktorer som påvirker effektene av rådgivning, slik som at 30 % skyldes det relasjonelle forholdet mellom veileder og veisøker. Samtidig peker informantene på at samtalen kan være et bidrag for å styrke relasjonen mellom veileder og veisøker. Det viser at mennesker har et medfødt potensial som utvikler seg i møte med andre (Fikse, 2015). Buber (1967) beskriver utviklingen som en dynamisk prosess i et jeg og du forhold. I motsetning til Bue (1973) som legger vekt på det fenomenologiske perspektivet for å forstå hva som skaper fellesskap og likhet hos mennesker, er Buber (1967) opptatt av at mennesker utvikler seg gjennom møter med andre. Hvis man legger vekt på dette perspektivet, kan man si at det ikke en noen forutsetning for en god samtale at partene kjenner hverandre godt i forkant. Kanskje handler det mer om lærernes egen trygghet og evne til å stole på seg selv i en reflekterende prosess sammen med rektor. Det er ikke bare veileder som skal leve seg inn veisøkers situasjon, men veisøkeren skal selv være en bidragsyter, noe som fremhever den gjensidige relasjonen (Fikse, 2015).

Dette kan utdypes videre gjennom å si at opplevelsen av en god relasjon handler om i hvilken grad man greier å være åpne og ærlige overfor hverandre. Informantene opplever at både ærlighet og åpenhet er viktige forutsetninger for opplevelsen av en god samtale i skolevandring. Buber (1994; Fikse, 2015) fremhever at en god dialog krever både ydmykhet og åpenhet fra begge parter. De erfarne lærerne beskriver at samtalen bærer preg av at man kan snakke om det meste og at det ikke er ting man må holde tilbake fordi man er redd for hvordan motparten reagerer. De opplever også rektor som ydmyk på den måten at han ikke har en «fasit» på hvordan ting skal foregå i klasserommet, men bruker lærernes egne erfaringer som en ressurs. Dette viser at rektor i sin tilnærming har en personsentrert tilnærming (Rogers, 1961). Det er disse erfaringene den videre kunnskapsutviklingen skal bygge på (Skrøvset, 2008).

I følge Rogers (1978) er det en sammenheng mellom kongruens, empati, aktelse og ærlighet. Ved å oppfatte veisøkerens personlige følelser og meninger, og samtidig kommunisere denne forståelsen til veisøkeren, kan det åpne opp for at veisøker kan sette ord på hvordan budskapet blir oppfattet (Rogers, 1978). I samtalen i skolevandring opplever de erfarne lærerne at rektors fullstendige tilstedeværelse, både fysisk og psykisk, skaper gode rammer for kommunikasjon preget av ærlighet. Slik Rogers (1978) beskriver empati, med fokus på veisøkerens livsverden, beskriver de erfarne lærerne at rektors evne til å se den enkelte lærer i samtalen er av

betydning for graden av åpenhet og ærlighet. Det handler om at veiledningen i samtalen er individuell og personlig. I følge Tveiten (2002) vil veiledning med et faglig utgangspunkt også være personlig. Skrøvset (2008) legger på den ene side vekt på at samtalen i skolevandring skal ha et faglig fokus etter gitte kriterier, På den andre side kan det være aktuelt å trekke inn det personlige aspektet. Slik Rogers (1961) personsentrerte teori (person-centred theory) i veiledning fokuserer på at det er veisøker som reflekterer seg frem til nye veivalg, kan man si at samtalen i skolevandring er «lærersentret». Her er det læreren selv som gjennom tilretteleggelse av veileder skal reflektere seg frem til ny kunnskap, som på en eller annen måte berører det å være lærer.

De erfarne lærerne i min studie opplever at samtalen med rektor i skolevandring skaper trygghet og en visshet om at egen praksis er i tråd med gjeldende retningslinjer for pedagogisk praksis i organisasjonen. Informantene er opptatt av at samtalen i skolevandring gir rektor oversikt over pedagogisk praksis ved skolen. Det gir de erfarne lærerne en oppfatning av at alle i kollegiet beveger seg i samme retning og mot et felles mål, hvor en overordnet målsetting er at skolen skal ha trygge og motiverte elever og ansatte som trives sammen i et godt læringsmiljø (Virksomhetsplan, 2016).

#### **5.4 Oppsummering**

Gjennomgående i mine funn er at erfarne lærere opplever samtalen med rektor i skolevandring som et godt møte hvor de blir sett og hørt. I samtalen opplever de erfarne lærerne at taus kunnskap blir forløst og de erfarer tilegnelse av ny kunnskap. Denne kunnskapen handler blant annet om hvordan man håndterer sin pedagogiske rolle i klasserommet, og det er læreren selv som reflekterer seg frem til nye «veivalg». Det er ikke en endelig måte å utføre praksis eller fylle en rolle i yrkeslivet på (Lauvås og Handal, 2000). Refleksjon tjener til kontinuerlig utvikling av bevisstgjøring rundt egen praksis og yrkesrolle. Noen faktorer som er av betydning for hvordan samtalen oppleves, er i følge informantene at rektor har satt av nok tid, lytter oppmerksomt på læreren og stiller spørsmål som får læreren til selv å reflektere rundt egen praksis. Den gode samtalen i skolevandring preges dessuten av likeverd, som lærerne opplever gjennom et godt samspill og en god dialog basert på tillit. I pedagogisk veiledning er det viktig med god kommunikasjon (Bue, 1973).

Datamaterialet viser at lærere med lang erfaring til dels føler seg «ensomme» i klasserommet, og savner tilbakemeldinger på jobben de utfører. Samtalen i skolevandring dekker et behov for innspill og lærerne opplever anerkjennelse for jobben de utfører i klasserommet. Samtidig



er de erfarne lærerne opptatt av at relasjonen spiller en rolle for eget utbytte i samtalen. Både kroppsspråk og det verbale språk inngår i relasjonskompetansen (Aubert og Bakke, 2008). Her er det fokus på at veileder, altså rektor, bør være åpen og ærlig. Det bygger på synet om at veilederen er en kongruent person (Rogers, 1957). I følge de erfarne lærerne er relasjonen mellom den som veileder og den som blir veiledet viktigere enn betydningen av at det må være rektor som gjennomfører samtalen. De peker på at en god relasjon bygges over tid, og krever nærvær og tilstedeværelse fra begge parter. De erfarne lærerne opplever at en god dialog i samtalen handler om egen trygghet og evnen til å være ærlig gjennom direkte kommunikasjon i møte med rektor. Gjennom den gjensidig avhengige relasjonen opprettholdes og utvikles uavhengigheten og fremmer selvstendighet i samtalen mellom to likeverdige partnere (Kvalsund, 2005).

I samtalen opplever informantene at rektor er i rommet på en tilstedeværende måte og veisøker blir satt i fokus. Det innebærer blant annet at det ikke åpnes opp for avbrytelser fra andre utenfor samtalen. Døren til kontoret hvor samtalen gjennomføres blir merket «opptatt», og telefonen blir satt over til kontoret slik at man unngår forstyrrelser. Dette bidrar til å skape trygghet rammer og sikrer fokus på læringens mange prosesser og dimensjoner (Skrøvset, 2008). De erfarne lærerne opplever dessuten at samtalen gir en trygghet om at den praksisen de har i klasserommet er forenelig med gjeldende mål som er satt for organisasjonen. Refleksjoner over praksishandlinger som har funnet sted er en vei å gå for å utvikle praksis og profesjonell kunnskap (Schön, 1983; Lauvås og Handal, 2000).



## 6.0 Avslutning

Et overliggende tema i mitt datamateriale er at erfarne lærere savner regelmessige tilbakemeldinger, noe som kommer frem i flere av temaene som blir presentert under funn i denne oppgaven.. Det er ingen systematisk tilbakemeldingskultur for lærere som har arbeidet mange år i skolen, slik det er for nyutdannede lærere, som sikres gjennom et eget veiledningsprogram. Dermed er det tilfeldig hvorvidt de erfarne lærerne mottar eller gir tilbakemeldinger til sine kollegaer. I min studie sier informantene at de opplever liten grad av dette, og fremmer samtidig et ønske om kollegaveiledning. Gjennom en slik form for veiledning mener informantene at de kan gjøre hverandre bedre og samtidig holde på interessen for læreryrket. Flere peker nemlig på at det er lett å gå lei arbeidet dersom man aldri får innspill eller tilbakemeldinger på jobben man utfører. I så måte har samtalen i skolevandring vært en kjærkommen mulighet til å løfte frem «sitt eget». I reflekterende prosesser opplever de erfarne lærerne at de får ny kunnskap og det føles godt å bli sett og hørt.

Da jeg intervjuet de erfarne lærerne, var det flere som påpekte avslutningsvis at intervjuet hadde ført til enda mer refleksjon rundt den siste samtalen i skolevandring. De gav uttrykk for at det hadde vært interessant og spennende å bli intervjuet om temaet. Det styrker min forståelse av at erfarne lærere har et behov for å diskutere, fokusere og sette temaer på dagsordenen i en veiledningskontekst. Skal man tro de erfare lærerne rett, blir ikke behovet for veiledning noe mindre med årene. Gjennom mine informanter fikk jeg en opplevelse av at det er lett å tro at de med lang erfaring ikke trenger å bli sett i like stor grad som de som er ferske i yrket, noe de erfarne lærerne tilbakeviser.

Samtalen i skolevandring er bare et av flere verktøy som kan benyttes i veiledning av lærere i skolen. En viktig årsak til mitt valg av studie er at jeg har noe kjennskap til skolevandring fra egen praksis som lærer. Jeg har i midlertidig aldri selv vært aktiv deltager i skolevandring, men har tilegnet meg kunnskap om metoden på grunn av egen interesse. I flere år har jeg hatt et engasjement for veiledning av lærere i skolen; og ikke bare for de som er nyutdannet. Ved å studere hvordan erfarne lærere opplever samtalen med rektor i skolevandring har jeg fått bekreftet noen av mine antagelser, og jeg har dessuten ved hjelp av teori forsøkt å finne akademisk støtte for opplevelsene. Teoriene jeg har valgt gjenspeiler det jeg oppfatter som interessante funn, og har vært grunnleggende for hvordan jeg har drøftet og konkludert når det gjelder resultater.

Selv om skolevandring ikke er et helt nytt fenomen i Norge, håper jeg at allikevel at fokuset mitt på samtalen i denne metodikken kan bidra til å løfte frem de erfarne lærenes behov for regelmessige tilbakemeldinger og veiledning. For å få et helhetlig bilde av veiledningssamtalen mellom rektor og lærer, kunne det også vært interessant å få et innblikk i hvordan rektor opplever å veilede sine ansatte i samtalen. Tematikken belyser uansett hvor viktig det er å bli veiledet på veien enten man har jobbet kort eller lang tid som lærer. Det handler i stor grad om at noen bryr seg og engasjerer seg i jobben du gjør – at du blir sett og hørt. Det handler om å få støtte og anerkjennelse, men det handler også om å få hjelp når man går i motbakker. Det gir mening til ordene: «...motbakkene blir ikke så tunge om man har selskap på veien, eller en veileder å snakke med» (Lauvås og Handal, 2000:322).

### **6.1 Avsluttende refleksjoner**

Som forsker blant mine egne har jeg vært klar over både utfordringer og begrensninger gjennom arbeidsprosessen med masteroppgaven, men først og fremst har jeg fokusert på min interesse for veiledning av erfarne lærere i skolen. Gjennom arbeidet har jeg fått innsikt i hvilke behov erfarne lærere har for veiledning, og hva som er viktige faktorer for at veiledningen skal oppleves som lærerik og meningsfull. Denne kunnskapen har jeg lyst til å ta med meg på veien fremover og føre prosessen videre. Målet mitt er å kunne være en bidragsyter inn i feltet, slik at det på sikt kan innføres veiledning mellom kollegaer på arbeidsplassen jeg har benyttet i forskningen min. Arbeidet vil blant annet kreve mye planlegging, forankring i ledelsen, og god informasjon til de ansatte, men jeg tror det vil være både et nyttig og et viktig arbeid. Vi har utfordringer i dagens skole både når det gjelder høyt sykefravær blant lærere, rekruttering og økonomiske rammer. Kanskje kan ivaretagelse, gjennom veiledning blant kollegaer, være et bidrag for å skape trivsel og pedagogisk utvikling. I barneskolen vet jeg om lærere som har innført noe de kaller «skuldermakker» og «frontmakker». På bakgrunn av informasjon jeg har fått om dette, fungerer det slik at elevene blir satt sammen i grupper, vanligvis fire elever per gruppe. I hver gruppe har elevene en «skuldermakker» og en «frontmakker». Som «makker» kan elevene bli bedt om å samarbeide om faglige oppgaver, og de kan stille spørsmål til «makker» hvis de lurer på noe underveis i arbeidet. Etter noen måneder endres gruppesammensetningene. Hva om man tenker i de samme baner når det gjelder lærere og veiledning? Jeg vet at mange vil si at det er nettopp hva kollegaveiledning handler om. Det vil si veiledning som foregår i små grupper (3-4 personer), hvor lærere veileder hverandre over en lengre periode, slik som et år om gangen (Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 2004). Det kan i midlertidig være et steg på veien å

ufarliggjøre begrepet kollegaveiledning i noe grad, samt gjøre verktøyet praktisk tilgjengelig. Mange rektorer organiserer sine lærere inn i team, hvor hvert team vanligvis deler et arbeidsrom. Det kan være en god start at lærerne på hvert team får sin «skuldermakker». Jeg verken kan eller skal gå nærmere inn på dette her og nå, men tar med meg tankene på veien videre.



## Referanseliste

- Aubert, A.-M., & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse; Nøkler til forståelse av rom for læring* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Buber, M. (1967). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.
- Bue, T. (1973). *Pedagogisk veiledning*. Oslo: NKS-forlaget.
- Børresen, M. B. (2005). *Veiledning i barnehage og skole-vekst eller frustrasjon? En innføring i veiledning basert på handlings-og refleksjonsmodellen og systemteori*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Conklin, H. (2009). Compassion and mindfulness in researching among colleagues. *Teaching Education*, ss. 111-124.
- Cooper, M. (2008). *Essential Research Finding in Counseling and Psychotherapy: The facts are friendly*. London: Sage publications.
- Costley, C. (2010). *Doing based research approaches to enquiry insider-researchers*. London: SAGE publications.
- Downey, C., Steffy, B., English, F., Frase, L., & Poston jr., W. (2004). *The three minute classroom walk-through*. California: Thousand Oaks.
- Eriksen, B. (2012). *Rektors styringsrett*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Fikse, C. (2015). Fra selvaktualisering til samaktualisering og samskaping. I R. Kvalsund, & C. Fikse, *Rådgivningsvitenskap. Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (ss. 167-192). Bergen: Fagbokforlaget.
- Garmann Johnsen, H. C., Halvorsen, A., & Repstad, P. (2009). *Å forske blant sine egne*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Gullestad, M. (1991). Studiet av egen samtidskultur som utfordring. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*(1), ss. 3-8.
- Haugland Balsnes, A. (2009). Koret Belcanto, en gullgruve av empiri i min hule hånd? I H. C. Garmann Johnsen, *Å forske blant sine egne; Universitet og region, nærhet og uavhengighet* (ss. 248-266). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Henriksen, J.-O., & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse; grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hessevik, J. (2011, september). *Lærerne følges for dårlig opp*. Hentet januar 5, 2017 fra <http://www.aftenposten.no/norge/--Larerne-folges-opp-for-darlig-178149b.htm>

- Husserl, E. (1997). *Fænomenologiens idè: fem forelæsnings*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K. (2007). *Læring* (2. utg.). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ivey, A. E., D`Andrea, M., & Ivey, M. (2012). *Counseling and Psychotherapy: A Multicultural Perspective*. Los Angeles: Sage Publications.
- Jelstad, J. (2017, Februar). Nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede lærere underveis. *Utdanning*, s. 6.
- Kahn, M. (1997). *Between therapist and client; the new relationship*. New York: W.H.Freeman.
- Killen, K. (1992). *Faglig veiledning - et tverrfaglig perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kokkersvold, E., & Mjelve, H. (2003). *Mellom oss: Trening i kommunikasjon i gestaltperspektiv*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kunnskapsløftet*. Hentet Januar 2017 fra <http://www.udir.no/grep/Kunnskapsloftet-fag-lareplaner/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsinterju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching; metode, prosess, relasjon* (1. utg.). Finland: Synergy Publishing.
- Kvalsund, R. (2014). Samarbeidslæring og samarbeidsledelse - en effektiv samarbeidsform for produktivitet? I R. Kvalsund, & K. Meyer, *Samarbeidets kunst; I læring, veiledning og ledelse* (ss. 21-50). Trondheim: Akademika forlag.
- Kvalsund, R. (2015). Vekst-og utviklingsperspektiver i lys av hjelperelasjonen i rådgivning. I R. Kvalsund, & C. Fikse, *Rådgivningsvitenskap* (ss. 23-50). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvalsund, R., & Fikse, C. (2015). *Rådgivningsvitenskap. Helhetlige rådgivningsprosesser; Relasjonsdynamikk, Vekst, Utvikling og Mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademiske.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K., & Handal, G. (2004). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.



- Leer-Salvesen, P. (2009). *Moderne prester-ved en av dem*. I H. C. Garmann Johnsen, *Å forske blant sine egne: Universitet og region, nærhet og uavhengighet* (ss. 196-206). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning; facilitering af læring i pædagogiske kontekster* (1. utg.). København: Akademiske forlag.
- NESH. (2006). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet januar 29, 2017 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Paulgaard, G. (1997). *Feltarbeid i egen kultur; innenfra, utenfra eller begge deler?* I E. L. Fossåskaret, & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data* (ss. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy; its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic change. *Journal of consulting psychology*, ss. 95-103.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1978). *Carl Rogers on personal power*. London: Constable.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2011). Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning - analyse og kritikk. I K. Skagen, *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (ss. 23-40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring - et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka Forlag.

- Smith, K., & Ulvik, M. (2010). *Veiledning av nye lærere -nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taule, R. (2001). *Escolas ordbok*. Oslo: Escola forlag AS.
- Teigen, V. R. (2015). Den levde kroppens plass i rådgivning. I R. Kvalsund, & C. Fikse, *Rådgivningsvitenskap. Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (ss. 145-164). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorne, B. (2003). *Carl Rogers* (2. utg.). London: SAGE publications.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tveiten, S. (2002). *Veiledning-mer enn ord* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønsberg, K. (2009). Ethiske dilemmaer ved forskning på sine egne kolleger. I H. C. Garmann Johnsen, *Å forske blant sine egne* (ss. 268-282). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Virksomhetsplan*. (2016). Hentet Januar 2, 2017 fra <http://www.asnes.kommune.no/>

## Oversikt over vedlegg

### Vedlegg 1

#### *Samtykkeerklæring*

---

1. Jeg har mottatt informasjon om studien ”Samtalen mellom lærer og skoleleder i skolevandring”. Jeg er orientert om at studien vil vare frem til 15.mai 2017.
2. Jeg ønsker å delta som informant i prosjektet.. Jeg er klar over at det er en frivillig deltagelse, og at jeg derfor har mulighet til å trekke meg fra prosjektet til enhver tid. Jeg er blitt informert om at data vil bli anonymisert.

Navn.....

Sted.....2017. Signatur.....

Tlf.....

Email.....

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

I mitt forskningsprosjekt velger jeg å benytte halvstrukturerte intervjuer. I tråd med fenomenologisk tilnærming ønsker jeg å bruke en intervjuguide med mange åpne spørsmål. Et grunnleggende ønske om en åpen utforskning av fenomenet som studeres er årsaken.

Jeg ønsker ikke at spørsmålene skal være styrt etter bestemte teoretiske modeller, men være spisset mot det fenomenet jeg som forsker skal studere. Intervjuguiden er utarbeidet med tanke på at den skal være veiledende. Det betyr at jeg ønsker å være fleksibel med tanke på å endre rekkefølge på spørsmålene og åpen for å gå inn på andre interessante temaer som kan dukke opp under intervjuet.

Før jeg starter intervjuet vil jeg gjennomgå informasjonsbrevet, som informanten allerede har mottatt, og underskrive samtykkeerklæring.

**Tema: skolevandring. Problemstilling: Hvordan opplever erfarne lærere samtalen med rektor i skolevandring?**

- **Bakgrunnsinformasjon:** Utdannelse, hvor lenge har du jobbet som lærer, hvor lang erfaring har du fra skolevandring og hvor mange samtaler har du vært med på?.
  
- **Hvordan vil du beskrive samtalen mellom rektor og deg i skolevandring?**
  - Hva skjedde?
  - Hvor foregikk samtalen?
  - Hva tenker du om konteksten samtalen foregikk i?
  - Hvor lang tid var satt av til samtalen?
  - Hvilket utbytte hadde du av samtalen?
  - Hvordan vil du beskrive en god samtale i skolevandring?

**\* På hvilken måte preget din relasjon til rektor samtalen dere hadde?**

- Hvordan oppleves kvaliteten på relasjonen i samtalen?
- Hvordan opplever du at relasjonen påvirkes etter samtalen?
- Hvordan kan samtalen være av betydning for den videre relasjonen mellom deg og rektor?
- Hvordan oppleves det at dette er en samtale mellom rektor som overordnet og deg som lærer og underordnet?
- I hvilken grad opplevde du deltagelse i denne samtalen?

**• Hvordan opplever du samtalen i skolevandring?**

- Hvordan opplever du å ha rektor som veileder/refleksjonspartner?
- Hvilke forventninger hadde du til samtalen mellom deg og rektor?
- På hvilken måte kan skolevandring være til hjelp for deg som lærer?
- Hva er du opptatt av å snakke med rektor om i samtalen etter skolevandring?

**• Hvordan var det for deg å bli intervjuet om dette temaet?**

- Er det noe jeg ikke har tatt opp, men som du ønsker å tilføye?

Før jeg avslutter intervjuet gjentar jeg informantens rettigheter og mine egne forpliktelser når det gjelder å bevare informantenes anonymitet i det videre arbeidet.

## Vedlegg 3

### **Informasjon og forespørsel til mine kollegaer om datainnsamling i forbindelse med mitt masterprosjekt.**

Som noen av dere kanskje vet er jeg master student i rådgivning ved institutt for pedagogikk og voksnes læring ved NTNU i Trondheim. I forbindelse med masteroppgaven min skal jeg gjøre et forskningsprosjekt på vår arbeidsplass hvor tema handler om skolevandring og samtalen mellom lærer og rektor/skoleleder i etterkant av observasjonen. Hensikten med prosjektet mitt er å få mer kunnskap om hvordan lærere opplever denne samtalen.

I mitt prosjekt vil jeg bruke kvalitativ metode for innsamling av data. Det betyr at jeg bruker intervjuer for å innhente data.. Et intervju vil vare i 45-60 minutter og vil bli gjennomført i januar/februar 2017. Intervjuene vil med deltagerens godkjenning bli tatt opp på diktafon og deretter transkribert. Dersom deltagerne i etterkant av intervjuet har ønsker om å komme med innspill er det fullt mulig. Det er frivillig å delta i prosjektet og man kan når som helst trekke seg uten at man må oppgi årsak til dette. Prosjektet vil vare frem til 15.mai 2017.

Et kriterium for å delta som informant i prosjektet er at du har jobbet som lærer i 7-10 år og at du har erfart skolevandring. I den ferdige rapporten vil jeg sitere noen av utsagnene som kommer frem i intervjuene, men disse vil bli anonymisert. Underveis vil jeg oppbevare all data utilgjengelig for andre. Datamateriale vil bli anonymisert og ved prosjektets slutt vil jeg kun oppbevare anonymisert datamateriale. Prosjektet vil bli meldt til personvernet for forskning, Norsk senter for forskningsdata AS.

Jeg setter veldig stor pris på din deltagelse, og håper et samarbeid kan gi ny og meningsfull kunnskap innenfor skoleutviklingsarbeid.. Dersom du ønsker å delta som informant kan du gi direkte beskjed til meg eller du kan sende sms eller mail til: [Elin.markestad@hotmail.com](mailto:Elin.markestad@hotmail.com),  
Tlf: 97061183

Dersom du har spørsmål vedrørende prosjektet kan de også rettet til min veileder ved NTNU, som er Ragnvald Kvalsund. Han treffes på telefon: 907 30 009

Mvh

Elin Markestad

## Vedlegg 4



Ragnvald Kvalsund  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 10.02.2017

Vår ref: 51994 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

51994	<i>Hvordan opplever erfare lærere samtalen med rektor i skolevandring?</i>
<u>Behandlingsansvarlig</u>	<u>NTNU, ved institusjonens øverste leder</u>
Daglig ansvarlig	Ragnvald Kvalsund
Student	Elin Markestad

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, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevick

Kontaktperson: Agnete Hessevick tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29  
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17  
Faks: +47-55 58 96 50

[nsd@nsd.no](mailto:nsd@nsd.no)  
[www.nsd.no](http://www.nsd.no)

Org.nr. 985 321 884

Kopi: Elin Markestad [elin.markestad@hotmail.com](mailto:elin.markestad@hotmail.com)