

Marthe Benum og Kathrine Gladtvvet Bjune

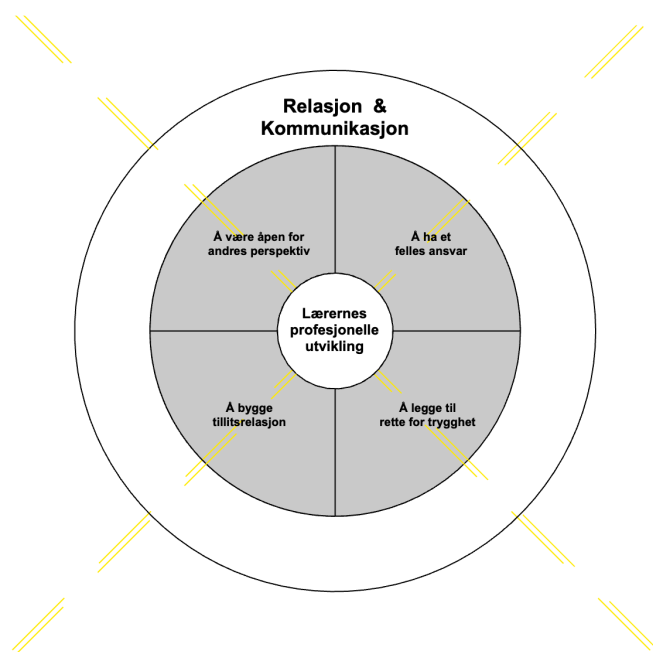
Relasjonelle og kommunikative veier til lærernes profesjonelle utvikling

En fenomenologisk studie om skolelederens
bidrag

Masteroppgave i Skoleledelse

Veileder: May Britt Postholm

Juni 2021



Marthe Benum og Kathrine Gladtvvet Bjune

Relasjonelle og kommunikative veier til lærernes profesjonelle utvikling

En fenomenologisk studie om skolelederes bidrag

Masteroppgave i Skoleledelse
Veileder: May Britt Postholm
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning

Innholdsfortegnelse

Forord	V
Norsk sammendrag	VI
English abstract.....	VII
Kapittel 1 Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for problemstillingen.....	1
1.2. Overordnet problemstilling og formål med oppgaven	2
1.3. Oppgavens oppbygging	3
1.4. Begrepsavklaringer	4
1.4.1. Lærerens profesjonelle utvikling	4
1.4.2. Relasjoner	4
1.4.3. Konstruktiv kommunikasjon.....	4
Kapittel 2 Teoretiske perspektiver og forskning	6
2.1. Empati og lytting	6
2.2. Lærerens profesjonelle utvikling	7
2.2.1. Profesjonell utvikling hos lærere	7
2.2.2. Lærernes profesjonelle kapital	8
2.2.3. Hva sier overordnet del om lærernes profesjonelle utvikling?	9
2.3. Lærende organisasjoner	10
2.3.1. Den uttrykte teorien og den anvendte teorien	10
2.3.2. Enkelkrets- og dobbelkretslæring	11
2.3.3. Å utvikle lærende organisasjoner gjennom konstruktiv kommunikasjon.....	11
2.3.4. Sosiale dyder	11
2.4. Lærende kommunikasjonsstil	13
2.4.1. Innramming - Hva skal vi snakke om, og hvorfor?	13
2.4.2. Framføre - Vise hvor man selv står.....	14
2.4.3. Illustrere - Å gi eksempler	14
2.4.4. Utforskning - Har vi forstått hverandre?.....	14
2.5. Den første, andre og tredje veien innen organisatorisk læring	14
2.6. Tillit	15
2.6.1. Tillit i skolen	15

2.6.2. Når ledere jobber med tillit og relasjoner	16
2.7. Å utvikle en profesjonell læringskultur gjennom lærende ledelse	17
2.7.1. Å bygge tillitsrelasjon i lærende kommunikasjon	17
2.7.2. Kommunikasjon som lukker for læring	18
2.7.3. Kommunikasjon som åpner for læring	18
2.7.4. Omgåelse- og engasjementstilnærming	20
2.8. Trygghet.....	21
2.8.1. Organisasjonen som en trygg base.....	21
2.8.2. Psykologisk trygghet i en gruppe.....	21
2.9. Mestringstro.....	22
2.10. Verdsettende ledelse	22
2.11. Den omsorgsfulle lederen	23
Kapittel 3 Metode.....	24
3.1. Forskningsdesign	24
3.2. Kvalitativ metode	24
3.3. Fenomenologisk tilnærming	25
3.4. Intervju.....	26
3.4.1. Semistrukturert intervju	26
3.4.2. Intervjuguide	27
3.5. Utvalg av forskningsdeltakere	27
3.5.1. Skolene.....	28
3.5.2. Skolelederne.....	28
3.5.3. Lærerne	28
3.6. Gjennomføring av intervju	29
3.7. Bearbeiding av data og analyse	29
3.7.1 Transkribering.....	29
3.7.2. Analyse	30
3.7.3. Konstant komparativ metode	31
3.8. Kvalitet i studien.....	36
3.8.1. Troverdighet.....	37
3.9. Ethiske betraktninger	39
3.9.1. Forskningsetiske normer	39
Kapittel 4 Presentasjon av funn.....	41

4.1. Å være åpen for andres perspektiver	41
4.1.1. ...ved å ha en åpen dialog	41
4.1.2. ...ved å anerkjenne lærerens profesjonalitet	43
4.2. Å ha et felles ansvar	44
4.2.1. ...for å lære sammen	45
4.2.2. ...for å løse utfordringer sammen	47
4.3. Å bygge tillitsrelasjoner	49
4.3.1. ...med uformelle samtaler	49
4.3.2. ...med å vise at du har gode intensjoner	51
4.3.3. ...med å være profesjonell relasjonell	52
4.4. Å legge til rette for trygghet	53
4.4.1. ...gjennom trygge rammer og forutsigbarhet	54
4.4.2. ...gjennom å være tydelig	55
4.4.3. ...gjennom kultur for ikke å være perfekt	57
4.4.4. ...gjennom å styrke lærerens mestringstro	57
Kapittel 5 Analyse og drøfting	59
5.1. Å være åpen for andres perspektiv	59
5.1.1. ...ved å ha åpen dialog	59
5.1.2. ...ved å anerkjenne lærernes profesjonalitet	61
5.2. Å ha et felles ansvar	62
5.2.1. ...for å lære sammen	62
5.2.2. ...for å løse utfordringer sammen	64
5.3. Å bygge tillitsrelasjoner	65
5.3.1. ...med uformelle samtaler	65
5.3.2. ...med å ha gode intensjoner	66
5.3.3. ...med å være profesjonell relasjonell	66
5.4. Å legge til rette for trygghet	67
5.4.1. ...gjennom trygge rammer og forutsigbarhet	67
5.4.2. ...gjennom å være tydelig	68
5.4.3. ...gjennom kultur for ikke å være perfekt	69
5.4.4. ...gjennom å styrke lærerens mestringstro	70
5.5. Drøfting av forskningsspørsmålene	70
5.5.1. Hvordan opplever lærerne at ledere bidrar til deres profesjonelle utvikling gjennom relasjon og konstruktiv kommunikasjon?	71

5.5.2. Hvordan opplever lederne at de bidrar til lærernes profesjonelle utvikling gjennom relasjon og konstruktiv kommunikasjon?	72
Kapittel 6 Avslutning	74
6.1. Oppsummering	74
6.2. Refleksjoner rundt arbeidet med masteroppgaven	77
6.3. Tanker om videre forskning	79
Litteraturliste	80
Figurliste	83
Tabelloversikt	84
Vedleggsoversikt	85

Forord

Gjennom snart fire år har vi fått et godt innblikk i ulike områder av skoleledelse. Vi har hatt spennende samlinger med gode forelesere som har utfordret oss, og vi har tilhørt en gruppe studenter som har vært svært motiverte og engasjerte. Vi to fant tidlig sammen og reflekterte mye rundt praksis og opplevelser fra våre hverdager. Kathrine med erfaring fra barneskole, voksenopplæring og skoleeier i Oslo og Lørenskog kommune og Marthe med bakgrunn som lærer i Osloskolen og nå avdelingsleder i Trondheim kommune. Vi var begge opptatte av det relasjonelle aspektet ved skoleledelse og bestemte oss for å skrive en oppgave sammen om dette i det andre studieåret. Dette ble en god erfaring og siden samarbeidet vi om flere oppgaver. Etter hvert kom også tanken om å skrive masteroppgaven sammen. Vi var tidlig enige om at temaet måtte bli innenfor relasjon og kommunikasjon.

Veien til mål har vært full av følelser. Noen dager har skrivearbeidet føltes som en herlig nedoverbakke, der vi har kjørt på med full styrke og optimisme, mens vi andre dager har sneglet oss oppover i motbakke, og vi har lurt på hva i all verden vi har begitt oss ut på. Samtidig har verden utenfor vår “masterboble” også påvirket oss. Koronapandemien endret rammene for arbeidet med oppgaven. Intervjuer og samtaler måtte gjøres i videomøter, forskningsdeltakernes fortellinger ble annerledes enn om vi ikke hadde vært i denne situasjonen. I dette annerledesåret kom også Sigrid til verden, og planer måtte justeres og tilpasses.

Nå er imidlertid målet nådd og vi har mange å takke for at vi er her. Først og fremst; tusen takk til vår engasjerte og dyktige veileder May Britt Postholm. Hun utfordret oss, stilte kloke spørsmål og fikk oss til å reflektere over valgene våre. Dette var til stor hjelp i skriveprosessen. Tusen takk til våre forskningsdeltakere som tok seg tid til å prate med oss, midt i en travel korona-skolehverdag. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten deres bidrag. Takk til Lisbeth Grythe og Kari Gladttvet for verdifulle innspill og faglige diskusjoner. Og takk til Trude Benum for grafisk hjelp. Tusen takk også til våre kjære familier og venner, og spesielt Sigrids besteforeldre som har stilt opp ekstra dette året.

Trondheim og Oslo 12.06.2021

Marthe Benum og Kathrine Gladttvet Bjune

Norsk sammendrag

Det finnes mange veier til læreres profesjonelle utvikling. Vi har valgt å se nærmere på relasjonelle og kommunikative veier til lærernes profesjonelle utvikling. Vi fokuserer på skoleleders bidrag med både leders og lærers perspektiv. Bakteppe for denne oppgaven er TALIS-2008 som rapporterte om et relasjonsunderskudd (Vibe mfl., 2008, i Paulsen, 2019) mellom lærere og ledere, der lærerne uttrykte et ønske om flere tilbakemeldinger, mer støtte og mer verdsetting fra sine ledere.

Vi har valgt å oppsøke gode eksempler; skoler med rektorer som var kjente for å være gode relasjonelle ledere. Vi har gjennomført en fenomenologisk studie, hvor vi intervjuet fire skoleledere og tre lærere om deres opplevelser av kommunikative og relasjonelle veier til lærernes profesjonelle utvikling. Vi har belyst følgende problemstilling: *Hvordan kan skoleleder gjennom relasjoner og konstruktiv kommunikasjon bidra til lærernes profesjonelle utvikling?*

Vi kodet og kategoriserte datamaterialet ved hjelp av den konstant komparative analysemetoden, og utviklet hovedkategorier, subkategorier og en kjernekategori. Vi benyttet oss av en abduktiv tilnærming for å belyse problemstillingen vår. Ledernes evne til å se andres perspektiver, ta felles ansvar, og bygge tillit og trygghet, ble viktige veier inn til lærernes profesjonelle utvikling i vår studie. Formålet med denne masteroppgaven er å se hvordan skoleledere som lykkes med relasjoner til de ansatte, bidrar til lærernes profesjonelle utvikling. Vår intensjon er at funnene og drøftingen i vår studie kan brukes som tankeredskap av oss og andre skoleledere.

Vårt teorigrunnlag i denne oppgaven har vært teorier som i en eller annen form er videreutviklet fra Argyris og Schöns (1978) arbeider med lærende organisasjoner. Vi har også støttet oss til utviklingspsykologiske teorier, som blant annet er utviklet av Holm (2014).

Et viktig funn i studien er at skolelederne ikke var opptatt av kontroll, men snarere å utforske og reflektere seg frem til læring og løsninger. Videre fant vi at det var viktig for lærerne å bli utfordret med utfordringer de mestret. Vi fant også at disse skolelederne ble beskrevet som varme, uten at vi i denne studien helt kan si hvor denne varmen kommer fra.

English abstract

There are many paths to teachers' professional development. We have chosen to take a closer look at relational and communicative paths to teachers' professional development from school leaders' perspectives. The background for this assignment is TALIS (2008) which reported a relationship deficit (Vibe et al., 2008, in Paulsen, 2019) between teachers and leaders, where teachers expressed a desire for more feedback, more support and appreciation from their leaders.

We have chosen to seek out good examples; schools with principals who are known to be good relational leaders. We have conducted a phenomenological study, where we interviewed four school leaders and three teachers about their experiences of communicative and relational paths to teachers' professional development with this research question as base: *How can the school leader through relationships and constructive communication contribute to the teachers' professional development?*

We coded and categorized the data material using the constant comparative analysis method, and developed main categories, subcategories and a core category. The leaders' ability to see others' perspectives, take joint responsibility, and build trust and security, became important paths to the teachers' professional development in our study. The purpose of this master's thesis is to see how school leaders who succeed in relationships with employees contribute to teachers' professional development. Our intention is that the findings and discussion in our study can be used by other leaders and teachers.

Our theoretical basis in this thesis is based on Argyris and Schön's (1978) work with learning organizations. We have also included developmental psychological theories, such as the theories developed by Holm (2014).

An interesting finding was that our school leaders were not concerned with control, but rather with exploring and reflecting on learning and solutions. Furthermore, we found that it was important for the teachers to be challenged in the right degree of difficulty. We were also curious about the description of the leader as warm.

Kapittel 1 Innledning

1.1. Bakgrunn for problemstillingen

Kommunikasjon og relasjon har vært to viktige stikkord som har gått igjen i samtalen våre om skoleledelse de siste årene. Vi har delt erfaringer og historier fra våre arbeidshverdager og reflektert rundt utfordringer knyttet til elevenes og lærernes læring. Vi har diskutert hvordan vi best kan kommunisere for å bidra til lærernes profesjonelle utvikling, både individuelt og organisatorisk.

Vi ønsker å ha en åpen og konstruktiv kommunikasjon med våre medarbeidere. Vi opplever at noen samtaler er lette å håndtere, mens andre er mer komplekse og krever refleksjon, klokskap og mot av oss. Skal vi gjøre noe for å skape et lærende arbeidsmiljø, så må vi ta ansvar for hvordan vi møter våre ansatte. “Å utvikle et lærende arbeidsmiljø er ikke mulig uten at vi også utvikler vår evne til kommunikasjon” skriver Irgens (2007, s. 129).

Hvis det oppstår utfordringer i arbeidsmiljøet, kan det være at man må gå i seg selv for å se hvordan man kan skape mulighet for endring og læring. “Å være profesjonell er en relasjonell oppgave” (Irgens, 2007, s. 100). Vi har selv erfart hvor utfordrende kommunikasjon kan være, både når det kommer til å finne felles forståelse for en sak eller et prosjekt, og ikke minst når det gjelder og utfordre og gi tilbakemeldinger.

Hvis vi ser til politikk og styringsdokumenter, vil vi også se at temaene relasjoner, kommunikasjon og profesjonell utvikling blir diskutert. Profesjonalitet i skoleledelse, tillegges stor vekt. Det går frem blant annet i Meld. St. 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008). Der står det at skoleledelsen har ansvar for å sette og vurdere mål, lede pedagogisk arbeid, sørge for tiltak, utvikling og forbedring. Samtidig viste den internasjonale undersøkelsen TALIS-2008 (Teaching And Learning International Survey), etablert av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), at skoleledere i Norge ga lite konstruktive tilbakemeldinger til lærere, og at evnen til å ta tak i dårlig undervisning var svakt utviklet (Thronsen, Carlsten, & Björnsson, 2018). I tillegg viste TALIS-2008 et *relasjonsunderskudd* mellom lærere og skoleledere. Lærerne ønsket og forventet støtte, verdsetting og tilbakemeldinger i forhold til sitt arbeid, men opplevde at de i

liten grad fikk dette fra sine ledere. Lærerne ønsket en tettere relasjon til sine ledere (Vibe mfl., 2008, i Paulsen, 2019).

Resultatene fra TALIS-2008 resulterte i et økt fokus på tilbakemeldingskultur, og oppfølging av lærere ble satt på dagsorden av politikerne. I tillegg har resultater fra TALIS bidratt til økt satsning på etter- og videreutdanning, et større fokus på oppfølging av nyutdannede lærere og utvikling av nasjonal rektorutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2019). I TALIS-2012 (Carlsten, Caspersen, Vibe & Aamodt, 2014, i Paulsen 2019) rapporteres det at en større andel lærere opplevde å få tilbakemeldinger fra sin skoleleder som førte til endret praksis, i forhold til andelen i 2008. Likevel viste resultatene i TALIS-2018 at rektorene fortsatt har et stort behov for økt kunnskap om observasjon av undervisning og mer kompetanse om konstruktive tilbakemeldinger (Thronsen m.fl., 2018). Vi kommer til å konsentrere oss mest om det som omhandler konstruktive tilbakemeldinger. Med grunnlag i vår interesse for feltet og med bakgrunn i rapportene fra TALIS de siste årene, ønsker vi å se nærmere på hvordan relasjoner og konstruktiv kommunikasjon kan hjelpe skolelederen til å støtte lærernes profesjonelle utvikling. Vi ønsker å se hvordan skoleleder kan bidra en til en og i større utviklingsarbeid ved skolen.

1.2. Overordnet problemstilling og formål med oppgaven

Vi ønsket å få større forståelse for hvordan skoleledere kunne bidra til lærernes profesjonelle utvikling gjennom kommunikasjon og relasjon. Vi tok opprinnelig utgangspunkt i begrepet *konstruktive tilbakemeldinger* fra leder til medarbeider, da vi først startet arbeidet med denne oppgaven. Dette kom fra ordlyden i TALIS-2018 der det ble konkludert med at skoleledere trengte mer kompetanse om konstruktive tilbakemeldinger. (Thronsen, m.fl., 2018). Etter hvert opplevde vi at *konstruktiv kommunikasjon* ble mer riktig for vår sammenheng. Vi finner at begrepet tilbakemeldinger kan oppleves som mer enveiskommunikasjon, altså at bare leder kommuniserer ut sine tanker og meninger, mens vi mener at konstruktiv kommunikasjon, kan sees på som toveiskommunikasjon. Her kan kunnskap og informasjon mellom leder og ansatt gå begge veier. Vi har formulert følgende problemstilling;

Hvordan kan skoleleder gjennom relasjoner og konstruktiv kommunikasjon bidra til lærernes profesjonelle utvikling?

Vi har videre valgt å stille to forskningsspørsmål til problemstillingen for å få belyst ulike perspektiv:

1. Hvordan opplever lærerne at ledere bidrar til deres profesjonelle utvikling gjennom relasjon og konstruktiv kommunikasjon?
2. Hvordan opplever lederne at de bidrar til lærernes profesjonelle utvikling gjennom relasjon og konstruktiv kommunikasjon?

Vi antar at temaet vi skriver om kan være interessant og nyttig for alle som jobber med skoleledelse. Med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (KL20), også kalt Fagfornyelsen, har skoleledere et stort ansvar for å iverksette dette arbeidet. I overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) står det at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der alle ansatte reflekterer, vurderer og videreutvikler praksis. Videre står det at; “God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen” (s.18). Møller (2020) skriver at skoleledere kan oppleve å stå i et spenningsforhold mellom det å iverksette endring og utvikling, og samtidig bygge gode relasjoner til sine ansatte. Skoleledere er derfor avhengig av et lagspill og samarbeid med sine ansatte for å lykkes med blant annet arbeidet med fagfornyelsen. Å forstå mer om hvordan skoleledere kan bidra til å utvikle lærerens profesjonelle utvikling gjennom relasjon og konstruktiv kommunikasjon finner vi nyttig for vår egen del. Men vi tror også at andre som leser denne oppgaven kan lære noe nytt eller kanskje få bekreftet noe de allerede har tenkt på. Vi tror denne oppgaven kan gi oss og skoleledere tanker om sin praksis.

1.3. Oppgavens oppbygging

I dette første kapitlet har vi beskrevet bakgrunnen for oppgaven, problemstilling med forskningsspørsmål og formålet med prosjektet. Vi vil avslutningsvis gjøre rede for noen begrep vi kommer til å bruke videre i oppgaven. Kapittel 2 beskriver forskning som er gjort om temaet, og teorier som belyser vår problemstilling. Det tredje kapitlet omhandler forskningsmetode. I dette kapitlet beskriver vi hvilken tilnærming vi har brukt for å generere data, vi presenterer vårt utvalg av forskningsdeltakere, vi beskriver analysemetoden og vi drøfter noen etiske aspekter ved forskningen og kvaliteten på denne. I kapittel 4 presenterer vi våre funn. I første del av femte kapittel drøfter vi funnene i sammenheng med teori rammet inn av vår problemstilling. I siste del av kapittel 5 vil vi drøfte våre funn opp mot

forskningsspørsmålene. I siste kapittel, avslutningen, vil vi oppsummere de viktigste momentene vi har kommet frem til. Videre vil vi reflektere rundt prosessen med å skrive en masteroppgave, og helt avslutningsvis presentere noen ubesvarte spørsmål som kan brukes i videre forskning.

1.4. Begrepsavklaringer

1.4.1. Lærerens profesjonelle utvikling

I denne oppgaven forstår vi lærernes profesjonelle utvikling på samme måte som Avalos (Avalos, 2011, i Postholm & Rokkones, 2012). Hun hevder at lærernes profesjonelle utvikling handler om hvordan lærere lærer, og hvordan de bruker det de har lært for å støtte elevens læring (Avalos, 2011, i Postholm & Rokkones, 2012). Læring kan skje gjennom kursing, observasjon av andre og refleksjon av egen og andres undervisning. Det kan også skje spontant i uformelle møter mellom kollegaer. Postholm og Rokkones (2012) viser til både nasjonal og internasjonal forskning som sier noe om lærernes utvikling. Det framholdes at læring som skjer i samhandling mellom lærere og med en skoleledelse som støtter opp om sosial læring, er den beste måten å utvikle lærernes undervisning på. I denne sammenhengen spiller relasjoner en viktig rolle.

1.4.2. Relasjoner

Relasjon betyr forhold, forbindelse eller samhörighet (Aubert, 2021). Berg (2018) poengterer at relasjoner utvikles gjennom samhandling, der mennesker deler noe som har betydning for dem. Hun hevder videre at en god relasjon er trygg og anerkjennende, mens usikre og flyktige relasjoner kan skape sårbarhet. I vår oppgave er relasjoner nevnt i problemstillingen, og blir derfor et viktig begrep. Vi er i hovedsak interessert i relasjonene mellom ledere og lærere, men ser at disse er en del av en større sammenheng.

1.4.3. Konstruktiv kommunikasjon

Konstruktiv kommunikasjon er et begrep vi ønsker å bruke i denne oppgaven. Begrepet konstruktiv betyr nyttig, positiv eller oppbyggende (Store norske leksikon, 2021).

Kommunikasjon mellom mennesker vil si “å dele tanker med andre individer, på en overlatt og uforbeholden måte” (Allot, 2021). Det kan skje gjennom ord eller handlinger, og målet er at begge parter skal forstå meningsinnholdet til den andre (Allot, 2021). Det vi legger i

begrepet konstruktiv kommunikasjon, at det er en nyttig og oppløftende dialog mellom mennesker der målet er læring og felles forståelse.

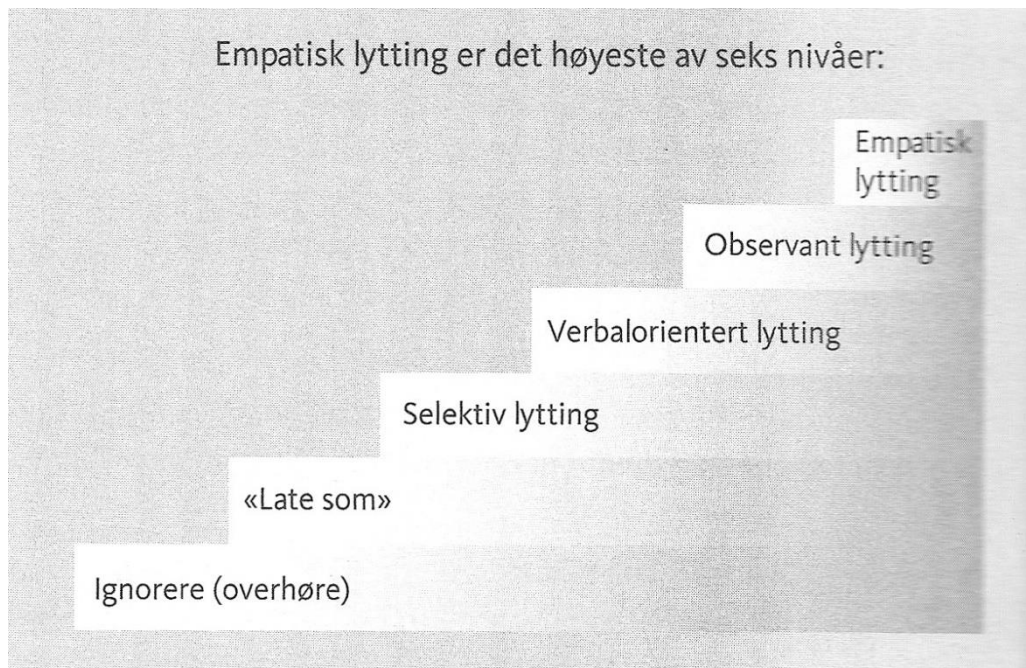
Kapittel 2 Teoretiske perspektiver og forskning

For å undersøke problemstillingen, *Hvordan kan skoleleder gjennom relasjoner og konstruktiv kommunikasjon bidra til lærernes profesjonelle utvikling?*, vil vi anvende perspektiver og teoretiseringer om relasjoner, kommunikasjon og lærernes profesjonelle utvikling. Vi vil først presentere teori om empati og lytting. Deretter går vi inn på lærerens profesjonelle utvikling. Den siste delen vil handle om lærende organisasjoner. Her vil vi ta utgangspunkt i Argyris og Schöns forskning og teorier. Vi vil videre beskrive teorier som kan fungere som verktøy og brukes i kommunikasjon mellom leder og medarbeider. Vi har valgt oss ut Torberts lærende kommunikasjonsstil, Active Inquiry (Torbert, 2004, i Irgens, 2007) og Robinsons “Åpen-for-læring-samtale” (Robinson 2014). Vi vil også gå nærmere inn på tillit, psykologisk trygghet, verdsettende og omsorgsfull ledelse og mestringstro.

2.1. Empati og lytting

En viktig del av en konstruktiv kommunikasjon er å lytte. Irgens (2007) knytter egenskapen å lytte til evnen å sette seg inn i andres ståsted, empati. Han definerer empati som evnen til å sette seg inn i en annen persons situasjon, både tankemessig og følelsesmessig (Irgens 2007). Irgens skisserer en modell over seks ulike nivåer av kvalitet på lytting. I det laveste nivået skjer det ikke noen form for lytting. Den andre blir rett og slett *ignorert* eller overhørt. Det neste nivået er at man bare *later som* man lytter til den andre. Innlærte nikk og lyder skal gi uttrykk for at man følger med på det som blir formidlet, men egentlig er det andre ting som skjer i hodet på den som skulle ha lyttet. Det er først på det tredje nivået at det skjer en viss form for lytting, *selektiv lytting*. Kvaliteten på lyttingen er fremdeles lav. Den som lytter får med seg fragmenter av det som blir sagt, men det er ikke fullverdig informasjon og kanskje er det mest informasjon som bekrefter det den lyttende allerede mener. Det fjerde nivået beskriver *verbalorientert lytting*. På dette nivået vil den som lytter få med seg det som blir sagt med ord, men ikke mer enn det. Det er først på det femte nivået, *observant lytting*, at lytteren også tar til seg informasjon fra kroppsspråket, ansiktsuttrykkene og toneleiet. Den observante lytter tar til seg mye informasjon, men det er kun på det høyeste nivået, kalt *empatisk lytting*, at den som lytter setter deg inn i personens situasjon følelsesmessig og tankemessig. Irgens (2007) kaller det en mental forflytting. Irgens mener at empatisk lytting, og empati gir oss mulighet til å tenke flere skritt fram. Han hevder at vi kan lære av egne og

andres resonnementer i stedet for å sitte fast i fastlåste mønstre. Dette er viktig for både relasjon og kommunikasjon mellom skoleleder og lærer.



Figur 1: Empatisk lytting (Irgens 2007, s. 106).

2.2. Lærerens profesjonelle utvikling

2.2.1. Profesjonell utvikling hos lærere

Den profesjonelle utviklingen hos lærere, handler om at læreren lærer seg det han trenger for å støtte elevenes læring (Avalos, 2011, i Postholm & Rokkones, 2012). Sett gjennom et konstruktivistisk paradigme, skjer denne læringen gjennom undervisning eller stimuli på andre måter, og de sosiale omgivelsene er avgjørende for læringen. “Mennesket konstruerer kunnskap, og lærer gjennom handlinger i møte med en eller flere personer og de omgivelsene de lever og handler i” (Prawat, 1996, i Postholm & Rokkones, 2012, s. 22).

Fullan (2010, i Berg 2018) hevder at en profesjonell utvikling er sentral for å øke læreres bevissthet og evne til å identifisere god undervisningspraksis, og det som lærerne selv kan forbedre. I Bergs (2018) studie om hvordan lærernes samspill med kollegaer og ledelsen påvirker skolens utvikling, finner hun blant annet at lærerne mener det må være nok ro i prosesser, slik at ny kunnskap og nye ferdigheter får modnes. I tillegg må relasjonene være så sterke at uenighet tåles og takles mellom kollegaer, og ledelsen må stå trygt i sin rolle.

Desimone (2009, i Postholm & Rokkones, 2012) har i sin forskning kommet frem til fem kjennetegn som bør være fremtredende ved lærernes læring, dersom lærernes kunnskap og ferdigheter skal forbedres og praksis skal utvikles. Det første er kunnskap om hvordan elever lærer, det andre kjennetegnet er observasjon av gode lærere, eller bli observert selv, etterfulgt av tilbakemelding og diskusjon. Det tredje kjennetegnet er om det læreren lærer av ny kunnskap, er konsistent med forkunnskap og overbevisninger. Det fjerde kjennetegnet er at utviklingsarbeid må ha en viss varighet for at det skal skje læring. Ifølge Desimone, må arbeidet vare minst et semester, inkludert 20 timer til samarbeid mellom deltakerne. Det femte kjennetegnet er samarbeid mellom lærere på skolen, for å kunne lære av hverandre. I tillegg må skoleledelsen bidra til å skape muligheter for læring gjennom å sette av tid og ressurser, oppmuntre og lede utviklingsprosesser. I læringsprosessen er refleksjon viktig. Postholm, (2008, i Postholm og Rokkones, 2012) beskriver det som selve nøkkelen til lærerens læring og utvikling.

Dewey (1997, i Emstad, 2014) legger vekt på at refleksjon og erfaring er grunnleggende for å lære. Han hevder at refleksjon er å gjøre grundige undersøkelser, finne ulike alternativer og tenke over hvilke konsekvenser de ulike alternativene kan få. Dewey (1997, i Emstad, 2014) bruker begrepet *refleksiv tenkning* som er å utvikle et forslag til løsning, gjennom å se etter ytterligere bevis eller fakta. De løsningene man utvikler gjennom refleksjon kan ifølge Dewey (1997, i Emstad, 2014) brukes som verktøy for å teste ut og undersøke fremtidige problemer.

2.2.2. Lærernes profesjonelle kapital

Forskerne og skoleutviklerne Hargreaves og Fullan (2012) har lansert begrepet profesjonell kapital om hvilke ressurser lærere, skoleledere og skoledistrikter trenger for å utvikle en god skole for alle. De deler den profesjonelle kapitalen opp i humankapital, sosial kapital og beslutningskapital.

Humankapital beskrives som talent (Odden 2010, i Hargreaves & Fullan, 2012 s. 26). I denne sammenhengen omtales dette som kunnskaper og ferdigheter som bidrar til å forbedre elevenes resultater. Humankapital handler om enkeltindivider (Hargreaves & Fullan, 2012). Vi ønsker i denne oppgaven å finne ut hvordan en skoleleder kan bidra til å fremme lærernes humankapital gjennom kommunikasjon. Hargreaves og Fullan er klare på at den mest effektive måten å utvikle lærernes profesjonalitet er gjennom samarbeid og felleskap.

Den sosiale kapitalen er i relasjonene. Det kollektive ansvaret finnes der kollegaer deler og utfordrer hverandre. Leana (2011, i Hargreaves & Fullan, 2012, s. 26) poengterer hvor viktig den sosiale kapitalen er for at humankapitalen skal være solid på en skole. Dette er spennende tanker for oss som vil se nærmere på hvordan en skoleleder kan bidra til læreres profesjonelle utvikling.

Hva skal man med humankapital og sosial kapital om man ikke evner å handle ut ifra det man har av kunnskaper og ferdigheter? Beslutningskapitalen handler om evnen til å kunne ta avgjørelser i komplekse situasjoner (Hargreaves & Fullan, 2012). Beslutningene i seg selv er ikke så mye verdt om de ikke er gode og kvalifiserte. Hargreaves og Fullan beskriver de som har god beslutningskapital som proffer med “god dømmekraft, innsikt, inspirasjon og evne til å improvisere” (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 28). De hevder at den kollektive reflekterende praksis er en nødvendig del av beslutningskapitalen. Skal skoleleder bidra til lærernes profesjonelle utvikling, vil vi ut ifra Hargreaves og Fullans teori trenge alle tre typene kapital for at de ansatte og organisasjonen skal ha profesjonell kapital. Vi opplever begrepet profesjonell kapital er nært beslektet med profesjonell utvikling. Vi finner beskrivelser av lærerens profesjonelle utvikling i styringsdokumenter som Kunnskapsløftet 2020.

2.2.3. Hva sier overordnet del om lærernes profesjonelle utvikling?

I overordnet del av Kunnskapsløftet 2020, omtales lærernes profesjonelle utvikling og det beskrives hva et profesjonsfelleskap innebærer. “Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Det står at lærere trenger å utvikle seg i takt med egne erfaringer og gjennom å oppdatere seg på forskning. De må vurdere hva som vil være til det beste for elevenes læring, og de må ofte ha en god vurderingsevne og ikke minst reflektere over egen praksis for å utvikle seg. Dialog og samhandling i kollegiet er viktig i utviklingen av god faglig og pedagogisk dømmekraft. Ledelsen skal legge til rette for at lærere får brukt sine sterke sider, og at de opplever mestring og utvikling i profesjonelle læringsfelleskap. Ledere har et særlig ansvar for å bidra til “utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17).

2.3. Lærende organisasjoner

Denne oppgaven er skrevet med utgangspunkt i skolelederens perspektiv, så det er interessant å se på hele organisasjonen som lærende, uten at vi glemmer at alle organisasjoner består av individer.

Argyris og Schön er regnet som pionerer innen systemtenkning om læring i organisasjoner. De kom med en handlingsteoretisk tilnærming til forståelse av organisering og endring i organisasjoner. Argyris og Schön (1978, i Klev & Levin, 2009) rettet fokus mot kommunikasjon og læring i og mellom ledernivå. De var opptatt av de prosesser som utfordrer og potensielt endrer den forståelsen og kunnskapen som ligger til grunn for nåværende handlinger.

Først utviklet Argyris teorier om at hele organisasjonen lærer når feil oppdages og korrigeres. Han så på individene i organisasjonen som agenter for organisasjonen, og dermed skjer læringen i organisasjonen gjennom individene (Argyris, 1977, i Irgens, 2016). Sammen med Schön utviklet de teoriene videre, og det ble lagt vekt på at det oppstår en uorden når ens forventninger ikke stemmer med det som faktisk skjer, og man heller ikke gjør det man sier at man gjør.

2.3.1. Den uttrykte teorien og den anvendte teorien

Enkeltindivider har sine handlingsteorier. Argyris og Schön beskriver handlingsteori som det å gjøre en handling, fordi man antar at det fører til et ønsket resultat (Argyris & Schön, 1974, i Argyris & Schön 1978). Altså hvis man ønsker å oppnå et resultat, må en utføre en bestemt handling. Noen ganger er det ikke nok å utføre en handling for å oppnå et resultat, man må også ta hensyn til de styrende forutsetningene. Handlingsteorier er resultat av menneskers erfaringer og de er ofte automatisert. Man får som regel det resultatet man forventer når man utfører en handling, men noen ganger oppstår en uoverensstemmelse mellom intensjon og virkning, og det utløser et behov for å tenke gjennom og lære noe nytt. Argyris og Schön (1978) skiller mellom to handlingsteorier. Den *uttrykte teorien* (*espoused theory*), det er den man gjerne kommuniserer ut til andre. Den uttrykker ens verdier og tanker om hvordan man ønsker eller mener man vil opptre i en gitt situasjon. Det man faktisk gjør i praksis kalles den *anvendte teorien* eller *bruksteorien*. Den er ifølge Argyris og Schön (1974, 1982, 1985, i Argyris, 1990) mer eller mindre lik hos alle mennesker uavhengig av kultur og alder.

2.3.2. Enkelkrets- og dobbelkretslæring

Ved å endre handlingene, men ikke sette spørsmålstegn ved forutsetningene for handlingene oppstår *enkelkretslæring*. Organisasjonen fortsetter da i samme spor. Det kan bidra til justering og bedring på kort sikt, men har ofte liten langvarig endring eller forbedring av resultatet. Undersøker man derimot forutsetningene og gjør noe med dem, kan man oppnå varige endringer. *Dobbelkretslæring*, betyr at man ser nærmere på, og stiller spørsmål ved de normer og noen ganger skjulte årsakene til at man gjør som man gjør (Argyris & Schön, 1978).

2.3.3. Å utvikle lærende organisasjoner gjennom konstruktiv kommunikasjon

Argyris og Schön (1978) undersøkte forskjeller i god og dårlig kommunikasjon mellom mennesker og undersøkte hvordan kommunikasjon kan bidra til å utvikle lærende organisasjoner. De analyserte tusenvis av samtaler med mindre konstruktiv kommunikasjon, der kommunikasjonen brøt sammen eller førte til misforståelser. I disse samtaleene fant de blant annet ut at det å ha ensidig kontroll var et sterkt behov, spesielt i situasjoner der man opplevde utrygghet eller var under press. Dette kunne gi utslag i at man holdt vesentlig informasjon for seg selv, til tross for at informasjonen kunne være viktig for prosessen videre, eller at man delte informasjon på en sånn måte at en selv slapp å endre sine handlinger. De så også at det kunne være store forskjeller på hva folk selv mente de gjorde eller tenkte i teorien, og hva de gjorde i praksis. Det var ofte forskjell på uttrykte teorier og anvendte teorier (Argyris & Schön, 1978).

2.3.4. Sosiale dyder

Mennesker flest påvirkes av det samfunnet de lever i. Det er sosiale dyder, altså normer eller verdier som oppfattes som moralsk riktige og som styrer mye av måten vi oppfører oss på. For å utvikle et lærende arbeidsmiljø, trenger hver og en å være bevisst på hvordan man handler og hvordan egne verdier kan påvirke kommunikasjonen. Argyris (1990) hevder at mennesker og organisasjoner har forsvarsrutiner som hemmer læring. Disse forsvarsrutinene utvikler seg fordi mennesker prøver å unngå forlegenhet og ubehag. Argyris (1990) utviklet en modell der han beskrev verdier som styrer deltakere i kommunikasjon. Han beskrev fem

dyder som kan være spesielt viktig i situasjoner der man må håndtere skam eller ubehag.

Disse er: *hjelp og støtte, respekt, styrke, ærlighet og integritet.*

Tabell 1: Oversatt til norsk fra Argyris (1990). (Egen oversettelse).

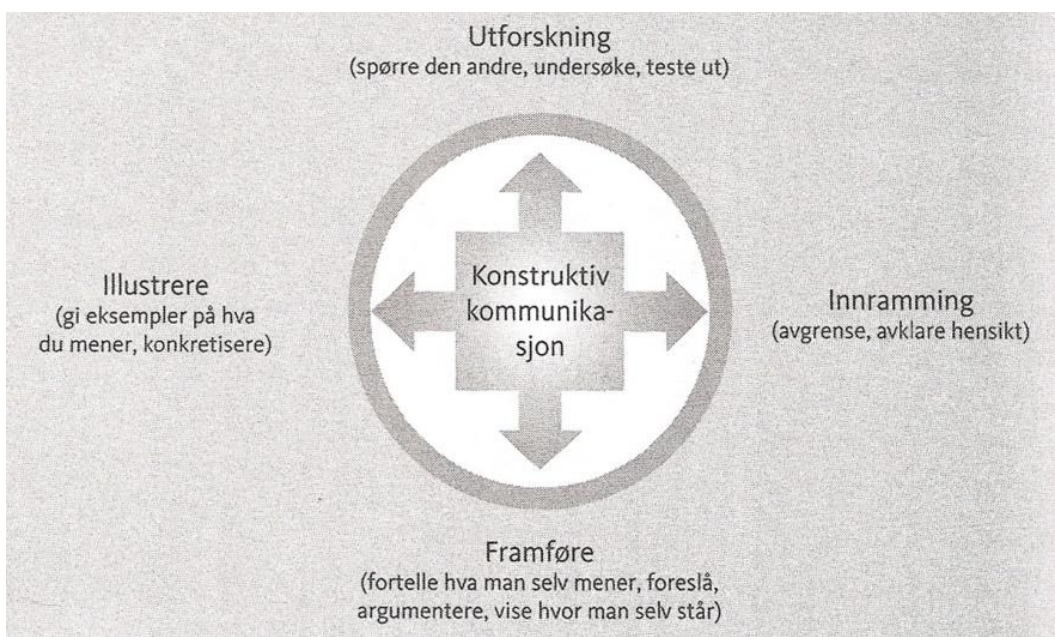
Sosiale dyder modell 1		Sosiale dyder modell 2
Gi anerkjennelse og ros til andre. Fortell det du tror de andre vil høre for at de skal føle seg vel. Vis at du bryr deg og er på deres side, gjerne ved å si at noen andre oppførte seg dårlig	Hjelp og støtte	Øk andres kapasitet til å konfrontere deres egne ideer, skjulte antakelser, fordommer eller frykt. Inviter andre til å undersøke dine tanker og resonnementer
Overlat ansvaret til andre og ikke sett spørsmålstegn ved andres tanker eller handlinger	Respekt	Avdekk hvordan du tar ansvar og hjelp andre til å ta ansvar gjennom selvrefleksjon og undersøkelse
Forsvar din posisjon med mål om å vinne. Å føle sårbarhet er et tegn på svakhet	Styrke	Forsvar din posisjon, men kombiner den med undersøkelse og selvrefleksjon. Å føle seg sårbar, men samtidig oppmuntre til undersøkelse er et tegn på styrke
Ikke fortell løgner, og ikke fortell hva du tenker og føler	Ærlighet	Oppfordre deg selv og andre til å fortelle det de vet, selv om de er redde for å si det Ikke forvreng sannheten.
Hold deg til dine prinsipper, verdier og tro	Integritet	Forsvar dine prinsipper, verdier og tro på en måte som inviterer til undersøkelse av dem og åpner for at andre vil gjøre det samme med sine

I kommunikasjon med andre i en modell 1-tankegang vil disse verdiene kommuniseres på en slik måte at deltakerne unngår ubehag og prøver å komme “vinnende” ut av samtaler og møter. Argyris argumenterte for at man bør forsøke å bevege seg over på en modell 2-tankegang, der disse dydene kommuniseres ut på en slik måte, at man ikke overkjører andre,

men er åpne for andres synspunkter og finner felles forståelse. Det vil være viktig for å utvikle et lærende arbeidsmiljø.

2.4. Lærende kommunikasjonsstil

Torbert (2004, i Irgens, 2007) har utviklet en lærende kommunikasjonsstil, Action Inquiry, som har til hensikt å bedre kommunikasjonen i en organisasjon. Torbert baserer sin teori på Argyris og Schöns teorier. I en lærende kommunikasjonsstil er det viktig med innramming, framføring, illustrering og uttesting. Figuren under viser at rekkefølge ikke betyr noe, men at alle elementene er med på å bidra til en konstruktiv kommunikasjon.



Figur 2: Torberts lærende kommunikasjonsstil (Torbert 2004, i Irgens 2007, s. 130).

2.4.1. Innramming - Hva skal vi snakke om, og hvorfor?

Med innramming oppfordrer Torbert (2004, i Irgens, 2007) ledere til å forsøke å få en felles forståelse av formålet med samtalen, møtet, undervisningen eller kurset. Det kan være at ledere har et klart bilde av hva og hvorfor kommunikasjonen skal skje, men det er ikke sikkert medarbeidere har samme forståelse. Derfor er rammene for hva det skal snakkes om, både temaet og konteksten, men også hvorfor, bakgrunnen og hensikten viktige å klarlegge. Om rammene ikke er klare, er det en stor fare for at deltakerne i samtalen ikke finner den felles forståelsen de søker. Det finnes også en risiko for at man tror man er enige, men at dette bare

er en *skinnenighet*. De som har snakket med hverandre tror de har en enighet, men det skjer ikke endring, fordi de felles rammene for kommunikasjonen ikke har vært der.

2.4.2. Framføre - Vise hvor man selv står

Ledere anbefales å beskrive hvor de selv står i den aktuelle saken (Torbert 2004, i Irgens, 2007). Det betyr at de bør være klare på hva de vet, hva de mener og hvilke hensikter de har. Dette er informasjon som gjør det klart hvor de står, og dermed kan de også utfordres på det de tror de vet. Det kan være behagelig for en leder å ikke avsløre sitt eget ståsted, men ved å være klar på sine antakelser, kan også misforståelser bli oppklart.

2.4.3. Illustrere - Å gi eksempler

En samtale kan bli abstrakt og et tema kan ha mange vinklinger og ulike kontekster. Torbert (2004, i Irgens, 2007) foreslår at man skal illustrere med eksempler, og være konkret og praksisnær i kommunikasjonen). Når man illustrerer, kvalitetssikrer man om man snakker om det samme, og slik kan deltakerne hjelpe hverandre å se de ulike perspektivene på en sak.

2.4.4. Utforskning - Har vi forstått hverandre?

Torbert (2004, i Irgens, 2007) oppfordrer ledere til en siste sjekk. Mange samtaler ender med en “løsning” på problemet, men legger deltakerne den samme betydningen i hva denne løsningen er? Ved å stille utforskende spørsmål, kan ledere sjekke ut om det er en felles forståelse.

2.5. Den første, andre og tredje veien innen organisatorisk læring

Som tidligere nevnt, bygger Torbert på Argyris og Schön i sin forståelse av en lærende organisasjon. Elkjær (2004 i Irgens, 2016) har sett nærmere på de ulike retningene innen lærende organisasjoner. Hun kaller disse teoriene “den første vei” innen organisatorisk læring. Disse teoriene er opptatt av handlingene som skjer, og forholdet mellom det som man ønsket skulle skje, og det som faktisk skjedde.

Videre beskriver Elkjær “den andre vei” (Elkjær 2004 i Irgens, 2016) som er teorier som bygger på “den første vei”, men de har mer fokus på deltakelse i praksisfellesskap. Med påvirkning fra blant annet Vygotskys (Irgens 2016) teori, ser teoretikerne i “den andre vei” på læring som noe som skjer i et sosialt fellesskap, en *situert konstruksjonsprosess*. Med andre

ord; læring skjer sammen med andre i en kontekst. Derfor ser de på relasjoner som viktig, nettopp fordi læringen er situert og sosial. Med briller fra disse teoriene tenker man at skal organisasjonen lære, så må det også finnes uformelle læringsfelleskap, det er ikke nok med den formelle (offisielle) delen av organisasjonen.

“Den tredje veien” beskriver Elkjær som en videreføring av de to tidligere veiene, men hun legger til kropp, emosjoner, intuisjon, forpliktende engasjement og sosiale verdener (Elkjær 2004, i Irgens, 2016). Den sosiale verdenen oppstår når en gruppe har et felles forpliktende engasjement og en enighet om hvordan gruppen skal fungere.

Elkjær (2004, i Irgens 2016) plasserer seg selv innenfor “den tredje vei”, som forstår organisatorisk læring både som et produkt (kombinasjon av ferdigheter og kunnskaper) og en prosess (deltakelsen i fellesskap). Den profesjonelle utviklingen av lærerne kan dermed ikke ses på uten å ta med følelser og kropp om vi ser på problemstillingen vår med briller fra teoriene innenfor “den tredje vei”.

2.6. Tillit

Tillit bygges opp gjennom menneskers handlinger. Høy grad av tillit skaper forutsigbarhet og behovet for kontroll blir redusert. Å leve i overensstemmelse med sine egne verdier, skaper tillit. Å bli bevisst egne verdier kan bidra til økt trygghet og styrke i utøvelse av lederrollen (Irgens, 2007). Tschannon-Moran uttrykker følgende:

Skoleledere kan fremme tillit gjennom å utvise sine gode hensikter gjennom egen atferd, slik som å ta hensyn, være sensitive for ansattes behov og interesser, samt opptre på en måte som ivaretar ansattes rettigheter (2014, i Paulsen, 2019, s. 141).

2.6.1. Tillit i skolen

I en studie med over 400 barneskoler i Chicago-området, fant Bryk og Schneider (2003) at tillit blant lærere, ledere og foreldre var viktig for elevenes og skolens utvikling. Bryk og Schneider (2002, i Robinson 2014) og Tschannen-Moran og Hoy (2000, i Robinson 2014) hevder også at i skoler der tillit er utbredt, opplever lærerne et sterkere profesjonelt fellesskap og de er mer åpne for å fornye praksis og ta sjanser.

Bryk og Schneider (2003) erfarte at menneskene som var knyttet til skolene, var avhengige av hverandre for å oppnå ønskede endringer, men at de også var opptatt av intensjonene i hverandres handlinger og hvordan det påvirket deres egne interesser og selvtillit. Studien viste at det var fire hensyn som var viktig for å bygge tillit i skoler. Dette var: *respekt, personlig omsorg, kompetanse og integritet*. De så at skoleledere har en sentral rolle i arbeidet med å utvikle tillit i sine skoler.

Ved å lytte og være åpne for innflytelse, kan man bli respektert, hevder Bryk og Schneider (2003). Om man har ulike meninger om en sak, kan begge parter fortsatt føle seg anerkjent, så lenge man respekterer hverandres meninger. Dette er kanskje den viktigste faktoren for å bygge tillit. Den andre faktoren er personlig omsorg. Det å vise interesse for en medarbeider gjennom uformelle og formelle samtaler gjør noe med relasjonen. Tema som personlig utvikling, karrierevalg og fritidsinteresser er med på å vise personlig omsorg (Bryk & Schneider 2002, i Robinson, 2014). Den tredje kvaliteten er kompetanse. Lærere og foreldre ønsker en kompetent leder som vet hva han skal gjøre for å oppnå et godt læringsmiljø for elever og voksne. Det vil være viktig å håndtere inkompetanse på en ryddig og effektiv måte, slik at personalet ser en handlekraftig leder som tar tak i problemer for fellesskapets beste (Bryk & Schneider 2002, i Robinson, 2014). Integritet, er den fjerde kvaliteten Bryk og Schneider (2003) tar utgangspunkt i. Lærere og foreldre legger merke til om ledere holder det de sier, løser konflikter på en redelig og rettferdig måte og handler ut fra hva som er best for elevene. Irgens (2007) skriver at “personlig integritet er å forsøke å leve i overensstemmelse med egne verdier” (s. 80). Dermed blir ens handlinger basert på ens egne verdier og ikke på plutselige innskytelser. Det blir sammenheng mellom ord og handling.

Bryk og Schneider (2003) fant i sine studier at høy grad av tillit blant de ansatte, økte sjansen for en bredere oppslutning om reformer og utvikling, fordi tilliten bidro til å redusere ansattes følelse av usikkerhet i forhold til endring. I tillegg ble de ansatte mer åpne og ærlige i sin kommunikasjon om hva de mestret og ikke, i jobbsammenheng. Kollegaer snakket også positivt om hverandre og oppfattet hverandre som lojale og engasjerte i nye oppgaver for å utvikle elevenes læring.

2.6.2. Når ledere jobber med tillit og relasjoner

Ifølge Spurkeland (2017) er det gjort forskning som viser at ledere som jobber med relasjon gjennom utvikling av tillit og motivasjon med sine medarbeidere oppnår flere fordeler. Det

påvirker i positiv forstand både arbeidsprestasjoner og helsen hos de ansatte (Gottfredson & Anguinis, 2016, i Spurkeland, 2017). Når relasjonene er på plass, trengs det lite kontroll og ledelse, hevder Spurkeland (2017). Tillitsforholdet vil regulere dette, og kan bidra til at leder kan få større innflytelse hos sine medarbeidere og samtidig en større grad av selvstendighet hos medarbeiderne.

2.7. Å utvikle en profesjonell læringskultur gjennom lærende ledelse

Tillit til leder som både fagperson og menneske er viktig om en skole skal utvikle en profesjonell læringskultur, hevder Emstad og Birkeland (2020). Tillit er viktig for å utvikle lojalitet og forpliktelse til mål og beslutninger som blir bestemt. Dette kan utgjøre en forskjell for samarbeidet mellom de som jobber i skolen og for samarbeidet utad (Kruse & Lillie, 2000, i Emstad & Birkeland, 2020). En annen forutsetning for å utvikle en profesjonell læringskultur er kompetanse på å reflektere over praksis. Mange skoleledere har ikke kompetanse eller tillit nok til å reflektere sammen med lærerne om kvaliteten på undervisningen som er basert på for eksempel nasjonale prøver eller andre resultat. Ledere kan ofte være redde for å ta opp utfordringene rundt lærernes undervisning, fordi det kan gå utover relasjonene (LeFevre & Robinson, 2015, i Emstad & Birkeland, 2020). Gjennom å utfordre lærerens antakelser ved å bruke relevante resultater, kan ledere sammen med lærere oppnå forbedring av elevenes læring (Timperley, 2015, i Emstad & Birkeland, 2020). Denne tilnærmingen til ledelse kan kalles lærende ledelse, og er knyttet til Argyris og Schöns teorier (1974, i Emstad & Birkeland, 2020) om hvordan antakelser og verdier hos mennesker kan hemme, snarere enn å bygge tillit eller å gi grunnlag for å ta gode beslutninger.

2.7.1. Å bygge tillitsrelasjon i lærende kommunikasjon

Å bygge tillitsrelasjoner kan oppleves enkelt i medvind. Det kan være at ansatte skal utfordres på noe positivt, for eksempel å ta mer ansvar for å lede et utviklingsarbeid eller ta over en krevende klasse, fordi læreren har vist seg som en svært god klasseleder. Mer utfordrende kan det være å opprettholde eller bygge tillitsrelasjoner når lederen må ta opp situasjoner med tillitsbrudd. Slike situasjoner kan for eksempel være mangel på klasseledelse, når læreren motsetter seg avtaler og regler eller viser liten interesse i utviklingsarbeid. Det kan oppstå et dilemma mellom å ta tak i problemet og å beholde relasjonen til den ansatte (Cardno, 2007, i Robinson, 2014). Disse situasjonene krever en trygg leder, som både tør å ta

opp vanskelige tema, og er bevisst på hvordan han kan kommunisere for å beholde eller bygge relasjon. Robinson (2014) beskriver hvordan ulike forskere har sett på hvordan skoleledere forholder seg til dette dilemmaet, og hennes beskrivelser viser at mange ledere “går rundt grøten” i stedet for å ta tak i problemene. En utfordrende situasjon kan til slutt bygge seg opp og utløse negative, snarere enn konstruktive tilbakemeldinger fra leder, og den ansatte kan bli overrasket og havne i forsvar, fordi tilbakemeldingene kom uventet (Bridges, 1986; Pajak & Arrington, 2004, i Robinson, 2014). Emstad og Birkeland (2020) viser også til forskning som tyder på at ledere som har alvorlige bekymringer angående medarbeideres prestasjoner, har en tendens til å moderere seg når de skal dele bekymringen med den personen det gjelder. Det kan være fordi lederen føler at han ikke vet nok om saken, eller anser seg ansvarlig for alvorlighetsgraden i bekymringen. Utvalget i Emstad og Birkelands (2020) egen studie, uttaler at de er redde for å såre sine medarbeidere eller måtte være ansvarlige for deres ubehag.

2.7.2. Kommunikasjon som lukker for læring

For en skoleleder er det nyttig å bli bevisst hvordan man kommuniserer tilbakemeldinger. Robinson (2014) peker på to ulike tilnærminger som lett kan oppstå når leder ønsker å ta opp et problem. En “myk tilnærming” der leder spør hvordan det går, uten å dele sine egne tanker om situasjonen, eller en “hard tilnærming” der leder konfronterer medarbeider med det leder antar er sannheten, for deretter å gi instruksjer. Begge disse tilnæringsmåtene lukker samtalen for læring, fordi leder i den myke tilnærmingen holder sine egne synspunkter hemmelige, og i den harde tilnærmingen ikke åpner for medarbeideres synspunkter. Dette kan knyttes opp til Argyris og Schöns modell 1- tankegang (Robinson, 2020). Hvis samtalen skal resultere i læring og en mulighet for å beholde relasjon og tillit, trenger leder å forberede samtalen annerledes. Målet kan være at løsningen finnes et sted i forståelsen man skaper sammen.

2.7.3. Kommunikasjon som åpner for læring

Robinson (2014) har utviklet en tilnærming til samtale som gjør at en leder kan ta opp en vanskelig sak med en medarbeider på en måte som ikke dømmer, men åpner for både leders og medarbeiders synspunkter og bidrar til å skape et felles forståelsesgrunnlag. Hun kaller det *åpen-for-læring-samtale*. Dette kan knyttes til Argyris og Schöns (1974, 1996, i Robinson, 2020) modell 2- tankegang. Å være åpen for læring betyr at man er villig til å undersøke og

vurdere antakelser, verdier og mål som er grunnlaget for egne og andres handlinger, også i de tilfellene man tror man har rett (Emstad & Birkeland 2020). Emstad og Birkeland (2020) har med utgangspunkt i Robinsons forskning, gjennomført en studie i norsk kontekst, der de bruker åpen-for-læring-samtaler som et ledd i at skoleledere kan utvikle et profesjonelt læringsfellesskap.

Robinson (2014) beskriver tre viktige verdier som styrer en leder i en åpen-for-læring-samtale. Disse har bred forskningsstøtte, men kan ifølge Robinson være vanskelig å etterleve i praksis i utfordrende samtaler. Emstad og Birkeland (2020) gir også en beskrivelse av disse verdiene, med utgangspunkt i blant andre Robinsons tanker.

Den første verdien er; *jakten på gyldig informasjon* (Robinson 2014) eller *maksimere informasjon* (Emstad & Birkeland, 2020) Det kan være tanker, meninger og følelser som påvirker synspunktene til deltakerne i samtalen. Det vil derfor bli viktig å behandle egne synspunkter som hypoteser, i stedet for som sannheter og å be om tilbakemelding på tanker og resonnement man fremlegger. Det er lett å lage seg hypoteser om hvordan andre tenker uten at det har gyldighet.

Den andre verdien er *respekt*. Respekt involverer å lytte til de begrunnelser som blir gitt, selv om man er uenig. Robinson (2020) forklarer respekt som “å behandle andre som selvstendige individer, som velmenende og som interessert i læring og med samme evne til å bidra som deg selv” (s. 33).

Den tredje verdien som styrer en leder i en åpen-for-læring-samtale, er å *øke den interne forpliktelsen* (Robinson, 2014) en lærer har til beslutninger heller enn den eksterne forpliktelsen. Emstad og Birkeland (2020) kaller dette en *indre forpliktelse*. “Å bygge indre forpliktelse handler om å fremme eierskap til beslutninger ved å søke ærlige reaksjoner og bygge en følelse av ansvar for de valgene som er gjort” (Emstad & Birkeland, 2020, s. 68). Å lede problemløsning på en slik måte at lærerne føler at de har hatt noe å si og også vært med på å forme vilkårene for løsningen, kan være med på å øke deres interne forpliktelse til å følge opp og oppnå bedre resultat eller læring.

Ut fra disse verdiene har Robinson (2014) identifisert noen komponenter som kan hjelpe leder i samtaler om prestasjonsproblemer. Disse handler blant annet om å beskrive egne synspunkt, invitere den andre til å komme med sine og prøve å etablere et felles forståelsesgrunnlag.

Emstad og Birkeland (2020) tar utgangspunkt i Robinsons (2014) komponenter, og drøfter tre av dem mer inngående i sin studie. Den første er *å være klar og tydelig*. Leder uttrykker sine synspunkter og forventninger for medarbeider på en klar og tydelig måte. Den andre komponenten er *å invitere inn andres synspunkter*. Her kan man be medarbeideren gi tilbakemelding på lederens synspunkter eller be om medarbeiders meninger. Den siste komponenten Emstad og Birkeland tar opp, er *å avdekke og sjekke kjerneantakelser*. Det vil si antakelser som skaper problemer om de er feil. For eksempel antakelser om andres motiver, antakelse om årsakene til et problem eller hvordan problemet skal løses. Hvis man sammen sjekker ut dette, kan man avdekke og korrigere feil, fordi det kan være vanskelig å avdekke eller korrigere egne antakelser som man tar for gitt. Dette kan kobles tett opp mot verdiene respekt og gyldig informasjon.

Robinson forklarer at verdiene; respekt, jakten på gyldig informasjon og intern forpliktelse, som ligger til grunn for åpen-for-læring-samtaler, kan sees som “en etisk grunnmur for all ledelsesadferd” (Robinson, 2014, s. 48) og kan bidra til en undersøkende og samarbeidende kultur ved skolene. Dermed kan man skape forbedring, samtidig som man bygger tillit.

2.7.4. Omgåelse- og engasjementstilnærming

Robinson (2018) bruker begrepene omgåelse- eller engasjementstilnærming på hvordan leder kan stille spørsmål ved medarbeiders handlingsteorier. Hvis leder ikke har en spørrende tilnærming, men bare presenterer sine synspunkt og forslag til forbedring, kan det oppstå motstand, eller at medarbeideren blindt tilpasser seg avdelingsleders tanker, uten kritisk gransking. I verste fall kan det bidra til gjensidig mistillit mellom ansatte og leder. Robinson (2018) beskriver denne måten å lede forbedring på, for omgåelsestilnærming. Hvis leder derimot bruker engasjement som tilnæringsmetode til forbedring, kan det øke sjansen for en vellykket endring. Med denne tilnærmingen er han åpen for å sette seg inn i de kanskje stilltiende, skjulte teoriene som opprettholder medarbeiderens praksis. Dette kan knyttes opp mot en åpen-for-læring-samtale. Gjennom dialogen kan de da kartlegge hvilke verdier og oppfatninger som eventuelt opprettholder medarbeiders praksis og evaluere i felleskap om endring må til, og deretter lage en plan. Robinson (2018) sier at “ledere som engasjerer seg i en konstruktiv samtale om et problem, posisjonerer seg selv som en del av problemet, så vel som en del av løsningen” (s. 64). Å kommunisere medansvar kan være med på å bygge tillit og relasjon til en medarbeider.

2.8. Trygghet

Trygghet kan utvikles mellom mennesker når de gjør positive erfaringer med hverandre (Spurkeland, 2017). Etterhvert som tilliten økes og man blir mer sikker på at man vil hverandres beste, faller tryggheten på plass.

Spurkeland (2017) poengterer at skal mennesker i en relasjon utvikle seg, må de kunne kommunisere åpent med hverandre og tørre å gi ærlige tilbakemeldinger for å bli bedre, aldri for å skade. Dette krever relasjonelt mot, som Spurkeland definerer som en psykisk styrke og vilje til å møte og snakke med mennesker når det egentlig kjennes ubehagelig.

Irgens (2007) forklarer at er man trygg på arbeidsplassen, befinner man seg i en komfortabel sone, der man behersker situasjonen og kan gjenta det en kan fra før. Utfordringen er å ikke bli for komfortabel, da blir man værende i ro. I arbeidslivet må man kanskje bevege seg over i en læringsone, og det kan virke utrygt. De fleste trenger derfor en viss trygghet i bunnen for å tørre å gå på nye oppgaver.

2.8.1. Organisasjonen som en trygg base

Holm (2016) legger vekt på at de ansatte skal oppleve organisasjonen som sin trygge base. Hun hevder at det er bare når de ansatte opplever trygghet, at de kan engasjere seg i de rundt seg. Med andre ord er tryggheten en forutsetning for et profesjonelt lærerfellesskap, og dernest en profesjonell utvikling.

I utrygge organisasjoner kan man oppleve kamp, konflikt, rivalisering og baksnakking, mens det organisasjonen trenger, er rammer som skaper en atmosfære av trygghet, tillit og vennlighet (Holm, 2016). Disse rammene handler om forutsigbarhet med tanke på oppgaver og forventninger. Lederen kan oppnå dette ved å være konsekvent og bestemt, men vennlig.

2.8.2. Psykologisk trygghet i en gruppe

Edmondson (2004, i Paulsen, 2019) belyser viktigheten av å ha *psykologisk trygghet* i en gruppe. Gjensidig tillit er et viktig utgangspunkt for medlemmene i gruppa. I tillegg vil det å utvikle et gruppeklima med psykologisk trygghet si at gruppen har en felles opplevelse av at det er risikofritt å ta opp problemer og utfordringer. De skal ikke være redde for å bli satt i forlegenhet, bli isolert eller oppleve psykologiske sanksjoner. Gruppen må utvikle dette klimaet gjennom praksis. Feil, nødvendige forbedringer og kritikk må tas opp og jobbes med

på en løsningsorientert måte. Edmondson, (1999, i Paulsen 2019) har studert ulike amerikanske sykepleiergrupper og fant at der det var en sterk psykologisk trygghet, var gruppene mer lærende og effektive, og de rapporterte inn flere avvik og feil enn grupper som ikke hadde samme høye grad av trygghet. Dette var viktig for å si fra om kritikkverdige forhold og justere praksis, noe som videre kan knyttes til enkel- og dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1978). Det er også forsket på at psykologisk trygghet er viktig for innovasjon og utvikling i en organisasjon (Carmeli mfl., 2010, i Paulsen 2019). En gruppe med sterk psykologisk trygghet vil være mer åpen for nye ideer og prøve dem ut i praksis. Det vil da være rom for utprøving og feiling og læring av feil. Dette er viktig for endringsarbeid i skoler (Paulsen 2019).

2.9. Mestringstro

Mestring er menneskets behov for å oppleve seg som kompetent og kunne påvirke omgivelsene og få anerkjennelse for sin adferd og personlighet (Ryan & Deci, 2002, i Emstad & Birkeland, 2020). Videre vil det å ha tro på eller en forventning om å greie en bestemt oppgave, handle om mestringstro. Bandura (1997, i Skaalvik & Skaalvik, 2015) har utviklet begrepet *self-efficacy*. En person kan ha ulik tro på egen mestring alt etter hvilke oppgaver han står ovenfor. Høy mestringstro, vil kunne bidra til økt motivasjon og innsats, mens lav mestringstro kan bidra til det motsatte. Mestringstro kan fremmes gjennom erfaring med å mestre tilsvarende oppgaver, observasjon av at andre greier oppgavene, positive fysiologiske reaksjoner eller oppmuntringer og tillit fra signifikante andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Signifikante andre er personer som er betydningsfulle for ens selvoppfattelse. Det kan for eksempel være læreren for eleven eller skolelederen for læreren. Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver at lærernes mestringsforventninger har stor betydning for deres motivasjon for arbeidet, holdning til utvikling og elevenes læring. Lærere med lave mestringsforventninger vil kunne komme til å unngå endringer og utviklingsarbeid (Fuchs, Fuchs & Bishop, 1992, i Skaalvik & Skaalvik, 2015). Spurkeland (2017) fremholder at ledere på mange måter kan kalles pedagogiske tilretteleggere for mestring, og at det er viktig at de gir tilbakemeldinger som styrker mestringsfølelsen.

2.10. Verdsettende ledelse

Det å bry seg om sine medarbeidere, fokusere på medbestemmelse, respekt og det positive hos hver enkelt, er kjennetegn på en verdsettende lederstil (Skrøvset & Tiller, 2015). Det kan

ta tid å bygge tillit, men å opptre verdsettende kan man gjøre fra første møte med et nytt personale. Ghaye (2008, i Skrøvset & Tiller, 2015) nevner blant annet evnen til å forstørre alt som er bra med andre mennesker og styrke hver enkelt sin kunnskap, ferdigheter og visjon som eksempler på verdsettende intelligens.

2.11. Den omsorgsfulle lederen

Den omsorgsfulle lederen (“The caring leader”) kjennetegnes av en leder som er oppriktig interessert i sine ansatte. Omsorgsfull ledelse kan sies å være relasjonell, der man leder i kraft av relasjonene man har til de ansatte. En omsorgsfull leder er empatisk, viser respekt for sine medarbeidere og gir konstruktive tilbakemeldinger. Han vil være tilgjengelig og synlig, spesielt i stressende tider og i kriser (Gabriel, 2015). Lederen skal kunne lytte til de ansatte uten å være forutinntatt eller dømmende (Uhl-Bien, 2006, i Gabriel, 2015). Ifølge Hochschild (1983, i O`Connor, 2006) kan man i emosjonelt arbeid, trenge å undertrykke sine egne følelser og innta en mer profesjonell rolle overfor motparten. O`Connor (2006) fant i sin studie, at lærere sa noe om “*caring as professionals*” ovenfor sine studenter. En lærer uttrykte blant annet at han oppførte seg varmere eller mer utadvendt enn han egentlig var privat. Det å velge å opptre profesjonelt relasjonelt, eller å bry seg på en profesjonell måte, er ifølge O`Connors (2006) studie viktig for lærernes forhold til sine studenter. Dette kan også overføres til å handle om skolelederens evne til å opptre profesjonelt relasjonelt overfor lærerne de leder.

Kapittel 3 Metode

I dette kapitlet redegjør vi for metodene vi har valgt for å belyse problemstillingen:

Hvordan kan skoleleder gjennom relasjoner og konstruktiv kommunikasjon bidra til lærernes profesjonelle utvikling?

Vi starter med å presentere forskningsdesignet, kvalitativ metode, fenomenologisk tilnærming, intervju, utvalg av forskningsdeltakere, gjennomføring av intervju, bearbeiding av data og analyse, kvalitet i studien og etiske betraktninger. Vi vil også beskrive prosessen, valgene og dilemmaene som dukket opp etter hvert som prosjektet skred fram.

3.1. Forskningsdesign

Et forskningsdesign er planen for hele prosjektet fra formål, problemstilling, datainnsamling, dataanalyse til drøftinger og konklusjoner (Befring, 2015). Vi trengte en blueprint for hva dette prosjektet skulle være. Vi ble enige om en problemstilling som spurte hvordan relasjoner og konstruktiv kommunikasjon bidro til lærernes profesjonelle utvikling, men hva måtte vi ha med i planen for dette arbeidet? Hva var relevant teori for oss? Hvilke metoder skulle vi bruke? Hva var formålet med dette arbeidet? Hvordan skulle vi samle inn datamaterialet, og hvordan skulle vi analysere det? Hvilket omfang skulle arbeidet ha?

Vi endte opp med et forskningsdesign der vi med kvalitativ metode, brukte semistrukturerte intervjuer av skoleledere og lærere for å få belyst problemstillingen vår. Etter en abduktiv analysemetode ble funnene organisert etter hovedkategorier og underkategorier. Dette presenteres i kapittel 4. Videre vil vi drøfte problemstillingen med hovedkategoriene som ramme, senere med forskningsspørsmålene som utgangspunkt.

3.2. Kvalitativ metode

Kvalitative forskningsmetoder har som ambisjon å forstå gjennom å beskrive og søke mening hos “den andre” (Postholm & Jacobsen, 2018), og det får vi kjennskap til gjennom det de gjør og det de sier (Cresswell, 2013, Denzin & Lincoln, 2011, Gudmundsdottir, 1990, Merriam, 2002 i Postholm, 2010). Det er enkeltmennesker, grupper eller fenomener som blir undersøkt. Den kvalitative metoden gir forskeren mulighet til å forske på menneskelige prosesser eller problemer der menneskene er, for eksempel der de jobber og der de lever (Postholm, 2010).

Det meste av kvalitativ forskning gjøres i et konstruktivistisk perspektiv eller paradigme (Postholm, 2018). Kvalitativ forskning i et konstruktivistisk paradigme ser deltakerne som aktivt handlende og ansvarlige. Kunnskap som forståelse og mening blir skapt gjennom menneskers sosiale samhandling (Postholm, 2010). Kvalitativ forskning er ifølge Thagaard, (2018) et fleksibelt forskningsopplegg, der problemstillingen kan endres og utvikles i takt med utviklingen av data, analyse og tolkning.

Vi valgte en kvalitativ metode, fordi vi mente at det ville bidra med en forståelse for skolelederes og læreres erfaringer med relasjoner, konstruktiv kommunikasjon og læreres profesjonelle utvikling. Vi ønsket å være åpne for hva studien kunne bringe frem av funn, derfor anså vi at en kvalitativ metode ville være nyttig for oss. Vi ser på våre forskningsdeltakere som aktive og handlende individer. Videre stemmer det godt med vår oppfatning om at kunnskap er skapt i sosial handling i møter mellom mennesker (Postholm, 2010). Våre forskningsdeltakere har erfaringer fra møter med andre mennesker. Det er disse erfaringene vi ønsket å fordype oss i, med den hensikt at de ville bidra med ny kunnskap.

3.3. Fenomenologisk tilnærming

I denne studien har vi benyttet fenomenologi som kvalitativ tilnærming. “Fenomenologiske studier beskriver den meningen menneske legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen” (Giorgi 1985, Moustakas 1994, i Postholm, 2010, s. 41). Den fenomenologiske tilnærmingen har som målsetning å finne essensen i opplevde situasjoner, gjennom samtaler med aktuelle mennesker. Vi valgte en fenomenologisk tilnærming, fordi vi var på jakt etter en slik essens i forskningsdeltakernes erfaringer med relasjoner og konstruktiv kommunikasjon mellom ledere og lærere, og hva det hadde å si for lærernes profesjonelle utvikling.

Videre valgte vi en fenomenologisk tilnærming fordi vi ønsket å få et innblikk i hvordan ledere og lærere opplevde sine erfaringer knyttet til forhold som vår problemstilling etterspurte. Vi var interessert i forskningsdeltakernes forståelse av relasjonene og kommunikasjonen når det gjaldt lærernes profesjonelle utvikling. Fordi vi baserte oss på deltakernes selvrapportering, ble det deres oppfatninger, opplevelser og erfaringer vi ville forske på (Befring, 2015). Det var den subjektive forståelsen vi søkte, og vi prøvde å være bevisst på at våre antagelser ikke skulle overskygge og farge forskningsdeltakernes

oppfatninger og opplevelser. Ved å være bevisst dette, håpet vi at vi som forskere i mindre grad tolket våre egne erfaringer og fortellinger inn i forskningsdeltakernes svar.

Det er i den fenomenologiske tilnærmingen viktig å fokusere på forskningsdeltakerens virkelighetsforståelse. “Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er” (Kvale og Brinkmann 2015, i Thagaard, 2018, s. 36). Det betyr at forskeren tar på alvor det forskningsdeltakerne formidler av erfaringer og antakelser.

Ved å intervju flere personer om deres meninger og erfaringer, ønsket vi som forskere å prøve å finne essensen i disse menneskenes erfaringer med relasjoner og kommunikasjon mellom ledere og lærere. På denne måten håpet vi på å utvikle en dypere forståelse for hvordan en leder kunne bidra til lærerens profesjonelle utvikling.

3.4. Intervju

Det finnes ulike typer intervju etter hvor strukturerte de er. Intervjuene kan være strukturerte, ustrukturerte eller semistrukturerte.

3.4.1. Semistrukturert intervju

Det var det semistrukturerte intervjuet som var mest interessant for oss. Det semistrukturerte intervjuet, (Fontana og Frey 2000, i Postholm og Jacobsen, 2011,) er en form for datainnsamling hvor flere individer alene eller i grupper blir stilt spørsmål. Forskeren har relevante spørsmål forberedt, men det åpnes også for at nye interessante temaer kan dukke opp også utenfor det man hadde planlagt på forhånd, dermed kan forskeren stille oppfølgingsspørsmål, planlagt eller spontant. Disse oppfølgende spørsmålene kan bidra til en dypere innsikt i enkelte tema eller oppklare eventuelle motsetninger eller misforståelser. Et kvalitativt intervju er ifølge Kvale og Brinkmann, (2015, i Thagaard, 2018) en interaksjon preget av en asymmetrisk relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker. Forskeren er den som har kontroll over tema og fremdrift. Det er også forskeren som kan bestemme hva som er tilstrekkelig informasjon om et tema, og når det passer å skifte fokus. Forskningsdeltakeren kan også dele fortrolig informasjon og er dermed mer sårbar. Likevel er ikke deltakerne uten kontroll, fordi de selv kan bestemme hvor mye de vil dele (Wang & Yan, 2012; Fog, 2007, i Thagaard, 2018).

3.4.2. Intervjuguide

Intervjuguiden besto av tre hoveddeler med underliggende spørsmål. Dramaturgien i et intervju kan ha mye å si for hvordan det forløper (Thagaard, 2018). Vi ønsket å starte med noen oppvarmingsspørsmål for å gjøre forskningsdeltakerne trygge og avslappet, før vi gikk inn på potensielt mer emosjonelle tema. Vi ønsket videre å undersøke kommunikasjon i organisasjonen ved å gå i dybden på et pedagogisk utviklingsarbeid som forskningsdeltakere hadde igangsatt eller vært en del av. I siste del av intervjuet ønsket vi å snakke om konstruktiv kommunikasjon og relasjon mellom leder og lærer. Vi prøvde å lage åpne spørsmål, noe som ifølge Silverman (2013, i Thagaard, 2018) er viktig for å få autentiske erfaringer fra deltakerne. Vi lagde en guide til skolelederne og en til lærerne (se vedlegg 4 og 5). Intervjuguiden ble sendt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) for godkjenning (se vedlegg 6).

3.5. Utvalg av forskningsdeltakere

Vi ønsket å gjøre et pragmatisk utvalg av forskningsdeltakere til våre intervjuer, som på en formålstjenlig måte representerer skolelederne og lærerne (Befring, 2015).

Vi anså det som interessant å intervjuere ledere og lærere fra samme skole. Vi endte opp med å intervjuere ledere og lærere fra to ulike skoler. Vi ønsket å intervjuere forskningsdeltakerne individuelt, fordi vi mente det ville gjøre det lettere for dem å snakke fritt. Vi ønsket oss ikke «glansbilder», men ekte opplevelser. Derfor vurderte vi at det var spesielt spennende å intervjuere lærere og gode relasjonelle ledere som var åpne om vanskeligheter og utfordringer. Vi brukte våre nettverk for å finne skoleledere vi hadde hørt var opptatte av kommunikasjon, og oppfattet av andre som relasjonelle ledere. Dette kan vi også kalle *strategisk utvelgelse* (Thagaard, 2018). Vi valgte ut personer som hadde de egenskapene eller kvalifikasjonene som vi anså strategiske i forhold til vår problemstilling. Da vi fikk ja fra de lederne vi ønsket oss, hjalp de oss å komme i kontakt med lærere fra samme skole som de mente egnet seg og ville bli intervjuet. Dette kan kalles *snøballmetoden* (Thagaard, 2018). Det kan være noen etiske utfordringer med at de personene vi spurte, selv foreslår andre deltakere til forskningsprosjektet. Vi kunne risikere å få villige deltakere som kanskje mestrer jobbene sine svært godt og opplever lite konflikter. Vår største bekymring var også at disse lærerne ikke ville si noe negativt eller fortrolig om sine ledere og dermed gi et annet inntrykk, enn det de egentlig følte. Vi var derfor oppmerksomme på hvordan vi stilte spørsmålene til lærerne.

De måtte ikke snakke om nåværende leder, men kunne snakke generelt om ledere. Det var også frivillig å svare på hvert spørsmål. Vi tar med i betraktningen hvilket utvalg vi har intervjuet, når vi kommer til drøfting og konklusjon i dette prosjektet.

Vi endte opp med å intervju fire skoleledere og tre lærere. Den siste forskningsdeltakeren svarte oss ikke, og vi sa oss fornøyd med de sju som hadde svart. Det bør kanskje nevnes at intervjuene var planlagt i samme tidsperiode som skolene i dette området helt eller delvis gikk over til digital undervisning for andre gang i forbindelse med Korona-pandemien. Det er derfor lett å tenke seg at dette er grunnen til at siste forskningsdeltaker ombestemte seg.

3.5.1. Skolene

Forskningsdeltakerne er fra to ulike barneskoler, en i Midt-Norge og en på Østlandet.

Skolen i Midt-Norge er en middels stor 1-7 skole med cirka 350 elever og 40 ansatte. Ledelsen består av rektor som er ganske fersk i jobben, i tillegg til tre avdelingsledere som har jobbet der i mange år. Skolen har en homogen elevgruppe og stabil sosioøkonomisk bakgrunn.

Den andre skolen som ligger på Østlandet, er en stor 1 -7 skole med omtrent 600 elever og 65 ansatte. Ledelsen består av rektor, assisterende rektor og to undervisningsinspektører. Rektor har vært i rektorstillingen på denne skolen i fem år, og to år tidligere på en annen skole. Assisterende rektor har for det meste vært skoleleder bare ved denne skolen, og begynte litt før rektor. Skolen har en sammensatt elevmasse med middels stor andel av tospråklige elever. Sosioøkonomisk har også skolen stor variasjon i elevenes bakgrunn.

3.5.2. Skolelederne

Skolelederne er alle i 40-årene. Begge rektorene er damer, avdelingslederen er en mann, mens assisterende rektor er en dame. De har alle cirka 20 års erfaring fra skoleverket, både som lærere og de siste årene som ledere på ulike nivå.

3.5.3. Lærerne

Lærerne som ble våre forskningsdeltakere, har mellom 4 - 7 års erfaring som kontaktlærere. De har jobbet på ulike team og hatt ulike klasser. Flere av lærerne sitter i, eller har erfaring fra plangruppa, der de har bidratt til å planlegge og drive utviklingsarbeid.

3.6. Gjennomføring av intervju

Vi foretok nesten alle intervjuene i digitale videomøter. Dette var praktisk både fordi vi satt i hver vår by, men også fordi det var korona-restriksjoner på fysiske møter i den tiden vi foretok intervjuene. Vi tok lydopptak av de syv intervjuene. Den av oss som styrte intervjuet, konsentrerte seg kun om å stille spørsmål og være i dialog med forskningsdeltakerne, mens andremann var taus lytter og kunne notere tanker, observere kroppsspråk og stille oppfølgingsspørsmål. I tillegg noterte vi kort hvordan intervjusettingen var og hvordan vi oppfattet forskningsdeltakerne i situasjonene. Dette gjorde vi fordi slike notater kan ha et analytisk formål og gi viktige innspill til tolkningen av resultatene (Thagaard, 2018).

3.7. Bearbeiding av data og analyse

Vi hadde noen tanker om analyse og kategorisering før intervjurunden startet, og disse tankene kvernet i bakhodet mens vi transkriberte. Det var imidlertid etter transkribering og lange diskusjoner mellom oss to og veileder, at analysearbeidet skred fremover. Vi vil i de neste avsnittene si noe om transkriberingen av intervjuene og gå mer i detalj på hvordan vi tok tak i analysearbeidet.

3.7.1 Transkribering

Vi delte transkriberingen av opptak mellom oss. Den som hadde vært hovedansvarlig i intervjuet, transkriberte også i etterkant. Når vi overfører samtale til tekst oppnår vi bare en begrenset rekonstruksjon av intervjuet (Thagaard, 2018). Vi var derfor glade for at vi begge var med på intervjuene og hadde en felles opplevelse å reflektere over. Det ble også mye lettere å bruke hverandres transkriberinger i analysen i etterkant. Vi valgte å transkribere alle intervjuene til bokmål, selv om det virket litt fremmedgjørende, ettersom flere av forskningsdeltakerne snakket dialekt. Vi mente det ville lette analysearbeidet, men var samtidig bevisst på at enkelte ord og uttrykk vanskeligere lar seg oversette til skriftspråk, og vi kan ha mistet noe av stemningen eller personligheten til deltakerne. Likevel mente vi at meningsinnholdet ble tatt vare på, og det var det viktigste for oss i det videre arbeidet.

3.7.2. Analyse

Analysen starter ikke etter at intervjuene er gjennomført, men er en dynamisk prosess som starter allerede med forberedelsene til datainnsamlingen. Det finnes med andre ord ikke noe klart start- og stoppunkt for analysen (Postholm, 2010). Vi fant forståelse og mening i det innsamlede datamateriale basert på vår referanseramme av erfaringer og teori. Likevel var vår intensjon å møte datamaterialet med et åpent sinn, og prøve å holde tilbake våre subjektive oppfatninger. Studien vår kan imidlertid sies å være verdiladet, for ifølge Creswell (1998, i Postholm 2010) må en kvalitativ forsker innse at forskningen aldri kan være verdifri eller objektiv. Analyseprosessen kan sees på som en spiral eller sirkel, der teksten brytes ned i små enheter med mening, og delene settes sammen igjen for å skape en ny og mer helhetlig forståelse. Den nye forståelsen vil kanskje igjen påvirke de små delene. Dette kalles den *hermeneutiske sirkel* og kan hjelpe forskeren og oppnå en dypere forståelse av det som blir studert (Dilthy, 1969, i Postholm, 2010).

I oppstarten av dette prosjektet leste vi mye teori om relasjoner, kommunikasjon og lærernes profesjonelle utvikling, og etter hvert begynte vi å se for oss kategorier med utgangspunkt i noen av disse teoriene. Spesielt så vi til Robinsons (2014) tre mellommenneskelige verdier som ligger til grunn for åpen-for-læring-samtaler (Robinson, 2014); *jakten på gyldig informasjon, respekt og å øke den interne forpliktelsen*. Videre så vi på Torberts Action Inquiry (Torbert, 2004, i Irgens 2007) og begrepene; *å ramme inn, framføre, illustrere og teste ut*. Vi hadde med andre ord i utgangspunktet en deduktiv tilnærming til arbeidet med dette prosjektet.

Vår veileder, May Britt Postholm utfordret oss til selv å lete etter kategorier i vårt materiale. Hun spurte oss hvilken essens vi fant. Hun oppfordret oss til å bruke en mer induktiv metode, der empirien gir grunnlag for utviklingen av en teori. Vi tok utfordringen og startet kategoriseringsprosessen helt på nytt, med en intensjon om å møte empirien uten forventninger om at den skulle passe inn i de tidligere nevnte kategoriene.

Vi har nok endt opp et sted midt imellom ren induksjon og deduksjon. Vi kan ikke fri oss fra at vi har et teoretisk grunnlag for oppgaven og interessen vår for dette feltet, men i og med at vi har latt empirien spille en viktigere rolle, og at det har vært dynamikk og drøfting av teori, kategorier, forskningsspørsmål og empiri, kan vi nok si at vi har endt opp med en abduktiv tilnærming i vårt analysearbeid (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.7.3. Konstant komparativ metode

Målet med analysearbeidet var å finne essensen, forståelsen og meningen i datamaterialet som kunne være med å besvare våre forskningsspørsmål og tilslutt problemstillingen. For å bryte ned, og systematisere datamaterialet, valgte vi å bruke den *konstant komparative analysemetoden*. Denne analysemetoden bidrar med systematiske prosedyrer for hvordan analyseprosessen skal gjennomføres (Postholm & Jacobsen, 2018).

Vi startet med å lese lederintervjuene hver for oss, for å gjøre oss godt kjent med dem. Vi fokuserte på de delene som omhandlet konstruktiv kommunikasjon og relasjon som bidrar til lærernes profesjonelle utvikling. Senere gikk vi gjennom den samme prosessen med lærerintervjuene.

Vi ønsket å gjøre datamaterialet vårt mer oversiktlig. En deskriptiv analyse går ut på å organisere materialet bolkevis med koder og kategorier (Postholm, 2010). Transkripsjonene ble til kolonnenotater der vi spurte oss selv “Hva handler dette egentlig om?” og ut fra dette lette vi etter kategorier.

For at det skal være en kategori, bør den oppfylle to krav ifølge Lincoln og Guba (1985, i Postholm 2010). For det første må det være relevant informasjon til forskningen og gi rom for videre tanker, videre bør det være den minste enheten med informasjon som kan stå alene. Hva betydde dette for oss? Vi måtte sjekke om kategorien ville belyse problemstillingen. Videre måtte vi ikke ha for omfattende kategorier, da de kunne forvirre både oss og leseren. En kategori vi strevde mye med var “varme”. Vi likte hvordan rektorene ble omtalt som varme, og ønsket å prøve ut om dette kunne være en kategori. Her skulle vi nok ha lyttet til Lincoln og Guba med en gang, for dette var ikke en kategori der minste informasjonsenhet kunne stå alene. Vi ble enige om å ikke glemme “varmen”, men å se på den i drøftingen i stedet.

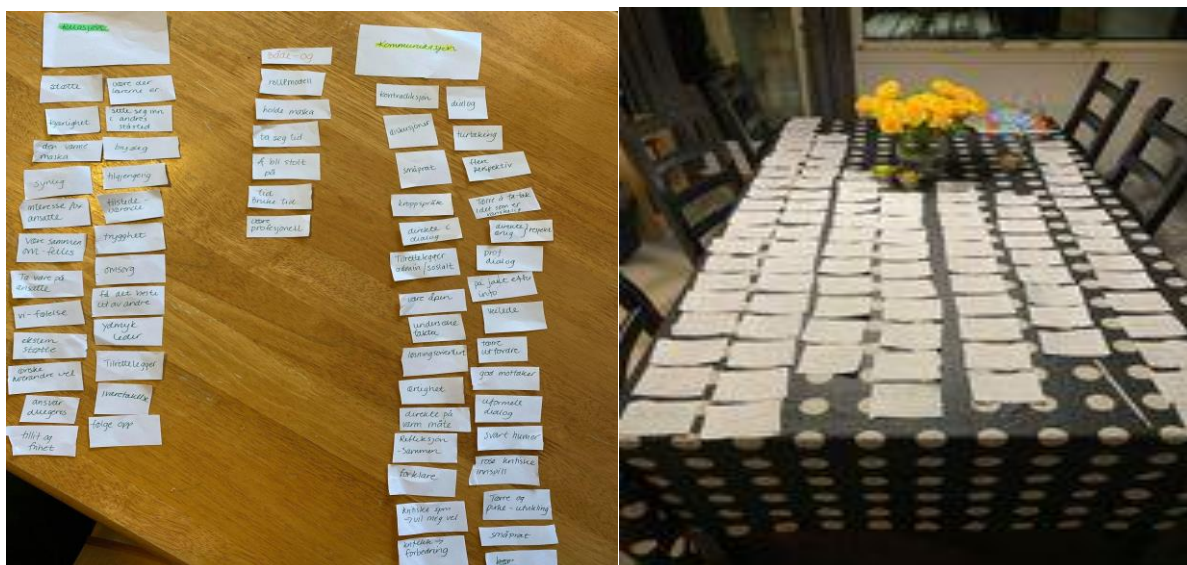
Bildene i figur 3 nedenfor viser hvordan vi jobbet med transkripsjoner i kolonnenotat og senere lagde smålapper av kategoriene vi fikk i kolonnen lengst til høyre.

<p>Typisk arbeidsdag?</p>	<p>R. Jeg pleier å være ferdig på jobb. Jeg pleier å være her mellom halv åtte og åtte, og da har jeg som regel egentlig startet litt for jeg dro hjemmefra med å sjekke litt chat og mailer og sånt. Akkurat nå, i korona-tiden, er jeg veldig involvert i vikarsettning. Så da jeg kommer på jobb går jeg innom vikarankaller, og harer hvordan dagen ser ut. Og så kopper jeg meg på, og det serer jeg ut av å være på telefonen og i gangene her og alltid kontakt med lærerne. Det er litt omveier her i korona-tiden og det pleier å være, for da har jeg litt større medslapsfelt på morgningen enn nå. Men så går jo dagen mye på å skjerm, så er jeg alt for mye på kontoret. Jeg blir sittende her å chatte med folk på sin måte. Og så er det på mail, og så er det på Toams skriftlig. Så vanlig er jeg mye mer aktiv ute og snakker med folk på skole, og prøver å nevne ut å ha inspeksjon en par til, kanskje i ukene. Så mens lærerne har undervisning så er det mye møter og sånt som forgår, men når undervisninga er over så er jeg mye i teammøter, når det er tid for det. Ellers så er jeg med i samarbeidsmøter med foreldre og elever, eller rundt elever da. Ja, det er jo fragmentert. Det er jo aldri helt planlagt hvordan dagen blir. Det avhenger av hva som dukker opp, men jeg er involvert i mange ulike saker da.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • starter tidlig • Sjekke mail • koronatid: vikarinnkalling • møte ansatte formelt/uformelt • koronatid: mye skjerm • inspeksjon • samarbeidsmøter (foreldre/lærer) • varierte dager-fragmentert • gjør seg tilgjengelig 	<p>tilgjengelighet</p> <p>uformelle møter</p>	
---------------------------	---	---	---	--

Figur 3: Transkripsjoner i kolonnennotat og smålapper med kategorier.

Etter den åpne kodingen, prøvde vi å systematisere kategoriene vi hadde funnet, for å se om vi kunne oppdage subkategorier eller underkategorier. Slik kunne vi få bedre oversikt over materialet, og vi kunne få et klarere bilde av hvordan kategoriene forholdt seg til hverandre. Dette kalles en aksial koding (Postholm 2010). Vi prøvde ut ulike hovedkategorier, og spurte oss selv *når, hvorfor og under hvilke forhold* kan vi se denne kategorien (Strauss & Corbin 1990, 1998 i Postholm 2010). Vi prøvde for eksempel “Felles ansvar” som en hovedkategori. Kunne subkategoriene være “å løse utfordringer sammen” og “å lære sammen”? For å sjekke omformulerte vi spørsmålene etter Strauss & Corbins’ spørsmål; “Når har vi et felles ansvar?”, “Hvorfor har vi et felles ansvar?” og “Under hvilke forhold har vi et felles ansvar?” Dette var en god sjekk for oss på at dette var underkategorier vi kunne jobbe videre med.

Den ene av oss var i Trondheim og den andre i Oslo, likevel samarbeidet vi om å komme fram til kategorier som kunne hjelpe oss å finne svar på vår problemstilling. Bildene presentert i figur 4 under er fra dette arbeidet.



Figur 4: Arbeid med aksial koding.

Etter fysisk å ha flyttet lapper rundt og fotografert disse, satte vi etter en stund hovedkategorier og subkategorier inn i matriser og diskuterte disse. Under er det et eksempel på en matrise (figur 5) vi brukte når vi diskuterte den aksiale kodingen.

Å være åpen for andres perspektiv	Å vise at vi har et felles ansvar	Å være medmenneske	Å legge til rette for trygghet	Å være tydelig
Se og lytte til de ansatte	Ledelsen deltar i utviklingsarbeid	Kroppsspråk	Å ha trygge rammer tid og tilgjengelighet/System og struktur	Å være ærlig
Å anerkjenne lærernes profesjonalitet	Å være rollemodeller	Å ta de uformelle samtalen	Støtte med å være i nærheten	Å være tydelig på en varm måte
Å være tilstede der det skjer	Å lære sammen	Å vise empati og omsorg	Å styrke lærernes mestringsfølelse	Å bruke konkrete å praksisnære eksempler
kontradiksjon	Å reflektere sammen	Å gi av seg selv		Å følge opp
åpen og ikke dømmende dialog	Å ha en vi-følelsen (vi løser pr sammen)	Å være tilgjengelig	Å skape forutsigbarhet	Å pirke bort i
	Å hente inn ekstern støtte	varme	Kultur for å ikke være perfekt/ å tørre å vise svakhet	Å ta tak i problemer tidlig
	medbestemmelse	Å ha gode intensjoner		

Figur 5: Matrise med tidlig forsøk på å se hoved- og subkategorier.

Etter å ha brukt mye tid på å finne våre hovedkategorier og underkategorier, ble vi etter hvert enige om å prøve disse presentert i tabell 2 under:

Tabell 2: Oversikt over hovedkategorier og subkategorier.

Å være åpen for andres perspektiv	Å ha et felles ansvar	Å bygge tillitsrelasjon	Å legge til rette for trygghet
...ved å ha en åpen dialog	...for å lære sammen	...med uformelle samtaler	...gjennom rammer og forutsigbarhet
...ved å anerkjenne lærernes profesjonalitet	...for å løse utfordringer	...med å vise at du har gode intensjoner	...gjennom å være tydelig
		...med å være profesjonell relasjonell	...gjennom kultur for ikke å være perfekt.
			...gjennom å styrke lærerens mestringsfølelse

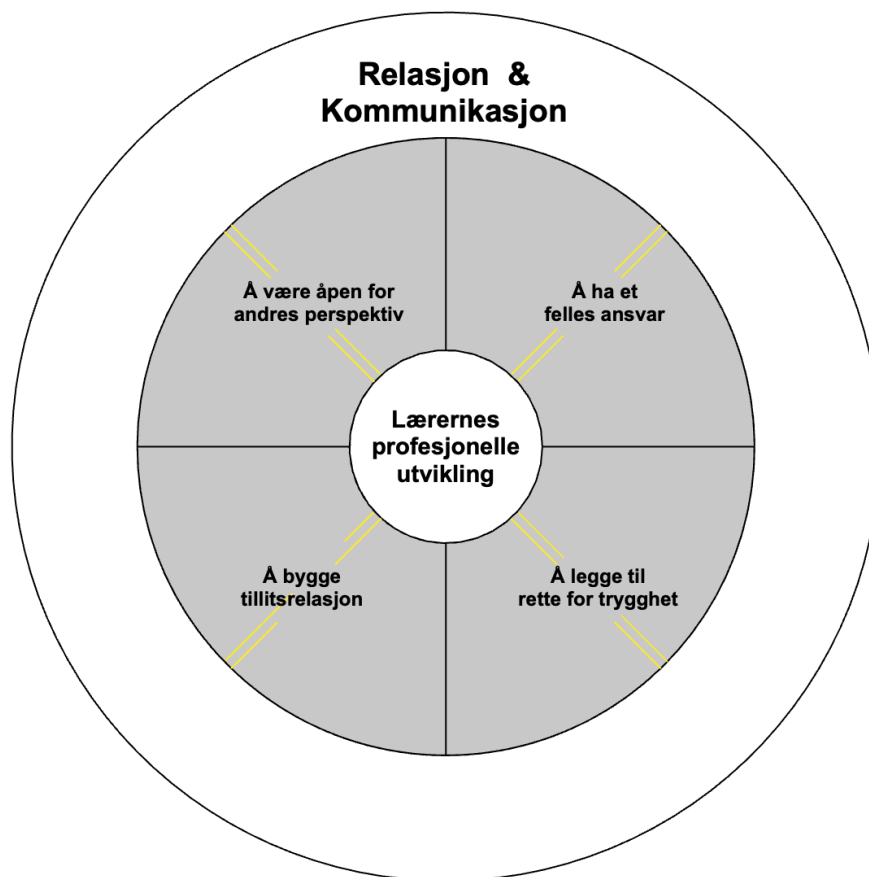
Nå hadde vi hovedkategorier og subkategorier, men hva var kjernekategori? Hva handlet alt dette om? Det kalles selektiv koding når forskeren prøver å finne kjernekategori og systematisk relatere dem til de andre kategoriene (Strauss & Corbin 1990, 1998, i Postholm 2010).

Etter igjen å ha gått tilbake til problemstillingen vår; “Hvordan kan skoleleder gjennom relasjoner og konstruktiv kommunikasjon bidra til lærernes profesjonelle utvikling?” kom vi frem til at *lærernes profesjonelle utvikling* var vår kjernekategori. Vi prøvde oss på ulike grafiske fremstillinger som skulle vise kategoriene våre og hvordan de var relatert til hverandre. Figur 6 under er det et eksempel på dette.



Figur 6: Vi prøvde oss på ulike grafiske fremstillinger som skulle vise kategoriene våre og hvordan de var relatert til hverandre. Dette er et tidlig forsøk.

I ettertid slo vi sammen noen kategorier og endte opp med enklere modell (se Figur 7).



Figur 7: Modell med hovedkategoriene som veier inn til kjernekategori.

Modellen ovenfor viser de fire hovedkategoriene vi utviklet, omringet av relasjon og kommunikasjon som ramme. Hovedkategoriene kan sees på som veier inn til kjernekategoriene. Lærernes profesjonelle utvikling står derfor i sentrum. I den forenkla modellen er ikke subkategoriene lenger synlig, men vi opplever at denne modellen ble en oversiktlig konkretisering av hovedkategoriene vi utviklet.

Vi hadde nå et verktøy og et landskap og fortelle om våre funn i. Med modellen over som konkretisering av rammene for analysen og drøftingen, kunne vi spørre hvilke veier våre forskningsdeltakere opplevde at bidro til lærernes profesjonelle utvikling.

3.8. Kvalitet i studien

I innledningen og gjennom teorikapitlet har vi prøvd å presentere hensikten, bakgrunnen og teoretisk ståsted for vår oppgave. Vi har også tidligere beskrevet hvilken bakgrunn og erfaring vi har fra før. Vi er, ifølge Postholm (2010) det viktigste forskningsinstrumentet, og det er derfor viktig for studiens kvalitet at dette instrumentet beskrives. Dette gjøres for å synliggjøre vår subjektivitet. Imidlertid er målet i forskningen, og da spesielt i analysearbeidet og presentasjon av funn, å prøve å bli bevisst vår subjektivitet og legge den til side for slik å møte forskningen med et så åpent sinn som mulig. Dette kalles også *epoche* (Moustakas, 1994, i Postholm, 2010) eller *bracketing* (Patton, 2002, i Postholm 2010). Det kan oppleves vanskelig å legge bort sin egen forforståelse, derfor er det viktig at vi hele tiden reflekterer over våre valg og tolkninger. Dette kalles refleksivitetsprosessen (Lincoln og Guba, 2000, i Postholm, 2010). Vi har hatt stor nytte av å diskutere studien med hverandre og med veileder, for det har fått oss til å innse, at vi har ulike subjektive oppfattelser av innsamlet data og teori. Det viser oss at vi ikke helt klarer å fri oss fra våre tidligere erfaringer eller teoribakgrunn, og at vi må være bevisst på at vi har med dette inn i vår analyse og tolkning.

Også forskningsdeltakerne har med sin egen subjektivitet og bakgrunnsforståelse inn i svarene på spørsmålene vi stiller. Creswell (1998, i Postholm, 2010) sier at det epistemologiske og ontologiske grunnsynet i virkeligheten blir skapt i samhandling mellom mennesker. Epistemologi handler om forholdet mellom forsker og forskningsdeltakeren og ontologi dreier seg om hvordan virkeligheten egentlig er (Guba & Lincoln, 1989, i Postholm, 2010). Det finnes derfor like mange sannheter som det finnes mennesker til stede i et møte. Dette er noe vi har prøvd å ta hensyn til når vi har behandlet datamaterialet. Det narrative vi

skaper sammen med forskningsdeltakerne, er sannheten i det møtet, akkurat på det tidspunktet vi snakket sammen (Postholm, 2010). Videre er det viktig at forskeren ikke formidler deltakernes fortelling som sin sannhet, men bruker teoretiske briller til å skape en forståelse av deltakernes fortelling (Gudmundsdottir, 1992, i Postholm 2010). Dette er vår intensjon med våre drøftinger av resultatene.

Vi har intervjuet både skoleledere og lærere. Dette innebærer at vi har samlet inn data om temaet lærernes profesjonelle utvikling fra ulike kilder med ulike perspektiv - nemlig skoleledere og lærere fra samme skole. De har delvis understøttet og uavhengig bekreftet hverandres tanker på enkelte områder om hvordan skoleleder bidrar til lærernes profesjonelle utvikling gjennom relasjon og kommunikasjon. Dette kan sees på som en form for triangulering som kan være med på å styrke studiens kvalitet (Hammersley & Atkinson 1996; Lincoln & Cuba, 1985; Merrim, 1998; Patton, 2002; Stake, 1995; Thagaard, 2003; i Postholm, 2010). Vi vil videre ta for oss noen begrep som er viktig å undersøke i forhold til kvalitet på studien.

3.8.1. Troverdighet

Som tidligere nevnt bruker man i kvalitative studier seg selv som instrument i innhenting av data (Befring, 2015; Postholm, 2010). Det var derfor viktig at vi stilte oss spørsmål rundt våre egne forventninger og forutinntatte oppfatninger. *Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet* er viktige begrep for å vurdere studiens troverdighet. Vi vil ta for oss disse begrepene nærmere.

Det var viktig for oss at prosjektet var *pålitelig, (reliabilitet)*. Tradisjonelt innen et positivistisk vitenskapssyn ville dette handlet om at funnene i undersøkelsen var mulig å gjenskape om man foretok de samme intervjuene en gang til. Det er vanskelig å se for seg at det lar seg gjøre å gjenskape akkurat den samme undersøkelsen, med nøyaktig de samme funnene i en kvalitativ undersøkelse, Derfor legger man heller vekt på at forskerne reflekterer over disse to punktene systematisk (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 222):

- *hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning, og*
- *hvordan han eller hun gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene.*

Har vi gjennomført et godt håndverk i vårt arbeid med å undersøke og samle inn data? Denne prosessen bør være så transparent som mulig for å styrke troverdigheten (Silverman, 2014, i Thagaard, 2018). Vi har forsøkt så godt som mulig å beskrive konkret prosessene med å utforme intervjuguide, velge ut informanter, samle inn data og gjennomføring av analysen.

Vi mener det var en tillit mellom oss og forskningsdeltakerne i intervjusituasjonene. Vi har lagt med orientering om prosjektet til skolene, forespørsel og samtykkebrev, intervjuguidene og skjema fra NSD som vedlegg (se vedlegg 1-6). I tillegg forklarer vi et avsnitt under delkapitlet etiske betraktninger, om søkeprosessen til NSD. Vi sitter igjen med et inntrykk av at forskningsdeltakerne var engasjerte og ærlige rundt sine uttalelser. Vi har vist i dette kapitlet, men også senere i oppgaven hvilke erfaringer og refleksjoner vi har gjort oss, og hva det har hatt å si for studien. Vi har altså prøvd å være refleksive i vår forskningsprosess (Lincoln & Guba, 2000, i Postholm, 2010).

Gyldighet (validitet), av den kvalitative forskningen vi skal utføre, vil være avhengig av at vi har et kritisk og bevisst forhold til våre egne forutinntatte holdninger, våre “Researcher bias” (Befring, 2015). Gyldighet, sier noe om det er dekning for de tolkninger som blir gjort av funn og resultater (Postholm og Jacobsen, 2011). Silverman (2014, i Thagaard, 2018), mener at hvis man er åpen om sitt teoretiske ståsted, altså vektlegger teoretisk gjennomsiktighet, vil analysen og de tolkninger vi gjør, bli mer troverdige. Vi er åpne om vårt teorigrunnlag.

Tidligere i vårt studie laget vi en intervjuguide og gjennomførte et pilotintervju om relasjon og kommunikasjon. I tillegg har vi skrevet en oppgave sammen som omhandlet konstruktiv kommunikasjon i vanskelige samtaler med ansatte. Dette har bidratt til at vi hadde en viss teoretisk kunnskap om lærende kommunikasjon og relasjoner før vi startet på masteroppgaven. Det ble dermed ekstra viktig for oss og minne hverandre på å legge bort forkunnskap og erfaringer, da vi startet analysearbeidet. Dette ble vi også minnet på av vår veileder, og det bidro til gode diskusjoner som resulterte i mange runder før vi ble enige om og fortrolige med presentasjon av funn og analysen av disse.

Forskningsdeltakerne har fått lese presentasjonen av funn både for å sikre at de samtykker til vår bruk av deres uttalelser og at de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene som vi har gjort. Dette kalles *member-checking*, (Lincoln & Cuba, 1985, Merriam, 1998, Stake, 1995 i Postholm, 2010) og vurderes som et viktig grep for å styrke gyldigheten i studien.

Overførbarhet sier noe om den forståelsen vi har utviklet i dette prosjektet, er overførbar til andre situasjoner (Thagaard, 2018). Vi mener at tolkningen av denne studien kan ha en viss overførbarhet. Hver skole har sin kultur og det finnes mange ulike måter ledere kan bidra til lærerens utvikling, men vi antar at denne studien kan være nyttig for ledere som ønsker å forstå mer om hvordan de kan bidra til lærerens profesjonelle utvikling. Lærere som leser vår oppgave, kan også kjenne seg igjen i beskrivelsene og dra nytte av drøftingene vi har gjort.

3.9. Etske betraktninger

“Forskning skal være forankret i anerkjente etiske verdier” skriver Befring (2015, s. 28), og minner oss på at de etiske teoriene som ligger til grunn for vår forskning er basale. Videre kommer etikken til uttrykk i forskningsetiske prinsipper, som skal gi retning slik at forskningen gjøres på en forsvarlig og verdig måte (Befring, 2015).

Etikken skal hjelpe oss å se hva som er rett og galt, verdig og uverdig (Befring, 2015). Slik er det også i forskning.

3.9.1. Forskningsetiske normer

NESH (2016), Forskningsetisk komité for samfunnsforskning og humaniora, har beskrevet 47 normer for god forskningsetikk. Blant annet *informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse, og aktsomhet for deltakerrisiko*.

Informert og fritt samtykke vil si at alle forskningsdeltakere får informasjon om prosjektet på forhånd, sånn at de kan gi et fritt samtykke. Vi utarbeidet skriv med informasjon og forespørsel til lederne og lærerne, hvor de kunne skriftliggjøre sitt samtykke (se vedlegg 2 og 3). Dette sendte vi ut på forhånd. Vi hadde snakket med deltakerne muntlig og fått ja, men i samtykkebrevet beskrev vi hensikten og formålet med oppgaven mer nøye. Vi var også klare på at vi gjennomførte et halvstrukturert intervju, så temaene i intervjuguiden kunne endres. Noen deltakere ønsket å lese intervjuguiden på forhånd, mens andre valgte bort dette.

Konfidensiell og anonym deltagelse går ut på at opplysninger om informantens personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Dataene som samles inn i forbindelse med forskningen skal også være anonymisert. Det skal ikke være mulig å gjenkjenne informantens identitet, og data må oppbevares forsvarlig og destrueres etter bruk (Befring, 2015). Vi har i omtalen av ledere og lærere skjult deres identitet med fiktive navn, men riktig kjønn og cirka alder.

Vi har også presentert skolene de jobber på, uten navn, men ellers med riktige beskrivelser. Alle tredjepersoner er bevisst omtalt som *han*.

Aktsomhet for deltakerrisiko handler om at det ikke skal være forbundet med risiko å delta i et slikt forskningsarbeid (Befring, 2015). Det kan for eksempel oppleves risikofyllt for lærere å svare at det er mangler i relasjonene mellom lærere og ledere ved samme skole. Vi har unngått å gjengi hendelser som kan avdekke anonymiteten. I de tilfellene har vi skrevet en mer generell kontekst, men meningen er fortsatt den samme.

Vi tok sammen med veileder stilling til om opplysningene i dette prosjektet kunne spores tilbake til informantene. Vi så at det kunne komme frem opplysninger som kunne knyttes direkte eller indirekte til enkeltpersoner, derfor meldte vi inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette ble en lærerik prosess. Vi måtte tenke oss godt om hvordan vi ville forholde oss til informasjon om tredjeperson og hvordan vi skulle minimere risikoen for at ledere og lærere fra samme skole skulle føle seg utsatte. Etter noen runder med NSD, der vi bearbeidet vår søknad flere ganger, fikk vi godkjent vårt prosjekt (se vedlegg 6).

Kapittel 4 Presentasjon av funn

Vi vil presentere funnene som belyser forskningsdeltakernes opplevelse av den kommunikative og relasjonelle veien til lærernes profesjonelle utvikling, med utgangspunkt i vår problemstilling og de tilhørende forskningsspørsmålene. Vi har valgt å la hovedkategoriene ramme inn presentasjonen av funn i studien. Funnene blir vist gjennom sitater fra forskningsdeltakerne.

Tabell 3: Oversikt over forskningsdeltakere med anonymiserte navn.

Forskningsdeltakere med anonymiserte navn

Olivia: Rektor

Oline: Assisterende rektor

Nora: Lærer

Turid: Rektor

Tore: Avdelingsleder

Terje: Lærer

Trine: Lærer

4.1. Å være åpen for andres perspektiver

Skoleledere møter mange ulike mennesker med andre perspektiver i løpet av en skoledag. Våre forskningsdeltakere snakker om viktigheten av at skoleleder er villig til å se problemstillingene som dukker opp fra ulike perspektiver, og de ønsker å sette seg inn i andres ståsted. Vi vil presentere funnene i hovedkategorien *å være åpen for andres perspektiv* med subkategoriene; *... ved å ha en åpen dialog* og *... ved å anerkjenne lærernes profesjonalitet*.

4.1.1. ...ved å ha en åpen dialog

Både skolelederne og lærerne i vårt materiale peker på at lederne ikke sitter på ferdige svar når utfordringer dukker opp i skolehverdagen. For å nyttiggjøre seg den andres perspektiv må

man lytte til hverandre. Irgens (2007) knytter evnen til å lytte til evnen å sette seg inn i andres ståsted.

Skoleleder Turid reflekterer rundt det å ha en konstruktiv kommunikasjon med de ansatte.

Hun sier:

Og det er jo klart at noen sårne pålegg og føringer har jo vi fra myndighetene over oss, som vi må prøve på en måte å selge inn, men det er jo viktig å ta temperaturen på personalet hele tiden og være lydhøre og lytte de ut og høre på dem.

Turid stiller selv spørsmålet om det å bli lyttet til betyr at man blir hørt. Hun fortsetter:

Men at de kjenner at de blir det også. Vi må ta noen vurderinger da. Men jeg tenker jo at konstruktiv kommunikasjon, det går jo på en sånn turtaking egentlig da, med å både lytte ut, og at det må gå begge veier. Det tenker jeg er viktig.

Rektor Olivia forteller om en situasjon der en lærer sliter med å håndtere både klassen og en krevende elev. Hun forteller hvordan de setter seg ned med læreren og inviterer til en åpen dialog og for å få tak i lærerens perspektiv på situasjonen.

I denne klassen går det en elev med veldig mye uro. Han synes det er krevende å være på skolen mange ganger. Han er en utrygg type. Det ble vanskelig for læreren og håndtere hele klassen samtidig som han skulle håndtere ham. Da var det jeg og en annen leder som satte oss ned med han. Vi lagde dagsplaner. "Hvor er det det er vanskelig?" "Er det i starten av timen?" "I overganger?"

Rektor Olivia forteller også at de er åpne for at det ikke nødvendigvis er ledelsen som sitter på løsningen. Hun reflekterer høyt:

Vi er veldig opptatte av å si at dette er de løsningene vi har sett, kanskje dere ser andre løsninger? Oppfordre de til å komme til oss. Vi gjør også ting som kan gjøres på andre måter. Det er vi helt åpne om. Det må være rom for det.

Lærer Nora forteller at hun noen ganger blir bedt om å dele sitt perspektiv på en sak. Hun kan oppleve det som litt ubehagelig, men gjør det likevel.

...jeg blir jo noen ganger spurt: "Hva tenker du?", "Hva mener du?". Det er det ikke alltid like behagelig å snakke i en forsamling, i hele kollegiet, men leder utfordrer meg til å fortelle hva mitt synspunkt er. Jeg forteller jo hva mitt synspunkt er da, men det er ikke alltid like behagelig, men jeg gjør det jo likevel.

Rektor Turid poengter at lærere må få anledning til å komme med sin versjon av en sak, men at det kan være lett å glemme. Hun uttaler:

(...) og det er jo det som er så viktig som leder, at du... at alle må få kontradiksjon som det så fint heter, for det er veldig lett og ikke gjøre det. [...]

... så det å gå i dialog med de ansatte, det skaper jo flere perspektiv alltid.

I det vi skal avslutte intervjuet med lærer Nora kommer hun på en ting til hun vil si. Hun vil understreke at rektor ikke er dømmende, og at hun derfor føler at hun kan spørre henne om alt. Hun sier:

Jeg kom på en ting til om rektor. Hun er absolutt ikke dømmende i det hele tatt, men hun har veldig mye forståelse, veldig forståelsesfull. [...] Jeg føler at jeg kan gå til henne og snakke om alt, uten at hun skal dømme meg eller sette spørsmålstegn ved det.

4.1.2. ...ved å anerkjenne lærerens profesjonalitet

Hvordan så forskningsdeltakerne på det å anerkjenne lærernes profesjonalitet? Og hadde det betydning for lærernes profesjonelle utvikling? Rektor Turid trekker frem at i arbeidet med fagfornyelsen mener hun at lærerne har mer kompetanse i fagene enn det ledelsen har. Hun sier:

Men så lenge du har med lærerne på det, jeg ser jo at de har mye bedre kompetanse i forhold til fagene og fagfornyelsen, så jeg synes jo det er veldig meningsfullt at det er lærerne som er med og driver de her utviklingstidene, at det ikke er jeg som rektor som skal stå og fortelle de om fagfornyelsen. Det tror jeg hadde vært skivebom da.

Lærer Nora forteller at hun har blitt utfordret til å utvikle sin profesjonalitet. Hun sier:

Når vi har hatt medarbeidersamtaler, så har jeg blitt spurt hva jeg vil utvikle meg i. Og da har jeg for eksempel sagt, jeg vil utvikle meg mer i det og det. Da har jeg fått tilbake sånn, "Og jeg vil at du skal prøve ut dette, og utfordre deg i dette". Så jeg synes at jeg har blitt det. Og jeg har jo fått muligheten til å bli lærerspesialist, så det synes jeg jo har vært en god utfordring, en stor utfordring. Og jeg har fått lov til å ta videreutdanning. Det synes jeg også er å utfordre meg.

Nora forteller også at hun har blitt utfordret til å dele sine erfaringer med resten av kollegiet. Hun sier:

... Og der har jeg også blitt utfordret til å holde foredrag for andre lærere som er engelsklærere, hvordan vi på denne skolen driver praktisk engelskundervisning, så det har jeg jo også gjort.

Oline sier at hun er åpen på at hun noen ganger ikke vet mer enn lærerne. “Jeg var egentlig veldig åpen på at jeg kan jo ikke noe mer enn dere.” Dere er i denne sammenhengen lærerne ved skolen.

Rektor Olivia forteller at hun har fått spørsmål om hun er autoritær nok, og om hun ikke lar lærerne bestemme for mye. Hun svarer:

Og det har jeg aldri opplevd at har vært noe problem. Der hvor jeg tenker at dette må jeg bestemme, så har jeg ikke noe problem med å si at dette har jeg bestemt, dette er så viktig, men det er mange ting som ikke er så nøye om man gjør sånn eller sånn, og hvis man kan møte lærerne med det. For de er de profesjonelle i det klasserommet. Så hvis man kan møte lærerne med det, så tror jeg man vinner så mye mer på det.

Avdelingsleder Tore snakker om å øke de ansattes bevissthet om at de er en profesjon. “Det å snakke i et kollegium for å prøve på en måte å få opp bevisstheten rundt at vi er profesjon.”

Han fortsetter med å knytte den profesjonelle utviklingen til lærerne sammen med det å holde seg oppdatert på et samfunn i utvikling. Han sier:

[...] at man tør å se på seg selv som en ordentlig profesjon, hvis man skal være det, så er man faktisk helt nødt til å være med i utvikling - hele samfunnet vårt er hele tiden i utvikling og skolen skal speile det her og vi blir helt nødt til å ta noen grep om vår egen utvikling. For også gi barna det som de på en måte møter... eller gi dem de verktøyene de trenger i det samfunnet som de til enhver tid befinner seg i.

Lærer Terje har tanker om at det er lærerens etiske ansvar å være i utvikling profesjonelt. Han sier:

Det er jo litt det etiske ansvaret vi har da når vi jobber som lærere, at vi hele tida skal følge med og utvikle oss underveis, sammen med omverdenen og barna og det som skjer rundt oss. Så det er nå å hele tida, selv om man er ferdig utdanna, og det er mye som skjer, skal man ha fokus på egen utvikling og egen profesjon og.

4.2. Å ha et felles ansvar

På veien til lærernes profesjonelle utvikling ligger mulighetene som kommer til syne når man opplever å ha et felles ansvar. Både skoleledere og lærere snakker om viktigheten av å ha et felles ansvar for utfordringer og læring. Med vårt perspektiv på skoleledere handler dette om ord og handlinger som viser at alle ansatte er viktige deler av organisasjonen, og at de dermed er delaktige i et felles ansvar for skolen. Nedenfor har vi valgt ut svar fra

forskningsdeltakerne som illustrerer dette. Vi har utviklet subkategoriene; ... *for å lære sammen* og ... *for å løse utfordringer sammen*.

4.2.1. ...for å lære sammen

Hvordan opplevde forskningsdeltakerne det å ha et felles ansvar for lærernes profesjonelle utvikling? Hva var de opptatte av når læringen skulle skje sammen? Oline, assisterende rektor, er opptatt av at ledelse og lærere var sammen om oppstarten av et utviklingsprosjekt. Hun forteller om et pedagogisk utviklingsarbeid som hadde til hensikt å øke elevenes leseferdigheter. Hun deltok på lik linje med lærerne da de startet opp. Hun bruker metaforen at de gikk den første delen av veien sammen. Hun sier:

Jeg var egentlig veldig åpen på at jeg kan jo ikke noe mer enn dere. "Nå skal vi lære dette sammen." Altså gå litt sammen, samme vei som dem. "Hva tenker dere?", "Hva kan jeg gjøre?", "Hva kan vi gjøre sammen?". Så jeg vil egentlig si at jeg gikk mye sammen med dem. Det første halvåret underviste jeg faktisk i noen av de øktene sjøl inne i klassen, og det var utrolig meningsfylt å være i undervisning og faktisk ha økter i det jeg trodde på sjøl.

Rektor Olivia trekker frem viktigheten av sammenhengen mellom det som skjer i klasserommet og det profesjonelle fellesskapet når lærere skal utvikle sin profesjonalitet. Hun sier:

Selvfølgelig vil det alltid være ulikheter. Og det mener jeg at det skal være og, men at vi har et profesjonsfellesskap rundt lærerne som gjør at de kan utvikle profesjonaliteten sin. Så er det det med klasse, det som går helt ut til elevene. Det er det vi jobber med hele tida.

Rektor Olivia ønsket at hele skolen, også SFO, skulle lære sammen. Derfor lot hun SFO være først ute i arbeidet med et pedagogisk utviklingsarbeid, mens hun lot de skoleansatte vente. Hun forteller:

Det starta vi bare med, og så var det planen min at dette skulle vi videreføre til skoleansatte etter ett år, men det sa jeg ikke noe om da. Jeg ønska å trekke SFO frem først, fordi det var et gap mellom skole og SFO. Det hang liksom ikke helt sammen. Det var å gi dem noe i forkant som de andre ble nysgjerrig på. For det visste jeg at de kom til å bli.

Når det ble de skoleansatte sin tur til å delta i prosjektet, deltok også Olivia på lik linje med de ansatte når de hadde eksterne krefter til å lede utviklingsarbeidet. Hun sier at hun opplever det som nyttig å være deltaker på samme linje som lærerne:

Vi har teammøter hvor vi lederne er deltagere på teammøtene, og hvor vi har en veileder som er med oss. Nå skal vi utvikle flere i personalet som veiledere, men når de veilederne er med oss, så er jeg en deltaker som de andre, og gjør oppgavene sammen med de andre. Det er veldig nyttig, da får man en oppfatning, både av hva som rører seg der ute, men også at man kan gå i takt, i det tempo som teamet trenger. Og så får man sjekka ut om man har samme forståelse, og det har man jo ikke alltid, så da må man jo gå tilbake. For dette må vi "friske opp".

Refleksjon ble brukt som et virkemiddel for å lære sammen, forteller rektor Olivia. Hun utdyper:

Vi har team og stor-team som vi har refleksjonsgrupper i. Vi har kjørt med trinn, men det blir noen ganger for smått og nært. Man kjenner hverandre for godt. Nå har vi laget litt større grupper som vi kaller stor-team, som er slått sammen av to og to trinn, så får man litt mer spenst i innspillene. Da blir man ikke enige om alt, og det er bra. Refleksjon er oppfølging.

Noen ganger kan det å lære sammen være å gi rom for felles refleksjon. Turid forteller om en lærer som ofte blir opprørt og kommer inn på kontoret hennes. Hun forteller:

Og han kommer ofte på kontoret mitt, og bøser ut og stiller kritiske spørsmål. Jeg må si at samtlige ganger han har vært her, når han går ut, så flirer vi og det er god stemning. "Ahh" sa han, "jeg blir så irritert, egentlig når jeg kom til deg, så var jeg så sint, så kommer jeg til deg, så får vi en god refleksjon sammen og så, jeg tenker bare at jeg fortsetter å komme jeg".

Lærer Trine forteller at de i plangruppa fikk ansvar for å lede et utviklingsprosjekt som skulle øke kompetansen til lærerne i realfag. De dro på samlinger, og skulle videreformidle det de hadde lært lokalt på skolen. De opplevde litt motstand fra noen kollegaer, og Trine blir spurt om den motstanden var rettet mot ledelsen eller gruppa av lærere som ledet utviklingsarbeidet. Hun utdyper:

Det var egentlig ikke rettet mot oss lærerne som drev det. Men heller mot det at det følte som om det ble ekstra arbeid da. Men det som var da, var jo det var vi lærerne som drev det. Så opplevde vi vel kanskje egentlig at ledelsen var veldig passive i utviklingsarbeidet. På en måte lot oss stå litt alene med det- følte vi da. Og det har jo veldig mye og si at ledelsen viser seg i utviklingsarbeid. Så at lærerne skjønner at dette er en satsning for skolen. Det viser at det betyr mer da hvis ledelsen er der og

viser ansikt og deltar. Så vi ga jo egentlig tilbakemelding til ledelsen at vi... at de måtte bli med mer da. Så vi følte liksom at de måtte vise seg mer på utviklingstida. For vi mener jo og at det er ledelsen sin oppgave og være med på dette prosjektet her.

Lærer Trine forteller at det ble mindre motstand etter at ledelsen hadde deltatt mer i dette utviklingsarbeidet. Hun fortsetter:

Ja, når de ble med, endret folk litt sånn innstilling til prosjektet da. Så det er veldig viktig at lederne er der altså. Så det ble veldig bra.

Rektor Olivia blir spurt om hun tror de ansatte føler at de blir lyttet til, og får være med i utformingen av utviklingsarbeid. Hun opplever at de blir det. Hun svarer:

Jeg tror det, og de sier det. Men sikkert ikke 100% oppslutning om det hele tida, men de sier at de får komme med innspill og forme sine utviklingsområder. Vi har også hatt en runde før jul. "Hva vil teamet jobbe med for å utvikle læringsmiljøet på ditt trinn?". Så fikk de en meny over det vi hadde jobbet med de to siste åra. "Hva vil dere fordype dere i?"

4.2.2. ...for å løse utfordringer sammen

På en skole dukker det stadig opp utfordringer med stor variasjon. Vi var nysgjerrige på om en opplevelse av et felles ansvar for utfordringer kunne være en mulighet for å styrke lærernes profesjonelle utvikling. Våre forskningsdeltakere uttrykker på ulik måte at det er nyttig å løse utfordringene sammen, og at det ofte kan skje læring. Vi ønsket å få vite mer om hvilken rolle forskningsdeltakernes kommunikasjon og relasjoner spilte når ansatte på skolen løste utfordringer sammen.

Lærer Nora forteller at hun fikk en tøff start med en ny klasse, og hvordan hun gikk fra å føle seg alene til å føle at denne utfordringen var et ansvar hun delte med skoleledelsen. Hun forteller:

Den første skoledagen følte jeg meg veldig alene, men jeg var jo ikke det, men jeg følte meg veldig alene. Jeg tenkte langt frem. Hvordan skal dette gå hele høsten og hva om de ikke setter inn en ressurs? Men når vi snakket sammen om det, lederen min og rektor, så snakket vi om det på en måte som om vi står sammen. Dette ordner vi sammen. Dette skal vi klare sammen. De satte ord på det sånn selv. Da følte jeg meg ikke alene lenger. De sa jo det. Dette skal vi gjøre sammen. Dette skal vi klare sammen. Nå setter vi på to og to uker av gangen. Assistenten skal alltid være der, og du er aldri alene. De satte jo inn tiltak allerede og bare var til stede, og bare snakket på en måte som i alle fall fikk meg til å bli tryggere.

Rektor Olivia understreker hvor viktig det er at hele organisasjonen har et felles ansvar, og at ingen kan gjøre jobben alene. Hun understreker:

Ja, sammen er liksom ordet hos oss. Å være sammen om ting, å løse ting sammen. Vi har ulike roller på skolen her, men det er elevene våre og denne kjempestore skolen skal vi gjøre sammen. Det er ingen som kan gjøre det alene.

Hun trekker frem et eksempel på hvor viktig det er å kjenne de ansatte. En ansatt ved skolen hadde reagert sterkt på nedstenging av skolen i forbindelse med koronapandemien tidligere, og viste tegn på det samme ved ny nedstenging. Hun sier:

Det så vi veldig tydelig når en av de ansatte som hadde en skikkelig nedgang i vår når alt med koronaen var på det verste, men så har det roa seg. Men når det begynte igjen nå etter jul så gikk han akkurat ned i den samme kjelleren. Så "Hei, kom her nå. Nå hjelper vi deg", og så er det litt nok på en måte. Det å kjenne folk da.

Rektor Olivia mener at utfordringene må løses sammen, fordi de til syvende og sist jobber med det samme prosjektet. "Det er elevene som er vårt felles prosjekt", sier hun. Hun forteller også om et trinn som har store utfordringer. Hun reflekterer høyt:

"Hva er det vi ikke ser?", "Hva er det vi ikke får til?". Vi vil jo at de skal lykkes.

Lærer Trine snakker om hvor viktig hun synes det er å ha med skoleledelsen som støttespillere og med-observatører. Hun sier:

Såne type ting at man strukturert sammen da kan jobbe med å finne ut av ting da, med hjelp av systematisk observasjon, det tror jeg er veldig viktig og da kan jo lederen, ledelsen gå direkte inn og være med og delta og vise at dem også er involvert og tar ansvar da i en sånn sak. Det tror jeg er veldig fint.

Lærer Terje har også tro på strukturert observasjon sammen med ledelsen for å lære sammen. Han sier:

Det blir bare et ekstra sett øyne og man finner ut [...] og på en måte er sammen om å finne ut av problema da.

Videre snakker Terje at det er et felles ansvar for utviklingsarbeidet ved skolen, men det største ansvaret ligger hos ledelsen. Han sier:

At man... når man jobber i en organisasjon så har den enheten ansvar for utvikling. Det er jo ledelsen sitt ansvar i bunn og grunn. Og så er det jo lærerne sitt ansvar å

være med på da. Så det tror jeg det er viktig at man snakker mer om og jobber mer med i norsk skole da.

Lærer Trine forteller at hun opplever at hun har en ledelse der det er enkelt å oppsøke og involverer ledelsen når hun har et spørsmål. Hun sier:

Og da kan jeg jo bare komme bort og spørre egentlig, spørsmål. Bare banke på døra og så hvis de har tid selyfølgelig, ber de meg inn og hvis de ikke har tid, ber de meg komme tilbake litt senere eller oppsøker meg da. Og det å kunne spørre på en måte, om spørsmål som dukker opp da, uansett hva det handler om, og å oppleve at man blir møtt med positivitet og ja at de er løsningsorientert og det her skal vi få til sammen da. Og det er jo liksom det optimale synes jeg da. Det synes jeg er viktig.

4.3. Å bygge tillitsrelasjoner

Gjennom intervjuene av skolelederne fikk vi inntrykk av at de er varme og tydelige mennesker. Vi observerte at de lo lett og virket lite selvhøytidelige. De sier selv at de er opptatt av å ta vare på de ansatte ved å se det gode i hver enkelt og ha en stor omsorg for alle. Noen ganger opplever imidlertid lederne at det det kan være litt utfordrende å forholde seg til noen ansatte. De kjenner på at de må “ta på den varma maska” og være profesjonelle relasjonelle. Lærerne forteller også om opplevelser og behov som sier noe om leders kompetanse på å bygge tillitsrelasjoner. Med utgangspunkt i innsamlet materiale utviklet vi tre underkategorier innenfor denne kategorien. ...med uformelle samtaler, ...med å ha gode intensjoner og ...med å være profesjonell relasjonell.

4.3.1 ...med uformelle samtaler

Rektor Turid deler sine tanker om relasjoner og om hvordan hun bygger relasjoner med sine ansatte gjennom uformelle samtaler. Turid uttrykker:

Den her småpratene er viktig da, så det her med å være på personalrommet når de har pauser, spise sammen med dem, at det er like viktig som fellestiden og utviklingstiden vi har hver uke, tenker jeg da.

Videre forklarer hun at som ny rektor gjennomførte hun en-til-en-samtaler med alle ansatte i løpet av de første ukene, for å bli kjent med dem og bygge relasjon. Fokuset var da ikke først og fremst faglig, men på de ansattes styrker og hvem de var utenfor arbeid. Turid følger opp med disse betraktningene:

Så vi snakka mye om det, ikke at jeg grafsa i privatlivet deres, men at de fikk fortelle det de ville da, og det gjør jo at jeg ble godt kjent med dem. Om de har unger, er de gift, alt det her handler om å forstå hele arbeidstakeren da, så det har jeg brukt mye tid på og tror det er viktig. Da tror jeg du får litt sånn tillit og. Og når de spør meg, har jeg gitt littegrann av meg selv i forhold til privatlivet. De vet hvor mange barn jeg har, at de vet litt om meg, det gjør at du kommer litt nærmere.

Rektor Olivia forteller om en vanlig arbeidsdag for henne. Hun legger vekt på at hun gjør seg selv synlig og tilgjengelig for lærerne før de starter med undervisningen om morgenen.

Det er viktig for meg å få prate med folk, og være synlig. Både med de ansatte, andre ledere og men også å være i kontakt med elever, og vite hva som skjer i elevgruppa.

Noe av det første Olivia gjør når hun kommer på jobb om morgen er å: "være på personalrom og i gangene her, og stikke hodet litt innom her og der". Når hun hører ordet relasjoner i skolesammenheng tenker hun på:

Å ha en åpen dialog, å bygge tillit og trygghet på en måte så man kan komme med både ting som man synes er bra, men også ting man lurere på. At vi har et tillitsforhold slik at vi får opp ting.

Det siste året har vært preget av koronapandemi med delvis stengte skoler og mye hjemmeundervisning og digitale møter. Olivia sier hun bruker mye tid på å chatte med folk via skjerm, mens til vanlig er hun aktivt ute og prater med lærerne. Hun er opptatt av å kjenne sine ansatte, for da kan hun lettere fange opp om noen ansatte er utrygge eller strever med noe privat eller faglig. Hun uttaler:

Om det er noe som skjer hjemme. Om de er bekymra for noen av barna sine eller hunden sin eller bestemor. Det er jo i større eller mindre grad, men det handler om å kjenne folk fra før. Da vet du når det blir utrygt for dem.

Lærerne uttrykker også at de setter pris på de uformelle samtalene. Lærer Terje mener ledelsen er med på å skape gode relasjoner når de er synlig i pausetid og at ledelsen tar initiativ til sosiale arrangement, for på den måten blir man godt kjent. Lærer Trine synes det er viktig at ledelsen er ute blant sine ansatte.

Liksom viser interesse for både det som skjer på jobben, og liksom som person hvem man er. At man er der i lunsjen og sitter på samme bord som lærerne og spiser lunsjen sin der.

Trine liker også at ledelsen er å treffe ute i gangene.

... og du kan treffe de i gangene og slå av en prat, en uformell prat liksom.

Lærer Nora beskriver små episoder der rektor stiller spørsmål som; har du planer for helga, eller har du hatt en fin helg? Nora mener at sånn uformell hverdagsprat bidrar til at leder og lærere kommer nærmere hverandre fordi hun føler at lederen er interessert og nysgjerrig på henne som person. Når hun blir spurt om hun kan utdype hva hun trenger av lederen sin, svarer hun:

Tilstedeværelse, det å være til stede. Hvis jeg trenger å gå innom lederen min for å spørre om noe eller snakke om noe. Bare det at om jeg banker på døra, at du legger fra deg det du driver med og har tid til meg.

Rektor Turid forteller at de ansatte har gitt uttrykk for at de setter pris på at hun er mye sammen med lærerne. Hun sier:

Det har jeg fått mye positive tilbakemeldinger på i høst at de synes jeg er veldig mye tilstedeværende sammen med lærerne, prioriterer tid sammen med dem.

Når vi spør assisterende rektor Oline om hva hun tenker på når hun hører ordet tillit, så svarer hun at det er:

Å bry seg om privatlivet deres eller hvordan det går med hunden eller ungen eller... det tenker jeg oppfattes som tillit da. At noen faktisk bryr seg om et liv utenom og, det handler om tillit tenker jeg.

4.3.2. ...med å vise at du har gode intensjoner

Vi snakket med forskningsdeltakerne om tillit og relasjoner og hvilke tanker de har om det. Flere nevner at det å ha gode intensjoner, eller at man viser at man tror det beste om sine ansatte er med på å bygge tillit. Når vi spør Rektor Olivia om hennes tanker om relasjon og tillit sier hun:

Jeg tror at det er vanskelig å bygge gode relasjoner, om ikke den tilliten ligger i bunn. Hvis man blir møtt med, og møter den andre med gode intensjoner, så tror jeg man lettere kan opparbeide tillit, i stedet for et kontrolltyranni.

Rektor Turid sier om tillit:

Det handler jo om at hvis man har greid å få frem budskapet om at man vil hverandre vel, da er det tillit... Jeg tror jo at jeg greier å signalisere med varme at jeg vil deres beste.

Lærer Nora sier om sin rektor:

*Hun gløder en anerkjennelse for de ansatte, Hun viser varme på en helt unik måte.
(...) Hun er bare tilstede på en helt spesiell måte.*

Både Nora og Trine snakker varmt om lederne sine. De uttrykker seg nesten identisk om hvordan lederne møter dem og er løsningsorienterte og positive. Ifølge Trine gjør det noe med relasjonene mellom dem. Hun sier "at det ikke blir sånn ovenfra-og-ned-holdning."

Nora opplever at det er gjensidig respekt mellom henne og ledelsen. Hun sier:

(...) man snakker til hverandre med en vennlig tone, ikke sånn ovenfra-og-ned-holdning. Selv om lederen min er over meg, får jeg ikke den følelsen av å snakke med lederen min.

4.3.3. ...med å være profesjonell relasjonell

Lederne forteller mye om å bygge relasjon og tillit, men noen ganger blir dette satt litt på prøve. De opplever å møte på ansatte som strever både faglig og personlig, der veiledning og støtte har vært langvarig eller utfordrende. Relasjonen kan derfor bli satt på prøve, både for leder og ansatt. I de tilfellene ser lederne selv at de må være ekstra oppmerksomme på å bygge og beholde relasjonen. Avdelingsleder Tore snakker om en relasjon med en ansatt han har veiledet over lang tid, som strever med å stå i jobben.

Skal en nå inn og få til å gjøre noen endringer og ta opp vanskelige tema, så er man helt avhengig av en god relasjon. Ansatte som av og til er i en tøff situasjon kanskje... kanskje ikke får til å være så profesjonell, og man kan bli veldig i affekt og man blir veldig ... emosjonell. Så er det desto viktigere at vi får til å ta vare på relasjonene selv om vi... selv om de kanskje kan teste den og prøve oss ut eller ikke... enten med vilje, men at de ikke klarer å være konstruktive. Klarer ikke å være profesjonell, fordi at man er tynt og kjørt. Vi som ledere må være profesjonelle og ta i mot og se gjennom kritikk og se i gjennom utsagn som kan provosere.

Tore kan kjenne på at det kan være utfordrende å være den relasjonelle og støttende lederen gjennom sånne prosesser.

Men jeg kjenner jo at du blir på en måte tynt litt av og til, og da er det jo... da bruker jeg endel litt sånn svart humor i mitt eget... jeg går jo på akkord med meg sjøl. Og noen ganger så sier jeg jo egentlig ikke det som jeg mener, fordi at... fordi det vil være for tøft eller for hardt. Men sånn hvis man får besøk av samme person dag etter dag etter dag, og samme samtaleemne og det handler veldig, veldig mye om den ansatte og

det er tungt og det er trist og han ikke blir sett og det går på en måte på repeat. Så har man jo av og til lyst til og si; nå må du skjerpe deg liksom... heheh..(...) Men da tror jeg bare at da handler det om å være profesjonell og ta i mot med den varme maska og så får du alltid tilbakemelding om at du er så dyktig og det er så godt å komme hit og du blir hørt og du blir trodd og du blir... Men det er kanskje det meste jeg kan kjenne på, at det gnager meg littegrann av og til, at det nesten blir litt irriterende, ikke sant?

Både assisterende rektor Oline og rektor Turid sier noe om det å være relasjonell på en profesjonell måte når lærere stiller kritiske spørsmål i plenum. Turids ord er følgende:

Også skal man stå og holde maska. Da kanskje man ikke tenker like klart. Trikset er kanskje å si at vi tar med oss innspillet videre. Vi skal ta det med og da er det ikke bare noe vi sier, vi gjør det jo. Vi tar det med til lederteam etterpå.

Oline synes det er lettere å takle kritiske spørsmål med årene.

Nå er jeg nok blitt litt mer sånn; " ja ok, du sier det. Jeg hører hva du sier og så må jeg bare se litt på det". Og så være profesjonell da. Jeg tenker det er kjempeviktig.

Lærer Terje sier at man ikke trenger å ha en kameratslig tone med lederne, men mener det er viktig at han kan stole på lederne sine. Han beskriver tillit som:

At man har en god relasjon og at man er trygg, i første omgang profesjonelt. Det er veldig viktig. At man er trygg profesjonelt på den lederen man har.

4.4. Å legge til rette for trygghet

I studien poengterer ledere og lærere at trygghet må ligge i bunnen når leder samarbeider med, utfordrer, eller veileder lærerne. I tillegg er deres oppfatning at trygghet skapes gjennom forutsigbarhet og rammer, som er viktig for å være åpen for endring og utvikling. Vi har utviklet fire underkategorier for hovedkategorien om trygghet: Disse er: *...gjennom trygge rammer og forutsigbarhet, ...gjennom å være tydelig, ...gjennom kultur for ikke å være perfekt og ...gjennom å styrke lærerens mestringstro.*

4.4.1. ...gjennom trygge rammer og forutsigbarhet

Forutsigbarhet, tid, rammer, system og struktur er ord som går igjen når både lederne og lærerne snakker om forutsetninger for å skape trygghet, som igjen kan påvirke lærerens profesjonelle utvikling.

Lærer Terje tenker at ledelsen må opptre som tilretteleggere og ha rammene og det organisatoriske han forventer på plass:

Tror veldig mange lærere setter stor pris på at ting er i orden, og det er profesjonelt og at det ikke er noe styr med det man ikke kan gjøre noe med som lærer. At man vet at den grunnmuren er trygg.

Dette gjelder både når det kommer til rent administrative oppgaver, men også når han snakker om for eksempel opplæringsloven om elevenes skolemiljø, *kapittel 9A-saker*. Skal han stå trygt i det, ønsker han “tydelige ordninger på enheten” om hvordan man går frem og løser det.

Rektor Turid snakker om seg selv som en tilrettelegger, slik at lærerne skal oppleve mestring og elevene skal få god undervisning. Nå under korona-tiden mener hun det er ekstra viktig å trygge de ansatte og prøve å opprettholde noe normalitet, som for eksempel det å drive utviklingsarbeid. Turid uttrykker følgende:

Så du er jo en tilrettelegger da for at ungene skal få god undervisning og at læreren skal oppleve mestring og den type ting (...) Men da tror jeg at som skoleleder er det viktig å holde litt normalitet og klare å få unna de her ordinære oppgavene, for krisen kommer vi oss igjennom likevel... da tror jeg det er litt viktig å beholde roa og klare å drive litt utvikling og motivering og ikke minst og trygge ansatte da.

Rektor Olivia merker også at de ansatte trenger lederen ekstra nå under korona, for da er de kjente rammene borte. Hun uttrykker:

Alle har behov for forutsigbarhet, ansatte i like stor grad som elever. Når noe blir utrygt så trenger de at det er noen som står der. Og nå er det utrygt for alle i forbindelse med koronaen. Så nå trenger de virkelig noen som tar avgjørelser. Nå er vi på detaljnivå fordi vi vet det er utrygt.

Olivia sier videre at de alltid er raskt på med å støtte lærerne når noe administrativt oppleves utrygt. Det kan være ny timeplan, vikarordning eller klassebytte. Hun nevner et eksempel med å ha foreldremøter under koronaen. Alle lærerne skulle ha digitale møter, men for noen

ble dette svært utrygt. Da var ledelsen raskt på banen og hjalp læreren å lage rammer for møtet og i tillegg vise støtte med å være i nærheten under gjennomføringen.

Det var jo helt åpenbart at han hadde grudd seg til det møtet. Da satt jeg og en annen leder oss ned sammen med ham. Steg for steg. "Hvordan?", "Hva er vanskelig?". Og så tilbyr han andre lederen seg å være med som en lytter på det møtet, sånn at han hadde en i ryggen da. Da fungerte det kjempefint. Det var en helt åpenbar utrygg situasjon som ble for vanskelig, så da er det å støtte opp.

4.4.2. ...gjennom å være tydelig

I samtalene med alle forskningsdeltakerne kom begrep som omhandlet *tydelighet* ofte opp i forbindelse med kommunikasjon som handlet om læring. Når lederne skulle presentere et utviklingsarbeid, utfordre en lærer, ta tak i et problem eller lage rammer og struktur, var tydelighet et premiss. Tydelighet ble brukt i sammenheng med ærlighet, det å være konkret, vise respekt og det at leder tar tak i utfordringer, selv om det koster. Lederne viser til at i tydelighet ligger det omsorg og varme, ikke nødvendigvis kontroll eller negativ kritikk.

Avdelingsleder Tore snakker om at det å være tydelig med sine ansatte, er å vise respekt for dem.

(...) kanskje blitt flinkere til å være litt direkte og ikke gå rundt grøten. Jeg har lært ganske mye synes jeg, veldig mye, gjennom samtaler med den her andre avdelingslederen som jeg snakka om. Det å ... det å tørre å si ting, sånn som de er, det kan en grue seg for, men når man på en måte... når ting er litt ute av skapet, så viser det seg veldig ofte at det ikke er så tøft å snakke om som man kanskje tror. Og at man også kan se på det som en måte å være ... ja altså ha respekt for den ansatte. Og fortelle om hvordan man virkelig ser på ting. Det er en måte å vise respekt. Jeg holder ikke noen ting igjen, jeg forteller deg hva jeg tenker ... det er fordi jeg ikke skal si en ting og mene noe annet. Og at jeg synes at det er viktig at du får høre hva jeg tenker.

Avdelingsleder Tore har også noen tanker om det å være ærlig og direkte. Han forteller om en veiledning med en ansatt og hvor viktig det er å være ærlig og gå inn i samtalen, selv om det oppleves vanskelig.

Også har jeg blitt veldig sånn klar over at det å være direkte på en varm måte. Å prøve å finne den der da, kanskje er det helt essensielt for å nå inn til, ikke gå rundt grøten. Det skaper bare utrygghet, det skaper... det blir ingenting bra av det. (...) Må i størst mulig grad snakke om det som er vanskelig. Når du ser på meg sånn som du gjør nå, så får jeg inntrykk av at du enten er veldig uenig eller ikke liker det jeg har

sagt. Hva tenker du når jeg sier det? Invitere til og tørre å... for da kan man si; ja, jeg blir skikkelig irritert når du sier sånn. Ja, okei, fortell hvorfor, så vet vi. Så kan vi snakke om det og sånne ting er med på å ufarliggjøre veldig mye og man kommer mye lengre av gårde.

Felles for alle lederne er at de snakker om det å tørre å ta tak i situasjoner som kan oppleves utfordrende. Det å være tydelig og pirke litt borti sine ansatte krever mot og ikke minst god relasjon. Avdelingsleder Tore sier dette om hvordan han ønsker at kulturen for kommunikasjon kan være:

Skal man få folk til å utvikle seg, så må man søke og skape en kultur som er konstruktiv, der man tør og pirke borti hverandre, uten at det gjør vondt eller at det blir problematisk. Og at man får til å skape en kultur der man forstår at hvis du stiller meg noen kritiske spørsmål, så vil du meg vel og fordi du vil at jeg skal gjøre noe med min praksis, som kanskje ikke er optimal på noen områder.

Lærer Terje legger også vekt på at det må være takhøyde for å ta opp ting i kollegiet. Han sier:

Det som jeg synes er veldig allright, er hvis man klarer... et kollegium klarer å ha takhøyde for å ta opp ting, komme med et konstruktivt blick på det som blir gjort da, at kollegiet kan komme med tilbakemelding til hverandre og på team og i felleskap når man snakker om enheten og ting man samarbeider om da.

Tore sier at han har brukt mye tid gjennom et helt år på å skape en god og trygg relasjon med en ansatt han veileder.

Det er lettere for meg å begynne å pirke borti, også være litt rett fram om at; for eksempel lærerrollen ser ut sånn som den gjør. Det er det som på en måte kreves av deg i en sånn situasjon. Og hvis det er vanskelig, så må vi kanskje se på hva som gjør det vanskelig for deg. Og da er man innom på en del sånn såre... såre punkter, men da opplevde jeg at relasjonen var så sterk at vi... at det var på en måte greit. Og så merket jeg at vedkommende også er blitt litt sånn... kan være litt mer direkte og tøffere tilbake og merker at det er helt greit da.

Rektor Turid viser til et eksempel der hun måtte veilede en lærer i forhold til stort fravær over tid.

Det betyr ikke at jeg hadde dårlig relasjon til den læreren i utgangspunktet, men det er klart at når du begynner å rote bort i touchy tema med den ansatte... det er da den her relasjonen trengs. Hvordan skal du gripe fatt i sånne situasjoner? Og da er det jo alltid lurt når du skal ta opp vanskelige ting og i stedet for å være sånn arresterende,

stille kritiske spørsmål, at du klarer på en måte og gjøre det med ivaretagelse og si at du gjør det av omsorg.

Lærer Nora setter pris på at hennes rektor er tydelig, og at hun tar tak i ting, på en ikke-dømmende måte.

Men så er hun også utrolig tydelig på en varm måte. Det er ikke noe stramhet i stemmen når hun er tydelig, men varme...

4.4.3. ...gjennom kultur for ikke å være perfekt

Flere av lederne er opptatt av trygghet gjennom å vise de ansatte at det er lov å være sårbar, gjøre feil eller be om veiledning. Alle lederne sier de praktiserer *åpen-dør-strategi*, så det skal oppleves trygt for lærerne å komme innom med små og store spørsmål. Rektor Olivia sier at det er viktig at de kommer raskt på banen om de ansatte har spørsmål eller utfordringer.

På et tidlig tidspunkt, slik at man ikke går og lurert på ting, bærer på ting, sånn at det blir en stor sak som ikke trenger å være det. Vi praktiserer veldig sånn åpen dør, at døra alltid står åpen og man kan komme inn med stort og smått.

Olivia forteller videre at det kan være alle mulige utfordringer, enten mellom lærere eller mellom lærer og elev. Hun understreker at det er greit å ikke få til alt; "Det er ikke noe nederlag for deg om du ikke får det til akkurat nå...".

Lærer Nora forteller at da hun tok over en krevende klasse, trengte hun hjelp og støtte etter første skoledag. Hun var redd hun ikke ville mestre den jobben. Hun forteller at lederne var raskt på banen:

Da var de ordentlig til stede for meg. De la fra seg alt, og møtte meg på ti minutter.

Nora forteller videre at ledelsen var en god støtte.

Og så var det at de hadde trua på meg. Det var også noe jeg trengte, som kanskje jeg hadde mista allerede den første skoledagen.

4.4.4. ...gjennom å styrke lærerens mestringstro

Lederne ønsker å legge til rette for at lærerne skal utvikle seg gjennom økt mestringstro. Flere av lærerne har erfaring med det å bli utfordret til å, for eksempel, være med i plangruppa eller holde foredrag for resten av personalet, øker mestringsfølelsen. Likevel må det være en

trygghet der, i at lederen gir dem riktig utfordring og at de kan støtte seg på ledelsen underveis. Turid uttaler:

Vi snakker mye om hva som bor i lærerne, hva er det positive og så greier vi å ta tak i det.

Rektor Olivia sier:

Vi vil jo at de skal lykkes, og vi vet at en lærer uten selvtillit er en dårlig lærer. De må ha selvtillit. Det å bygge opp i stedet for og bryte ned... prøve å få frem det beste i lærerne.

Olivia tenker spesielt på nyutdannede og forteller at de gjerne drøfter foreldresamtaler i forkant, for å trygge læreren.

Vi prøver å tenke tilbake på vår egen praksis egentlig. Hva var det vi syntes var vanskelig? Hva var det vi syntes var utfordrende. Se læreren innenfra.

Lærer Nora ble utfordret av sin leder til å ta over en krevende klasse. Hun mener det ga ny læring og opplevelse av mestring:

Og heldigvis har utfordringene vært positive. Jeg har mestra utfordringen. Hadde det vært en utfordring jeg ikke mestra, så tror jeg... Det hadde ført til læring det og, men da tror jeg selvbilde hadde vært annerledes. Tror ikke jeg hadde hatt de samme følelsene om meg selv. (...) Den mestringsfølelsen til en lærer hører jo sammen med at man klarer å drive undervisning og være en god klasseleder.

Å mestre utfordringen som lederen har gitt Nora, har hatt noe å si for relasjonen mellom dem. Nora uttrykker:

Man blir jo litt stolt når man blir utfordret og sett på den måten at de tenker jeg kan klare den utfordringen. Da blir man litt stolt. Det gir jo en bedre relasjon. I hvert fall når man klarer det, men også når man ikke klarer det så får man jo støtte der og. Jeg synes jo kanskje jeg har kommet enda nærmere ledelsen min, lederen min. Kanskje har den lederen også blitt bedre kjent med meg?

Kapittel 5 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil vi først analysere og drøfte funn innenfor hver enkelt hovedkategori og deres subkategorier. Vi vil analysere og belyse egne funn ved hjelp av tidligere presentert teori. Vi trekker linjer mellom funn, teori og egne refleksjoner. Deretter vil vi analysere og drøfte på tvers av kategoriene med hovedproblemstilling og forskningsspørsmål som ramme. All drøfting er innenfor rammen av problemstillingen; *Hvordan kan skoleleder gjennom relasjoner og konstruktiv kommunikasjon bidra til lærernes profesjonelle utvikling?*

5.1. Å være åpen for andres perspektiv

Alle forskningsdeltakerne i studien uttrykker på en eller annen måte viktigheten av å se andres perspektiv, samtidig som de innrømmer at det kan være vanskelig å få det til i en travel hverdag. Vi ønsket å se nærmere på om det «å være åpen for andres perspektiv» var en av veiene til lærernes profesjonelle utvikling. Under denne hovedkategorien utviklet vi subkategoriene; *...ved å ha en åpen dialog* og *... ved å anerkjenne læreren som profesjonell*.

5.1.1. ...ved å ha åpen dialog

Rektor Turid snakker om at det kan være lett å glemme lærernes kontradiksjon, men *i jakten på gyldig informasjon* (Robinson, 2014; Emstad & Birkeland 2020) blir lærernes perspektiv viktig. Skal skoleleder bidra til lærernes profesjonelle utvikling, må lærerens perspektiv være med, og det er vanskelig å se for seg at det kan skje uten en åpen dialog. Det kan virke som en selvfølgelighet at vi må snakke sammen for å få innsikt i andres tanker, men hva vil det si konkret å ha en åpen dialog? Av funnene fremgår det at skolelederne og lærerne er opptatte av den åpne døra. Det er ikke bare en metafor for at man er velkommen inn til dialog, men også ofte en fysisk åpen dør.

Studien vår viser at rektorene legger vekt på å fortelle de ansatte at de beste løsningene kan være hos lærerne, og ikke bare hos dem selv. De oppfordrer derfor lærerne til dialog. Lærer Nora forteller at hun blir utfordret til å fortelle om sitt syn i plenum. Hun opplever det som krevende, men hun gjør det. Rektor Turid snakker om turtaking; at kommunikasjonen bør gå begge veier. Dette kan vi se i sammenheng med Argyris' (1990) modell 2-tankegang, der lederen skal ha evnen til å være mottakelig for andres perspektiv uten at egne skjulte

antakelser eller frykt skal stå i veien for å ta den ansattes perspektiv. I forståelsen av at lederen ikke alltid har den beste løsningen ligger invitasjonen til å undersøke lærernes resonnementer. Argyris hevder at det å “invitere andre til å undersøke dine resonnementer” hjelper og støtter på veien mot et lærende arbeidsmiljø (Argyris, 1990, i Irgens, 2007, s. 128). Vi antar at skolelederne mister muligheter både til gode løsninger og god læring, om de ikke er åpne for at andres perspektiv.

Også når dialogen er åpen trenger vi å vite hva det er vi snakker om og hvorfor vi snakker om det. En slik *innramming* kan vi knytte til Torbert (2004, i Irgens 2007) som påpeker viktigheten av å ramme inn for å få en felles forståelse av målet med for eksempel et møte eller en samtale. Det kan være at ledere har et klart bilde av hva og hvorfor kommunikasjonen skal skje, men det er ikke sikkert medarbeidere har samme forståelse. Derfor er rammene for hva det skal snakkes om, både temaet og konteksten, men også hvorfor, bakgrunnen og hensikten viktige å klarlegge. Om rammene ikke er klare, er det en stor fare for at deltakerne i samtalen ikke finner den felles forståelsen de søker. Rektor Olivia beskriver sitt ståsted når hun sier at hun ikke vet om de har de beste løsningene, og oppfordrer lærerne til å komme til dem med sine tanker om saken det gjelder. Ifølge Torbert (2004) kan det benevnes som *fremføring* når Olivia tilkjenner hvor hun står og hvordan lærerne kan påvirke. Olivia erfarer at det er viktig å bruke eksempler for å forstå hverandre. Hun setter seg ned med læreren og ser på konkrete ting som for eksempel en dagsplan. Det kan vi knytte til Torberts *illustrering*. I intervjuet var det også interessant hvordan hun også illustrerte med sitater for oss med eksempler på hvordan de ulike situasjonene kunne spille seg ut. Rektor Turid vil at lærerne skal ha mulighet til å komme med sin versjon av en sak, en kontradiksjon. Kontradiksjonen, lærerens mulighet til å motsi lederens antakelser, er en viktig måte å sjekke at man har forstått hverandre, *utsjekking*. Studien viser at Torberts *innramming*, *fremføring*, *illustrering* og *utsjekking* kan være gode rammer for en åpen dialog mellom leder og ansatte, og at denne formen for lærende kommunikasjon kan anses å være en måte for ledere å tilrettelegge for lærernes profesjonelle læring.

Lærer Nora forteller at hun kan snakke med skolelederen uten å bli møtt med noen form for dømmende holdning. Det gjør at hun opplever at hun kan snakke om alt med lederen. I Robinsons (2014) åpen-for-læring-samtaler skal det være rom for å snakke om vanskelige temaer med en medarbeider på en måte som ikke dømmes, men åpner for både leders og medarbeiders synspunkter slik at de kan ha en åpen dialog. Vi antar at det å ikke være

dømmende er en viktig forutsetning for en åpen dialog. En vei til lærernes profesjonelle utvikling via en åpen dialog kan fort få humper og totale stengsler om lærerne oppfatter lederen som dømmende.

5.1.2. ...ved å anerkjenne lærernes profesjonalitet

Funn i studien kan tyde på at det å *anerkjenne lærernes profesjonalitet* kan ha betydning for at lederen er åpen for lærerens perspektiv. Vi kan anta at når læreren anerkjennes som profesjonell, så verdsettes også hans syn og hans vurderinger. Det kan se ut som at det å anerkjenne lærerens profesjonalitet gjør det lettere for lederen å få øye på lærerens perspektiv.

Oline legger vekt på at hun ikke kan mer enn lærerne, og lærer Nora blir bedt om å dele sine erfaringer og kunnskap om praktisk engelskundervisning med de andre ansatte. Begge funn viser at forskningsdeltakerne opplevde at de var sammen om utviklingsarbeidet. I dette samarbeidet får både leder og lærerne mulighet til å utvikle seg profesjonelt. Vi kan knytte dette til Ghaye (2008, i Skrøvset & Tiller, 2015) som er opptatt av at lederen bør legge vekt på å forsterke og vise frem andres sterke sider. Oline ser på lærerne som viktige samarbeidspartnere i utviklingsarbeidet. Emstad og Birkeland (2020) som bygger på Robinson (2014) påpeker at det øker respekten når lederen behandler den andre som et velmenende, selvstendig individ som er interessert i å lære og har samme evne til å bidra som lederen selv.

Både Terje og Tore er opptatte av ansvaret for å anerkjenne lærerne som profesjonelle ikke bare ligger hos skolelederen. De mener at også lærerne skal se på seg selv som profesjonelle. Både skolelederne og lærerne viser sin anerkjennelse med respekt for lærernes profesjonalitet. Respekt handler om å være åpen for andres perspektiv, selv om man i utgangspunktet er uenig. Skal man anerkjenne lærerne som profesjonelle må de møtes som selvstendige og velmenende, og skolelederne må anta at lærerne er like interessert i læring og at de har samme evne til å bidra som lederne selv (Robinson, 2020).

Olivia lar lærerne ta mange avgjørelser. Dette er en konkret måte å vise sin anerkjennelse av lærerne som profesjonelle. Hun opplever også at medbestemmelsen hun gir de ansatte er med på å styrke forholdet. Vi kan knytte dette til Bryk og Schneider (2003) som ser viktigheten av å lytte til og være åpne for de ansattes innflytelse. Det å vise interesse for en medarbeider som

verdifull, styrker relasjonen samtidig som den øker mulighetene for at læreren får utviklet seg profesjonelt (Robinson, 2014).

Rektor Olivia opplever videre at hun får viktig informasjon når hun deltar i utviklingsprosjekter på samme linje som lærerne. Hargreaves og Fullan (2016) hevder at den mest effektive måten å utvikle lærernes profesjonalitet på er gjennom samarbeid og felleskap. Ved å se på lærerne som profesjonelle samarbeidspartnere åpnes muligheter for konstruktiv kommunikasjon der både leder og lærer får viktig informasjon (Hargreaves & Fullan, 2016). Det kan se ut som veiene til lærernes profesjonelle utvikling blir mer åpne når skolelederne anerkjenner lærernes profesjonalitet.

5.2. Å ha et felles ansvar

Ordet «sammen» er et av de aller hyppigste brukte ordene i vårt materiale. Gang på gang, og i ulike sammenhenger, forteller lærerne og lederne at de er sammen om utfordringene. De opplever å ha et felles ansvar for oppgavene som skal løses og at læring skal skje. Innenfor denne hovedkategorien har vi utviklet subkategoriene *...for å lære sammen* og *... for å løse utfordringer sammen*.

5.2.1. ...for å lære sammen

Oline opplevde at det var verdifullt om de gikk den første delen av veien sammen under oppstarten av et utviklingsarbeid. Dette er en metafor for å illustrere at de var sammen om oppstarten av et nytt utviklingsprosjekt. Argyris og Schön (1978) legger vekt på at organisatorisk læring ikke er det samme som individuell læring, selv om individene tilhører organisasjonen. Det er mange eksempler på at hvert enkelt menneske i en organisasjon lærer, men det skjer likevel ingen utvikling av organisasjonen (Argyris & Schön, 1978). Skal hele organisasjonen lære, må det skje mer enn at en og en lærer individuelt. Vi har funn som antyder at en av veiene til lærernes profesjonelle utvikling er gjennom et felles ansvar for at denne læringen skjer.

“Nå skal vi lære dette sammen” sier assisterende rektor Oline til lærerne. Hargreaves og Fullan (2016) beskriver den profesjonelle kapitalen som bestående av human kapital, den sosiale kapitalen og beslutningskapital. I den sosiale kapitalen finnes det kollektive ansvaret der kollegaer deler kunnskap og erfaringer og utfordrer hverandre. Desimone (2009, i

Postholm & Rokkones, 2012) har forsket på kjennetegn som er avgjørende for lærernes læring. Et kjennetegn er samarbeid mellom lærerne. Det er skoleledelsen som må oppmuntre og legge til rette for dette på samme måte som Oline gjorde når hun tydelig sa at dette skal vi lære sammen.

Rektor Olivia forteller at en av måtene hun legger til rette for at de skal lære sammen, er når hun lar lærerne selv bestemme hva de ønsker å fordype seg i. Dette kan vi knytte til Robinsons (2014) tanker om at når lærerne inviteres til å være med å forme vilkårene, så øker også den interne forpliktelsen til å følge opp, og det igjen gir bedre resultater og læring.

Lærerne opplevde at det er viktig at skoleledelsen deltar i utviklingsarbeidet ved skolen. Trine erfarte at det var lite engasjement hos mange av de andre lærerne for et utviklingsarbeid om realfag. Hun var en av lærerne som skulle drive utviklingsarbeidet. Etter en stund ba de ledelsen delta mer aktivt. Etter at ledelsen ble mer med, opplevde de også at utviklingsarbeidet fikk mer oppslutning. En slik måte å delta på understøttes av Robinson (2014) som poengterer viktigheten av at lederne deltar i utviklingsarbeidet. Skal elevene lære, så må også lærerne være i utvikling. Om vi overfører disse tankene til leder og lærer, så må lederen lære for at lærerne skal være i utvikling.

Skolelederne i vår studie prøvde å få deltatt så mye de kunne i utviklingsarbeidet på skolene. Olivia benyttet anledningen til å delta på like vilkår som lærerne når de hadde eksterne forelesere. Dette kan vi knytte til Bergs studie (2018) om hvordan lærernes samspill med kollegaer og ledelsen påvirker skolens utvikling. Hun fant at samspillet og tilstedeværelsen mellom ledelse og lærere er viktig for at ledelsen skal legge til rette for å finne rett tempo og ro i utviklingsarbeidet. På den måten fikk den nye kunnskapen og de nye ferdighetene modnes hos lærerne.

Også overordnet del av det nye Kunnskapsløftet 2020 vektlegger at lærerne utvikler seg i profesjonelle fellesskap. Oline kan begrunne sin praksis med utgangspunkt læreplanen når hun sier at de skal samarbeide om å lære. Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017) understøtter hennes valg om at dialog og samhandling i kollegiet er viktig i utviklingen av god faglig og pedagogisk dømmekraft.

Skolelederne i vår studie legger til rette for refleksjon som virkemiddel for at de ansatte skal lære sammen. Dewey (1997, i Emstad, 2014) hevder at refleksjon og erfaring er grunnleggende elementer for læring. Vi kan også knytte dette funnet til Postholm, (2008, i

Postholm og Rokkones, 2012) som beskriver refleksjon som selve nøkkelen til lærerens læring og utvikling. Også Hargreaves og Fullan (2012) vektlegger den kollektive refleksjonen som et verktøy for å utvikle evnen til blant annet god dømmekraft, og den er nødvendig for den profesjonelles beslutningskapital.

5.2.2. ...for å løse utfordringer sammen

Funn i studien viser at lærerne har behov for å løse utfordringer sammen med ledelsen. Kan et felles ansvar for å løse utfordringer styrke lærernes profesjonelle utvikling?

Nora følte seg alene etter første skoledag i ny og utfordrende klasse. I beskrivelsen av hvordan ledelsen snakket med henne om dette, bruker hun ordet “sammen” seks ganger, og hun forteller at det var ledelsen som satte ord på det. “ Dette skal vi klare sammen. De satte ord på det sånn selv. Da følte jeg meg ikke alene lenger.”

Elkjær (2004, i Irgens, 2016) hevder at organisasjonsteoriene i *den andre vei* fokuserer på deltakelse i praksisfellesskap. De ser på relasjoner som viktig, nettopp fordi læringen er situert og sosial. Det er ikke alltid læring og muligheter for å løse utfordringer kan planlegges. Situasjoner oppstår og det å løse disse og læring er prosesser som henger tett sammen. Vi kan knytte Noras erfaringer til Elkjærs *tredje vei* for her har Elkjær også inkludert kropp, emosjoner, intuisjon, forpliktende engasjement og sosiale verdener (Elkjær, 2004, i Irgens, 2016), fordi hennes følelser og ledelsens forpliktende engasjement var ingredienser da utfordringen skulle løses. Ledelsen viser et forpliktende engasjement når de legger vekk alt annet og forsikrer læreren om at dette skal de klare sammen.

Rektor Turid opplever at en sint og frustrert lærer ofte oppsøker henne på kontoret. Denne læreren får lov til å stille kritiske spørsmål, og Turid benytter seg av situasjonen og inviterer ham til å reflektere sammen med henne rundt det som er utfordrende. Det ender ofte med at de ler, og relasjonen og kommunikasjonen blir ikke svekket, heller tvert imot. Dette funnet stemmer godt med Emstad og Birkelands (2020) tanker om hvordan respekt, maksimering av gyldig informasjon og intern forpliktelse bidrar til å løse problemet samtidig som det bygges en sterk relasjon. Turid viser læreren respekt ved å gi ham tid og ved å lytte til hans synspunkt. På denne måten får hun også mer informasjon. Hun maksimerer den gyldige informasjonen (Emstad & Birkeland, 2020) om saken det gjelder. Og til sist kan det også tyde på at Turid viser læreren at det er en intern forpliktelse, siden hun tar imot ham, og ikke

avviser ham. Vi har også funn som viser at rektor Olivia har eierforhold til utfordringene i klasserommet. Hun funderer på hva det er hun ikke ser siden de ikke har fått til å løse utfordringene på et trinn. Dette kan vi knytte til Robinsons (2014) engasjement-tilnærming. Hun hevder at det å kommunisere medansvar kan være med på å bygge tillit og relasjon til en medarbeider. Våre funn om at et felles ansvar for å løse utfordringer kan se ut til å være et steg på veien mot lærernes profesjonelle utvikling, men det henger tett sammen med det å bygge tillitsrelasjoner (Robinson, 2014).

5.3. Å bygge tillitsrelasjoner

Tillit viser seg å være en viktig faktor i forholdet mellom ledere og lærere på skolene vi undersøkte. Ifølge Spurkeland (2017, s. 194), er tillit selve “bærebjelken i en relasjon.” Alle forskningsdeltakerne gir eksempler på både handlinger, ord og kroppsspråk som er med på å bygge tillitsrelasjoner. Lærerne opplever at tillit gir trygghet, de føler seg sett og de opplever mestring. Lederne fokuserer på å bygge tillit både i uformelle settinger, mens også i fellesmøter eller veiledning en-til-en. Selv om det noen ganger kan oppleves krevende, prøver lederne å være profesjonelle og vise de ansatte at de er der for dem, at de lytter og tar dem seriøst. Lederne uttrykker at tillitsrelasjoner er viktig for å kunne utfordre og utvikle lærerens læring. Dette understøttes av Robinsons (2014) forskning, som viser at i skoler der lærerne opplever høy grad av tillit har de et sterkere profesjonelt fellesskap og de er mer villige til å prøve ut nye ideer og ta sjanser. Ifølge Gottfredson og Anguinis (2016, i Spurkeland, 2017) vil også ledere som jobber med å utvikle tillit og motivasjon blant sine medarbeidere, bidra til en positiv helseeffekt og bedre arbeidsprestasjoner blant de ansatte.

5.3.1. ...med uformelle samtaler

Begge rektorene synes det er viktig å være synlige og tilstedeværende. Funn viser at de prioriterer småpratene og de uformelle møtene med de ansatte for å bygge tillitsrelasjoner. De opptrer som “*caring leaders*” (Gabriel, 2015) som kjennetegnes av at man strekker seg litt lenger, og viser genuin interesse og empati for sine ansatte. Lærerne i vårt materiale opplever sine ledere som gode på uformelle samtaler og de virker interesserte i sine ansatte, ikke bare faglig, men også på det personlige planet. Når rektor Olivia forteller at hun snakker med de ansatte om det som skjer hjemme, og de forteller om hunden som er syk eller at de er bekymret for barna sine, da er det en *personlig omsorg* som hun mener er med på å bidra til tillit. Dette er en av kvalitetene Bryk og Schneider (2002, i Robinson 2014) mener fremmer

tillit. En annen kvalitet som Bryk og Schneider benevner er *integritet*. For å bygge tillit, er det viktig at man gjør det man sier en skal gjøre. Altså, at en så langt som mulig, har samsvar mellom uttrykt teori og bruksteori. Dette kan også kobles til Argyris og Schöns (1978) uttrykte og anvendte teorier. Vi fant at lederne var opptatte av å legge til rette for de uformelle samtalene, og lærerne bekrefter dette. Det virker altså som lederne på dette området, gjør som de sier eller tenker. Å være ordentlig tilstede i samtalene med lærerne og kjenne dem litt på det personlige planet, viser også at lederne er *observante* eller kanskje til og med *empatiske* lyttere. (Irgens, 2007) Våre funn viser at lederne er oppmerksomme og aktive lyttere i de uformelle samtalene og det ser ut til at de kan sette seg inn i de ansattes situasjon, for eksempel når de er utrygge eller lei seg for at noe har skjedd hjemme.

5.3.2. ...med å ha gode intensjoner

Tillit betyr at man stoler på hverandre og vil hverandre godt. Spurkeland (2017) sier at når relasjonen er på plass, trengs det lite ledelse og kontroll, fordi tillitsforholdet regulerer dette. Rektor Olivia uttrykker: “Hvis man blir møtt med, og møter den andre med gode intensjoner, så tror jeg man lettere kan opparbeide tillit, i stedet for et kontrolltyranni.” Dette er noe også lærerne påpeker. At de får tillit fra ledelsen, betyr at de får frihet til å utøve sin praksis, sånn som de selv mener er best.

Rektor Turid mener det er viktig at man sender ut et budskap om at man vil hverandre vel. Begge rektorene påpeker altså at gjennom å vise hverandre godhet, bygges tillit. Vi oppfatter at det å *ha gode intensjoner* som viktig for å bygge et tillitsforhold, er allment akseptert. Vi ser det ofte nevnt i populærvitenskapelige tekster. Likevel har det vært vanskelig å finne teorier som fokuserer på sammenhengen mellom gode intensjoner og relasjoner. Verdsettende ledelse (Skrøvset & Tiller, 2015) har imidlertid noen av disse elementene i seg. Lærere i Skrøvset og Tillers studie, nevner at det å ville få frem det beste i alle, bry seg om alle og har tillit til sine ansatte, er en verdsettende lederstil. Tschannon-Moran (2014, i Paulsen, 2019) uttrykker at skoleledere som utviser gode hensikter gjennom å ta hensyn og være bevisst de ansattes behov og interesser, bidrar til å fremme tillit.

5.3.3. ...med å være profesjonell relasjonell

Emstad og Birkeland (2020) poengterer at en leders oppgave med å bygge tillit, samtidig som de må adressere problemer knyttet til lærerens praksis, kan oppleves vanskelig. I vår studie

går det frem at alle lederne hadde opplevd å veilede lærere på utfordrende tema som satte tillit og relasjon på prøve. De mente selv de hadde kommet greit ut av det, men at flere bemerket at de noen ganger måtte strekke seg langt for å opprettholde eller pleie tillitsrelasjonene. Noen ledere kunne også kjenne på irritasjon eller ubehag i møte med ansatte. De forklarer at de da måtte ta på seg den profesjonelle maska og se forbi kritikk og klaging. O`Connor (2006) fant i sin studie, at lærere sa noe om “*caring as professionals*” ovenfor sine studenter. En lærer uttrykte at han oppførte seg varmere eller mer utadvendt enn han egentlig var på privaten. Hochschild (1983, i O`Connor, 2006) sier at i emosjonelt arbeid, kan man trenge å undertrykke sine egne følelser og innta en mer profesjonell rolle overfor motparten. Lederne i vår studie uttrykte at de prøver å være omsorgsfulle i sin dialog med de ansatte, selv om det kunne utfordre egne følelser. Dette kan knyttes til *caring as professionals*.

5.4. Å legge til rette for trygghet

Trygghet er et ord både ledere og lærere bruker hyppig. Våre analyser viser at de bruker ordet i ulike betydninger. Lærerne er opptatte av trygge rammer og forutsigbarhet. Lederne ønsker å legge til rette for trygghet, ved å være tydelig i sin kommunikasjon og ta raskt tak om det oppstår utfordringer. Lederne uttrykker at trygghet kan være med på å skape en kultur der det er lov å både pirke borti det som er vanskelig, og det er greit for ansatte å vise sårbarhet eller gjøre feil. Vår studie viser at trygghet i relasjonene mellom leder og medarbeider er viktig for å støtte lærerne i sin utvikling.

5.4.1. ...gjennom trygge rammer og forutsigbarhet

Lederne og lærerne opplever viktigheten av å ha forutsigbarhet og trygge rammer. Å lage gode rutiner for oppfølging av elever, håndtere 9A-problematikk, foreldresamarbeid og utviklingsarbeid er noe både lærere og ledere mener bidrar til en trygg grunnmur. Dette kan knyttes til Holms (2016) tanker om at ansatte skal oppleve organisasjonen som sin trygge base. Holm hevder at det er bare når de ansatte opplever trygghet, at de kan engasjere seg i de rundt seg. Trygghet kan være med på å bidra til at lærerne engasjerer seg ekstra i blant annet elevsaker.

Begge rektorene uttrykker at det er ekstra viktig å ha trygge rammer og en målsetting om å opprettholde normalitet under koronapandemien. Ifølge Gabriel (2015) er den omsorgsfulle lederen, en som er tilgjengelig og synlig, spesielt i stressende tider og i kriser.

Holm (2016) poengterer at det kan oppstå konflikter og dårlig arbeidsmiljø i utrygge organisasjoner. Skal man skape en atmosfære av trygghet, tillit og vennlighet, må leder opptre konsekvent og bestemt. Det å være bestemt, men på en vennlig måte, kan knyttes opp mot det flere av lærerne sier om sine ledere. Nemlig at de setter pris på ledernes tydelighet.

5.4.2. ...gjennom å være tydelig

Lærer Nora uttrykker at hennes rektor er tydelig på en varm måte; “Det er ikke noe stramhet i stemmen når hun er tydelig, men varme...”. Lærerne opplever lederne som tydelige, men likevel varme og ivaretagende. Av studien fremgår det at tydelighet ble brukt i sammenheng med ærlighet, det å være direkte og vise respekt. Lederne viser til at i tydelighet ligger det omsorg og varme, ikke nødvendigvis kontroll eller negativ kritikk. Avdelingsleder Tore forteller at han prøver å være direkte og ikke gå rundt grøten. Han mener det å være tydelig og ærlig gjør at han viser respekt, fordi han ikke ønsker å si en ting og mene noe annet. Han ønsker å opptre slik at det er samsvar mellom hans uttrykte teori, og hans anvendte teori (Argyris & Schön, 1978). Dette gir han også integritet, noe som ifølge Bryk og Schneider (2002, i Robinson, 2014) fremmer tillit. Dette med å “gå rundt grøten” er noe mange ledere har en tendens til å gjøre, ifølge Robinson (2014). Hun viser til at flere forskere ser at lederne holder igjen og ikke tar tak i problemene, for ikke å såre medarbeideren. Hvis det bygger seg opp, kan det utløse negative, snarere enn konstruktive tilbakemeldinger fra leder. Selv om de skal forholde seg profesjonelle, kan tydeligheten gå fra å være “direkte på en varm måte” som en av våre forskningsdeltakere sier, til å bli tydelig på en måte som gjør at den ansatte havner i forsvar, og tillitsrelasjonen trues (Bridges 1986, Pajak & Arrington, 2004, i Robinson, 2014).

Emstad og Birkeland (2020) refererer til forskning som sier at ledere som har bekymringer angående sine medarbeidere, ikke tar opp bekymringen, fordi de er redde for å bli holdt ansvarlige for alvorsgraden og at de får skylda for at medarbeideren blir såret. Derfor er det utfordrende å være ærlig, men når Tore sier han ønsker å være ærlig, er han i dette eksemplet over i en modell 2- tankegang (Argyris & Schön, 1978). Der han er åpen om sine antakelser og inviterer medarbeider til å dele sine tanker. “Hva tenker du når jeg sier det?” Invitere til og tørre å... for da kan man si; “ja, jeg blir skikkelig irritert når du sier sånn.” “Ja, okei, fortell hvorfor, så vet vi” (sitat, Tore). Denne formen for samtale kan knyttes til *åpen-for-læring-samtale* som Robinson (2014) har utviklet og som Emstad og Birkeland (2020) har forsket videre på. Det å være klar og tydelig og invitere den andre til å komme med sine synspunkt,

kan bidra til at man kan avdekke og korrigere feil, både hos seg selv og den andre, samtidig som man viser respekt og fokuserer på gyldig informasjon. Dette er viktige verdier i en åpenfor-læring-samtale og kan ifølge Robinson (2014) bidra til en undersøkende og samarbeidende kultur som fremmer tillit. Å avdekke og korrigere feil kan også knyttes til *dobbelkretslæring* (Argyris & Schön, 1978) der man kan oppnå varig endring, ved å stille spørsmåltegn til de kanskje skjulte årsakene til at man gjør som man gjør.

5.4.3. ...gjennom kultur for ikke å være perfekt

Det å tørre å pirke bort det som er vanskelig, krever en kultur bygget på åpenhet, tillit og ærlighet. Ifølge Emstad og Birkeland (2020) kan et profesjonelt læringsfellesskap med disse kjennetegnene bidra til at deltakerne tør å blottlegge seg og vise sårbarhet, og på denne måten oppstår læring. Tore sier at han ønsker seg en kultur der det er lov og pirke litt bort, uten at det skal være så vondt. Spurkeland (2017) kaller det å ha relasjonelt mot, når man har styrke og vilje til å kommunisere åpent med hverandre og gi ærlige tilbakemeldinger for å bli bedre, selv om det kjennes ubehagelig.

Rektor Turid mener også at så lenge man viser omsorg og ivaretagelse, og ikke stiller spørsmålene på en kritisk og arresterende måte, så kan man diskutere saker som oppleves utfordrende med sine ansatte. Det å skape en trygg atmosfære for kritiske spørsmål kan knyttes opp til å ha psykologisk trygghet i en gruppe (Edmonson, 2004, i Paulsen, 2019). Å oppleve at det er risikofritt å ta opp problemer og utfordringer, kan bidra til innovasjon og utvikling i en organisasjon (Carmeli mfl., 2010, i Paulsen 2019). En gruppe med sterk psykologisk trygghet vil være mer åpen for nye ideer og prøve dem ut i praksis. Følelsen av å streve med for eksempel klasseledelse eller føle seg sårbar av ulike grunner, kan utfordre trygghetsfølelsen. Lederne sier de har en intensjon om å legge til rette for trygghet, slik at det er lov å feile og at det er greit å be om hjelp. Dette er kjennetegn på psykologisk trygghet, der medlemmene i gruppa, ikke skal være redde for å bli satt i forlegenhet, bli isolert eller oppleve psykologiske sanksjoner. Feil, nødvendige forbedringer og kritikk må tas opp og jobbes med på en løsningsorientert måte (Edmondson, 2004, i Paulsen, 2019).

Rektor Olivia poengterer at det skal ikke være et nederlag å innrømme at man ikke får det til akkurat nå. Ifølge Argyris og Schön (1978) kan det være et tegn på styrke og reflektere over egne antakelser, og vise sårhet, heller enn å forsvare seg og ikke innrømme hva man egentlig

tenker eller føler. Denne formen for konstruktiv kommunikasjon kan bidra til et lærende arbeidsmiljø.

5.4.4. ...gjennom å styrke lærerens mestringstro

Lederne ønsker å legge til rette for trygghet gjennom å styrke lærernes mestringstro. Dette kan også påvirke lærernes profesjonelle utvikling. Bandura (1997, i Skaalvik & Skaalvik, 2015) har utviklet teori om mestringsforventning, *self-efficacy*. Den sier noe om forventninger man har til å greie å løse en bestemt oppgave. Flere av lærerne snakker om at det å bli utfordret til å for eksempel være med i plangruppa eller holde foredrag for resten av personalet øker mestringsfølelsen. De sier samtidig at det må være en trygghet der, i at lederen gir dem riktig utfordring og at de kan støtte seg på ledelsen underveis. Irgens (2007) poengterer at det kan oppleves utrygt å bevege seg over i en læringssone, og at de fleste trenger en trygghet i bunnen, for å gå i gang med nye oppgaver. Trygghet utvikles når mennesker gjør positive erfaringer med hverandre og man blir mer sikker på at man vil hverandres beste (Spurkeland, 2017).

Skaalvik & Skaalvik (2015) skriver at lærernes mestringsforventninger har stor betydning for deres motivasjon for arbeidet, holdning til utvikling og elevenes læring. Lærere med lave mestringsforventninger vil kunne komme til å unngå endringer og utviklingsarbeid (Fuchs, Fuchs, & Bishop, 1992, i Skaalvik & Skaalvik, 2015). Lærer Nora sier at det har vært viktig at de utfordringene hun har fått av sin leder, har vært i tråd med hennes mestringsevne: “Den mestringsfølelsen til en lærer hører jo sammen med at man klarer å drive undervisning og være en god klasseleder.” Det har også vært viktig for henne at lederen har gitt støtte. Dette er noe Bandura (1997, i Skaalvik & Skaalvik, 2015) også har pekt på. Mestringsforventninger kan fremmes gjennom oppmuntringer og tillit fra signifikante andre. I denne sammenhengen tenker vi på den andre som lederen. I overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) er det poengtert at skoleledelsen skal lede slik at lærerne får brukt sine sterke sider og at de utvikler seg og opplever mestring. Funn i vår studie peker på at lederne legger til rette for dette ved at de kjenner sine ansatte og vet hva de trenger for å utvikle seg.

5.5. Drøfting av forskningsspørsmålene

Så langt har vi drøftet våre funn innenfor hver kategori med utgangspunkt i problemstillingen. I denne delen ønsker vi å knytte funnene til våre to forskningsspørsmål, som belyser lærerens

og lederens perspektiv. I denne drøftingsdelen drøfter vi på tvers av hovedkategoriene, og har i større grad kjernekategoriene i fokus.

Våre to forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever lærerne at ledere bidrar til deres profesjonelle utvikling gjennom relasjon og konstruktiv kommunikasjon?
2. Hvordan opplever lederne at de bidrar til lærernes profesjonelle utvikling gjennom relasjon og konstruktiv kommunikasjon?

5.5.1. Hvordan opplever lærerne at ledere bidrar til deres profesjonelle utvikling gjennom relasjon og konstruktiv kommunikasjon?

Lærerne i vår studie opplever at det var viktig å bli utfordret med passe mengde og vanskelighetsgrad. Når lærerne mestrer de utfordringene de får kjenner de på stolthet og anerkjennelse.

Lærerne er opptatte av at lederne er tilgjengelige, og at det er en åpen dialog mellom dem og lederne der de kan reflektere over praksis og finne løsninger sammen. Lærerne i vår studie uttrykker at et slikt samarbeid er med på å styrke relasjonen mellom leder og lærer, samtidig som de utvikler seg profesjonelt.

Nora forklarer at hun opplever lederen som varm. Hun setter det i sammenheng med hvordan lederen anerkjenner og er til stede for de ansatte. Ord som blir brukt om lederne er vennlige, anerkjennende og tilstedeværende. Samtidig er lærerne opptatte av at det skal være tydelige rammer og forutsigbarhet. Våre funn indikerer at varmen gir lederne rom for å utfordre lærerne og å være tydelige når det trengs. Lærerne uttrykker at de uformelle møtene er viktige. Lederens personlige omsorg styrker relasjonen mellom dem og det bidrar til høyere grad av tillit og trygghet. En tillit og en trygghet som spiller en viktig rolle for lærerne når de skal bli utfordret til å utvikle seg profesjonelt.

Særlig den mannlige læreren var opptatt av at de hadde mulighet til å påvirke utviklingsarbeidet de deltok i, at det ikke bare var ledelsen sitt ansvar. Fordi lærerne er profesjonelle har de også noe å si.

Våre funn indikerer at lærerne føler seg anerkjent og respektert av sine ledere. Lærerne blir

møtt som profesjonelle medarbeidere som sitter på mye kompetanse. Lederne er raskt påkoblet om lærerne ber om hjelp eller veiledning og de står dermed sammen om å løse utfordringer. Lærerne uttrykker at de ikke føler seg alene, fordi det er lett å oppsøke lederne og be om hjelp.

Det kan se ut til at det lærerne opplever som veiene til deres profesjonelle utvikling, er at lederne gir dem riktige utfordringer som bygger tillit og mestringsfølelse. Det ser også ut til at lederne er tydelige og skaper trygge rammer og forutsigbarhet. Lærerne setter pris på den personlige omsorgen lederen viser gjennom å være interessert i hvem de er og bruke tid på å bli kjent med dem i uformelle settinger.

5.5.2. Hvordan opplever lederne at de bidrar til lærernes profesjonelle utvikling gjennom relasjon og konstruktiv kommunikasjon?

Hva mener lederne at de kan bidra med på veien til lærernes profesjonelle utvikling? Vi har fokusert på konstruktiv kommunikasjon og relasjon. Hvilke veier velger lederne for å styrke lærernes profesjonalitet? Og hvilke veier velger de ikke?

Lederne uttrykker at de involverer lærerne i utviklingsarbeid ved skolen, både som drivere og som påvirkere. De begrunner det med at lærerne har kompetansen som trengs, og at de er nærmest praksis. Lederne er også klare på at de vil ha det beste ut av lærerne, og at de vil at de skal lykkes. Denne viljen til å la lærerne få ta over førerplassen i perioder, tror vi er med på å styrke lærernes profesjonelle utvikling.

Alle skoleledere var opptatt av hvordan konstruktiv kommunikasjon og relasjon kunne bidra til lærernes profesjonelle utvikling. Et viktig funn i vår studie er også ordene som ikke ble sagt. Ordet “kontroll” er så godt som fraværende i vårt materiale. Vi finner det bare en gang, men da som et sammensatt ord, *kontrolltyranni*. Og det er rektor Olivia som nevner dette negativt ladede ordet som en motsetning til gode intensjoner og tillit. Studien viser at skolelederne ikke var opptatte av kontroll når de skulle bidra til lærernes profesjonelle utvikling. De var heller opptatte av å legge til rette for at det skulle skje læring og utvikling hos de ansatte. Lederne oppfatter sin rolle som tilretteleggere for at lærerne skal utvikle seg profesjonelt. Rektor Turid ser på det som sin oppgave å være “lydhør” og begge rektorene “tar temperaturen på personalet”, sånn at utviklingsarbeidet skal komme i passende doser.

Vi synes det var interessant at lederne i vår studie ikke snakker dårlig om sine ansatte. Veien til skylden for en vanskelig situasjon er ikke til lærerne. Tvert imot. En av lederne sier rett ut “Hva er det vi ikke ser?”. De retter oppmerksomheten mot seg selv, og hva de selv kan gjøre bedre. En slik villighet til å endre seg, og stadig være underveis i læring, tror vi smitter over på de ansatte og gir gode veier mot lærernes profesjonelle utvikling.

Som vi tidligere har nevnt, gjorde vi de fleste intervjuene i en periode med nedstengte skoler, der lærerne underviste digitalt fra hjemmekontor. Dette ga studien vårt en tilleggsdimensjon vi ikke hadde forutsett. Et funn er at lederne er opptatt av å opprettholde normaliteten og tryggheten. Det kom frem i vår studie at behovet for trygghet kom til uttrykk i at lærerne etterspurte konkret og detaljert hjelp fra lederne. Lederne var ikke mindre opptatt av å bidra til lærernes profesjonelle utvikling, men de måtte endre planene for hva lærerens profesjonelle utvikling skulle inneholde akkurat nå. For plutselig var det viktigere å være i stand til å undervise og holde foreldremøter digitalt, enn å bli med i nye prosjekter.

Lederne er opptatte av å gjøre seg synlige og tilgjengelige for uformelle møter med lærerne. Lederne opplever at de uformelle møtene bidrar til lærernes profesjonelle utvikling på ulike måter; den gir et fundament til å utfordre lærerne og ta de vanskelige samtalene, men det gjør også at små ting kan komme på bordet før de blir store. Lederne tar tak i vanskelige utfordringer. Det skjer ofte ved at lederne inviterer lærerne som er involvert til å reflektere sammen med lederen. De opplever at tydelighet i møte med de ansatte gjør at lærerne tør å være tydelige tilbake. Lederne i vår studie mener at det skjer læring også i slike situasjoner.

Kapittel 6 Avslutning

6.1. Oppsummering

Vi ønsket i denne oppgaven å finne ut hvordan ledere kunne bidra til lærernes profesjonelle utvikling gjennom relasjon og konstruktiv kommunikasjon. I første kapittel skriver vi litt om bakgrunnen for hvorfor vi ønsker å skrive om nettopp relasjoner, konstruktiv kommunikasjon og lærerens profesjonelle utvikling. Vi viste til TALIS-2008 (Vibe mfl., 2008, i Paulsen, 2019) som rapporterte om et relasjonsunderskudd mellom ledere og lærere i skolesammenheng. Lærerne ønsket en tettere relasjon til sine ledere. Lederne på sin side ytret ønske om å få mer kunnskap om konstruktive tilbakemeldinger i følge TALIS-2018 (Thronsen m.fl., 2018).

Vi opplever i denne studien at relasjonene mellom ledere og lærere er bra. Det er ingen av lærerne som snakker om et relasjonsunderskudd, men de kjenner på støtte og anerkjennelse som er med på å bidra til mestringstro og utvikling. De ensidig positive funnene antar vi kan ha noe med vårt utvalg å gjøre. Vi etterspurte spesifikt ledere med gode kommunikative og relasjonelle ferdigheter. Hensikten med dette prosjektet var å finne de gode eksemplene som kanskje kan bidra til at vi og andre skoleledere kan bli mer bevisste de relasjonelle og kommunikative veiene til lærernes profesjonelle utvikling.

Vi har gjennom intervjuene med de fire skolelederne og de tre lærerne fått nyttige betraktninger og innspill som vi har kategorisert og analysert. Vi har sett funnene i sammenheng med teori og forskning. Gjennom denne prosessen har vi funnet noen momenter som vi antar kan være med på å bidra til lærernes profesjonelle utvikling.

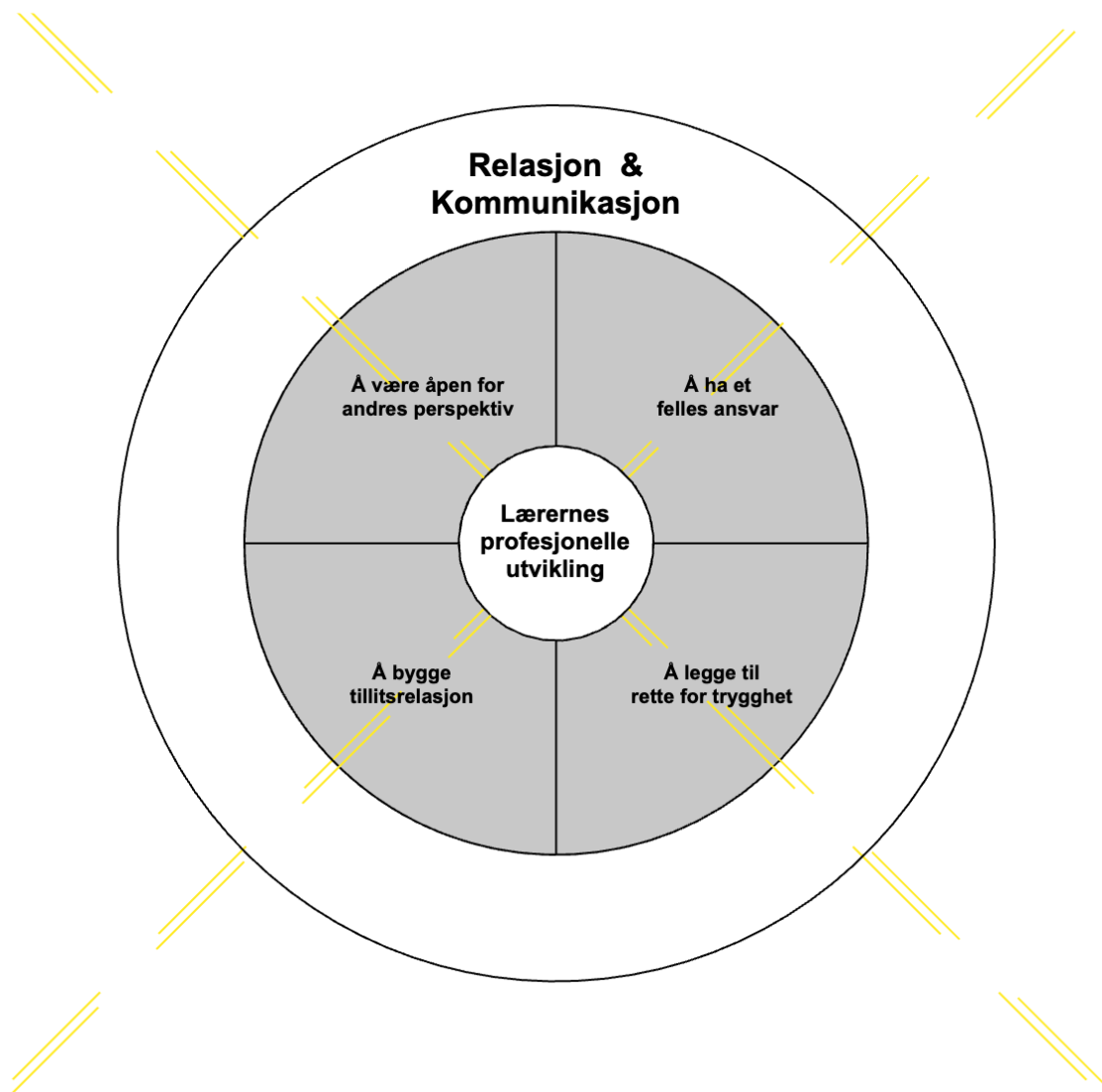
Det at skoleleder er åpen for andres perspektiver, har et felles ansvar, bygger tillitsrelasjoner og legger til rette for trygghet viser seg i vår studie å være viktige bidrag på veien mot lærerens profesjonelle utvikling.

Innenfor de ulike veiene inn til kjernekategoriene, fant vi flere interessante funn som vi drøftet i kapittel fem. I drøftingen av forskningsspørsmålene var det spesielt tre funn som interesserte oss. Det første var at skolelederne ikke var opptatt av å kontrollere lærernes profesjonelle utvikling. De fokuserte heller på å utforske og reflektere seg frem til læring sammen med de ansatte. Det andre var at lærerne opplevde at det var viktig å bli utfordret med passende mengde

og vanskelighetsgrad for å utvikle seg profesjonelt. Det tredje er at lederne bevisst gjør seg tilgjengelige for de ansatte. På den måten får de mulighet til å bygge tillit, skape trygghet, vise at de tar del i ansvaret og ser lettere andres perspektiv.

Det var også et ord som gjorde oss nysgjerrige og som vi ikke hadde lest om i teorien. Det var et ord som gikk igjen flere ganger i intervjuene. Det ordet var *varme*. Vi opplever denne varmen som en ekstra dimensjon i vår forskning. Lederne utstrålte varme i måten de snakket på og om sine medarbeidere. Vi antar at denne varmen gir gode rammer for å utfordre og være tydelig når det trengs. Denne varmen er et gjentakende begrep i samtale om kommunikasjonen mellom ledere og lærere og vår antagelse er at det er nettopp denne ekstra dimensjonen som gjør at lærerne opplever at deres ledere er trygge, bygger tillit, tar felles ansvar og setter seg inn i deres ståsted.

Vi ønsket å konkretisere denne varmen i modellen vi presenterte som figur 7 i metodekapitlet. Modellen er et bilde på veiene vi fant inn til lærernes profesjonelle utvikling med utgangspunkt i kommunikasjon og relasjon som ramme. Vi tenker oss at den omtalte varmen kan symboliseres som solstråler. Solstrålene er den varmen som man kjenner som en følelse, men ikke nødvendigvis kan se. Sånn kan det være å oppleve varmen fra en leder også. Det er vanskelig å sette fingeren på akkurat hva det er, og hvor den kommer fra, men det er tydelig at varmen vi fant i denne studien er ektefølt og et viktig element i relasjonen og kommunikasjonen mellom ledere og lærere.



Figur 8: Veier til lærernes profesjonelle utvikling og varmen konkretisert som solstråler.

Som modellen viser kan det være mange veier til lærernes profesjonelle utvikling. Gjennom vår studie erfarer vi at veien kan oppleves som en bred motorvei der hele kollegiet suser framover i godt planlagte utviklingsprosjekter, der samarbeid, trygghet og tillit er tilstede. I andre tilfeller kan lærernes profesjonelle utvikling styrkes på en humpete og kronglete kjerrevei av vanskelig utfordringer, der åpne dialoger og felles refleksjon blir viktige hjelpemidler. Vi erfarte at skoleledernes relasjonelle og kommunikative bidrag var viktige på begge veiene, men at det var vel så mange muligheter for læring langs den humpete veien. Vi antar at uansett hvilken vei man går, oppleves den lettere og forsere når man kjenner varmen fra solstrålene underveis.

6.2. Refleksjoner rundt arbeidet med masteroppgaven

Når vi nå ser tilbake er det tydelig at oppgaven har endret retning i løpet av prosessen. Da vi startet høsten 2020n så vi for oss at oppgaven i mye større grad skulle være preget av teori vi hadde lest på forhånd, og som vi mente var aktuell for oppgaven. Vi hadde tidligere i studiet prøvd oss på å lage en intervjuguide, og vi gjennomførte også et pilotintervju som handlet om relasjoner og kommunikasjon. Vi har brukt noen av de samme spørsmålene i denne masteroppgaven. I ettertid ser vi at vi kunne ha løsrevet oss enda mer fra både teorien og dette pilotintervjuet.

Vi var i første periode opptatt av at spørsmålene vi stilte skulle gi svar som kunne drøftes i lys av teoriene vi hadde valgt. Etter hvert som intervjuene ble gjennomført og analysen skred frem, innså vi at kanskje noe av det vi på forhånd mente var viktig teori og forskning, ikke ble relevant for vår oppgave likevel. Det hang tett sammen med at vi ble utfordret av veilederen vår til å utvikle vår profesjonalitet gjennom en mer selvstendig analyse av datamaterialet.

Vi opplever at kategoriene vi fant i analysen, spriker litt når det kommer til teorigrunnlag, og vi strevde litt med å holde tråden i all teorien. Det ble mange timers lesing av faglitteratur, for å finne de teoriene som belyste våre funn. Funnene våre kan knyttes opp til mange forskeres tanker og teorier, men med lengden på oppgaven i bakhodet og ikke minst målet om å holde oss til problemstillingen, måtte vi begrense oss. Vi er likevel klar over at det finnes mye teori og forskning som kanskje ville passet like godt inn i vår oppgave, som den vi har valgt.

Under gjennomføringen av intervjuene opplevde vi å få mye relevant informasjon om relasjoner og konstruktiv kommunikasjon som kan bidra til lærernes profesjonelle utvikling. I analyseprosessen erfarte vi at vi likevel kunne ha stilt andre spørsmål og vært mindre styrt av teorien vi hadde lest på forhånd. Setningen “hadde vi visst det vi vet nå, ville vi gjort mye annerledes” har vært en gjenganger utover i prosessen med denne oppgaven. Vi har stadig lært og erfart noe nytt. Om denne kunnskapen var der fra starten av, ville vi tatt andre valg underveis. Men vi har blitt enige om at å skrive denne oppgaven har gitt oss mye verdifull læring. Gode refleksjoner og diskusjoner mellom oss, veileder og medstudenter har gitt oss ny kunnskap og erfaringer som vi vil ta med oss videre. Ser vi på dette med et metablikk, kan vi si at også vi har opplevd konstruktiv kommunikasjon og en god relasjon med veileder og hverandre der vi har blitt utfordret, og vi opplever at dette har utviklet vår profesjonalitet.

Vi planla først at vi skulle avslutte intervjuene med et gruppeintervju. Gruppeintervjuet kan blant annet brukes til å få deltakerne til å utdype svarene om felles erfaringer (Postholm, 2010). Vi hadde tenkt at det skulle gi oss ytterligere informasjon, samtidig som det ville fungere som en member-check (Lincoln & Guba, 1985; Merriam 1998; Stake 1995, i Postholm & Jacobsen, 2011). Vi planla å gjøre dette for å sjekke om forskningsdeltakerne kjente seg igjen i beskrivelser, analyser og tolkninger. Dette har vi ikke gjennomført, og det er det flere grunner til. Vi var redde for at det kunne bli sårbart for deltakerne å skulle diskutere temaene relasjon og konstruktiv kommunikasjon felles, etter at de hadde vært åpenhjertige med oss i sine individuelle intervjuer. Vi opplevde også at vi fikk så mye ut av de individuelle intervjuene at det ble nok data.

Det er flere moment vi reflekterte over i arbeidet med intervjuet. Hvor mye informasjon skulle deltakerne få på forhånd? Hvor nærgående spørsmål kunne vi stille? Temaet vårt kunne kanskje for noen oppleves sårt da det rettet oppmerksomheten mot relasjoner og profesjonalitet. Vi reflekterte også rundt at vi i intervjuet måtte være bevisst vårt kroppsspråk, vår måte å stille spørsmål på, hvordan vi viste respekt og hvordan vi tok hensyn til deltakernes følelser. I løpet av intervjuprosessen gjorde vi oss flere erfaringer. Vi fikk øvd oss i kunsten å anerkjenne uten å si så mye. Vi oppdaget at flere spørsmål ga oss andre svar enn vi hadde tenkt, og vi lærte utover i prosessene hvordan vi kunne få deltakerne til å fortelle mer gjennom å gå tilbake til spørsmål eller spørre fra en ny vinkel.

Vi er glade for at vi har vært to om denne oppgaven. Det har bidratt til fruktbare refleksjoner og ulike tilnærminger til teori, drøfting og konklusjon. Å ikke bli farget av egne preferanser eller erfaringer har til tider vært krevende. Vi har stadig minnet hverandre på vår intensjon om at vi skal ha stor åpenhet, spesielt med tanke på analysearbeidet. Vi har fått delt gleder, fått utløp for frustrasjoner og deltatt i hverandres dagligliv gjennom timevis med telefonsamtaler, samtidig som vi har jobbet i samme dokument. På denne måten har vi fått reflektert over og bearbeidet alle deler av oppgaven. Vi er derfor like godt kjent med hele innholdet.

6.3. Tanker om videre forskning

I arbeidet med denne oppgaven har det dukket opp flere interessante spørsmål som vi ikke har hatt muligheten til å svare på. Vi ser flere mulige veier for videre forskning innenfor temaene vi har belyst.

Det var tydelig at lærerne i vår studie ble utfordret, og at de opplevde dette som viktig for deres profesjonelle utvikling. Vi har gjort oss noen tanker om hvordan det er for de som aldri blir utfordret av lederne sine. Et område det hadde vært interessant å vite mer om er hvordan det oppleves å være en lærer som aldri blir utfordret av sin skoleleder, og hva det gjør med lærerens profesjonelle utvikling.

Vi fattet interesse for varmen som ble omtalt i beskrivelsene av relasjonene og kommunikasjon med lederne. Vi fant lite teori om dette, og vi ser for oss at dette hadde vært et spennende felt å forske videre på. Hvor kommer denne varmen fra? Hvilke egenskaper hos skolelederen avgir varme? Og påvirker denne varmen lærernes profesjonelle utvikling? Det skulle vi gjerne lest mer om i en masteroppgave.

Litteraturliste

- Allott, N. (2021, 1. mai). *Kommunikasjon*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/kommunikasjon>
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organization learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defences. Facilitating organizational learning*. Boston: Allyn og Bacon
- Aubert, K. E. (2021, 1. mai). *Relasjon*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/relasjon>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Berg, K. (2018). Hvordan lærernes samspill med kolleger og ledelse påvirker skolens utvikling. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/hvordan-laerernes-samspill-med-kolleger-og-ledelse-pavirker-skolens-utvikling/171687>
- Brinkmann S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2003). Trust in schools. A core resource for improvement. *Educational Leadership*. 60 (6), 40-45. Hentet fra: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/Trust-in-Schools@-A-Core-Resource-for-School-Reform.aspx>
- Emstad, A. B. (2014). *Skolevurdering. Et verktøy for ledelse, utvikling og læring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Emstad, A. B. & Birkeland I. K. (2020). *Lærende ledelse. Skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Gabriel, Y. (2015). The caring leader- what followers expect of their leaders and why? *Leadership*. 11 (3), 316-334. DOI: 10.1177/1742715014532482
- Holm, I. S. (2014). *Det personlige lederskap: I et utviklingspsykologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget

- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Konstruktiv. (2021, 1.mai). Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/konstruktiv>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Meld. St. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Møller, J. (2020, 16. november). Fagfornyelsen – utfordringer og muligheter for skoleledere. *Bedre skole*. 4/2020 (s. 35-40).
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2019). *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet fra: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- O'Connor, K. E. (2006). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*. 24 (2008), 117-126. DOI:10.1016/j.tate.2006.11.008
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2012). Lærerens profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M.B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21- 49). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. Oslo: Gyldendal Damm Akademisk
- Robinson, V. (2020). Teori og praksis for lærende ledere. I A. B. Emstad & I. K. Birkeland, (2020). *Lærende ledelse. Skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur* (s. 25-51). Oslo: Universitetsforlaget

- Skaalvik E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Vibe, N., Aamodt P. O. & Carlsten T. C. (2008). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. NIFU STEP. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/talis_2008.pdf
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Bergen: Fagforlaget.
- Thronsen, I., Carlsten, T. C. & Björnsson, K. B. (2018). *TALIS 2018. Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. UIO og NIFU. Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/cee13d13f3c14e029320fbf10833925e/talis2018-rapport.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 19.juni). *TALIS 2018: Norske lærere har gode relasjoner til elevene og høy trivsel (rapport)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/talis-2018-norske-larere-har-gode-relasjoner-til-elevne-og-hoy-trivsel/>

Figurliste

Figur 1: Empatisk lytting (Irgens 2007, s. 106).

Figur 2: Torberts lærende kommunikasjonsstil (Torbert 2004, i Irgens 2007, s. 130).

Figur 3: Transkripsjoner i kolonnenotat og smålapper med kategorier.

Figur 4: Arbeid med aksial koding.

Figur 5: Matrise med tidlig forsøk på å se hoved- og subkategorier.

Figur 6: Vi prøvde oss på ulike grafiske fremstillinger som skulle vise kategoriene våre og hvordan de var relatert til hverandre. Dette er et tidlig forsøk.

Figur 7: Modell med hovedkategoriene som veier inn til kjernekategori.

Figur 8: Veier til lærernes profesjonelle utvikling og varmen konkretisert som solstråler.

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversatt til norsk fra Argyris (1990). (Egen oversettelse).

Tabell 2: Oversikt over hovedkategorier og subkategorier.

Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolene

Vedlegg 2: Informasjon og forespørsel om å delta i prosjektet til lederne

+ vedlegg 2b: Informasjon om forskningsprosjekt (til tredjepart)

Vedlegg 3: Informasjon og forespørsel om å delta i prosjektet til lærerne

Vedlegg 4: Intervjuguide til lederne

Vedlegg 5: Intervjuguide til lærerne

Vedlegg 6: Godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD)

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolene

Kathrine Gladtvvet Bjune og
Marthe Benum
Institutt for lærerutdanning
NTNU

Til alle ansatte ved ... skole.

Trondheim 21.10.2020

Informasjon om forskningsprosjektet «Hvordan kan en skoleleder gjennom konstruktiv kommunikasjon med lærere øke læreres profesjonelle utvikling og samtidig bygge tillitsrelasjoner?»

Vi ønsker med dette å informere om at noen lærere og ledere ved deres skole, vil intervjues i forbindelse med en masteroppgave i skoleledelse ved NTNU.

Formålet med prosjektet er å undersøke betydningen av konstruktive tilbakemeldinger fra ledere til lærere og hvordan disse tilbakemeldingene kan brukes i å støtte lærernes profesjonelle utvikling. Vi vil ha fokus på tillitsrelasjoner og hvilken betydning det har for å utvikle organisasjonen. Vi vil gjennomføre individuelle intervju, samt fokusgruppeintervju med to lærere og to ledere ved skolen.

Det kan i den forbindelse bli registrert tredjepersonopplysninger. Disse vil bli behandlet i tråd med personvernreglementet. Alle opplysninger vil bli anonymisert og lydopptakene fra intervjuene vil bli slettet ved prosjektslutt, senest 01.10.2021.

Spørsmål kan rettes til Kathrine Gladtvvet Bjune, kathrigb@stud.ntnu.no + 47 996 30 299 og Marthe Benum, marthebe@stud.ntnu.no + 47 98018892, eller vår veileder May Britt Postholm, may.britt.postholm@ntnu.no

Vedlegg 2: Informasjon og forespørsel om å delta i prosjektet til lederne

Kathrine Gladtvat Bjune og
Marthe Benum
Institutt for lærerutdanning
NTNU

Navn

Trondheim 21.10.2020

Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvordan kan en skoleleder gjennom konstruktiv kommunikasjon med lærere øke læreres profesjonelle utvikling og samtidig bygge tillitsrelasjoner?»

Bakgrunn og formål

Våre navn er Kathrine Gladtvat Bjune og Marthe Benum. Vi arbeider nå med vår masteroppgave i skoleledelse ved NTNU i Trondheim. I dette skrivet gir vi deg informasjon om formålet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deltakerne.

Tema for oppgaven vår er betydningen av relasjoner og konstruktive tilbakemeldinger mellom ledere og lærere, og hvordan dette støtter lærernes profesjonelle utvikling. Vi vil ha fokus på tillitsrelasjoner og hvilken betydning det har for å utvikle organisasjonen. For å utforske dette temaet ønsker vi å intervju skoleledere og lærere på samme skole.

Vi ønsker å gjennomføre individuelle intervju og fokusgruppeintervju med to ledere og to lærere på samme skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Vår veileder er May Britt Postholm.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å snakke med erfarne skoleledere som er opptatt av det relasjonelle i ledelsesgjerningen. Du har blitt nevnt som en god relasjonell leder.

Hva innebærer det å delta i prosjektet?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et individuelt intervju på ca en time og et kortere fokusgruppeintervju med to ledere. Vi vil ta lydopptak og notater fra intervjuene. Opptakene vil transkriberes og kan deles med deg om ønskelig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle navn vil bli anonymisert i oppgaven. Det vil ikke være mulig å koble svarene til personer. De innsamlede dataene i prosjektet vil bli oppbevart i låst skap.

Hvis tredjepersoner blir omtalt i intervjuene vil disse opplysningene også bli anonymisert og behandlet slik at personvernet blir ivaretatt. Det er ønskelig at ledelsen ved skolene som er representert i prosjektet, informerer sine ansatte om at noen lærere og ledere vil intervjues og hva formålet er med prosjektet. Se vedlegg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle data og eventuelle personopplysninger vil bli slettet senest 01.10.2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Ved spørsmål eller ønske om ytterligere informasjon om prosjektet, ta kontakt med Marthe Benum eller Kathrine Gladtvvet Bjune. Telefonnummer og e-postadresser står nederst i brevet. Vår veileder på masteroppgaven er May Britt Postholm. Hun er godt informert og vi har sammen drøftet tema, problemstilling, metode og datainnsamling. Postholm kan også kontaktes om noe er uklart.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,

Kathrine Gladtvvet Bjune, kathrigb@stud.ntnu.no, + 47 996 30 299

Marthe Benum, marthebe@stud.ntnu.no, + 47 980 18 892

Vår veileder:

May Britt Postholm, may.britt.postholm@ntnu.no

Samtykke til deltakelse i studien «Hvordan kan en skoleleder gjennom konstruktiv kommunikasjon til lærere øke læreres profesjonelle utvikling?»

Jeg har mottatt informasjon om studien og fått anledning til å stille spørsmål. Jeg er villig til å delta og samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 01.10.2021

(Signert av forskningsdeltaker, dato)

Vedlegg 2b: Informasjon om forskningsprosjekt (til tredjepart)

Kathrine Gladtvvet Bjune og
Marthe Benum
NTNU

Aktuell skole

Trondheim, 27.10.2020

Informasjon om forskningsprosjekt

Vi ønsker med dette å informere om forskningsprosjektet «Hvordan kan en skoleleder gjennom konstruktiv kommunikasjon med lærere øke læreres profesjonelle utvikling og samtidig bygge tillitsrelasjoner?»

Bakgrunn og formål

Våre navn er Kathrine Gladtvvet Bjune og Marthe Benum. Vi ønsker med dette å informere om at noen lærere og ledere ved deres skole, vil intervjues i forbindelse med en masteroppgave i skoleledelse ved NTNU.

Tema for oppgaven vår er betydningen av relasjoner og konstruktive tilbakemeldinger mellom ledere og lærere, og hvordan dette støtter lærernes profesjonelle utvikling. Vi vil ha fokus på tillitsrelasjoner og hvilken betydning det har for å utvikle organisasjonen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Vår veileder er May Britt Postholm.

Hvorfor får du denne informasjonen?

Lederne ved din skole har sagt ja til å delta i dette forskningsprosjektet, og vi kommer til å snakke med lærere og skoleledere ved skolen.

Ditt personvern – hvordan vi eventuelt oppbevarer og bruker tredjepersonopplysninger

Vi vil bare bruke tredjepersonopplysninger til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle navn vil bli anonymisert i oppgaven. Det vil ikke være mulig å koble svarene til personer. De innsamlede dataene i prosjektet vil bli oppbevart i låst skap.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle data og eventuelle personopplysninger vil bli slettet senest 01.10.2021.

Dine rettigheter

Tredjepersoner som kan identifiseres har rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om seg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om seg,
- å få slettet personopplysninger om seg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av sine personopplysninger.

Hva gir oss eventuelt rett til å behandle tredjepersonopplysninger om dere?

Det kan dukke opp anonymiserte opplysninger om deg som tredjeperson i dette forskningsprosjektet. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Grunnlaget for at vi samler inn og behandler disse opplysningene er at det er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse og for formål knyttet til vitenskapelig forskning.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Som en mulig anonymisert tredjeperson kan du få se intervjuguiden, om du ønsker det. Ved spørsmål eller ønske om ytterligere informasjon om prosjektet, ta kontakt med Marthe Benum eller Kathrine Gladvet Bjune. Telefonnummer og e-postadresser står nederst i brevet. Vår veileder på masteroppgaven er May Britt Postholm. Hun er godt informert og vi har sammen drøftet tema, problemstilling, metode og datainnsamling. Postholm kan også kontaktes om noe er uklart.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,

Kathrine Gladvet Bjune, kathrigb@stud.ntnu.no, + 47 996 30 299

Marthe Benum, marthebe@stud.ntnu.no, + 47 980 18 892

Vår veileder:

May Britt Postholm, may.britt.postholm@ntnu.no

Vedlegg 3: Informasjon og forespørsel om å delta i prosjektet til lærerne

Kathrine Gladtvvet Bjune og
Marthe Benum
Institutt for lærerutdanning
NTNU

Til alle ansatte ved ... skole.

Trondheim 21.10.2020

Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvordan kan en skoleleder gjennom konstruktiv kommunikasjon med lærere øke læreres profesjonelle utvikling og samtidig bygge tillitsrelasjoner?»

Bakgrunn og formål

Våre navn er Kathrine Gladtvvet Bjune og Marthe Benum. Vi arbeider nå med vår masteroppgave i skoleledelse ved NTNU i Trondheim. I dette skrivet gir vi deg informasjon om formålet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deltakerne.

Tema for oppgaven vår er betydningen av relasjoner og konstruktive tilbakemeldinger mellom ledere og lærere, og hvordan dette støtter lærernes profesjonelle utvikling. Vi vil ha fokus på tillitsrelasjoner og hvilken betydning det har for å utvikle organisasjonen. For å utforske dette temaet ønsker vi å intervju skoleledere og lærere på samme skole.

Vi ønsker å gjennomføre individuelle intervju og fokusgruppeintervju med to ledere og to lærere på samme skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Vår veileder er May Britt Postholm.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å snakke med lærere og skoleledere ved samme skole. Lederen ved din skole har sagt ja til å delta i dette forskningsprosjektet.

Hva innebærer det å delta i prosjektet?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer et individuelt intervju på ca en time. Vi vil ta lydopptak og notater fra intervjuet. Opptakene vil transkriberes og kan deles med deg om ønskelig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle navn vil bli anonymisert i oppgaven. Det vil ikke være mulig å koble svarene til personer. Innsamlede dataene i prosjektet vil bli oppbevart i låst skap.

Hvis tredjepersoner blir omtalt i intervjuene vil disse opplysningene også bli anonymisert og behandlet slik at personvernet blir ivaretatt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle data og eventuelle personopplysninger vil bli slettet senest 01.10.2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Ved spørsmål eller ønske om ytterligere informasjon om prosjektet, ta kontakt med Marthe Benum eller Kathrine Gladvet Bjune. Telefonnummer og e-postadresser står nederst i brevet. Vår veileder på masteroppgaven er May Britt Postholm. Hun er godt informert og vi har sammen drøftet tema, problemstilling, metode og datainnsamling. Postholm kan også kontaktes om noe er uklart.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,

Kathrine Gladvet Bjune, kathrigb@stud.ntnu.no, + 47 996 30 299

Marthe Benum, marthebe@stud.ntnu.no, + 47 980 18 892

Vår veileder: May Britt Postholm, may.britt.postholm@ntnu.no

Samtykke til deltakelse i studien «Hvordan kan en skoleleder gjennom konstruktiv kommunikasjon til lærere øke læreres profesjonelle utvikling?»

Jeg har mottatt informasjon om studien og fått anledning til å stille spørsmål. Jeg er villig til å delta og samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 01.10.2021

(Signert av forskningsdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide til lederne

Intervjuguide til leder - *Hvordan kan en skoleleder gjennom konstruktiv kommunikasjon med lærere øke læreres profesjonelle utvikling og samtidig bygge tillitsrelasjoner?*

Introduksjon: Dette intervjuet handler om læring og utvikling hos lærere og ledere.

Personvern: Data vil lagres etter personvernreglene, og slettet når arbeidet er ferdig.

Anonymitet: Ditt navn vil bli anonymisert

Opptak: Intervjuet vil bli tatt opp, og om du vil sender vi deg transkripsjonen for gjennomlesing.

Tid: Intervjuet vil ta maksimum en time.

Oppvarming

- Hvor mange år har du jobbet som leder? Hvor mange år har du vært yrkesaktiv?
 - Fortell kort om en typisk arbeidsdag for deg?
 - Hva synes du er viktig i hverdagen for deg som leder?
 - Hvem tenker du er dine viktigste støttespillere?
 - Hvilke verdier synes du er viktig for å bygge gode tillitsrelasjoner?
-

Avklaring av begreper

- Hva legger du i læreres profesjonelle utvikling?
 - Hva legger du i begrepet konstruktiv kommunikasjon?
-

Relasjoner i skolehverdagen

- Kan du gi eksempler fra hverdagen der relasjoner mellom leder og lærer er viktig?
- Har du opplevd situasjoner som ble vanskelige på grunn av dårlig eller manglende relasjon mellom lærer og leder?
Hva gjorde det med relasjonen dere imellom?
- Når opplever du at de ansatte trenger deg mest?

Konstruktiv kommunikasjon i organisasjonen

Fortell om et pedagogisk utviklingsarbeid dere har jobbet med

- Hvordan sikrer du at de ansatte har samme forståelse av en utfordring som deg?
- I hvor stor grad forteller du de ansatte hva du selv mener om et nytt prosjekt eller en vanskelig sak?
- Synes du det er nyttig å bruke eksempler når dere snakker om noe utfordrende?
- Hva er dine metoder for å sjekke senere om dere har samme forståelse av den aktuelle saken?

Refleksjon?

Oppfølging?

Å bli lyttet til?

Konstruktiv kommunikasjon mellom leder - lærer

- Hvordan utfordrer du lærerne ved din skole?
Kan du fortelle om en situasjon der du utfordret en lærer?
Hvordan påvirket det tillitsrelasjonen mellom dere?
Kom det ny læring ut av kommunikasjonen? Evt. for hvem? (lærer/leder)
Bidro det til noen praksisendring?
- Har du opplevd at du har måttet veilede en lærer for å hjelpe hen med å forbedre sin praksis/ eller du har vært bekymret for deres prestasjoner?
Kan du fortelle om en situasjon der du måtte veilede en lærer?
Hvordan undersøkte du dine antakelser?
Kom det ny læring ut av kommunikasjonen?
Evt. for hvem? (lærer/leder)
Bidro det til noen praksisendring?
Hvordan påvirket det tillitsrelasjonen mellom dere

Oppsummering/sluttkommentar

Nå har vi snakket om tillit og relasjoner. Hva legger dere i disse to begrepene?

Er det noe du har lyst å utdype - eller noe som ikke er grundig nok besvart?

Tusen takk!

Fokusgruppespørsmål

- Har dere reflektert rundt konstruktiv kommunikasjon i ledergruppa?
Hvordan mener du åpen og utforskende kommunikasjon kan bidra til skoleutvikling?

- Hvordan reflekterer dere rundt tilbakemeldingskultur på skolen?
- Oppfølging av spennende svar fra intervjuguiden til lærer og leder.

Tusen takk!

Vedlegg 5: Intervjuguide til lærerne

Intervjuguide til lærer - *Hvordan kan en skoleleder gjennom konstruktiv kommunikasjon med lærere øke læreres profesjonelle utvikling og samtidig bygge tillitsrelasjoner?*

Introduksjon: Dette intervjuet handler om læring og utvikling hos lærere og ledere.

Personvern: Data vil lagres etter personvernreglene, og slettet når arbeidet er ferdig.

Anonymitet: Ditt navn vil bli anonymisert

Opptak: Intervjuet vil bli tatt opp, og om du vil sender vi deg transkripsjonen for gjennomlesing.

Tid: Intervjuet vil ta maksimum en time.

Oppvarming

- Hvor mange år har du jobbet som lærer? Hvor mange år har du vært yrkesaktiv?
- Fortell kort om en typisk arbeidsdag for deg?
- Hva syns du er viktig i hverdagen for deg som lærer?
- Hvem tenker du er dine viktigste støttespillere?
- Når trenger du lederen din mest?
 - Kan du gi meg et eksempel på en episode eller en hendelse da du trengte lederen din?)

Avklaring av begreper

- Hva legger du i begrepet “lærerens profesjonelle utvikling”?
- Hva legger du i begrepet “konstruktiv kommunikasjon”?

Konstruktiv kommunikasjon i organisasjonen

Fortell om et pedagogisk utviklingsarbeid dere har jobbet med.

Visste du på forhånd hva dere skulle i gang med? Fortell gjerne når det ble klart for deg hva dette dreide seg om.

Hvorfor skulle dere jobbe med akkurat dette?

Syns du det er nyttig å bruke eksempler når dere snakker om noe utfordrende?

Hadde du en forståelse av at dere i kollegiet hadde samme forståelse av hva dette utviklingsarbeidet gikk ut på?

Refleksjon?

Oppfølging?

Ble dere lytte til?

Konstruktiv kommunikasjon mellom leder og lærer

- Hvordan opplever du å bli utfordret av lederen din?
Kan du fortelle om en situasjon der du ble utfordret?
Hvordan påvirket det tillitsrelasjonen mellom dere?
Kom det ny læring ut av kommunikasjonen? Evt. For hvem (lærer/leder)?
- Hvordan opplever du å bli veiledet av din leder?
Kan du fortelle om en situasjon der du ble veiledet?
Hvordan opplevde du at du ble lyttet til?
Hvordan opplevde du at lederen tok ditt perspektiv? Hvordan påvirket det tillitsrelasjonen mellom dere?
Kom det ny læring ut av kommunikasjonen? Evt. for hvem? (lærer/leder)

Oppsummering/sluttkommentar:

- Hva legger du i begrepet tillitsrelasjon?

Er det noe du har lyst å utdype - eller noe som ikke er grundig nok besvart?

Takk!

Fokusgruppespørsmål:

- Har dere reflektert rundt konstruktiv kommunikasjon i lærergruppa?
Hvordan mener dere at åpen og utforskende kommunikasjon kan bidra til skoleutvikling?
- Fortell om tilbakemeldingskulturen ledere gir til lærere ved skolen?

Takk!

Vedlegg 6: Godkjenning fra Norsk senter for Forschungsdata (NSD)

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

"Hvordan kan en skoleleder gjennom konstruktiv kommunikasjon til lærere øke læreres profesjonelle utvikling og samtidig bygge tillitsrelasjoner?"

Referansenummer

705722

Registrert

16.09.2020 av Marthe Benum - marthebe@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

May Britt Postholm, may.britt.postholm@ntnu.no, tlf: 4799696799

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marthe Benum, marthebe@stud.ntnu.no, tlf: 98018892

Prosjektperiode

20.10.2020 - 01.10.2021

Status

28.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

28.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 28.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.10.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra deltakerne til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.

Det kan også bli registrert enkelte opplysninger om personer som ikke deltar i studien (tredjepersoner), ved at det kan fremkomme opplysninger om ledere eller andre lærere ved skolen. Dette unngås så langt det er mulig, ved at deltakerne oppfordres til å omtale andre personer på en måte som ikke gjør dem identifiserbare.

Personvernulempen oppleveres som lav, ettersom det primært vil være snakk om indirekte identifiserende

bakgrunnsopplysninger, graden av sensitivitet er lav, og behandlingen er kortvarig. I den grad slike opplysninger registreres, er det nødvendig for prosjektformålet, som innebærer å få en bedre forståelse for om tillitsrelasjoner og konstruktiv kommunikasjon kan øke lærerens profesjonelle utvikling.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger om deltakerne vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger om tredjepersoner vil være at behandlingen er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, samt for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 3 bokstav b.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge deltakerne kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Tredjepersoner har ikke rett til dataportabilitet (art. 20), men har i stedet rett til protest (art. 21). Rett til kopi gjelder ikke for tredjepersoner, ettersom en slik rett ville ha negativ innvirkning på andres (deltakernes) rettigheter og friheter, jf. personvernforordningen art. 15 nr. 4.

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

