

Julie Børset

# "Hvem er jeg til å vite svarene for andre når jeg nesten ikke vet svarene for meg selv en gang"

En kvalitativ studie av fem lærere sine erfaringer med coaching i skolen.

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap

Veileder: Gunhild Marie Roald

Desember 2018



Julie Børset

# "Hvem er jeg til å vite svarene for andre når jeg nesten ikke vet svarene for meg selv en gang"

En kvalitativ studie av fem lærere sine erfaringer med coaching i skolen.

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap  
Veileder: Gunhild Marie Roald  
Desember 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



## **Førord.**

Veien frem til denne dagen har vært lang og lærerik. Det har vært en utfordrende, og til tider tyngende, og samtidig en spennende, lærerik og interessant vei, og nå er jeg endelig ved veis ende.

Jeg vil rette en stor takk til informantene som stilte opp med sin tid for å fortelle om sine opplevelser og erfaringer med coaching i skolen. Takk for gode og lærerike samtaler, som virkelig fikk meg til å bli enda mer interessert i hvilke muligheter som finnes med coaching. Og takk til veilederen min Gunhild Marie Roald, som stadig stilte opp med gode og konstruktive tilbakemeldinger, som virkelig bidro til utvikling av denne oppgaven.

Og en spesiell takk til datteren min, som atter en gang tålmodig har ventet på at mammaen skulle bli ferdig med skolearbeid ☺ Du er best!

Trondheim, desember 2018

Julie Børset

“Tell me and I forget, teach me and I may remember,  
involve me and I learn.”

Benjamin Franklin.

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
<b>KAPITTEL 1. INNLEDNING.....</b>	<b>4</b>
1.1 Problemstilling.....	4
1.2 Tidligere forskning.....	5
1.3 Begrepsavklaring.....	5
1.4 Oppgavens struktur og oppbygning.....	5
<b>KAPITTEL 2. TEORI.....</b>	<b>6</b>
2.1 Hva er coaching?.....	6
2.2 Coaching i skolen.....	6
2.3 Relasjon mellom coachende lærer og elevene.....	9
<b>KAPITTEL 3. METODE.....</b>	<b>11</b>
3.1 Kvalitativ metode.....	11
3.2 Fenomenologi og hermeneutikk.....	11
3.3 Utvalg.....	12
3.4 Intervjuguide.....	15
3.5 Intervjuene.....	17
3.6 Forskerrollen.....	19
3.7 Transkribering.....	20
3.8 Etikk.....	21
3.9 Analyse.....	21
3.10 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	23
<b>KAPITTEL 4. PRESENTASJON AV DATA.....</b>	<b>25</b>
4.1. Forskningsdeltakerne.....	25
4.2 Hvem er jeg til å vite svarene for andre når jeg nesten ikke vet svarene for meg selv en gang?.....	26
4.3 Det er begrenset hva du kan bruke teori til, om du ikke kan putte det i en kontekst.....	28
4.4 Den største egenskapen er vel villigheten til å høre og viljen til å ha tillitt eller stole på at elevene vet best selv.....	32
<b>KAPITTEL 5. DISKUSJON.....</b>	<b>34</b>
5.1 Endrede kunnskapskrav i dagens samfunn – om coaching i undervisningen.....	35
5.2 Å lytte og ha tillitt – om relasjonen til elevene.....	39
5.4 Utvikling av egen yrkespraksis.....	41
<b>KAPITTEL 6. AVSLUTNING.....</b>	<b>44</b>
6.1 Oppsummering.....	45
6.2 Studiens begrensinger og forslag til videre forskning.....	46
Bibliografi.....	47
Vedlegg 1. Intervjuguide.....	49
Vedlegg 2 Informasjonsskriv.....	51
Vedlegg 3 Tilbakemelding NSD.....	53

# Kapittel 1. Innledning.

Gjennom et tidligere utdanningsløp ved NTNU hadde vi forelesninger om coaching, av en som hadde jobbet med å coache ulike idrettsprofiler. Jeg opplevde det som interessant å høre om forelesers erfaringer med hvordan konkrete samtaleteknikker hadde bidratt til å skape endringer hos idrettsprofilene, og jeg ønsket å lære mer om dette. Jeg undersøkte hvilke muligheter som fantes hos NTNU, og oppdaget masterprogrammet Rådvitenskap. Igjennom dette utdanningsløpet har jeg lært og erfart mange spennende samtaleteknikker fra ulike fagfelt, men jeg hadde fra starten av utdanningsløpet et ønske om å skrive om coaching i masteroppgaven, da det var det som fikk meg til å starte på utdanningsretningen.

## 1.1 Problemstilling

I perioden hvor jeg skulle bestemme meg for tema for studien, kom jeg over en avisartikkel som handlet om coaching i skolen (Knapstad & Nipen, 2015). Jeg har en pedagogisk bakgrunn, og en interesse for utdanningsinstitusjoner, barn og unge, så jeg tenkte at dette var interessant lesning. Jeg hadde tidligere ikke hørt om norske skoler som coachet elever på denne måten. Artikkelen kunne fortelle at skoler blant annet benyttet coachingteknikker for å jobbe med elevers motivasjon, frafall i skolen og tidsstyring. Jeg ble mer interessert i hvordan skoler benytter seg av coaching, og jeg har derfor kommet frem til følgende problemstilling:

*Hvordan kan lærere i videregående skoler bruke coaching som et verktøy i sin yrkesutøvelse?*

Med denne problemstillingen ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer lærere fra videregående skoler har med bruk av coaching i skolen. I udir.no (2015) står det blant annet at elever i den norske skolen har rett på nødvendig rådgivning, hjemlet i opplæringsloven §9-2. Coaching i skolen er derimot et nytt og økende felt (Knapstad & Nipen, 2015; Lindon, 2011; Van Nieuwerburgh, 2012). Ut ifra dette opplever jeg det som spennende å undersøke hvordan norske lærere bruker coaching i sin yrkesutøvelse, og hva coaching eventuelt kan bidra med i skolen. For å belyse problemstillingen min har jeg valgt å intervjuer lærere fra videregående skole, og et kriterie i letingen etter informanter er at de har erfaring med coaching i skolen, da jeg ønsker å få et innblikk i informantenes erfaringer med coaching.



## **1.2 Tidligere forskning.**

Jeg fant forskning om coaching i skolen fra utlandske skoler, men lite fra norske skoler. Jeg vil trekke frem to forskningsprosjekt, hvor temaet samsvarer med min problemstilling. Lauesen (2013), som skrev om sine erfaringer fra et coachingprosjekt i danske skoler, der lærere utdannet seg til coacher. I følge Lausen (2013) ga de coachutdannende lærerene og studieveilederene uttrykk for at coaching hadde gitt de økt arbeidsglede, og ført til at de hadde utviklet menneskesynet sitt og at coaching hadde profesjonalisert deres samtaler med elevene. Lindon (2011) undersøke åtte skoler i et lokalmiljø i England, i deres prosess med å skape coachingkultur i skolene. Lindon (2011) skriver at informantene rapporterte om at det ble mer dialog om hva som utgjør god undervisning og produktive samtaler rundt læring, samt mer samarbeidende teamarbeid og mer effektiv planlegging og opplæringsstrategier. Skolene satt dette i sammenheng med at de i større grad delte informasjon sammen istedenfor å jobbe isolert etter at coaching ble mer integrert i arbeidshverdagen. Forskningen viser altså til at coaching i skolen kan bidra til at lærere utvikler relasjonene med elevene, med teknikker som bidrar til produktive samtaler med elever og andre lærere. Dette kan blant annet bidra til utvikling av egen yrkespraksis, som igjen kan bidra til økt arbeidsglede

## **1.3 Begrepsavklaring.**

Coach: person som utfører coaching.

Coachee: person som mottar coaching.

## **1.4 Studiens struktur og oppbygning**

Studien er delt inn i seks kapitler. Første kapittel gir informasjon om bakgrunn for valg av tema og hensikten med denne studien. Andre kapittel vil ta for seg det teoretiske rammeverket for studien. I kapittel tre vil jeg presentere metoden jeg har benyttet meg av, og hvilke metodiske valg jeg har tatt for å komme frem til funnene mine. I kapittel fire funnene fra intervjuene lagt frem igjennom analyse fra dataene fra intervjuene, og i kapittel fem vil funn og teori drøftes i lys av problemstillingen min. Kapittel seks er avslutningskapittelet, og i der vil jeg oppsummere funnene mine.

# Kapittel 2. Teori.

I kapittel 2.1 tar jeg kort for meg begrepet coaching, for å gi en pekepinn på hva coaching er, ut i fra litteraturen jeg har brukt i denne studien. I kapittel 2.2 går jeg mer spesifikt på coaching i skolesammenheng. I det kapittelet vil jeg se på coaching opp i mot lover og rammer skolen må forholde seg til, samt annen forskning og litteratur som går spesifikt på coaching i skolen. I kapittel 2.3 vil jeg ta for meg muligheter og utfordringer i relasjonen mellom den coachende lærer og eleven som coachee. Til slutt vil jeg kort oppsummere teorikapittelet.

## **2.1 Hva er coaching?**

Coaching er en samarbeidende kommunikasjonsform (Gjerde, 2010; Røise og Börjesson, 2017), med fokus på hvordan coachee ønsker å ha det nå, og hvilke ønsker coache har for fremtiden (Røise og Börjesson, 2017, Kvalsund, 2005). Ifølge Gjerde (2010) har coaching fokus på å fremme handling, læring og utvikling. Kvalsund (2005) skriver at coaching handler om å bygge kompetanse igjennom å utvide handlingsrepertoar og utvikling av ressurser hos coachee.

En coach skal tilrettelegge for at coachee skal kunne oppdage hva som er viktig i deres liv, og hjelpe coachee i prosessen fra der de er nå og dit de ønsker å komme, altså fra start til mål (Røise og Börjesson, 2017; Klyve, Kristiansen & Riis, 2005; Lauesen, 2013). I følge Kvalsund (2005) må en coach kunne påvirke både motivasjon og atferd hos den som søker coaching. For å kunne påvirke motivasjon og atferd, mener Kvalsund (2005) at coach må ta hensyn til individuelle verdier hos coachee. I coaching er det fokus på at coachee er selv ansvarlig for egen utvikling, læring og suksess, og coach skal tilrettelegges for selvstyrt læring og personlig vekst hos coachee (Gjerde, 2013; Klyve, Kristiansen og Riis, 2005; Lausen, 2013; Van Nieuwerburgh, 2012).

## **2.2 Coaching i skolen.**

Læreplanverket er styringsdokumentet for opplæring i skolen (Udir, 2015). I læreplanverket står det at læringen er noe noe som skjer med og i eleven, mens undervisningen blir gjort av en annen. Ut i fra det kan læreren sees på som en tilrettelegger for elevens utvikling og

læring, gjennom ulike metoder som kan bidra til at det skjer en læringsprosess hos eleven. I følge læreplanverket er meningen med undervisning at det skal sette læringsprosessen i gang, og det står i lærerplanverket at en god lærer stimulerer videre læringsprosess hos eleven (Udir, 2015). Rammeverket for undervisning kan dermed sies å ha mange like rammer som coaching, som vist i kapittel 2.1, hvor jeg viser til blant annet at coach er en tilrettelegger for at coachee lærer og utvikler seg.

Lærerplanverket peker på at elevenes arbeid med å bygge opp kunnskap, ferdigheter og holdninger kan enten oppmuntres og påskyndes eller hemmes og hindres av andre. I følge lærerplanverket skal vellykket undervisning gi elevene tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv (Udir, 2015). Sett i sammenheng med coaching, som vist i kapittel 2.1, så skal coach også bidra med at coachee utforsker sine ressurser og kompetanse, som igjen skal bidra til å oppdage flere muligheter til måloppnåelse, samtidig som om at coachee skal lære å være ansvarlig for egen læring og eget liv. Meland (2011) skriver at det særlig etter Reform 94 ble det fokus på at ungdommer er ansvarlig for egen læring i skolen, med ønske om å utvikle elevene til selvstyrende individer som kunne ta ansvar for seg selv og sin læring, samt samfunnet forøvrig. Ut i fra dette vil kanskje ikke rammene for coaching være så ukjent for skolesystemet.

Meland (2011) viser til at samtidig som at departementet og skoleledere utviklet elevenes ansvar for egen læring i skolen, viste tester som PISA svakere elevresultater. Dette resulterte i at mediene stilte kritiske spørsmål om hvorvidt ansvar for egen læring fungerte optimalt for alle (Meland, 2011). Meland (2011) stiller spørsmålstegn ved hvordan tolket ansvar for egen læring, og viser blant annet til skoler som lot være å sette inn vikarer når lærere ikke kunne møte på jobb, ved å henvise til at elevene hadde ansvar for egen læring. Min erfaring som elev og student tilsier at det å være ansvarlig for egen læring kan være vanskelig når man ikke er motivert. Klyve, Kristiansen & Riis (2005) og Riis og Kristiansen (2008), som skriver at når noen ønsker å benytte seg av coach, er det ofte utfordringer som mangel på motivasjon og dårlige vaner de strever med, samtidig med et ønske om å utvikle seg. Altså kan man dra flere paralleller mellom coaching og lærerplanverket, som igjen kan peke på at lærere kan dra nytte av coaching i yrkesammenheng, da det kan bidra til at lærere får flere verktøy til å støtte seg til i planlegging og utførelse av undervisning, og for å støtte elever i deres læringsprosess.

Van Nieuwerburgh (2012) skriver at skolene tradisjonelt er sett på som steder for kun overføring av kunnskap, men viser til at moderne utdanning handler om å lære, i tillegg til å stimulere unge til å kunne ta ansvarlige valg, støtte utvikling av individers personlighet og påvirke fremtidig suksess for eleven. Van Nieuwerburgh (2012) mener derfor at coaching har en betydelig gunstig rolle å spille i utdanningen, gjennom å støtte, oppmuntre og utfordre studenter til å oppnå mer av sitt potensial. Van Nieuwerburgh (2012) viser til at elever som fikk coaching i skolen hadde bedre holdninger til læring, da ulike coachingteknikker bidro til at lærerne fokuserte på å gi elevene mulighet til å visualisere en positiv fremtid forbedret det elevene engasjement over læringen (Van Nieuwerburgh, 2012).

Tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven §1.3, og går blant annet ut på at lærere skal bidra til variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen (Udir, 2015). Ut i fra dette bør lærere evne å være i endring og utvikling, så de ikke har det samme undervisningsopplegget ovenfor hver elev og hver klasse. Lindon (2011) peker på i sitt forskningsprosjekt at kvaliteten i samtalen på arbeidsplassen er nøkkelen til bærekraftig forandring, og viser til at i takt med at skolene i studien implementerte coaching på arbeidsplassen fikk de ansatte økt motivasjon til å søke å forbedre og utvikle sin praksis. Dette ble satt i sammenheng med at coachingmodellene skolene benyttet seg, ga et rammeverk for støttende og utviklende coachingsamtaler som kollegaer engasjerte seg, som igjen bidro til en økt opplevelse av selvbestemmelse i egen yrkeshverdag og en mindre opplevelse av at ledelsen og andre i utdanningssystemet påla dem endringer og forbedringer (Lindon, 2011).

Til forskjell fra rådgivning, som vist til i kapittel 1.1 at er integrert i skolen, skriver Klyve, Kristiansen og Riis (2005) at med coaching er rådgivningsfri kommunikasjon idealet. Klyve, Kristiansen og Riis (2005) begrunner det med at det er viktig å respektere den andres ståsted fremfor å formidle egne tanker og løsninger. I rådgivning ligger det i ordet at hjelperen skal gi råd til hjelpesøkeren, og jeg tenker at det er det Klyve, Kristiansen og Riis (2005) mener vi skal unngå, da vi kan gi råd vi gir ofte gis på bakgrunn av våre erfaringer og oppfatninger, som kan være helt annerledes enn hva hjelpesøkeren har erfart eller ønsker. Ut i fra teorien jeg har funnet om coaching ser jeg likevel mange likheter mellom coaching, rådgivning og veiledning. Jeg støtter meg til Gjerde (2010), som mener at de ulike retningene har mange likheter, blant annet fordi det er mange ulike tilnærminger innad i feltene. I følge Gjerde (2010) er det likevel noen forskjeller, og trekker frem sterkere målfokus og handlingsforpliktelse i coaching som en av dem, da det er elevene selv, og ikke noen andre, som bestemmer mål og

veier til måloppnåelse. Kvalsund (2005) opplever også i sitt arbeid med både terapi, rådgivning, veiledning og coaching at metodene ofte går over i hverandre, og han skriver at coach bør møte helheten i det som skjer i en samtale. Han påpeker at det ikke er andre tilnærmeringer som skal stå i fokus i coaching, men at for eksempel rådgivning da kan forekomme i underveis fordi det som skjer i coachingtiden fordrer det. For eksempel mener Lauesen (2013) at en lærer bør vurdere å benytte seg av andre samtaleteknikker enn coaching, om elevene ikke evner å se konsekvensene av egne handlinger, eller om ambisjonene er for høye i forhold til hva elevene ønsker å legge ned av tid og arbeid for måloppnåelse.

### **2.3 Relasjon mellom coachende lærer og elevene.**

Van Nieuwerburgh (2012) mener at coaching er en menneskelig utviklingsprosess, som innebærer samhandling og bruk av hensiktsmessige strategier, verktøy og teknikker for å fremme ønskelig og bærekraftig forandring til fordel for coachee og potensielt for andre interessenter. Han peker likevel på at det er viktig at coach utforsker coachees ønsker uavhengig av relasjoner til andre. Røise og Börjesson (2017) viser i denne sammenheng til bekymring for at lærere coacher elever, fordi de mener at lærerne er påvirket av skolens mandat. Jamfør St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen, tolker jeg at Røise og Börjesson (2017) er bekymret over at lærerne er påvirket av kompetansemålene i de ulike læreplanene for fag når de coacher, og dermed også påvirker coachee til å ta valg de egentlig ikke ønsker selv. På den måten blir det mer rådgivning enn coaching. Røise & Börjesson (2017) skriver elever kan svare det de tror lærere vil høre, særlig om læreren ikke bruker tid til å skape et godt tillitsforhold mellom seg og elev i coachingen. Meland (2011) peker også på at relasjonen mellom lærer og elev kan preges av at elevene må innordne seg lærerens tanker og meninger, men i følge Meland må lærerne da ha fokus på kommunikasjon, flate makthierarkier og søken om felles forståelse i møte med elevene.

Lauesen (2013) skriver om sine erfaringer med prosjektet ”Ungdomscoaching og netværksdannelse”, som hun har utviklet med Anne Muxvoll Søberg i 2005, i samarbeid med noen gymnasium i Danmark. Igjennom prosjektet utdannet lærere seg som coacher, og Lauesen (2013) beskriver tilbakemeldinger hun fikk av elever som fikk prøve å bli coachet av lærere. I følge Lauesen (2013) uttrykte elevene at de fikk en annen type relasjon til lærerne som coachet dem, blant annet fordi elevene opplevde at lærerne som coachet viste interesse for hvem de var som person, og ikke hvem de var på skolen. Lauesen (2013) skriver at dette

bidro til at elevene opplevde større aksept for hvem de virkelig er. Lausene (2013) forteller at elevene uttrykte at det gjorde godt for dem at lærerne klarte å skape et avslappende miljø, hvor de trygt kunne utforske utfordringene sine, og at de opplevde at lærerne kun tenkte på dem og ønsket dem godt i disse samtalene (Lausen, 2013).

Kvalsund (2005) skriver at vi generelt opererer med tre hoveddimensjoner angående relasjoner; avhengighet, uavhengighet og gjensidighet. I følge Kvalsund (2005) preges ungdomstiden ofte av behovet for myndiggjøring, da man i ungdomstiden gjerne kjenner seg moden for å klare seg selv. Blir ungdommen ikke anerkjent på dette ønsket, og får ikke løsrevet seg vil man lett kunne havne i det Kvalsund (2005) kaller negative uavhengighetsrelasjoner, hvor det for kortere og lengre perioder blir brudd i både relasjon og kommunikasjon. Ved positive uavhengighetsrelasjoner skjer en gjensidig anerkjennelse av uavhengigheten, hvor en kjenner seg beriket av hverandres selvstendighet og kompetanse og gir hverandre rom og frihet for å utvikle denne uavhengigheten (Kvalsund, 2005, s. 110). I følge Kvalsund (2005) er det ønskelig å ikke havne i avhengighetsrelasjoner, som man ser mellom foreldre og mindre barn, da barnet enda er avhengig foreldrene for hjelp til det meste. Coachens oppgave er derfor å legge til rette for at coachee får erfare sin egen selvstendighet, stryke og ressurspotensial. Samtidig står coach i fare for å dra seg inn i avhengighetsrelasjoner om vedkommende prøver å gi svar eller komme med løsninger til coachee (Kvalsund, 2005).

Oppsummert i teorikapittelet pekes det på at coach skal være en tilrettelegger som bidrar til at coachee utforsker sine ressurser, kompetanse, muligheter og hva som er viktig for dem, samt deres ønsker og drømmer for fremtiden. Coachee er ansvarlig sin egen utvikling, læring og måloppnåelse, mens coach skal hjelpe coachee til å utvikle seg og nå sine mål igjennom samarbeidende kommunikasjonsprosesser. Jeg finner mange likheter mellom hvordan coaching utøves og hvordan lærere skal legge opp til læringsprosesser hos elevene ut ifra skolens styringsdokument, og således kan coaching være et verktøy lærere kan få nytte av i sin yrkesutøvelse. Det er da viktig at lærere bruker tid på å skape en trygg og fruktbar dialog med elevene, så de tørr å si hva de selv ønsker og ikke hva de tror læreren vil høre.

# Kapittel 3. Metode.

Samfunnsvitenskapene har i følge Johannessen, Tufte, & Christoffersen (2016) til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten i både den lille og i den store verden ser ut, og de skriver at å bruke en metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Målet i denne studien vil være å svare på problemstillingen min, som i følge er retningsgivende for valg av metode. Med dette kapitlet vil jeg vise hvilke valg jeg har tatt for å samle inn data og analysere og tolke informasjonen jeg har fått.

## **3.1 Kvalitativ metode.**

Hensikten med denne studien er å få tak i informantenes erfaringer for å kunne belyse hvordan lærere kan bruke coaching som et verktøy i sin arbeidshverdag. Da målet med denne studien er å få tak i informantenes erfaringer, valgte jeg kvalitativ metode og intervju som metode for å samle inn data. Dalen (2004) skriver at intervjuer egner seg godt når forsker ønsker å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser. I følge Kvale og Brinkmann (2009) brukes kvalitativ metode når forskeren ønsker å få større forståelse for et sosialt fenomen igjennom et innblikk i informantenes egne erfaringer med fenomenet, og Thagaard (2009) skriver at kvalitative metoder er godt egnet for å gå i dybden på et tema.

## **3.2 Fenomenologi og hermeneutikk**

Jeg har valgt både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. I følge Tjora (2017) er dybdeintervju basert på et fenomenologisk perspektiv. I et fenomenologisk perspektiv ønsker forsker å forstå informantenes opplevelser og refleksjoner, da målet er å få tak på informantens forståelse av sin virkelighet og hvordan de skaper mening på bakgrunn av deres erfaringer og opplevelser (Tjora, 2017). Idéen med fenomenologi var å kunne tilsidesette egne forståelser og dermed få informantenes frie beskrivelser av fenomenet for å kunne komme i kontakt med essensen av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2009).

I mitt studie har jeg fokus på informantenes erfaringer coaching, samtidig som jeg også har hatt en fortolkende rolle i møte med informantene og det de forteller meg, basert på min forkunnskap og erfaringer med coaching. Det vil si at jeg også har analysert datamaterialet mitt ut i fra hermeneutisk meningsfortolkning (Kvale og Brinkmann, 2009).

Tilhengere av hermeneutikken er kritisk til fenomenologisk idé om at vi kan tolke uten å legge til egen forforståelse, antakelser og kunnskaper, og vektlegger heller menneskers tolkninger av situasjoner (Ryen, 2002). Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkning av mening (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 33). For meg er det viktig å være reflektert over mine forforståelser og kunnskaper mens jeg jobber med denne studien, for å ha en bevissthet rundt min påvirkning. Jeg ønsker å få tak i informantenes livsverden, og ikke det informantene tror jeg vil høre, så i møte med informantene er målet mitt å holde meg mest mulig nøytral. Samtidig er det min forståelse jeg tar med meg inn i tolkningen av hva informantene forteller meg og hvordan det fortelles, så det kan påvirke hvordan jeg oppfatter informantenes livsverden. Jeg vil i kapittel 3.6 komme mer inn på min forståelse og eventuelle påvirkning rundt mitt prosjekt.

### **3.3 Utvalg.**

Rekruttering av informanter kan være krevende, og av og til må gå for en plan "B" og kanskje til og med en plan "C" (Tjora, 2017). Før jeg startet arbeidet med å finne informanter hadde jeg lest artikler og bøker som var svært positiv til coaching i skolen, og som fortalte meg at coaching ble mer og mer utbredt i norske skoler. Et eksempel er i Knapstad & Nipen (2015), som forteller at coacher tar over klasserommet. Artikkelen handler om en coach som blant annet har fulgt opp en skoleklasse for å jobbe med læremiljø grunnet høyt frafall, men nevner også andre skoler som coacher elever. Jeg tenkte derfor at det var en del skoler som benyttet seg av coaching, så det å finne mulige informanter så jeg for meg ville være enklere enn det faktisk var. Jeg hadde ett kriterie, og det var at informanten måtte ha erfaring med å coache elever.

Jeg kontaktet en bekjent av meg som jobbet som skolerådgiver, for å høre om hun visste om noen skoler som coachet elever. Hun visste ikke om skoler som benyttet seg av coaching, bortsett fra at mange bruker noen coachingteknikker når de rådgir eller veileder elever. Hun tipset meg om å lese på hjemmesidene til ulike skoler, men etter å ha lest om de fleste nærliggende skolene, samt noen lengre unna, så viste det seg å være resultatløst. Jeg kontaktet to skoler jeg hadde lest om i avisartiklene om coaching. Den ene skolen hørte jeg ikke noe fra, men rektor fra den andre skolen fortalte at skolen hadde jobbet med coaching tidligere under en tidligere rektor. Jeg syntes dette var interessant, og sendte en oppfølgingsmail med ønske



om mer informasjon rundt det. Det hadde vært spennende å høre hva som lå bak avviklingen av coaching i skolen, særlig fordi jeg tolket at coaching ble mer og mer utbredt i norske skoler ut i fra artiklene jeg hadde lest i forkant. Jeg fikk imidlertid ikke tilbakemelding på mailen jeg sendte.

Jeg var på dette tidspunktet usikker på hvordan jeg skulle gå videre for å rekruttere informanter, og vurderte både å bytte tema eller innfallsvinkel, men samtidig ville jeg ikke gi helt slipp på problemstillingen min. Jeg leste en bok om coaching i skolen (Klyve, Kristiansen, & Riis, 2005), oppdaget jeg at forfatterne av boken hadde skrevet email-adressene sine i bøkene. Som neste steg i prosessen i få tak i forskningsdeltakere, kontaktet jeg dem via mail. Den ene forfatteren tipset meg i den forbindelse om en person som hadde vært med på et internasjonalt prosjekt og -utdanning, som var rettet mot coaching i skolen. Igjennom henne fikk jeg kontaktinformasjon til en annen person som var med på samme prosjekt, og som var mer tilknyttet de norske lærerne som var med i prosjektet. Det førte til at jeg fikk meldt meg inn i en lukket facebook-gruppe med medlemmer som hadde deltatt på coachingkurset. Personen som meldte meg inn hadde på forhånd spurt de øvrige medlemmene i gruppen om det var greit at jeg fikk bli med i gruppen. Da jeg fikk innpass i gruppen valgte jeg ut noen tilfeldige lærere som jeg spurte ville være informanter i mitt forskningsprosjekt. I tillegg hadde jeg, underveis i arbeidet med å få tak i informanter, fått tak i en informant fra en annen type skole. Senere i mitt prosjekt valgte jeg å gå bort fra intervjuet med denne personen, da jeg ønsket å spesifisere prosjektet mot fag- og kontaktlærere i videregående skole.

For å bevare anonymiteten til mulige informanter, sendte jeg dem en privat melding via facebook der jeg skrev kort om meg selv og forskningsprosjektet. Jeg skrev at om dette hørtes interessant ut for dem så kunne de sende meg en melding med en e-postadresse jeg kunne nå dem på, så jeg kunne sende dem et informasjonsskriv om prosjektet mitt. I følge Johannessen, Tufte, & Christoffersen (2016) må man ofte kontakte mange mulige informanter for å få et tilstrekkelig antall som er villige til å stille opp, og de skriver at det er vanlig å måtte kontakte ti personer for å få tak i en som er villig til å delta på prosjektet. Jeg opplevde å få informanter som ønsket å delta enklere enn det, noe som kanskje kan gi en indikasjon på at informantene er opptatt av teamet mitt. Jeg kontaktet åtte personer via facebook, hvorav syv responderte og ønsket mer informasjon. Av disse syv var det fem som til slutt stilte til intervju. De fem som

stilte til intervju var alle fra en videregående skole, og de hadde alle deltatt på det internasjonale kurset, hvor de kunne sertifisere seg som coach.

Oppsummert kontaktet jeg tre forfattere som kunne mye om temaet mitt, som førte til at jeg kom i kontakt med en person som hadde tilgang på mange informanter. Metoden jeg brukte for å få tak i informantene mine, kalles av mange snøballmetoden (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016; Tjora, 2017). Informanter rekrutteres da ved at jeg kontakter personer som kan mye om temaet mitt, som igjen henviser til andre informanter det kan være aktuelt å komme i kontakt med. Utvalget ser ut som en snøball, som blir større etter hvert som den ruller (Dalen, 2017; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016; Tjora, 2017). Metoden er utbredt i studier hvor det er vanskelig å rekruttere tilstrekkelige utvalg (Tjora, 2017). Jeg opplevde det som nevnt vanskelig å finne mulige informanter til mitt forskningsprosjekt, men denne metoden hjalp meg til å finne informanter som hadde de erfaringene jeg var ute etter.

Mulige utfordringer med å benytte seg av snøballmetoden er blant annet å kunne opprettholde de forskningsetiske kravene når informanter "angir" hverandre, og fordi opplysninger om aktuelle deltakere vil kunne avdekkes uten av de selv ønsker det (Tjora, 2017). De eneste opplysningene jeg fikk fra de som endte opp som informanter før intervjuet var at de hadde vært med på samme coaching-prosjekt. Snøballmetoden kan resultere i det Dalen (2004) mener er små og skjeve utvalg, blant annet fordi jeg benytter meg av andres kontaktpersoner, noe som kan indikere på at de er i samme miljø. Informantene jeg endte opp med var fra samme skole, og deltatt på samme coachingkurs. Kleven, Hjordemaal og Tveit (2014) skriver at et utvalg er en undergruppe av populasjonen, og et representativt utvalg er et utvalg som likner populasjonen så mye at de resultatene vi finner i utvalget kan regnes som gyldige for populasjonen. Kleven, Hjordemaal og Tveit (2014) påpeker at at populasjonen ikke er hele befolkningen, men at forskeren bestemmer hvem som skal betraktes som populasjonen gjennom problemstillingen. Min problemstilling spesifiserer seg mot lærere i videregående skole, og er derfor det Kleven, Hjordemaal og Tveit (2014) kaller en liten særgruppe. Det betyr imidlertid ikke at forskningsresultatene ikke kan overføres til andre kontekster, da jeg har intervjuet lærere fra ulike studieretninger, klassetrinn og ulike erfaringer med å coache elever. Da skriver Kleven, Hjordemaal og Tveit (2014) at jeg har mange forskjellige klasseromskontekster, så hvis resultatene jeg får i denne studien er noenlunde like i kontekster som var nokså forskjellige, ville de samlet sett være gyldige for andre kontekster.

I følge Tjora (2017) er det ofte nødvendig med en eller to purreunder når man rekrutterer potensielle informanter. Jeg valgte å purre på de som sa at ønsket mer informasjon om prosjektet mitt, men som ikke lot høre av seg på en stund etter det. Jeg vet at arbeidshverdagen til lærere er travel, så jeg tenkte det kunne være greit med en påminnelsemail. Jeg valgte å la være å purre på de som ikke hadde svart på facebook-meldingen min, for de kan av ulike grunner ikke være interessert. I følge Kvale og Brinkmann (2012) bør forsker intervju så mange at man ikke får ny informasjon. Jeg ville nok fått flere opplevelser med coaching om jeg hadde flere informanter, og således fått mer informasjon om coachingens funksjon i skolen, men det er ikke sikkert jeg ville tilføyd så mange nye momenter. Jeg valgte derfor bort å kontakte flere informanter, og støtter meg til Ryen (2002) som skriver at kvalitative data alltid innebærer å redusere datamengde, og at forsker derfor bør forsøke å unngå å få uendelig mengde data i form av for mange intervju. Et forslag til videre forskning på temaet mitt er imidlertid å få informanter fra flere utdanningsnivåer, samt fra andre skoler.

### **3.4 Intervjuguide.**

Målet med dybdeintervju er i følge Tjora (2017) å skape en relativt fri samtale rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd. Tjora (2017) skriver at forsker må stille åpne spørsmål som informantene kan gå i dybden i, samtidig som forsker er åpen for å følge temaer informantene kommer inn på. Jeg valgte å ha en semistruktuert intervjuguide, som Kvale og Brinkmann (2012) skriver er noe midt i mellom en åpen samtale og en lukket spørreskjemasamtale. Jeg lagde en intervjuguide med noen temaer med hovedspørsmål, samt noen forslag til oppfølgingsspørsmål. Postholm (2010) skriver at med et semistruktuert intervjuguide kan forsker utforske problemstillingen, samtidig som det åpner opp for fleksibilitet. Måten jeg gjorde det på var blant annet å endre rekkefølgen på spørsmålene mine for å følge informantene på en best mulig måte, samt stille andre oppfølgingsspørsmål enn det jeg hadde notert meg i intervjuguiden. Dybdeintervju kan formes på mange måter, men Tjora (2017) peker på at det i grove trekk gjennomgår tre faser; oppvarming, refleksjon og avrundning, og det var denne malen jeg fulgte. De ulike nivåene i malen preges av ulike spørsmål (Tjora, 2017).

Oppvarmingsspørsmål er enkle, og omhandler for eksempel alder, yrke og arbeidsoppgaver, altså spørsmål som ikke krever mye refleksjon men fremstår som uformell. Tjora (2017) skriver at fasen med oppvarmingsspørsmål kan vare noen minutter for å skape trygghet hos

informanten rundt situasjonen og meg som forsker. Spørsmålene i denne fasen er enkle, og omhandler for eksempel alder, yrke og arbeidsoppgaver (Tjora, 2017). Jeg valgte i denne fasen å stille spørsmål rundt utdanning, stilling i skolen og erfaring med coaching. Jeg valgte senere i studien å gå bort i fra å skrive så mye informasjon rundt arbeidsoppgavene til informantene ved skolen, som hvilken avdeling de jobbet ved på skolen. Jeg hadde noen refleksjoner på hvordan jeg på best mulig måte kunne bevare informantenes anonymitet, da informantene kommer fra samme skole og derfor kan gjenkjenne hverandre om jeg skriver for mange personlige opplysninger. Det ville vært lett for utenforstående å google seg frem til hvilken skole informantene kommer fra, om jeg hadde utgitt for mye informasjon rundt prosjektet og utdanningen informantene hadde vært med på, så jeg lot være å skrive så mye rundt det også.

I følge Tjora (2017) danner refleksjonsspørsmål kjernen i intervjuet. Tjora (2017) skriver at dette er spørsmål som fører til at informanten kan gå i dybden i ulike deler av forskningstemaet, og anbefaler at vi har med 3-6 hovedspørsmål. Dette kan gjerne være spørsmål som starter med ”kan du beskrive...?”, med stikkord til mulige oppfølgingsspørsmål eller omformuleringer om det skulle være nødvendig (Tjora, 2017). Tjora (2017) peker på at vi i enkelte intervjuer kan oppleve at informanten kun behøver ett slikt spørsmål for å snakke seg igjennom alle temaene vi ønsker å gjennomgå, men andre igjen behøver en rekke oppfølgingsspørsmål. Jeg endte opp med fem hovedspørsmål, og opplevde at jeg i varierende grad behøvde å stille alle spørsmålene mine. Jeg hadde blant annet et gruppeintervju med to informanter, og særlig der opplevde jeg at jeg nesten ikke behøvde å stille noen spørsmål, fordi de reflekterte høyt over spørsmålene mine sammen, og kom ofte selv inn på det jeg tenkte å spørre videre om, enten det var fastlagte spørsmål fra intervjuguiden eller oppfølgingsspørsmål.

Avrundingspørsmål skal normalisere situasjonen mellom informant og forsker. Her kan forsker ta opp temaer som hvordan forskningsprosjektet går videre, hva som vil skje med dataene fra intervjuet og ikke minst takke informanten for intervjuet (Tjora, 2017). Mitt avrundingspørsmål var som de hadde noe mer å fortelle, kanskje var det noe de hadde kommet på eller det være noe de opplevde jeg burde ha spurt om. Selv om mange av informantene først sa nei på det spørsmålet, opplevde jeg mange av de likevel kom på noe etter å ha fått mulighet til å tenke over det.

### 3.5 Intervjuene.

Jeg endte opp med fem informanter fra videregående skole. Tre av intervjuene var en-til-en-intervju, men jeg hadde også et gruppeintervju med to informanter etter deres ønske. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016) skriver at gruppeintervju kan bidra til at informantene enklere kommuniserer med hverandre. Informantene som ønsket gruppeintervju, fortalte meg i forkant at de trodde at de egentlig ikke hadde så mye å bidra med. Det viste seg under intervjuet at de hadde masse å fortelle. Jeg opplevde at informantene reflekterte sammen, for eksempel om den ene pratet om en opplevelse, så kom den andre på noe mer å fortelle ut i fra det som ble snakket om, også kunne den første komme med mer utfyllende informasjon igjen. Dette er i tråd med Jacobsen (2010), som skriver at fordelene med en-til-en intervjuer er at individuelle oppfatninger og meninger kommer klarere frem, mens fordelene med gruppeintervju er at det kan føre til mer diskusjon mellom deltakerne og det bidra skape en tankeprosess hos informantene for igjennom samtale med andre kan man få nye perspektiver og utvikle synspunktene sine.

En viktig forutsetning for å lykkes med dybdeintervjuer er at man greier å skape en avslappet stemning hvor informanten føler at det er greit å snakke åpent selv om veldig personlige erfaringer, hvor det er lov til å tenke høyt, og hvor digresjoner er tillat (Tjora, 2017, s.118). En måte å skape avslappet stemning på er i følge Tjora (2017) å gjennomføre intervjuer på steder informanten føler seg trygg på, og skriver at det er en fordel å la informanter selv velge hvor intervjuet skal finne sted. Jeg lot informantene finne både sted og tid for intervjuene, og samtlige valgte arbeidsplassen som arena for intervjuene. I følge Tjora (201) vil kvaliteten til dybdeintervjuet komme an på opparbeidet tillit mellom forsker og informanten, og han skriver at i intervjuer der forsker gir mulighet til å snakke litt rundt grøten fører til at informanten blir mer fortrolig med situasjonen før man starter med selve intervjuet. Jeg opplevde også at hvor lang tid jeg brukte på å introdusere meg selv og mitt prosjekt, i tillegg til å snakke om rammene rundt intervjuet, virket å påvirke tryggheten hos informantene. I starten brukte jeg ikke like god tid på det som på de siste intervjuene mine, og jeg oppdaget at informantene virket mer avslappet med situasjonen fra starten av de gangene jeg brukte tid på å snakke om andre temaer før jeg kom inn på selve intervju spørsmålene.

Tjora (2017) skriver at forskere ofte kan frigjøre seg fra intervjuguiden etter 2-3 intervjuer, fordi de blir tryggere på intervjusituasjonen og husker de viktigste spørsmålene. Dette fører til

at det er enklere for forsker å engasjere seg 100% i samtalen og oppleve en større flyt (Tjora, 2017). Etter den andre samtalen min følte jeg at jeg kunne løsrive meg mer fra intervjuguiden. Jeg oppdaget at jeg da ble bedre på å følge det informantene fortalte meg, fordi jeg klarte å løsrive meg mer fra strukturen i intervjuguiden og i større grad følge det informanten fortalte. Jeg opplevde da at informantene gikk mer i dybden av det de fortalte. Jeg tenker det handler om at jeg brukte tid på å utforske det informantene fortalte meg, istedenfor å fokusere på å huske neste hovedspørsmål.

I følge Tjora (2017) tilstreber dybdeintervju en uformell situasjon som kan ligne en prat over en kopp kaffe, men at forskeren har et ansvar for å etablere rammen for intervjuet. Det er altså min oppgave å holde strukturen på intervjuene, samtidig som jeg følger det informantene forteller meg og tar pauser for at informanten skal fortelle mer. Det innebærer blant annet at jeg må avgjøre hva jeg opplever som relevant å følge i forhold til mitt tema, samt tidsstyring. Bortsett fra den første samtalen, opplevde jeg at jeg klarte å holde strukturen mer eller mindre greit i intervjusamtalene. Den første samtalen varte intervjuet 1,5 timer mot ca. 1 time som jeg forespeilet, fordi jeg ikke helt klarte å skille ut det informanten fortalte som var relevant for meg å følge og det som ikke var så relevant for studien min. Etterpå fikk jeg tilbakemelding på at det hadde vært fint om jeg kunne sagt litt om strukturen i intervjuguiden min før vi satt i gang med intervjuet, noe jeg gjorde i resterende intervjuer. Det følte jeg fungerte godt, for da fikk også informantene en trygghet i å vite hva som skal skje i intervjuet og hva vi skulle snakke om. Jeg opplevde at jo tryggere jeg ble på selve intervjusituasjonen, jo bedre ble jeg til å holde pauser i samtalen så informantene fikk tid på å tenke mer over om det var noe mer de ønsket å si. Som regel opplevde jeg at informantene hadde noe mer å si når pausen ble lang nok, i tråd med Tjora (2017) som skriver at det kan lønne seg at forsker lar det bli en stillhet for å gi informantene tid til å reflektere over spørsmålene.

Alle informantene mine samtykket skriftlig til lydopptak. For at dybdeintervjuet skal kunne brukes i detaljert analyse, mener Tjora (2017) at lydopptaker bør benyttes, men han påpeker at forsker alltid må spørre informanten om det er greit å benytte lydopptak, og opplyse om hvordan disse opptakene skal oppbevares, hvordan de skal brukes, når de skal slettes og lignende. Jeg hadde dette nedfelt i samtykkeskjemaet, og jeg opplyste også om det muntlig før intervjuene. Tjora (2017) skriver at bruk av lydopptaker gir oss visshet om at vi får med oss det som blir sagt. Lydopptakene ble gjort på en lydopptaker jeg lånte på skolen, deretter førte jeg de over på macen min, som man må ha passord på for å komme inn på. Jeg slettet

fortløpende intervjuene fra lydopptakeren. Etter at jeg transkriberte intervjuene slettet jeg opptakene fra macen min.

### **3.6 Forskerrollen.**

Ut i fra hermeneutisk teori kan forskeren påvirke resultatene i dette prosjektet (Ryen, 2002), og jeg vil her vise til punkter hvordan jeg kan ha påvirket forskningsprosjektet.

Jeg hadde ikke gjort meg noen tanker om coaching i skolen, før jeg leste artikkelen i (Knapstad & Nipen, 2015), og etter jeg leste den artiklene fant jeg også frem til flere artikler om temaet. Felles for dem var at jeg fikk et inntrykk av at coaching var utbredt i utdanningssystemet og at coaching i skolen var svært positivt på ulike vis (Lindon, 2011; Olsen 2018). Jeg gikk derfor inn i dette temaet med en tanke om at mange skoler coachet elever, og kunne vise til gode resultater både faglig og i forhold til frafall etter de begynte med coaching. Jeg stilte noen kritiske spørsmål til det jeg leste, men jeg fikk en formening om at skoler som hadde begynt med coaching var i ekstase over tiltaket. Jeg var derfor avslappet i forhold til å få tak i informanter, og ble kanskje derfor raskt motløs da jeg fant ut at det å få tak i informanter ikke var så lett som jeg trodde. Det påvirket starten av prosjektet mitt, jeg hadde en lengre periode der jeg følte jeg bare stanget hodet i veggen og ikke kom noen vei. I ettertid tenker jeg at det var viktig at jeg hadde denne perioden, for jeg ble påvirket av avisartiklene, og fikk et veldig positivt syn på coaching, uten at jeg gjorde noen grundige refleksjoner rundt temaet mitt. I følge Postholm (2010) skal forskeren legge til side sine egne subjektive teorier og perspektiver i møte med informantene og når i analyseringen og tolkningen av datamaterialet. Jeg opplever at det er vanskelig å legge sin egen forforståelse helt bort, i tråd med hermeneutiske teorien. Jeg tenker derfor at det har vært viktig at jeg fikk reflektert mer rundt coaching, og rundt min eventuelle påvirkning. Blant annet gjorde jeg meg noen refleksjoner rundt ubevisste signaler jeg kunne gi, som da igjen kunne påvirket studien. Et eksempel på det kan for eksempel være nikk og smil fra meg når informantene fortalte noe som stemte overens med min oppfatning.

Hvilken informasjon som kommer i et intervju er avhengig av relasjonen mellom deltakerne (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016), og manglende intervjutrening er noe Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) trekker frem som kan virke negativt på informanten. Jeg merket at særlig i de første intervjuene har jeg hatt litt problemer med å virkelig følge informanten og burde stilt mer og bedre oppfølgingsspørsmål. Da jeg hørte

igjennom intervjuene i etterkant, hørte jeg at noen oppfølgingspørsmål ble komplisert og lukket formulert, da særlig i det første intervjuet. For eksempel spurte jeg ”så (...) du opplever at elever ønsker coaching når det kommer til det faglige?”. Jeg burde heller ha stilt et mer åpent spørsmål som ”i hvilke situasjoner erfarer du at elever ønsker coaching?”. Da jeg hørte på lydopptaket fra det intervjuet hører jeg at informanten roter litt med ordene da han fikk det spørsmålet, det kommer noen ”ehm” og litt pauser før han svarer. Heldigvis svarte informanten utfyllende til tross for det lukkede ja/nei-spørsmålet jeg stilte. Da jeg transkriberte hørte jeg også at jeg i noen tilfeller gjorde et åpent spørsmål lukket, fordi jeg tenkte at jeg måtte forklare spørsmålet før informanten har svart. For eksempel stilte jeg følgende spørsmål i det andre intervjuet jeg hadde ”hvem er det som kan benytte seg av coaching i skolen?”, før jeg følger opp med ”er det bare elever, eller kan dere lærere coache hverandre?”. Med den oppfølgingen setter jeg en grense for hva informanten kan svare. Jeg tenker at sånne feil som jeg gjorde i de situasjonene kommer av manglende intervjutrening, og jo mer jeg intervjuer, jo bedre blir jeg på å stille gode oppfølgingspørsmål. Det handler også om at jeg må tørre å stå i stillheten, som jeg tidligere har skrevet noe om. Jo bedre jeg ble på å stå i stillheten, jo mindre ble trangen om å forklare spørsmålene mine. Og da ga jeg også informantene tiden de trengte for å finne frem til svarene selv.

### **3.7 Transkribering.**

Jeg valgte intervju som metode, så datamaterialet mitt består av transkribert tekst fra intervjuene. Som nevnt tok jeg opptak av intervjuene, som jeg senere transkriberte. Jeg synes det er bedre å ta opp samtalene, enn å skrive mens vi snakker, fordi jeg da ikke går glipp av detaljer i det informantene forteller meg, samt kunne gjenskrive sitater korrekt. Jeg noterte meg noen tanker med det samme intervjuene var over, om det var noe jeg tenkte var viktig å huske på. Jeg kom frem til at jeg ikke kan vise hele bildet til leseren i tekstform, så jeg tenkte at det var viktigere å konsentrere meg om å få mest mulig muntlig informasjon fremfor å notere meg kroppsspråk og stemning. I følge Tjora (2017) kan man ikke oversette fra muntlig til skriftlig form på en objektiv måte, og de viktigste tapene fra selve intervjuet er tapet av visuelle ledetråder og informasjon om stemningen. Når man transkriberer vil det muntlige bli tolket over i skriftlig form, så nyanser i tonefallet vil bortfalle (Kvale & Brinkmann, 2012) Det jeg har gjort for å markere at det skjer noe i samtalene er å skrive (ler) når informanten ler av noe, selv om det ikke kommer frem hvilken type latter det er eller lengden på latteren. Jeg har også skrevet (...) når det er pause i samtalen og ord som (eh) og (ehm), da sånne



handlinger og ord gjerne signaliserer at informanten tenker seg om. Tjora (2017) skriver at sånt kan synliggjøre en usikkerhet, eller at informanten sliter med å ordlegge seg, og jeg opplevde også at det kan vise at informantene tar seg til å reflektere og utdype svarene sine. Tjora (2017) skriver at vi bør transkribere på enten bokmål eller nynorsk, og jeg valgte å transkribere på bokmål. Jeg synes det er vanskelig å skrive dialekter jeg ikke helt behersker selv, i tillegg til at jeg opplever at anonymiteten til informantene ble mer ivaretatt når jeg holder meg til en målform.

### **3.8 Etikk.**

I følge (Tjora, 2017) må en forsker reflektere over etiske valg underveis i forskningsprosjektet, og mye av det er knyttet til presentasjon av data, spesielt når det kommer til anonymisering og transparens (Tjora, 2017). Jeg var i tvil om jeg skulle nevne kurset informantene mine var med i, for å sikre anonymitet. Jeg valgte til slutt å skrive at informantene var med på et internasjonalt coachingkurs, men ikke hvilket. Jeg opplever det som relevant å få med at de var med på samme kurs, fordi det kan påvirke erfaringene de har med coaching, samt refleksjonene rundt bruk av coaching i skolen, men det er ikke relevant for studien å skrive hvilket kurs det er. Det jeg ønsker å si om coachingkurset er at det gikk over 150 timer, og at skoleansatte fra flere land i Europa deltok. Det var både teori og praktiske øvelser, og det deltakerne kunne til slutt sertifisere seg som coach. Tjora (2017) skriver at det er krav om at informanter ikke skal komme til skade. Informantene har ikke fått vite hvem andre som deltok på intervjuene av meg. Tjora (2017) skriver at etikken også relateres til selve gjennomføringen av intervjuene, og noe jeg var særlig observant på var hvordan jeg kom med bekreftende ord og nikk. Jeg tenker at det kan tolkes som om at jeg mener at informantene kommer med riktige eller feile svar, og dermed kan jeg risikere at informanten svarer ut i fra hva de tror jeg mener er riktig.

### **3.9 Analyse.**

Jeg analyserte først ut i fra fenomenologisk og hermeneutisk tradisjon, uten å ha en modell å støtte meg til. Jeg endte opp med generelle kategorier, og mange sitater. Etter tilbakemelding fra veileder på analysearbeidet mitt, tenkte jeg at jeg måtte finne en modell jeg kunne støtte meg til. Valget falt på Malterud (2012) sin STC-metode. Malterud (2012) sammenligner analyseprosessen med en haug rene klær i alle typer farger, som skal sorteres og legges i

riktig hylle i kommoden, og igjennom fire steg viser hun hvordan man kan analysere intervju. Videre beskriver jeg analyseprosessen etter jeg begynte å bruke modellen til Malterud (2012).

I tråd med STC første steg brukte jeg mye tid på å lese igjennom transkripsjonene, koble sammen det informantene fortalte meg og danne meg et helhetsinntrykk (Malterud, 2012). Med kleshaugmetaforen skriver Malterud (2012) at vi i dette stadiet kontrollerer bunken med rene klær, og tenker på hvilke mønstre som vil være nyttig for å sortere klærene, samt på hvilke måter vi vil klassifisere tøyet på, som etter farge, type klær eller farger. Malterud (2012) skriver at vi må møte dataene vår med åpent sinn, og en skarp bevissthet rundt informantenes stemmer. Malterud (2012) peker på at det kan være en fordel at flere forskere jobber hver for seg på dette stadiet, for så å møtes og dele foreløpige temaer hver enkelt har funnet. Nå var det bare meg som jobbet med denne studien, men jeg fikk konstruktive tilbakemeldinger på første utkast arbeidet med datamaterialet mitt av veilederen min, som bidro til at jeg fikk utviklet og endret både temaer og innhold. I steg to i STCmodellen, skriver Maltrud (2012) at analysearbeidet går fra temaer til koder. Det er nå jeg skal identifisere dataene mine som kan tydeliggjøre problemstillingen. I følge Malterud (2012) er det bare deler av teksten som er relevant for problemstillingen. Med hjelp av klesmetaforen forklarer hun at f.eks. sokker, bluser og bukser representerer forskjellige relevante typer klær, mens duker og kluter blir sortert bort. Jeg synes dette steget var vanskelig, særlig i starten når analyseprosessen virket litt kaotisk og uoverkommelig. Jeg fant frem noen markeringstusjer, og begynte først å fargekode det jeg tenkte var relevant og det jeg tenkte var urelevant. Det jeg valgte bort, var det som ble sagt av enkelte som jeg tolket at ikke passet inn i kategoriene mine. Jeg synes dette var vanskelig, for det var så mye jeg kunne tenke meg å ha med i masteroppgaven. Jeg fikk tilbakemelding fra veileder om at jeg spisse temaene og innholdet i temaene mer. Jeg begynte å streke under ord som gikk igjen hos informantene, og jeg fikk et enda bedre overblikk over hva som var viktig for dem, samt flere sammenhenger mellom det informantene fortalte, og det bidro til at jeg fikk spisset temaene mer.

Det tredje trinnet i Materud (2012) sin modell oversetter jeg til «fra kode til mening», som går ut på å plassere kodene under et begrep som beskriver kodene. Nå organiserte jeg kodene og temaene i grupper, og fant jeg ut hvilke sitat jeg som kunne være aktuelle. Jeg synes dette arbeidet var krevende, da flere av kodene kunne tilhøre flere kategorier. I følge Thagaard (2013) preges en analyse av forskerens forståelse av viktige aspekt ved materialet, noe som

vil si at en annen forsker kunne bidra med andre måter å analysere og tolke materialet på, og dermed kunne gi et helt annet resultat enn det jeg kommer frem til.

Det siste steget i STC-modellen går ut på å sette sammen bitene som vi nå har plukket fra hverandre, for å utvikle beskrivelser og konsepter og gi troverdige historier. Nå skal jeg sørge for at oppbygningen fra de delene jeg delte opp datamaterialet mitt på under de tidligere stegene fremdeles gjenspeiler gyldigheten og helheten i deres opprinnelige kontekst (Materud, 2013). Jeg opplevde at jeg hadde gjort meg opp en mening om dette i arbeidet med forrige steg, men at jeg så nærmere på det og oppdaget at noen av bitene måtte settes i andre kategorier for at det skulle gi mer mening. For eksempel at noe jeg opprinnelig hadde tenkt tilhørte under kategorien som handler om hvordan lærere kan bruke coaching som et verktøy i undervisningen, egentlig handlet om utvikling av ressursene hos lærerene. I tråd med Materud (2013) vurderte jeg i dette steget funn med teori, selv om jeg hovedsakelig vil ta for meg det i resultatdiskusjonen.

### **3.10 Reliabilitet, validitet og overførbarhet**

Reliabilitet handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt, og om prosessen med innsamling av data er utført på en pålitelig måte (Kvale og Brinkmann, 2012; Thagaard, 2009). En transparent redgjøring av forskningsprosessen kan bidra til å styrke prosjektets reliabilitet, og målet med metodekapittelet mitt har vært å gi fylldige beskrivelser av de ulike metodiske valgene jeg har foretatt. På denne måten gir jeg leseren mer mulighet til å kunne vurdere forskningens troverdighet. I følge Kvale og Brinkmann (2012) er det også viktig at jeg underveis også har reflektert over hvordan jeg kan ha påvirket datainnsamlingen eller tolkning med mine antakelser og bakgrunn. Jeg har valgt å drøfte dette underveis i metodekapittelet, men særlig i kaptittel 3.6 forskerrollen og kapittel 3.8 etikk.

Validitet handler om metoden jeg valgte var egnet for det jeg undersøkte, og om studien min har undersøkt det den var ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2012; Thagaard, 2009). Jeg begynner mitt valg av metode med at jeg er ute etter informantenes egne beskrivelser med min problemstilling, og støtter meg til litteraturen jeg har lest da jeg valgte kvalitativ forskning fremfor kvantitativ forskning for å undersøke problemstillingen. Jeg opplever at dataene jeg fikk bidro til at jeg fikk undersøke problemstillingen min ut i fra flere

innfallsvinkler og synspunkter, og at jeg har fått en helt annen beskrivelse enn om jeg ga informantene mine for eksempel et spørreskjema med avkrysningsalternativ.

Overførbarhet handler om hvorvidt kunnskapet i en spesifikk intervjusituasjon kan overføres til andre relevante situasjoner (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014; Kvale og Brinkmann, 2012; Thagaard, 2009). Med min problemstilling ønsker jeg å finne ut hvordan lærere kan bruke coaching som et verktøy i sin yrkeshverdag, og i så måte kan resultatene i denne studien overføres til lignende situasjoner, selv om andre lærere selvsagt kan få andre erfaringer enn informantene mine. I kapittel 3.3 har jeg skrevet mer om hvorfor studien min kan overføres til andre kontekster.

# Kapittel 4. Presentasjon av data.

I dette kapitlet vil jeg presentere dataene fra intervjuene og på den måten gi en beskrivelse av resultatene som er funnet på bakgrunn av analyseprosessen, som jeg beskrev i metodekapitlet. Dataene presenteres i tre kategorier som jeg har kommet frem til ved å tolke det informantene har fortalt meg opp i mot problemstillingen min som er «*Hvordan kan lærere bruke coaching som et verktøy i sin yrkesutøvelse*». Kategoriene er:

1. *Hvem er jeg til å vite svarene for andre når jeg nesten ikke vet svarene for meg selv en gang?* Kapitlet handler om informantenes opplevelse av hva coaching kan bidra med i skolen, og om det kan tilføye noe mer eller noe annet enn rådgivning og veiledning.
2. *Det er begrenset hva du kan bruke teori til, om du ikke kan putte det i en kontekst.* Dette kapitlet går mer inn på hvordan coaching kan brukes som et verktøy i undervisningssituasjoner.
3. *Så den største egenskapen er vel villigheten til å høre og viljen til å ha tillitt eller stole på at (...) elevene vet best selv.* I dette kapitlet ser jeg nærmere på hvordan informantenes erfaringer med coaching har bidratt til utvikling av deres ressurser i læreryrket.

## 4.1. Forskningsdeltakerne.

Først vil jeg gi en kort presentasjon av informantene. Jeg har valgt å bruke fiktive navn på informantene. Det er for mange enkelt å identifisere mine informanter, om andre får all informasjon som jeg fikk under intervjuene. Derfor har jeg valgt å ikke ta med detaljinformasjon om informantene, som f.eks. hvilken avdeling de jobber på i skolen og alle detaljer ved deres utdanning, samt at jeg skriver sitater i bokmål fremfor dialekt. Jeg har også valgt å ikke nevne hvilket coachingkurs de deltok på, men jeg forteller kort om det, for å vise hva det gikk ut på. I prosjektet deltok flere skoleansatte fra ulike europeiske land. Målet med prosjektet har vært å videreutvikle et faglig utviklingsprogram ment for å introdusere en ny rolle i utdanningen, som da er skolens coach. Målet med prosjektet var å styrke kvalitetsprosesser, effektivt samarbeid og trivsel i skolen, samt støtte lærerne til å blant annet utvikle seg i yrket sitt, få nye perspektiver på utfordringer og utvikle kvalitet i skolene. Videre kunne de velge å ta coachutdanning, og sertifisere seg som coach.

Petter har jobbet ved videregående skoler i 6 år. Han har jobbet som kontaktlærer, men er i år faglærer.

Siri er lærer, og har jobbet ved videregående skoler i 33 år. Hun har opp i gjennom årene jobbet som lærer på ulike områder og fag videregående skoler. Hun har også jobbet som en alternativ terapeut i 5 år, og er utdanet livsstilcoach.

Lisa har jobbet som skolen ved videregående skoler i 5 år. Tidligere jobbet hun i privat næringsliv.

Marie har jobbet som lærer ved videregående skoler i 4 år. Hun har jobbet mye i privat næringsliv og som megler i konfliktrådet i ca. 9 år, og tatt sosialpedagogutdanningen.

Stig har jobbet som lærer i videregående skoler i 7 år. Han har alltid hatt en interesse for coaching, og har også coachet elever før coachingkurset de fikk igjennom skolen.

## **4.2 Hvem er jeg til å vite svarene for andre når jeg nesten ikke vet svarene for meg selv en gang?**

Et aspekt alle informantene mine pekte på var å stole nok på elevene til å ikke gå over i rådgivningsrollen når de coacher elever. Rådgivning og veiledning er innarbeidet i mange skoler (Udir.no, Utdanningsdirektoratet, 2015), så da syns jeg det er interessant å undersøke om coaching kan tilføye noe mer eller noe annet i lærerens verktøyskasse. Jeg stilte spørsmål rundt dette i intervjuene (se vedlegg 1, intervjuguide), for å høre mer om informantenes erfaringer og refleksjoner rundt temaet. I dette kapitlet vil jeg belyse aspekt som kan beskrive hvilke bidrag coaching kan tilføre skolen. I tillegg viser teorien at det er ulike tilnærminger innad de ulike feltene (Gjerde, 2010; Kvalsund, 2005) , og derfor er det relevant å se mer på hva informantene legger i de ulike begrepene.

Jeg opplever samtlige informanter som bevisst hva de opplever som ulikhetene mellom nevnte retninger, og at de har et refektert syn på hva coaching kan bidra med i deres yrkesutøvelse. Informantene forteller at ærere tradisjonelt er mer som en veileder eller rådgiver. Siri forteller følgende *«(...) tradisjonelt er det vanlig for oss lærere å være en slags form for rådgivere. Og det er jo ikke så rart, vi har jo både levd lengre og påberoper oss også til å vite bedre. Men hva som er best for eleven, det vet elevene egentlig ganske godt selv»*. Sitatet peker at i rådgivning og veiledning handler lærerne ofte ut i fra hva de selv mener er best for eleven, uten å utforske elevene selv ønsker. I analysen tolket jeg at samtlige informanter opplevde rådgivning som en samtale der læreren gir råd basert på hva læreren

selv tenker er best, mens igjennom coaching er det eleven som finner frem til rådene selv, basert på sine ønsker og sin kunnskap om seg selv og slitt liv.

Informantene viser til at ulike teknikker innad rådgivning, veiledning og coaching ofte går inn i hverandre når de har samtaler med elevene, og i følge deres definisjon på coaching kan de da ikke si at de holder på med coaching. Petter illustrerer det på denne måten *«Jeg synes jo det er artig å pushe folk litt og få dem til å prestere. Eh.. Og da pusher jeg mer enn hva en coach skal gjøre, men jeg er jo klar over at jeg gjør det (...) Men da er det ikke riktig å kalle det coaching lengre»*. Petter bruker begrepet pushe, som på norsk kan oversettes til å presse. Dette setter han i sammenheng med å få elever til å prestere. Det vil si at lærere ikke nødvendigvis må benytte seg av coaching for at elever skal kunne prestere, for det å presse noen er det motsatte av coaching ut i fra teorien jeg har brukt og informantenes definisjon på coaching. Jeg opplevde at informantene mente at coaching ikke alltid var det beste alternativet i alle situasjoner. Likevel tolker jeg ut i fra intervju og analyse at informantene mente at lærere generelt burde være forsiktig med å være for mye rådgiver, selv om noen av informantene også trakk frem situasjoner der det kunne være nødvendig å gi råd. Jeg fikk inntrykk av at informantene mente at det var nødvendig med rådgivning og/eller veiledning i noen situasjoner, men at coaching bidro til en helt annen forpliktelse, da elevene selv har kommet frem til sin egen fasit, fremfor at noen har fortalt dem det. Samtidig var rådgivning det informantene uttrykte seg mest kritisk til. Marie forteller at hun er litt kritiker til rådgivning, fordi vi alle er så forskjellig, og utdyper; *«(...) og hvem er jeg til å vite svarene for andre når jeg nesten ikke vet svarene for meg selv en gang»*.

Informantene pekte på at de kan ha en formening om hva som er lurt å gjøre, men om elevene har en annen forståelse, er det viktig å oppmuntre til den retningen de selv ønsker. Petter sier i denne sammenheng følgende: *«jeg har lært noen teknikker som gjør det enklere for meg å hjelpe elevene i å nå sine mål. Sett mål og nå mål. (...) Og hvis elevene når sine egne mål, da er jeg fornøyd. (...) Og alle har jo sterke og svake sider, og er du ikke bevisst dem, klarer du ikke å nyttiggjøre dem»*. Å hente frem ressursene til elevene var noe alle informantene trakk frem som en viktig del av coaching. Siri forteller at i coaching er det den som blir coachet som har løsningen, og mener at coaching handler om bevisstgjøring. Hun peker på at når elevene blir bevisst seg selv, henter de frem ressurser i seg som de ikke ville ha kommet frem til uten å bli bevisst seg selv og sine ønsker. Bevissthet kan på denne måten tolkes som en viktig del av prosessen i å utvikle selvinnsett, som igjen kan bidra til at elevene får kjennskap

til ulike sider ved seg selv og da igjen kan bidra til å hente frem og utvikle iboende ressurser, som igjen kan bidra til varige endringer hos elevene. Følgende sitat fra Siri beskriver dette: *«Erfaringer med å gi råd, til noen som ikke har bedt om råd, er at handlingsmønsteret etterpå blir kortvarig. For det er ytre faktorer, andre har satt et mål for deg. Også er det vanskelig å si imot da, for det er ofte fornuftige ting lærerene sier, sånn at elevene prøver jo da. Men så mister han grepet likevel (...) I coaching blir endringen og motivasjonen eleven sin (eh) og da blir det mye mer varig. Elven får en helt annen opplevelse av endringen, om den er ytre styrt eller indre styrt»*

Det er altså en enighet blant informantene at i coaching er coachee den som bestemmer mål, retning og hvordan målet skal nåes, mens coach hjelper coachee gjennom å stille åpne spørsmål, som coachee må finne svaret på selv. Informantenes erfaringer og tanker rundt coaching viser til at den bevisstheten elevene kommer frem til på egen hånd, kan bidra til varige endringer hos coachee. Jeg har inntrykk at rådgivning var noe informantene ønsket å unngå, da læreren kunne styre elevene til endringer de ikke ønsket selv, som igjen kunne bidra til kortvarige endringer hos elevene. Samtlige informanter forteller at de hovedsakelig bruker coaching som et verktøy i andre typer samtaler, som veiledning og rådgivning, noe som kan tolkes som om at coaching alene som metode heller ikke er tilstrekkelig for å skape endring og utvikling hos elevene. Informantene viste selv på at tid til å coache var en utfordring i skolen, noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 4.4. Det kan peke på at i en hektisk skolehverdag er det ikke nok tid til å sette av til at elevene skal klare å få reflektert over egne ønsker og måloppnåelse, og det er grunnen til at lærere føler seg forpliktet til å velge raskere løsninger, som å gi elevene råd om hva de bør gjøre, selv om de opplever at det ikke er den beste løsningen på sikt.

### **4.3 Det er begrenset hva du kan bruke teori til, om du ikke kan putte det i en kontekst.**

I følge Van Nieuwerburgh (2012) er tradisjonen i skolen å overføre kunnskap, noe som han mener ikke er i tråd med moderne utdanning, som han mener både skal bidra til faglig og personlig vekst. I følge Van Nieuwerburgh (2012) kan coaching være et positivt verktøy i dette arbeidet, så jeg ønsker å se mer på informantenes erfaringer og refleksjoner rundt bruk av coaching i selve undervisningen. I dette kapittelet vil jeg blant annet komme inn på hvordan informantene opplever at coaching kan bidra til utvikling av læreryrket, da jeg



opplevde under analysen at det naturlig henger sammen med hvordan elevene lærer. Jeg vil likevel ikke gå så nøye inn på hva lærere opplever coaching kan bidra med for deres yrkesutøvelse i dette kapittelet, men heller se nærmere på det i kapittel 4.4.

Refleksjon var et begrep samtlige informanter var opptatt av, uten at jeg som forsker tok det opp, og da i sammenheng med at de mente det var viktig å jobbe med å skape refleksjoner hos elevene. Mia forteller at hun setter av mye tid til refleksjon, og da stiller hun åpne spørsmål som «hva synes du om dette?», «hva var du mest fornøyd med?», og «hvordan kan du gjøre det bedre?». Hun sier at istedenfor at hun kommer med løsningen på spørsmålene til elevene, klarer elevene det selv når hun stiller sånne spørsmål. Stig illustrerer det med følgende sitat «vi lærere, vi er så himla glad i å prate. Og ofte kan det bli en monolog, eller for noen da. Men med coaching snur du hele bildet. For jeg eier ikke fasiten for alle. Så de lærerne som snur bunken hvert år, som om alle elevene er like (...) Så det å formidle faget, det å gjøre det interessant, det å evne å sette seg på deres nivå og ikke prate over hodet på dem, så tenker jeg at coaching kan være en øyenåpner».

Å bli bevisst og utvikle ressurser var også noe informantene var opptatt av. Stig forteller at han tror mange lærere tenker at de har fasiten etter x antall år på skolen, og forteller at mennesker generelt er livredd forandringer. Han påpeker at det eneste som er konsekvent i dag er forandringer, og at vi derfor må lære oss å bli glad i forandringer. Han forteller om frustrasjon blant kollegaer da elevene har fått tilgang på internett på flere og flere eksamner. Stig selv mener at vi ikke kan stoppe utviklingen, men at lærere må lære seg å stille andre spørsmål for å få elevene til å reflektere. Med følgende sitat forteller Stig om hvorfor han mener at det er viktig at skolene nå har beveget seg bort fra den tradisjonelle overføringen av kunnskap, mot å bli mer opptatt av å få elevene til å reflektere over det de lærer «Så kunnskapsspørsmål (...) hvis du hadde vært eleven min og skrevet alt riktig, men ingen refleksjon, så har du kanskje fått en treer. Kanskje. Og det er der coaching er så fint, det å lære eleven å reflektere (...) Hvis du bare kan google opp teori, så er det begrenset hva du kan bruke den til, om du ikke kan reflektere og putte det i en kontekst».

Informantene opplevde også at elevene turte å rekke opp hånden og si noe under coachingprosjekter i klassesituasjoner, også elever som ellers ikke turte å si noe i undervisningsituasjoner. Informantene trekker frem at de har erfart at det blir mer toveisdialog etter at de begynte med coaching, mens de tidligere opplevde at de selv snakket

mesteparten av tiden. Informantene setter det i sammenheng med at spørsmålene de stiller når de coacher ikke har et riktig eller galt svar, og at det dermed blir tryggere for elevene å svare for de slipper å frykte at de gjør noe feil, samt at de fokuserer på å jobbe med klassemiljøet og ikke bare det faglige. Jeg har tatt frem et sitat fra Stig i denne sammenheng «(...) Og i den klassen er det klikkdannelser, og ikke alle har like lett for å rekke opp hånden. Og det var, iallfall i begynnelsen, dessverre nesten bare jeg som snakket. Og da brukte jeg coaching, for å få elevene til å delta mer i klassen (...) Så der har jeg brukt coaching, og jeg synes det har blitt mye bedre. Jeg kan ikke si at det bare har vært på grunn av coaching, det kan ikke jeg si, men jeg føler at (...) det å få den toveisdialogen. «Hvordan har vi det, hvorfor har vi det sånn, hvordan ønsker vi å ha det», å jobbe med relasjonen og det å bli trygg på hverandre. (...) For det å lage et godt klassemiljø er som å bygge et hus. Har man dårlig grunnmur, så blir ikke reisverket noe særlig det heller. Så man må starte der, og de hadde nesten ikke noe frafall og, og (...) Hva gjør vi i norsk skole generelt da? Min erfaring er at vi starter i midten av august, her har du bøkene vi har i år, her er pensum også begynner de rett på. Også har de ikke den felles læringsplattformen. Og da tror jeg det skaper mer frustrasjon. Og da tenker jeg at coaching og kunne være en måte å skape gode relasjoner og tryggheten. Skape en base først, før man begynner med det faglige». Her trekker Stig frem at det å rekke opp hånden ikke bare handler om frykt for å svare feil, men også grunnet dårlig klassemiljø. Informantene trakk frem coaching som et verktøy for å jobbe med klassemiljøet, men Stig var den eneste som brukte begrepet frafall, og satt det i sammenheng med klassemiljø. Petter forteller coachingteknikker han har gjort for å jobbe med klassemiljø, men trekker også samtidig frem at det kan være viktig at lærerne har en bevissthet rundt hvilke coachingteknikker han velger, og gjerne kjenner til klassen først. Petter forteller at det er enkelte ting man bør være litt forsiktig med om det er muligheter for mobbing i en klasse, fordi noen coachingteknikker kan legge til rette for at det blir mer mobbing, da elevene gjerne åpner seg mer når de blir coachet.

Røise og Börjesson (2017) mener at relasjonen mellom lærer og elev alltid foregår i en relasjonell kontekst med skolens mandat som bakteppe, og at det påvirker lærerens nøytralitet i coaching. Jeg tolket det på den måten at de opplever at lærere ofte ønsker å påvirke elevene til å yte best mulig på skolen. Ut i fra mine data, så tolker jeg ikke at det er informantene sin intensjon. Jeg ønsker å illustrere det gjennom et sitat av Petter, som forteller at han bruker coachingteknikker for å legge opp undervisningen til en klasse. «Jeg starter jo skoleåret med å avklare litt mål, og det gjør jeg i plenium i klassen (...) Hva er målet deres her i år? Og noen har mål om å stå, noen har mål om å lære noe nyttig, noen har mål om at det skal være

*morsomt, og noen har mål om å få karakter 5 og 6. (...) Og det jeg sier til elevene da, er at jeg er fornøyd om dere har nådd målene dere har satt dere. Det er ikke et mål for meg at alle skal ha 5 og 6. Med mindre dere har et mål om det selv. Men jeg skal hjelpe dere å nå målene deres, men det er dere som skal oppnå målene deres». Petter sier at han opplever det som nyttig å jobbe på denne måten, for da får han tilpasset undervisningen etter målene til elevene.*

Ut i fra hvordan jeg analyserte det informantene fortalte meg, er ikke nødvendigvis det faglige det viktigste elevene lærer i skolen. Informantene forteller at det er viktig å gjøre elevene bevisst seg selv og sine ressurser, utvikler evne til refleksjon, og lære å omstille seg etter endringer eller se flere løsninger på ulike utfordringer i livet. Siri forteller at coaching er en dimensjon som burde vært inne i skolesystemet for lenge siden. Hun tror coaching kommer til å bli et krav, fordi mange ungdommer sliter med livsmestring og det å være menneske. Marie forteller også at coaching burde blitt innført i skolen mye tidligere. Hun sier at omstillingsevne er den største kapitalen til barn og unge som vokser opp nå. Hun forteller at coaching kan bidra til at ungdom setter i gang med refleksjon, samt bli bevisst seg selv og sine styrker. Hun mener samfunnet har mye å hente på at vi lar unger være gode på det de er god på, og at det må være greit at ikke alle er mattegenier. *«Så det er noen ting de må ha på plass, men det å bli bygd opp innenfra i gjennom teknikker vi bruker i coaching og bli bevisst seg selv og sine styrker og hvordan de skal nå målene sine, og ikke minst sette seg gode mål som er relevant for dem og ikke for rådgiveren da. Det er noe jeg brenner for»*. Ut i fra hvordan jeg tolket det informantene mine fortalte meg, så kan coaching være en viktig faktor til at elevene lærer seg å tilpasse seg endringer, noe de opplever at er svært viktig i dagens endringsamfunn, der det du lærer i dag ikke nødvendigvis er riktig i morgen. Stig peker på lærerne nå skal utdanne elever til en fremtid de ikke har peiling på. *«Vi vet ikke hva som skjer om fem år. Og da (...) kreativitet og problemløsning er kanskje det viktigste å lære dem. Det faglige man lærer i dag er nesten historie i morgen, det eneste som er konstant i vår tid er endring. Og det skjer bare fortere og fortere»*. Han mener at coaching da kan brukes som et verktøy som kan hjelpe elevene til å takle den verden de skal ut i, fordi det kan bidra til at elevene blir mer reflektert og evner og se flere muligheter i sin situasjon.

Informantene gir uttrykk for at de til nå hovedsakelig bruker coachingteknikker i møte med elevene, og det er ikke alle som har hatt det de beskriver som rene coachingsamtaler med elever. Informantene hadde en felles opplevelse av hva som var forskjellen rene coachingsamtaler og bruk av coachingteknikker. Med ren coachingsamtale mener

informantene en samtale der de ikke bruker andre teknikker enn coachingteknikker, når de snakker om coachingteknikker er det i sammenheng i samtaler der coaching brukes sammen med andre samtaleteknikker. De fleste informantene viser derfor til erfaringer de har gjort seg med coachingteknikker i klassesituasjoner og i elevsamtaler. I elevsamtaler har jeg inntrykk av at lærerne opplevde at elevene reflekterte mer over egen situasjon og deltok mer aktivt etter at lærerne bevisst begynte med coachingteknikker. Marie illustrerer det igjennom følgende sitat: *«(...) og nå har vi nettopp hatt en runde med elevsamtaler, og det som er litt artig er at elever stopper opp også sier de «hm, det var et godt spørsmål», men før var de opptatt av å ha svaret klart og da sa de ofte «det vet jeg ikke», eller ett eller annet. Mens nå, når du bruker den her måten å stille spørsmål på, er det «hm» og det er litt artig for da ser du at det skjer noe. Også trenger du ikke å kommentere noe, men lar den «hm» henge i luften. (...) jeg synes det er så fint å se at det setter i gang prosesser da, og at svaret ikke er så oppgitt som man skulle tro».*

#### **4.4 Den største egenskapen er vel villigheten til å høre og viljen til å ha tillitt eller stole på at elevene vet best selv.**

I følge teorien jeg har lest, skal en coach være en som hjelper mennesker til å oppdage hvordan de ønsker å ha det og hvordan de skal nå målene sine, igjennom påvirkning, hensyn til coachees verdier, bygge kompetanse og utvikling av ressurser (Gjerde, 2010; Klyve, Kristiansen & Riis, 2005; Kvalsund, 2005; Lauesen, 2013; Røise og Börjesson, 2017; Van Nieuwerburgh, 2012). Da jeg analyserte oppdaget jeg at jeg hadde mye fått mye informasjon om hvordan informantene opplevde hvordan en coach burde være i møte med elevene, og hvordan erfaringer med coaching utvikler lærerne selv i deres yrkesutøvelse. Jeg tenker det er interessant for mitt studie å se på hvilke ressurser coaching kan bidra til at lærere utvikler i sin yrkesutøvelse.

*«Det coaching har gjort for meg mest er å tørre å stole på at andre mennesker har sin egen sannhet. At min sannhet er bare min. (...) Jeg vet jo selv før at jeg har gitt mer råd, og kommet med eksempler mye mer enn hva jeg har gjort nå. Og (...) nå skal jeg egentlig bare snakke for meg selv da, men jeg hører jo at det er lærere som har 95% av taletiden, mens jeg tar sikte på det motsatte (...) Så den største egenskapen er vel villigheten til å høre og viljen til å ha tillitt eller stole på at (...) elevene vet best selv.»* (Siri). Ut i fra det Siri forteller meg tolker jeg at før hun ble bevisst å bruke coaching, ga mer råd og pratet mer under undervisningen, men ved

å la elevene slippe til har også bidratt til at hun som lærer også har fått flere perspektiver og innsett at det hun mente var det riktige ikke nødvendigvis var det riktige for andre. Jeg oppdaget at det å være observant ovenfor hva elevene forteller, og stole på at andre har sin sannhet var gjennomgående ressurs alle informantene fortalte at de ble mer bevisst over etter at de begynte å lære om, og bruke, coachingteknikker. Informantene forteller at måten de har lært og erfart å stille åpne spørsmål og prate på etter at de bevisst begynte med coaching, har bidratt til å utvikle disse evnene.

På den andre siden pekte informantene på det ikke passet alle elevene å bare få åpne spørsmål, og at det også er en noe elevene trenger å øve seg på. Petter forteller om en av elevene hans, som langt inni skoleåret hadde fortalt Petter at de lærer ingenting av han, fordi han bare stilte spørsmål hele tiden. Petter sier at gutten hadde rett, for han var ikke på et sånt refleksjonsnivå den type undervisning passer til, og derfor burde fått mer veiledning enn han fikk. Også Marie og Lisa forteller at ikke alle elevene er like mottakelig for coaching og refleksjon, særlig ikke når de kommer rett fra ungdomsskolen. Marie mener at det skjer noe med elevene den sommeren fra første året på videregående til andre året. Både Marie og Lisa er mener at coaching er noe som burde vært innført i skolen i tidligere utdanningsnivå. Lisa uttrykker det på denne måten; *«(...) Dette her er fremtidens måte å tenke på. Hva det forventes av de som vokser opp nå, der omstillingsevne er den største kapitalen du har, så er coaching her en ting som absolutt skulle vært innført mye, mye tidligere. Den måten å snakke med unger på, som setter i gang refleksjon (...) bli bevisst på seg selv og sine styrker på. Så det å starte tidligere å reflektere over egne styrker (...) mye av verdiene elevene innehar er ikke målbar».*

Informantene opplevde også forskjeller på måten de underviste da de begynte bevisst med coachingteknikker i undervisningssituasjoner, og at coachingutdanningen de deltok på har utviklet allerede iboende ressurser hos dem. Lise forteller at coachingutdanningen har endret hvordan hun er som lærer, hvordan hun tenker som lærer og hvordan hun stiller spørsmål, samt elevsynet. Hun påpeker at hun føler at hun alltid har hatt godt elevsyn, men at hun nå gir elevene mye mer cred for å være den man er, og tenker i større grad at en elev har veldig mange gode ressurser. Der hun kanskje før ville tenkt at nå hadde hun gjort alt hun kunnet for en elev, føler hun nå at det alltid er mer å hente ut, at alle elever har en ressurs inni seg som er mulig å hente ut. Informantene forteller også om en annen type relasjon til elevene etter at de begynte med coachingteknikker, og forteller blant annet om en opplevelse av mer friere og

avslappet relasjon til elevene, her illustrert av et sitat fra Siri: *«Kanskje det gjør til at jeg lar elevene blir friere, og at det tar bort lite grann av det ansvaret da (...) som kan være tyngde som lærer. At du har det ansvaret for at dem og du selv skal lykkes i løpet av det året (...) så jeg føler kanskje at jeg har en mer friere og avslappet relasjon. Det ansvaret og stresset over at det er mitt ansvar syns jeg har minket litt enn før»*

Som tidligere nevnt, opplever informantene at tid er en viktig ressurs når de skal coache, men at denne ressursen mangler i skolen. Informantene trekker frem mangle på tid som en faktor for at de ikke har fått jobbet med coaching på måten de har ønsker i skolen *«(...) det er ikke satt av tid til dette. Det er det som gjør at jeg er bekymret for å sette i gang sånne prosesser, fordi jeg har elever som virkelig kunne dratt nytte av det her, men du klarer ikke å dra det i land på en nok ansvarlig måte. For du kan ikke sett i gang prosesser og si at nå er tiden vår over og nå må du klare seg så godt du kan i livet eller søke hjelp. Sant (...) Og det er kjempeproblematisk»* (Marie). Informantene problematiserte dette med nok tid til å kunne coache elever, og pekte på at coaching tar tid som er vanskelig å sette av i skolen når man jobber som lærer. Det som tok tid var at coaching gjerne foregikk over flere samtaler, samt at det tar tid å vente på at elevene skal finne svaret selv. De pekte på at den mest effektive tiden i coachingen var da det ble helt stille i rommet, og at det derfor er viktig å ikke avbryte for å prøve å få fortgang i coachingen. Som Marie sa så er *«(...) den mest effektive tiden vi har er når det blir helt stille i rommet. Da er det kjempeeffektivt det vi gjør rett før det blir stille. Også det å ha tålmodighet og være modig nok til å ikke bli rådgiver igjen, men la det være stille, det er den mest verdifulle tiden syns jeg. For det som kommer da har en litt annen karakter enn det vi har sett før da»*. Informantene uttrykte også behov for tid og rom til at lærerne også kunne møtes, for å utvikle sitt arbeid med coaching i skolen, men fortalte at det er vanskelig å få satt av nok tid til dette arbeidet.

Oppsummert har jeg i kapittel 4 kommet frem til mange positive sider ved å benytte coaching i skolen, samtidig som jeg opplevde informantene mine som noe mer nyansert enn tidligere nevnte artiklene jeg leste som førte til at jeg ønsket å skrive om dette temaet. Ut i fra analyse av innsamlet data har jeg tolket at informantene mine opplever at coaching kan bidra til mye bra i skolen, men at vi heller ikke kan gå å helt bort i fra vanlig undervisningsform, veiledning og rådgivning.

## Kapittel 5. Diskusjon.

Forskning starter med et spørsmål som fører til en aktivitet med hensikt å besvare eller belyse spørsmålet (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014). Med denne studien er hensikten å belyse følgende problemstilling: «*Hvordan kan lærere bruke coaching som et verktøy i sin yrkesutøvelse?*». I dette kapitlet vil jeg drøfte mine funn fra kapittel 4 i lys av teorien fra kapittel 2, i fire delkapitler.

## **5.1 Endrede kunnskapskrav i dagens samfunn – om coaching i undervisningen**

Både informanter og teori viser til at kunnskapskravene endrer seg med tid. Det vises til at skolen tradisjonelt handler om overføring av kunnskap (Van Nieuwerburgh, 2012), noe også informantene forteller om. I dagens endringssamfunn virker det å være behov for å lære noe mer enn bare det teoretiske. Som Stig fortalte om, er det nå behov for å kunne sette kunnskapen inn i ulike kontekster, og informantene er enig om at endringskompetanse er viktig. Informantene peker på at det elevene lærer i dag, ikke nødvendigvis er riktig i morgen, og at de utdanner elevene til en fremtidig vi ikke aner hvordan blir. Informantene forteller at det derfor ikke nødvendigvis er det faglige som er viktigst å lære på skolen, men heller det å bli bevisst seg selv, sine ressurser, reflektere, se ulike løsninger og som nevnt å kunne omstille seg endringer. Livsmestring ble nevnt som en viktig aspekt i dagens utdanning.

Informantene forteller at deres rolle i dette arbeidet er å bevisstgjøre elevene rundt seg selv som individ, hvordan de ønsker å ha det, deres ønsker for fremtiden og ressurser, og de opplever coaching som et godt verktøy i dette arbeidet. Bevisstgjøringen kan bidra til at elevene henter frem ressurser de ikke ante de hadde, som kan bidra til å skape de endringene eller motivasjonen som må til for at elevene skal kunne nå målene sine. Van Nieuwerburgh (2012) peker også på at skolen i dag også skal stimulere og støtte elevene til å ta valg som kan bidra til at elevene når sine mål, samt støtte utviklingen av elevenes personlighet.

Informantene viser også til at det er viktig å hjelpe elevene til å bli mer reflekterende over seg selv og sine omgivelser, som kan bidra til at de klarer å se flere perspektiver og løsninger på eventuelle hindringer og endringer i deres liv. Dette er i tråd med lærerplanen (2015), som peker på at elevene ikke bare skal tilegne seg faglig kunnskap, men også ferdigheter og holdninger i andre aspekt i livet, samt gi elevene tro på egne evner og utvikle ansvar for eget liv og egen læring.

Van Nieuwerburgh (2012) skolen tradisjonelt overføring av kunnskap, moderne utdanning handler om å lære, stimulere undere til å kunne ta ansvarlige valg støtte utvikling av personlighet, påvirke fremtidig suksess for eleven.

Når jeg har fortalt andre mennesker om prosjektet mitt, har jeg ofte fått tilbakemelding av negativ art, som om at vi ikke kan ha coaching i skolen, for elevene har nok prestasjonskrav som det er. Jeg opplever at mange misforstår hva coaching handler om, og støtter meg til både informanter og teori. Informantene påpeker at det er viktig å oppmuntre elevene til at de skal nå sine mål, selv om lærerne har en annen formening om hva som er lurt å gjøre. Teorien jeg har funnet peker også på at coachee er det som skal sette seg mål, og finne veier til måloppnåelse, mens coach skal være en støtte for coachee i denne prosessen (Røise og Börjesson, 2017; Kvalsund, 2005; Klyve, Kristiansen & Riis, 2005; Lauesen, 2013). Samtidig peker noe av min teori i retning av at lærere kan være påvirket av skolens mandat når de coacher, og dermed også påvirker elevene til å sette høye faglige mål (Røise & Börjesson, 2017).

Jeg tolket ikke informantene mine dit hen at de tenkte på skolens mandat da de coachet, de var tydelig på at i coaching var det elevene som satt mål, om det så var å stå i et fag eller få toppkarakter, og at lærerne selv var fornøyd om elevene nådde målene de satt seg. Dette virket å være et viktig aspekt for alle informantene jeg hadde, og ingen av dem nevnte skolens mandat eller lignende under intervjuet, men fokuserte på elevenes selvvalgte mål. Videre pekte de på at deres rolle er å hjelpe elevene å nå målene, selv om det er elevene som skal nå dem. Samtidig kan kanskje dette være en felle, særlig om man ikke vet nok om coaching og hva det går ut på, at man tror det handler om å hjelpe elevene til toppkarakterer. På den andre siden viser både informanter og teori (Lauesen, 2013) til at det er ikke alltid at coaching er det riktige verktøyet å bruke i samtale med elevene. Noen ganger må elevene realtetsorienteres, særlig om de ikke evner å se konsekvensene av egne handlinger eller om abisjonene er for høye i forhold til hva elevene ønsker å legge ned av tid og arbeid for måloppnåelse (Lausen, 2013). Som Kvalsund (2005) peker på, kan man i coaching gå over på andre samtaleteknikker, som å gi råd, om coachingen fordrer det, så lenge coach hovedsakelig holder seg til coaching. Det vil si at læreren fortsatt kan coache elevene, selv om de også må realtetsorientere elevene innimellom.



Ut i fra informantenes perspektiv på coaching, kan de ikke lengre kalle coaching for coaching om de for eksempel begynner å rådgi i en coachingtime, da kaller de det bruk av coachingteknikker. Jeg har ikke inntrykk av at informantene mente det var noe dårligere enn det de kaller ren coaching, og de fleste informanter fortalte at det var hovedsakelig coachingteknikker sammen med andre typer samtaleteknikker de benyttet seg av i møte med elevene. Likevel ytret informantene ønske om å kunne drive med mer «ren» coaching i skolen, og det var særlig to faktorer jeg analyserte skilte seg ut som hovedgrunner til at dette ikke ble gjort. Det ene var tid. Informantene opplevde at det ikke var satt av nok tid til å holde på med coaching i skolen, og at coachingprosjekter og -samtaler de kunne tenke seg å gjennomføre, ofte ble utsatt grunnet mangel på tid. Det handler om at det tar tid å bygge gode og trygge coachingrelasjoner, samt at det ofte kreves mer enn en samtale i coaching. Informantene viser til at det tar tid å la elevene tenke og reflektere selv, uten avbrytelser fra læreren. Den andre faktoren var elevenes refleksjonsnivå. En del av informantene forteller at refleksjonsnivået til elevene ikke er så bra at «rene» coachingsamtaler er det beste for dem, fordi elevene ikke får noe ut av det. Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste avsnitt, men informantene peker på at refleksjon er en øvelsesak og at mange elever ikke vant til å tenke på denne måten.

I tråd med at coaching er en samarbeidende kommunikasjonsform (Gjerde, 2010), fortalte informantene om erfaringer som tilsier at coaching kan bidra til at elever tørr å snakke mer, samtidig som læreren i større grad tørr å la elevene slippe til med sine synspunkt i undervisningen. Informantene opplevde at elevene i ulike situasjoner snakker mer når informantene benyttet seg av coachingteknikker, enten det var i elevsamtaler eller i klassesituasjoner. Informantene setter det i sammenheng med at det ikke er fokus på rett og galt svar i coaching, men heller refleksjon, og at det dermed blir en tryggere ramme for elevene å svare på spørsmål fordi de slipper å frykte å svare feil. Informantene opplevde at elevene klarte å svare når læreren stiller reflekterende eller åpne spørsmål, og samtlige informanter var opptatt av refleksjon under intervjuene. På den andre siden tok noen av informantene opp at refleksjon er noe elevene må lære seg til, og at coachingopplegget de hadde tenkt til elevene ikke passet alle elevene. Lisa, Marie og Petter viser aller til situasjoner der de har erfart at refleksjonsnivået til elevene er helt der at elevene lærer av coaching. Jeg tenker at coachingteknikker kan være en god innfallsvinkel til å lære elevene å reflektere, så elevene også får eventuell veiledning i prosessen med å lære dette. Å lære å reflektere var en stor del av grunntidningen min, som er førskolelærer, og jeg husker selv at det ikke var

alltid like enkelt, særlig ikke i starten. Jeg hadde tidligere ikke reflektert så veldig mye, og handlet mer på impuls uten å tenke mer over det jeg gjorde. Refleksjon er en øvelsesak, og som Lisa og Marie peker på, kan det være en fordel for elevene å starte tidlig med å innføre coaching/refleksjon i skolesystemet.

Informantene erfarte at coaching var et godt verktøy til å jobbe med klassemiljø, og en av informantene satt det i sammenheng med lavere frafall fra videregående skole. Informantene pekte på at coachingmetoder kunne være gode innfallsvinkler til å jobbe med relasjoner og å bli trygge på hverandre. En informant sammenlignet det med å bygge et hus; om grunnmuren er dårlig, så blir ikke reisverket særlig godt. Han anbefalte å bruke coachingteknikker for å jobbe med relasjoner i starten av et skoleår for å få en felles læringsplattform i klassen, fremfor å starte rett på det faglige. Flere av informantene erfarte blant annet at flere elever tørr å snakke når de stiller coachingsspørsmål, og fortalte om erfaringer der alle i klassene hadde rullet opp hånden og snakket, selv de som aldri sa noe. Jeg tenker at dette kan bidra til økt trygghet for hver enkelt elev i klassen, fordi de da kan få erfaring med at det ikke er farlig å si noe høyt i klasserommet og at de blir lyttet til. Samtidig er Petter inne på at læreren bør vurdere om coachingopplegget passer til elevene i klassen, for noen av dem kan legge litt åpent opp til mobbing, fordi elevene gjerne åpner seg litt mer når under coaching. Ut i fra dette er det viktig at læreren er bevisst coachingteknikker, og har lært mer rundt coaching før de setter i gang med coaching i klassen. Jeg har bevisst valgt ikke ta med beskrivelser av ulike coachingopplegg lærerne har prøvd ut i klassene sine, fordi jeg tror det er viktig at andre har mer kunnskap om coaching før de prøver det på elever. Dette påpekte også en av informantene mine, da jeg spurte om det var noe mer de ønsket å prate om. Det vil jeg skrive mer om i kapittel 6.

Ansvar for egen læring var noe både teori og informantene trakk frem. Målet med ansvar for egen læring er i følge Meland (2011) å utvikle elevene til å bli selvstyrende individer, som kan ta ansvar for seg selv og sin læring, og i følge lærerplanverket (2015) skal vellykket undervisning gi elevene tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv. Både Kvalsund, 2005, Lauesen (2013), Røise og Börjesson (2017) og Van Nieuwerburgh (2012) viste til at coaching hadde bidrag til at elevene fikk bedre holdninger og engasjement til læring, og satt det i sammenheng med blant annet at lærerne i større grad fokuserte på å hjelpe elevene til å visualisere sin fremtid. Informantene pekte i denne sammenheng også på at det er viktig å la elevene være gode på det de er gode på, og vise at man verdsetter ressursene til

elevene. Informantene forteller om at det er viktig å hjelpe elevene å bli bevisst seg selv, sine styrker og hvordan de skal nå målene sine, og forteller at det er viktig å støtte elevene i å sette relevante mål for seg selv. Dette er i tråd med lærerplanen (2015) som sier at målet med undervisningen er å sette læringsprosesser i gang, samt stimulere til læringsprosesser hos elevene. I coaching er det coach som er ansvarlig for egen læring og suksess (Gjerde, 2013; Klyve, Kristiansen og Riis, 2005; Lausen, 2013), og informantene peker på at det å bygge kompetanse skjer igjennom utvikling av handlingsrepotar og utvikling av ressurser. Informantene viste til at i coaching blir endringen og motivasjonen eleven sin, og da blir endringen mye mer varig. Elevene får en annen opplevelse av endringen – om den er ytre styrt eller indre styrt.

## **5.2 Å lytte og ha tillitt – om relasjonen til elevene.**

Et aspekt informantene vektla var å ikke være for mye rådgiver i møte med elevene. De opplever at lærere tradisjonelt har vært en som har gitt elevene råd, fremfor å lytte til elevenes ønsker. Informantene forteller at rådene er gjerne basert på det læreren mener er best for eleven, og ikke det eleven selv ønsker, som gjerne førte til kortvarige løsninger for eleven. Særlig om eleven ikke engang har bedt om råd. Informantene pekte på at lærere må lære seg å stole på at elevene har nok kunnskap om selv selv til å vite hva som er viktig for dem. Informantene påpekte av vi alle er ulike, og at man derfor skal være forsiktige med å gi råd. Dette er i tråd med teorien jeg har funnet, som blant annet viser til at rådgivningsfri kommunikasjon er idealet i coaching (Klyve, Kristiansen og Riis, 2005). Teorien jeg har brukt viser til at det er viktig at coach respekterer den andres ståsted, fremfor å formidle egne tanker og løsninger. Blant annet Gjerde (2010) peker på at handlingsforpliktelsen blir større i coaching, siden elevene selv har kommet frem til mål og veien til måloppnåelse fremfor å få det fortalt. Dette er også noe informantene har en opplevelse av, de forteller at coaching vil gi en annen forpliktelse enn rådgivning, da elevene har kommet frem til målene selv, istedenfor at lærerne har fortalt elevene hva de må gjøre ut i fra hva lærerne tenker er best for dem.

Nå kan det kanskje virke som om at informantene mener at vi skal hjelpe elevene å følge alle typer mål, selv om eleven tar valg som vil påvirke deres liv og helse svært negativt på sikt. Jeg tolker ikke informantene mine dit hen, og her vil jeg greie ut hvorfor. Både noe teori og informantene pekte på at de må også se helheten i situasjonen, og om coach for eksempel opplever at samtalen krever rådgivning, så kan coach gå over i rådgiverrollen (Kvalsund,

2005; Lausen 2013), samtidig som fokuset må være på coaching (Kvalsund, 2005). Ut i fra det tolker jeg det som om at Kvalsund (2005) mener at man kan kalle samtalen for coaching, så lenge hovedfokuset er på coachingteknikker. Informantene viste til situasjoner der coaching ikke var det riktige alternativet, som elever som har gitt uttrykk for at de ikke lærer noe i undervisningssituasjonen om rammen for undervisningen er rettet mot coaching, Informantene viser derfor til en bevisst holdning rundt elevens ulike behov. Informantene uttrykkete også at de i større grad gir elevene cred for å være den de er etter at de begynte å bruke coaching. Informantene gir ikke opp elevene på samme måte som de kanskje gjorde før, fordi de mener at det alltid er mer å hente ut av elevene. Informantene vektla også toveisdialogen, som de opplevde hadde blitt mer utviklet etter at de lærte om coaching. Blant annet forteller de at elevene ofte svarte at de ikke visste på spørsmål de ble stilt tidligere, men at de nå deltok mer aktivt i undervisningen, fordi spørsmålene som ble stilt ofte ikke hadde et rett eller galt svar. Lærerne setter det i sammenheng med at de har utviklet måtene å stille spørsmål på etter at de startet med coaching i undervisningssammenheng. Ut i fra dette kan man tolke at det kan være hensiktsmessig blande for eksempel coaching og rådgivning, både for elever og lærere. Det kan bidra til å møte de ulike behovene hos elevene, og for å både gi råd og bruke teknikker for å hente ut ressurser og motivasjon hos elevene, for å for eksempel hindre frafall fra skolen. Altså tolker jeg informantene er bevisst sin bruk av coaching, og i hvilke situasjoner det ikke nødvendigvis er riktig å bruke coaching som eneste samtaleteknikk.

Røise og Börjesson (2017) viste til bekymring rundt lærere som coacher elever, av ulike grunner knyttet til at lærere kunne være påvirket av skolens mandat når de coavhet. De mente at lærere derfor ikke kunne coache elever. Meland (2011) peker at at elever kan tro at de må innordne seg lærerens tanker og meninger, men han går ikke bort i fra at lærere kan coache elever. Teorien peker på viktigheten av å bruke nok tid på relasjoner, og viser til at det er en faktor for at coachingrelasjonen skal bli vellykket. Informantene viste også til viktigheten av å bruke tid på relasjoner, samtidig som at de fortalte om bekymringer rundt at det ikke er nok tid til dette arbeidet i skolen når de jobber som lærere. Jeg tolker ikke som at de mente at de derfor ikke kunne coache elever, for jeg fikk mange beskrivelser av ulike erfaringer med coaching i skolen, men jeg tolket det heller slik at de ikke følte de hadde nok tid til å holde på med så mye coaching som de skulle ønske. Informantene reflekterte også rundt endringer som kunne gjøres i skolehverdagen, som kunne frigjøre tid til coaching, og viste til ulike forslag. I tråd med Lindon (2011), som viser samtaler mellom kollegaer, der coaching er et rammeverk

for måten de samhandler med hverandre, kan det bidra til engasjerende og utviklende samtaler om blant annet elevrelasjonen og erfaringer rundt effektive og gode coachingsituasjoner med elevene. Ut i fra dette tenker jeg at det er viktig å sette av tid til denne type møter mellom ansatte på skolen, for å kunne utvikle egen praksis og møte med elever, men dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 5.4.

Lauesen (2013) viser til erfaringer med coachingopplegg i klasser, der elever forteller om positive relasjoner til elevene etter de begynte med coaching. Elevene fortalte at det var positivt at lærerne viste interesse for dem som person, og følte på en større aksept for hvem de virkelig er og at de opplevde at lærerne skapte et avslappende miljø (Lauesen, 2013). Avslappende miljø har også noen av informantene mine nevnt, i forbindelse med endringer i relasjonen til elevene, etter at lærerne begynte med coaching. Noen informanter forteller om en friere og mer avslappet relasjon, og viser blant annet til at coaching kan bidra til å løfte av litt av det ansvaret lærere føler på, og bli mer rettet mot at elevene får mer ansvar for egen læring og utvikling. Under analyseringen fikk jeg en fornemmelse av at informantene opplevde at det å gå fra å være en som hovedsakelig gir råd, til å bli en lærer som i større grad lytter til elevene og lar elevene ta i større grad del i både undervisningsmetoder, samtaler og mål for egen fremtid kunne lette ansvaret lærerne ofte tidligere hadde følt på og bidra til en friere og lettere relasjon mellom lærer og elev.

I tråd med det Kvalsund (2005) skriver om positive og negative uavhengighetsrelasjoner og avhengighetsrelasjoner, kan man si at lærere som beveger seg mer bort i fra å være rådgiver og mot en mer coachende lærerrolle, kan bidra til gode relasjoner som er beriket av hverandres kompetanse på elevenes vei mot myndiggjøring. Ved å gi for mye råd, kan lærerne også gjøre elevene avhengig av seg, fordi de ikke lærer å selv reflektere over egne muligheter og ønsket mål og dermed vil ha behov for noen andre som kan forteller dem dette. Jeg tenker at særlig i sånne relasjoner kan lærerne føle på det ansvaret de opplevde som tyngende, og coaching her kan bidra til å tilrettelegge for at elevene får erfare sin egen selvstendighet, styrke og ressurspotensial.

## **5.4 Utvikling av egen yrkespraksis.**

Van Nieuwerburgh (2012) skriver at coaching innebærer en menneskelig samhandling, utviklingsprosesser og bruk av hensiktsmessige teknikker. I tråd med dette viser Lindon (2011) til at lærerne hun undersøkte, opplevde coaching som et rammeverk for støttende og utviklende samtaler som kollegaer engasjerte seg, som igjen førte til bærekraftige endringer i deres yrkesutøvelse. Informantene mine etterlyste tid og mulighet i skolen til å ta denne type samtaler med sine kollegaer. Likevel viser de til at coaching har utviklet iboende ressurser hos dem, særlig etter coachingkurset de deltok på, og viser blant annet til at det har endret eller utviklet måten de underviser på, samt elevsynet. Det kan handle blant annet om viktigheten av elevenes iboende ressurser, og at elevene får selv delta mer aktivt i undervisningen og bestemme over egen fremtid fremfor at læreren gir råd basert på det de tror er best for eleven.

Jeg opplevde at informantene på ulike måter uttrykte økt arbeidsglede etter at de begynte med coaching, blant annet fordi de gir uttrykk for å kunne holde på med noe de engasjerer seg i og ser nytten av, flere nevnte hvor positivt det var for dem å se at elevene når målene de har satt seg selv, og være den støtten eleven behøvde på denne reisen. I tillegg viser læreplanverket (2015) og coaching å ha flere paralleller, som kan tyde på at coaching kan bidra til at lærere kan få utviklet eller se andre metoder for planlegging og utførelse av undervisning, samt støtte elevene i deres læringsprosess. Og kanskje særlig kan kompetanse på coaching være viktig nå som skolen skal være noe mer enn bare overføring av kunnskap, som å lære elevene til å kunne ta ansvarlige valg og støtte deres utvikling av fremtidig suksess (Van Nieuwerburgh, 2012), og som informantene pekte på var viktig; evne til refleksjon og å være i endring.

Lærerne selv pekte også på viktigheten av at de selv evner å være i endring, og at coaching kan være en viktig støtte i dette arbeidet også. Blant annet så nevnte Stig om kollegaer som pekte på at de ikke klarte å henge med i den digitale tidsalderen, særlig trakk han frem det med at lærere synes det var vanskelig at elever kunne ha internett på eksamener. Stig viste da til at det er de som lærere som må utvikle seg, og blant annet lære seg å stille andre spørsmål, som mer reflekterende spørsmål som kunne vise om elevene evnet å sette kunnskapen inn i ulike kontekster og vise hvordan kunnskapen hang sammen med praksis. Informantene ga uttrykk for at de opplevde coachingsspørsmål som en god innfallsvinkel her. Jeg har underveis i studien undret litt over hvordan lærere kan nyttiggjøre seg coaching i fag som for eksempel matematikk, som har riktig og gale svar, men etter å ha hørt på informantene mine og analysert det de har fortalt meg, jeg kommet fått en forståelse av at coaching kan brukes i alle fag, også matematikk. Blant annet for kunne bidra til refleksjoner rundt hvordan

matematikk brukes i praksis, og kunne se det i ulike kontekster, og for at lærerne selv lærer andre metoder å lære bort matematikk på.

Informantene forteller om at mange lærere gjør det samme opplegget for hver klasse, men peker på at læreren ikke eier fasiten for alle, og mener at coaching kan bidra til en annen måte å formidle faget på, gjøre det interessant og sette seg på elevenes nivå og ikke prate over hodet på elevene. Dette er i tråd med tilpasset opplæring, som er nedfelt i opplæringsloven §1.3. Ut i fra det som står i opplæringsloven, skal lærere bidra til variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen (Udir, 2015). Samtidig opplever informantene at det for mange lærere også kan være vanskelig med forandringer i deres yrkespraksis, som for eksempel endre undervisningsmetoden. Informantene fortalte at mange lærere kunne ha en opplevelse av at deres måte å undervise på er best, og dermed ikke ser behovet for endringer hos seg selv og måten å undervise på. Jeg tolket informantene dit hen at de opplevde dette som uheldig, i tråd med tilpasset opplæring (Udir, 2015). Informantene viste i denne sammenheng til at coaching også kunne være nyttig å utøve på hverandre, blant annet for å finne iboende ressurser hos læreren, som igjen kan bidra til at det er tryggere å stå i forandringer.

Informantene var enig om at det eneste som er konsekvent nå er forandringer, og at vi alle derfor bør lære oss å kunne stå i endringer. Jeg tolker likevel ikke at informantene mener at alle lærere for eksempel må være eksperter på digitale verktøy i skolen, på samme måte som jeg tidligere har vist til at informantene ikke mener at elevene må få fem og seks som karakter i de ulike fagene. Som jeg tidligere har vist til, har rammeverket for undervisning har mange likheter som coaching, og derfor kan utvikling av coachingkompetanse i nye innfallsvinkler, tanker og ideer til undervisningsopplegg. Informantene fortalte at de selv i større grad opplevde toveisdialogen etter de begynte med coachingteknikker i klasserommet, og i større grad så elevenes ressurser. Ut ifra dette kan man dra nytte av hverandres kompetanse, og få til ulike undervisningsopplegg, enten med digitale verktøy eller andre metoder. Lindon (2011) viste også til at lærerne opplevde et bedre samarbeid på jobben etter at de begynte med coaching, og at lærerne dermed også dro nytte av kompetansen som fantes som fantes i lærergruppen i planleggingen av ulike opplæringsstrategier. Ikke minst viser Lauesen (2013) til at coachutdannede lærere uttrykk for større arbeids glede, og ut i fra engasjementet jeg opplevde informantene handde rundt coaching, kan jeg kanskje gå ut i fra at det også gjelder mine informanter.

## Kapittel 6. Avslutning.



I denne studien har jeg sett på erfaringer knyttet til coaching i skolen, som kan vise til hvordan lærere i den videregående skolen kan bruke coaching som et verktøy i sin yrkesutøvelse.

## 6.1 Oppsummering

Innledningsvis startet jeg med et sitat fra Benjamin Franklin. «Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn». Ut ifra hva jeg har vist til fra både teori og informanter, så opplever jeg at budskapet i sitatet passer denne studien. Samtidig viser både teori og informanter til at det ikke bare er å si til elevene hva de skal lære og tro at elevene tar det til seg og lærer noe av det. Lærere kan riktignok stå foran klassen og fortelle om det elevene skal lære, og få elevene til å pugge teori. Kanskje vil eleven huske teorien til neste prøve, men kunnskapen vil ofte ikke være langvarig, og gjerne ikke bidra til at eleven får utviklet seg. Som sitatet, viser informantene til erfaringer der at når ytre faktorer, som en lærer, forteller hva eleven skal lære, kan lærdommen eller handlingsmønsteret være kortvarig. Igjennom coaching blir derimot læringen, motivasjonen og endringen eleven sin, og da blir det mye mer varig. Og det er når det blir helt stille i rommet, når elevene får reflektere uten å bli avbrutt, over spørsmål læreren har stilt, at informantene opplever at er den mest lærerrike tiden for elevene. Både teori og informanter har vist til at når elevene får satt seg mål selv, og selv kommet frem til hvordan de kan nå målet, setter det i gang gode læringsprosesser hos elevene.

Informantene forteller derfor om en annen type lærerrolle for dem. En rolle der mye av tidligere ansvar har blitt lettet fra dem, fordi elevene selv tar en større del i undervisningen, samtalene og ansvar for egen læring. Det er ikke lengre lærerens råd om hva de tenker er best for elevene som er gjeldene, men hva eleven selv tenker er best for seg. Informantene forteller også at det ikke lengre er sånn at de står foran klassen og omtrent har en monolog, men at de opplever at elevene deltar mer og har en annen holdning til læring, noe som særlig er satt i sammenheng med at elevene har klarere for seg fremtidsplaner og hva som må til for å nå disse planene.

Både teori og informanter viser til at det ikke nødvendigvis er det faglige som er viktigst i skolen i dag, og som tidligere vist er det ikke lengre tilstrekkelig med den tradisjonelle

overføringen av faglig kunnskap i skolen. Jeg har igjennom teori og informanter opplevd særlig fokus på å kunne lære seg å reflektere, for blant annet å kunne sette teorien inn i ulike kontekster, samt endringskompetanse og å hente frem og utvikle iboende ressurser. Endringskompetanse opplever jeg at informantene har særs fokus på, i dagens endringssamfunn. Det faglige elevene lærer på skolen i dag, er ikke nødvendigvis riktig når de skal ut i arbeid på grunn av endringer i fagfeltet. Kanskje vil behovet for elevenes valgte yrke også endre seg med tiden. Derfor vil endringskompetanse kunne være en viktig ressurs, og det å kunne se flere muligheter igjennom å se kompetansen i perspektiv av andre kontekster. I tillegg peker informantene på viktigheten av å ha et bevisst forhold til egne ressurser, da dette i sum kan bidra at elever utvikler en god endringskompetanse. Igjennom studien har jeg vist til at dette arbeidet kan kreve at lærere også utvikler sine arbeidsmetoder, noe som kan føre til motstand blant noen lærere. Også lærere har behov for å lære seg å være glad i endringer og se mulige løsninger på utfordringer som kan oppstå grunnet nye krav om undervisningsopplegg, eller nye måter å stille spørsmål under eksamener. Jeg har vist til at coaching kan være en god innfallsvinkel for lærere å lære nye arbeidsmetoder og at det ikke nødvendigvis er slik at lærere må lære seg alt av nye arbeidsverktøy som kommer i skolen, som ulike digitale verktøy, for å kunne gi elevene kunnskapen de har behov for å lære.

## **6.2 Studiens begrensinger og forslag til videre forskning.**

I studien har jeg undersøkt fem personers erfaringer rundt coaching i skolen, og jeg kan derfor kun si noe om deres opplevelser. Studien kan derfor mangle aspekt rundt coaching i skolen, og kan ikke generaliseres. Jeg tenker også at en viktig faktor i dette prosjektet er at alle informantene mine jobber i videregående skole, og at mange jobber i studieretninger der det ofte ikke er mulig å sette et riktig svar bak et faglig spørsmål, og det er mulige jeg ville fått andre svar fra lærere som har i elever i fag som kun har ett riktig svar. I tillegg har alle informantene tatt samme coachingkurs, noe som kan påvirke at de har en felles forståelse av coaching. Men som vist i kapittel 3.10 kan jeg likevel si at studien har en overførbarhet.

Som nevnt i kapittel 3.3 kan det være interessant å undersøke coaching i flere skoler og utdanningsnivåer, i tillegg til at det kunne vært spennende å undersøkt coaching utført av andre enn lærere i skolen. Informantene mine pekte på at det er lite tid til å coache i skolen når man er lærer, særlig en-en coaching, så det kan være interessant å se på hvordan andre ansatte i skolen eller coacher innleid utenfra kan jobbe med coaching i skolen

## Bibliografi

- Birkvad, I. R. (2016, 05 21). *Forskning.no*. Hentet fra Tar utdanning mot oddsene og velger utradisjonelt: <https://forskning.no/skole-og-utdanning-arbeid-kjonn-og-samfunn/tar-utdanning-mot-oddsene-og-velger-utradisjonelt/418866>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjerde, S. (2010). *Coaching hva - hvorfor - hvordan* (2. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelpt til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klyve, M., Kristiansen, J. G., & Riis, P. (2005). *Coaching i skolen - personlig veiledning*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Knapstad, M. L., & Nipen, K. (2015, januar 30). Coacher tar over klasserommet. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/rLVGa/Coachertar-over-klasserommet>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St.meld. nr.31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching metode: prosess: relasjon*. Finland: Synergy Publishing.
- Lane, D., Stelter, R., & Stout-Rostron, S. (2014). The future of coaching as a profession. I E. Cox, T. Bachkirova, & D. Clutterbuck, *The complete handbook of coaching* (2. utgave. utg., ss. 377-390). London: Sage.
- Lassen, K. (2015, 03 17). *Forskning.no*. Hentet 2018 fra Velger samme yrke som mor og far: <https://forskning.no/arbeid-skole-og-utdanning/2015/03/velger-fars-eller-mors-yrke>
- Lauesen, L. (2013). *Den gode elevsamtale - En coachende tilgang til mødet med unge*. Danmark: Akademisk forlag.
- Lindon, J. (2011). *Creating a culture of coaching: upskilling the school workforce in times of change*. Hentet fra National college for leadership of schools and children's services: <https://dera.ioe.ac.uk/2980/1/download%3fid=147562&filename=creating-a-culture-of-coaching-full-report.pdf>
- Lynggaard, K. (2010). I Brinkmann & Tanggaard, 2010. *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2012). *Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis*. Hentet fra Scandinavian journal of public health: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1403494812465030>
- Meland, A. T. (2011). *Ansvar for egen læring. Intensjoner og relaiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborgs universitet. Hentet fra [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25569/2/gupea\\_2077\\_25569\\_2.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25569/2/gupea_2077_25569_2.pdf)
- Olsen, B. W. (2018, Desember 20). *Vil ha coach inn i skolen*. Hentet fra Sør-Varanger avus: <http://www.sva.no/nyheter/vil-ha-inn-coach-i-skolen>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Univsitetsforlaget.
- Røise, P., & Börjesson, M. (2017). *Ungdomscoaching*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Riis, P., & Kristiansen, J. (2008). *Profesjonelle dialoger. Coaching og relasjonstekning i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse (3. utgave)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis. (3. utgave. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Udir.no. (2015, september 17). Hentet fra Utdanningsdirektoratet:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/radgiving/hva-er-radgiving/>
- Udir.no. (2015, 08 25). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Generell del av lærerplanen:  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lar\\_eplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lar_eplanen_bm.pdf)
- Van Nieuwerburgh, C. (2012). *Coaching in education : getting better results for students, educators, and parents*. London: Karnac Books Ltd.

Vedlegg 1. Intervjuguide.

# Intervjuguide.

## Hvilken funksjon har coaching i skolen?

Informasjonsskriv/samtykkeskjema i tillegg muntlig informere om at de kan trekke seg, ikke behøve å svare på spørsmål de ikke ønsker og at de vil bli anonymisert, og hvordan jeg vil oppbevare datamaterialet.

Innledning.

- Bakgrunnen til informanten.
  - Utdannelse
  - Stilling i skolen
  - Erfaring som coach (utdanning/kurs, hvor lenge praktisert)

Generelt om coaching på deres skole.

- Hvordan praktiseres coaching ved deres skole?
  - Har dere noe (fremtidig) mål med coaching?
  - Jobbe systematisk?
  - Hvem er det som kan coache?
  - Er coachingen et tilbud som elevene kan velge, eller er det noe alle skal ha?
  - Hvem kan benytte seg av coachingtilbudet på deres skole? (Er det for alle elevene, eller for elever i spesifikke trinn/fag.)

Informantens opplevelse av coaching.

- Kan du beskrive en typisk coachingsamtale?
  - Er det systematiske samtaler over tid eller kan elever komme når de ønsker det?
  - Hva er det elevene ønsker å snakke om?

→ Hva fokuserer du på i samtalene?

→ Hvem deltar i samtalene?

- Hva tenker du coaching har bidratt med (eller endret) for din praksis?
- Hva opplever du er de viktigste egenskapene du tar i bruk når du skal coache elever?
- Hvis du ser for deg en vellykket coachingsamtale, hvordan foregår den?  
→ Hva bidrar samtalen med/til?
- Om informanten er (tidligere) rådgiver: Hvordan vil du sammenligne coaching og rådgivning i skolen? (Likheter/ulikheter)
- Om informanten er lærer: På hvilken måte opplever du at coaching har endret din rolle som lærer/relasjon til elevene?
- Hvordan opplever du elevenes interesse for coaching?

Avslutning.

- Noe mer du ønsker å snakke om?

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### Hvilken funksjon har coaching i skolen?

#### Bakgrunn og formål

Coaching i skolen er et fenomen i vekst, som det fremdeles er gjort lite forskning på, særlig her i Norge. Derfor synes jeg dette er et spennende tema å forske mer på, og jeg har valgt å skrive en masteroppgave hvor formålet er å undersøke coaching i skoler ut i fra coach sine opplevelser. Jeg ønsker å intervju ansatte i skoler som coacher elever, for å få tak i deres opplevelser rundt dette temaet.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Som deltaker i denne studien vil du være med på ett intervju på ca. en time. Intervjuet vil i hovedsak omhandle din opplevelse av å coache elever, samt noe generelt om hvordan coachingen foregår på deres skole.

Jeg kommer til å benytte meg av lydopptak under intervjuene, sånn at jeg får med meg all muntlig informasjonen du gir meg når jeg skal transkribere og analysere. Lydopptakene vil bli overført til en passordbeskyttet pc med en gang intervjuene er ferdig, for så å bli slettet fra lydopptakeren. Jeg vil slette lydopptakene fra pc innen oppgaven er ferdig, som etter planen er 15.5.2018. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, både du og skolen du jobber ved vil bli anonymisert i oppgaven, både med navn og i hvilken kommune du jobber/skolen ligger. Du kan komme til å gjenkjenne deg selv i oppgaven, fordi jeg kommer til å skrive om du jobber f.eks. ved en ungdomsskole eller videregående skole og hvilken bakgrunn/stilling du har.

#### Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Gunhild Marie Roald (veileder)

[gunhild.m.roald@ntnu.no](mailto:gunhild.m.roald@ntnu.no)

Julie Børset (student)

[juliebv@stud.ntnu.no](mailto:juliebv@stud.ntnu.no)

tlf: 400 54 515

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)





Gunhild Marie Roald

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 18.01.2018

Vår ref: 58179 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

## Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2018. Meldingen gjelder prosjektet:

58179 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

### Vurdering

Hvilken funksjon har coaching i skolen? NTNU, ved institusjonens øverste leder Gunhild Marie Roald  
Julie Børset

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet

- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)

- veiledning i dette brevet
- NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet

### Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjon må minst omfatte:

- at NTNU er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS    Harald Hårfagres gate 29    Tel: +47-55 58 21 17    nsd@nsd.no    Org.nr. 985 321 884  
NSD – Norwegian Centre for Research Data    NO-5007 Bergen, NORWAY    Faks: +47-55 58 96 50    www.nsd.no

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

## Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / [Siri.Myklebust@nsd.no](mailto:Siri.Myklebust@nsd.no)

