

Lise Henriksen

Profesjonsfellesskap og følelser

*We are not thinking machines that feel;
rather, we are feeling machines that think.*

- Antonio Damasio -

Masteroppgave i skoleledelse

Veileder: Erlend Dehlin

Juni 2020

Lise Henriksen

Profesjonsfelleskap og følelser

*We are not thinking machines that feel;
rather, we are feeling machines that think.*

- Antonio Damasio -

Masteroppgave i skoleledelse
Veileder: Erlend Dehlin
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Forord

En stor takk til min veileder Erlend Dehlin for god veiledning, konstruktive tilbakemeldinger og gode innspill. Hans tålmodighet og gode råd i en utfordrende fase før gjennomføring av de kvalitative forskningsintervjuene ga meg den motivasjonen jeg trengte for å fullføre oppgaven.

En stor takk til mine informanter som villig har delt av sine erfaringer og personlige betraktninger. Deres innspill og tanker har gitt meg verdifull kunnskap som førte til økt motivasjon gjennom resten av skriveprosessen. De har gjennom sin åpenhet bidratt til den dybden i oppgaven som jeg hadde håpet på.

Takk til Trøndelag fylkeskommune, min arbeidsgiver som lagt til rette for deltakelse på studiesamlinger, og som også har tatt kostnaden med studiet. Denne masteroppgaven har gitt meg økt trygghet og inspirasjon som jeg tar med meg videre i mitt arbeid som rektor.

En stor takk rettes også til mine medstudenter. Takk for alle gode diskusjoner, delte erfaringer og støtte underveis. I tillegg ønsker jeg å takke alle forelesere jeg har fått gleden av å møte underveis på NTNU. Dere har bidratt til verdifulle refleksjoner som har vært med på å forme meg som skoleleder.

Takk også til min familie som har støttet meg gjennom arbeidet. De har vist stor tålmodighet og oppmuntret meg underveis. Tusen takk!

Osen 14.juni 2020

Lise Henriksen

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som drøfter følelsers betydning i profesjonsfellesskap i skolen. Studien baserer seg på kvalitative forskningsintervju av fire lærere. Studien har en fenomenologisk tilnærming der følgende problemstilling belyses:

Hvilken betydning har følelser for skoleledelse i komplekse utfordringer?

Studien viser at lærere påvirkes i betydelig grad av følelser gjennom sitt arbeide. Både motivasjon og inspirasjon vil avhenge av hvilke kvaliteter som kjennetegner det aktuelle profesjonsfellesskapet lærerne er en del av. Informantenes åpenhet omkring egne følelser viser et komplekst bilde av flere ulike forhold som har betydning for skoleledelse. Studien har til hensikt å avdekke dyptliggende faktorer som kan grense opp mot det ubevisste.

Resultatene viser at det er flere av disse dypere faktorene som skoleledelse bør ha et bevisst forhold til. De gjelder både med hensyn til organisering og intern kommunikasjon. Å skape trygge relasjoner mellom deltakere i profesjonsfellesskap skiller seg ut som en hovedoppgave. Oppfølging av enkeltmedlemmer med ulike behov vil i tillegg være nødvendig for å kunne ivareta helheten.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
2. Problemstilling	2
3. Teoretiske tilnærminger	3
Teoretisk fordypning	10
Emosjonell intelligens og resonans	10
Mentalisering	12
Trygghet og Anerkjennelse	14
Improvisasjon	18
4. Forskningsmetode	20
Utvalg	20
Kontekst	23
Empiriske data og kvalitet	23
Etikk	25
Dataanalyse	26
Transkribering	26
Videre analyse	27
5. Resultater	29
6. Diskusjon og konsekvenser for skoleledelse	42
7. Avsluttende refleksjoner	49
Referanseliste	50

Vedlegg

1. Innledning

Mennesker som jobber sammen påvirker hverandre både bevisst og ubevisst hver eneste dag. Hvordan vi virker inn på hverandre er både vanskelig å beskrive og å måle. Det handler ofte om sanser og emosjoner. Enkelte ganger kan vi oppfatte delvis hvordan andre påvirkes av oss. Vi kan ane det som negativt, likegyldig eller positivt. Vi kan tolke kroppspråk, ord eller handlinger hos den andre, som gjør at vi tror vi forstår eller vi kan oppfatte signaler vi ikke forstår. Man kan aldri klare å få full forståelse for hvordan man påvirker andre fordi man ikke selv verken kan gripe tankene eller kjenne på følelser hos den andre.

Vi kjenner bedre hvordan vi blir påvirket av andre, fordi vi står i vår egen kropp og kan kjenne på emosjoner som kommer og går. En setning, et blikk eller en handling kan tappe deg for krefter og få deg til å føle både sinne og usikkerhet, eller det kan gi deg krefter som du ikke ante at du hadde. Så har vi alt det som ligger imellom, de små tingene som betyr mer enn man skulle trodd. Å sette ord på dette er utfordrende fordi vi beveger oss delvis utenfor det umiddelbare bevisste.

I overordnet del av læreplanverket står følgende om skoleledelse:

Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg. (Kunnskapsdepartementet, s. kap.3.5)

Det er høye ambisjoner på skoleledernes vegne. Disse setningene sier ganske mye om kompleksiteten en skoleleder står overfor. Det er flere ting her som det ikke finnes enkle løsninger på. Det vil heller ikke være lett å måle hvordan man ligger an i forhold til oppdraget underveis. Vil det noen gang være mulig å nå et slikt mål? Disse setningene må jeg innrømme at gjør meg både overveldet, utfordret og glad på en gang.

Overveldet, fordi oppgaven er så stor at man ikke kan regne med å lykkes fullt ut. Lærerne skal få *lyst til å yte sitt beste*, og de skal *oppleve mestring*. Hvordan kan en skoleleder vite om en lærer har *lyst* til å gjøre sitt beste eller om læreren *opplever* mestring?

Utfordret fordi i tillegg skal man selvfølgelig ha ansvar for budsjett, drift, dokumentasjon, håndtering av §9A-saker, personalsaker, rekruttering m.m.

Glad, fordi det løfter frem verdien av følelser i profesjonsfellesskap, både det kollektive og det individuelle. *Stabilt og positivt miljø, der alle har lyst til å gjøre sitt beste, oppleve mestring* innebærer et utvidet syn på profesjonsfellesskap der også det menneskelige er gitt en plass.

«Det er følelsene som gjør deg til noe du setter pris på å være. Det er følelser som aktiverer deg underveis i livet. Ingen følelser- heller ingen bevegelse.» (Næss, 1998, s. 18)

Ordene fra filosofen Arne Næss peker på betydningen av følelsene som bestemmende for handlingsvalg hos mennesket. Næss bygger blant annet på filosofen Spinozas (1632-1677) tanker om at positive følelser kan ha sterk gjennomslagskraft, fordi de direkte aktiverer menneskets essensielle natur. Næss understreker det individuelle og personlige, «...*noe du setter pris på å være.*» Hva som betyr noe for meg trenger ikke bety noe for deg. I tillegg vil det endre seg over tid hva man *setter pris på å være*. Filosofen Charles Taylor tegner et bilde av mennesket som et selvfortolkende og selvreflekterende vesen som er på en kontinuerlig søken etter mening. For ledere ligger det både utfordringer og potensial i et slikt perspektiv. Følelsen av å bidra i et felles samfunnsoppdrag kan bety mye for noen. For andre kan tilhørighet i et profesjonsfellesskap være viktig. Det kan også handle om et behov for å utgjøre en forskjell for enkeltelever. Hva som oppleves som viktigst for den enkelte lærer vil være individuelt, og det vil også kunne endre seg over tid.

2.Problemstilling

Denne masteroppgaven er et forsøk på å gå i dybden på setningene fra overordnet del. Formålet med oppgaven er å øke min forståelse og kompetanse på hvordan jeg som skoleledere kan arbeide for at lærere skal få lyst til å gjøre sitt beste og at de føler mestring. Jeg ønsker å se på hva det er som oppleves som et stabilt og positivt miljø, der man føler at man får brukt sine sterke sider og utvikler seg.

Jeg har med denne oppgaven ønsket å utforske mitt eget handlingsrom, og også øke forståelsen for viktige sammenhenger som ligger utenfor mitt direkte handlingsrom som skoleleder.

Forskningsspørsmål:

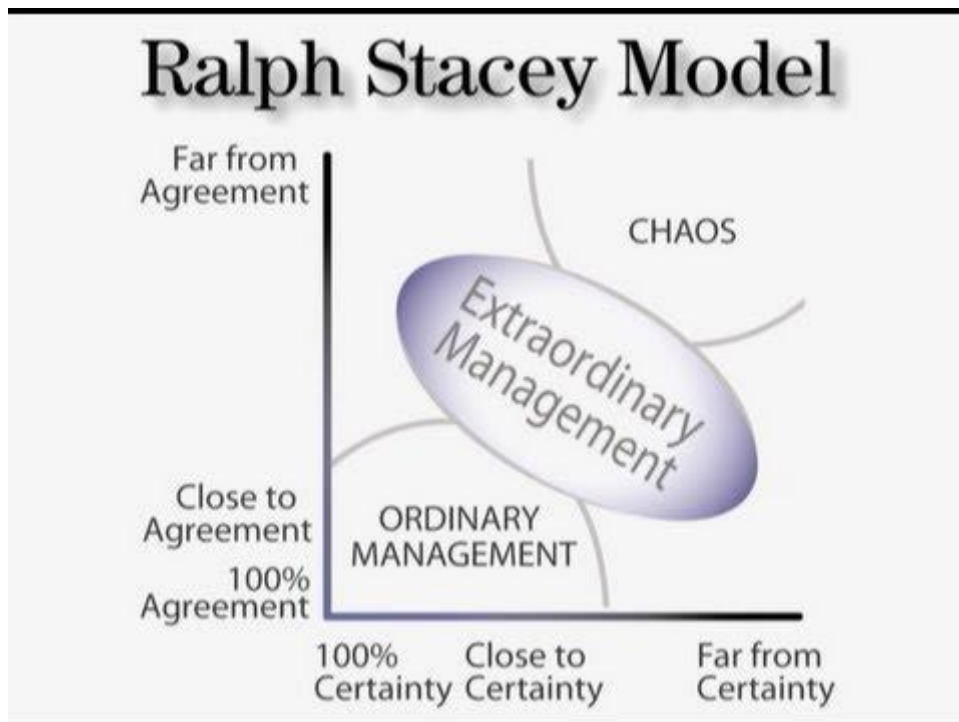
Hvilken betydning har følelser for skoleledelse i komplekse utfordringer?

3. Teoretiske tilnærminger

Skal man lede en organisasjon, skal man lede mennesker med alt det innebærer av komplekse utfordringer. Ralph D. Stacey sier følgende, «Organisasjoner er kun menneskelige relasjoner». Stacey hevder videre at det er en utopisk og virkelighetsfjern tanke at moderne organisasjoner kan styres gjennom styringsredskaper og planleggingsteknikker.

Organisasjoner ses på som meget komplekse størrelser. Hans kompleksitetsteori argumenterer derfor mot at organisasjoner kan ses på som faste systemer og ledere som noen som kan kontrollere og styre dem. Han utfordrer dermed taylorismen og idéer om scientific management.

Stacey peker på komplekse mønstre av interaksjoner mellom mennesker som vanskelig lar seg styre. Organisasjoner består av mennesker som hver og en har egne agendaer og intensjoner, og som hele tiden påvirker hverandre når de møtes. Ledelse skjer gjennom samhandling og kommunikasjon. En leder må derfor være bevisst denne kompleksiteten i sin ledergjerning. (Stacey, 1996)



Figur: Stacey Matrix (Stacey, 1996)

Modellen illustrerer kompleksitet gjennom to ulike akser. Den vertikale aksene viser graden av enighet i en gruppe mennesker, f.eks. oppfatninger eller felles forståelse i et

profesjonsfellesskap. Den horisontale akse viser grad av usikkerhet i utfall, som f.eks. uklarhet i konsekvenser. Når enigheten er bred og de alle i gruppen forstår konsekvensen av f.eks. en avgjørelse, så vil ledelse være enkel. Større uenighet og større usikkerhet gjør ledelse mer krevende. For å unngå kaos må ledere være bevisst denne mekanismen, og være årvåken for tegn i organisasjonen som kan tyde på at man beveger seg utover på den ene eller den andre akse. Tegn oppdages gjennom kommunikasjon mellom deltakerne i gruppen.

Vi kommuniserer gjennom mange ulike kanaler. Den utvidede forståelsen av kommunikasjon er essensiell for å kunne komme dypere i vår bevissthet om kommunikasjon. Vi bruker språk på forskjellige måter og i ulike settinger (samtale, tale, sms, mail) Vi kommuniserer også via bilder, kroppsbevegelser, klær og gjenstander. Om vi velger ikke å si noe eller ikke svare på mail eller meldinger kommuniserer vi også noe. Ingen kroppsbevegelse kommuniserer også noe. Mennesker reagerer forskjellig på alle typer kommunikasjon ut fra hvem de er og hva de har erfart. Det betyr også at man forholder seg forskjellig i relasjon med andre og kan derfor reagere ulikt på f.eks. ordbruk eller kroppsspråk. Som leder må du derfor forsøke å tilpasse deg hvert enkelt på ulike måter. Å lykkes krever at fokus også ligger på den ubevisste kommunikasjonen som skjer. Ansiktsuttrykk eller en kroppsbevegelse hos den andre oppfattes som signaler, *protosymboler* som fører til en respons som kan være mer eller mindre bevisst.

A protosymbol is a gesture, which in relation to the response constitutes meaning for both of those involved but does not call forth a similar response in the one making the gesture as in the one responding to it. In other words, the communication is unconscious. (Stacey R. , 2003, s. 68)

Stacey likestiller langt på vei denne ubevisste kommunikasjonen, *protoconversation* med f.eks. den rene verbale kommunikasjonen. Den befinner seg på et dypere nivå, og innebærer kroppslige følelser som kan beskrives som kroppslig resonans eller dissonans. I så måte kan man si at den er underliggende i all annen form for kommunikasjon.

I tilfeller der det er tvil om sammenhengen mellom disse, reagerer vi ifølge kommunikasjonsforskeren Mehrabian (1972) 55 prosent på kroppsspråk, 38 prosent på stemmebruk og bare 7 prosent på det som sies. Tallene overrasker muligens, men ved nærmere ettertanke kommer jeg til at de nok kan stemme. Jeg kommer på flere eksempler på at kroppsspråk har avslørt at jeg ikke kan stole på det som sies. Gjennom livet har vi alle

opparbeidet en viss kompetanse på å tolke både kroppsspråk, stemmebruk og ord, og å gjøre våre vurderinger deretter.

Det ubevisste vil alltid være til stede i kommunikasjonssituasjoner. Uansett hvor godt forberedt vi er og hvor god kunnskap vi har om den andre og budskapet vi vil formidle, vil det alltid være aspekter vi ikke klarer å styre eller ikke er i stand til å se. Noe av årsaken ligger muligens i det uforutsigbare i en samtale som skjer her og nå.

Påvirkning og innvirkning på deltakere kan vi heller ikke forutse og styre fullt ut. «*Kanskje kan ren ubevisst kommunikasjon mellom mennesker forstås som en slags resonans – at vi svinger med hverandre utenfor oppmerksomheten*» (Dehlin, E. 2006, s.270). I enkelte situasjoner kan man føler at man befinner seg på samme frekvens som den andre. Da er det enkelt! Man kjenner det på kroppen at kommunikasjonen er god. Både ord, kroppsspråk og stemmebruk stemmer overens hos begge og man får en følelse av gjensidig forståelse, samtidig som man føler både å ha blitt sett, hørt og anerkjent.

Hva ligger bak? Jo, ulike mennesker med ulike bevisstheter. Mennesker som ikke har full tilgang til hverandre, fordi mange tanker, emosjoner og følelser ligger skjult for den andre. Emosjoner og følelser er vår måte å kommunisere våre mentale tilstander på til andre mennesker (Damasio, 2003). Irgens (2016) argumenterer for at Damasio og Decartes representerer to motpoler i spørsmålet om emosjoner og følelsers betydning for kunne ta kloke beslutninger. Antonio Damasio hevder at nærvær av emosjoner kan hjelpe oss til å ta kloke beslutninger, mens Decartes hevdet at nærvær av emosjoner tvert imot vil være til hinder fordi de forstyrrer rasjonelle prosesser.

For å forstå følelsenes betydning i lederskap trenger vi å forstå mer om hvordan menneskets hjerne fungerer. Som art er vi unik. Det er ved hjelp av våre følelser at vi mennesker navigerer i denne verden. Den delen av hjernen som snakker følelsenes språk er den limbiske. Den regulerer blant annet atferd som handler om tilknytning og sosialt samspill. Uten den til å guide oss hadde vi fått store problemer med å forholde oss til andre som vi er avhengige av. Følelser både veileder, setter grenser og bidrar til utvikling. Vi interagerer med andres intensjoner og følelser hver dag, samtidig som følelser og tanker stadig utvikles når vi er i dialog med oss selv. (Holm, 2017)

«*Fordi ledelse grundlæggende handler om mennesker i sociale systemer, er ledelse også en emotionel handling og proces*» (Holm, 2017, s. 73). Innholdet i sitatet stemmer godt overens med det fokusskifte som Damasio argumenterer for. Som leder må man både forstå og klare å bruke kunnskapen som finnes om følelser som en naturlig del av sitt lederskap. Dette er ikke en enkel oppgave. Det kreves kunnskap om både egne og andres følelser, noe vi ikke har direkte tilgang til. Samtidig skal leder sørge for at organisasjonen når sine mål.

Det er ikke lett å vurdere hvordan man skal forholde seg til signaler man fanger opp fra andre i løpet av en dag. Som skoleleder forholder man seg til andres emosjoner og følelser hver dag på jobb, både positive og negative. Alle ansatte er unike og reagerer derfor også ofte ulikt til alt som skjer gjennom en dag. I tillegg er det en rekke andre forhold som virker inn på mennesker som man ikke har oversikt over.

En strategi er å ignorere det som ikke passer inn. En annen er å bruke tid på følelser som oppstår. Begge deler vil få konsekvenser, slik som all handling og mangel på handling får. Som leder føler man et ekstra ansvar for å *se* sine medarbeidere, uansett hvor de befinner seg i sin mentale bevissthet. Det kan imidlertid være utfordrende å bevisst skulle gå inn i en situasjon eller samtale uten å kunne vite hvilke konsekvenser det får.

Evnen til å holde ut negative stemninger og usikkerhet kan hjelpe leder til å ta kloke beslutninger (Holm, 2017). Å holde ut å være eksponert for negative følelser bidrar til å forlenge tidsrommet mellom impuls og handling. Dette tidsrommet man da skaper gir en mulighet for å handle ut fra ro, klarhet og overblikk istedenfor å risikere å handle overilet. Det betinger at man som leder evner å stå midt i negative følelser som f.eks. frustrasjon, sinne, usikkerhet og press med et observerende blikk. Holm bruker psykologen Susan Hart sin beskrivelse av det observerende *jeget* som en tilstand som er konfliktfri, nøytral, fri for følelser, ikke-dømmende, ikke vurderende. Om man som leder klarer å sette seg i en slik mental tilstand vil man kunne unngå å bli distraheret av følelsene, både sine egne og andres. Man forsøker å se på negative følelser med nysgjerrighet istedenfor en frykt. Det handler om å vise at man stiller seg til rådighet for andre med sin oppmerksomhet og evne til å lytte. Det synliggjør verdier som nærvær, tillit, aksept, tålmodighet, respekt, empati og generøsitet. I tillegg kan det gi verdifull informasjon som du som leder tar med deg i videre refleksjoner med deg selv eller andre når beslutninger skal tas. Dette kan muligens oppfattes som å stå i kontrast til lederteori som setter lederegenskaper som handlekraftig, beslutningsdyktig,

tydelig og effektiv. På den annen side er det ikke nødvendigvis mangel på disse egenskapene som danner bakgrunnen for at leder velger å vente med å ta beslutninger.

Relasjoner vil være med på å påvirke det ubevisste i organisasjonen. Relasjonen leder har til sine ansatte utvikles gjennom lederskapet som utøves. Alle erfaringer ansatte får med sin leder bidrar til å skape denne relasjonen. Kvaliteten på relasjonen kan ha betydning for hvordan ansatte reagerer på beslutninger de ikke er enige i. Det er større sannsynlighet for at leder får aksept om relasjonen er god.

I følge Spurkeland (2017) kan bare relasjoner som gir energi bli til noe som fortjener å bli kalt ledelse.

Ledelse er å forløse krefter hos andre. Da må du investere i menneskekunnskap generelt og kjennskap til enkeltmennesket spesielt. Relasjoner som gir energi kan bli til noe som fortjener å bli kalt ledelse. Mine krefter får kun den som tenner min indre motivasjon. Alt annet blir pliktutførelse og et ulystbetont og forretningsmessig bytteforhold (Spurkeland, 2017).

Det som blir utført av pliktfølelse eller et ulystbetont forretningsmessig bytteforhold kommer dermed utenfor Spurkelands oppfatning av ledelsesbegrepet. Ledelsesoppgaven blir ifølge Spurkeland å tenne indre motivasjon hos medarbeideren. Å arbeide relasjonelt med mål om å aktivere følelser som bringer indre energi inn i arbeidet hos den enkelte blir dermed det viktigste i ledergjerningen. Det blir avgjørende om det er indre eller ytre motivasjon som driver handlingen. Dette er en interessant tanker, men det stiller også mange nye spørsmål. Hva med alle de oppgavene vi gjør hver dag som ikke er lystbetonte? Vi forstår at de må gjøres og hvorfor de må gjøres. Likevel klarer vi ikke kjenne særlig indre motivasjon i arbeidet. Er det ikke da god ledelse at noen setter det på vår oppgaveliste? Spurkeland sin begrensede definisjon av ledelsesbegrepet peker likevel på noe jeg finner interessant for denne oppgaven nettopp på grunn av at *lyst*-begrepet og *indre motivasjon* står så sentralt.

Å investere i menneskekunnskap generelt og til enkeltmennesket spesielt er veldig rundt formulert. Jeg velger å tolke setningen slik: Jo dypere kunnskap du har om mennesker generelt og om den enkelte spesielt, jo større muligheter har du for å tenne indre motivasjon både hos den enkelte og i grupper av profesjonelle.

Dialogen er kanskje det viktigste verktøyet vi har som skoleledere (Dysthe, 1997). De høye forventningene til samarbeid som ligger i den nordiske modellen setter verdien av dialog høyt. Den norske modellen setter klare føringer for ledelse av organisasjoner og de grunnleggende premissene for dialog må dermed også gjenspeiles i skoleledelse. Norge og de andre nordiske landene regnes som en egen familie når det kommer til grunnlaget for vår velferdsstat. Ulike regimer har ulike tanker om hvordan arbeidslivet skal organiseres. Den nordiske modellen bygger på et verdigrunnlag som verdsetter ansattes kunnskap og rettigheter i stor grad. Vårt arbeidsliv er regulert gjennom både lover og avtaler, som f.eks. hovedavtaler og arbeidsmiljølov. Lov- og avtaleverk sikrer ansattes rettigheter til å påvirke alle forhold som gjelder arbeidslivet og sikrer både ansattes representasjonsrett og høringsrett. Reguleringene sikrer at organisasjonen får tilgang til kunnskapen som finnes. (Dølvik, Fløtten, & Hippe, 2014:46)

Om skolekvalitet står følgende i Stortingsmelding 30, «kultur for læring»:

De (skoleledere) evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon. ... Evalueringen viser at både lærere, rektorer og kommuner mener at skolens tilbud blir bedre når kompetanseutviklingen er basert på dialog mellom lærerne, mellom lærere og ledelse og mellom skolen og kommunen.
(St.meld. nr.30, 2003-2004, s. 29)

Som skoleleder er du satt til å lede profesjonelle medarbeidere med høy kompetanse. De har stor grad av frihet, handlingsrom og autonomi i sitt arbeide. Verdibasert ledelse i kunnskapsorganisasjoner krever lydhørhet og respekt for faggrupper. Det hjelper lite å insistere på at du f.eks. har respekt for fagmiljøer og likeverd mellom dem om du som leder ikke er i stand til å vise gjennom måten du kommuniserer på at du lever etter dem. Skoleleder har i tillegg en viktig koordinerende rolle. Av leder kreves evne til å formidle og synliggjøre overordnede felles verdier for faggruppene som helhet. (Tiller & Skrøvset, 2011)

Alle kan ikke få gjennomslag for sitt. I større saker kan man imidlertid legge opp til en prosess som ender opp i noe som skaper mening for alle. Gjennom felles dialog og samhandling kan man legge til rette for ny meningsskaping. Ny kunnskap og kompetanse påvirker mennesker som deltar i prosessen, og dette kan ende opp i en ny forståelse for de

valg som blir tatt. Gjennom å belyse flere sider vil man få et større bilde av både konsekvenser og muligheter. I slike små og store prosesser vil ledelsens kommunikasjonsferdigheter være avgjørende for å lykkes.

”Det går op for folk, at det, de i virkeligheden gør som ledere, er at udføre en masse små dagligdags handlinger, hvor de reagerer på situationer her og nu fremfor at handle ud fra stringente planer. Det handler om at gå fra bord til bord, snakke først lidt med den ene og siden lidt med den anden medarbejder, mens man prøver at løse forskellige hverdags-udfordringer. Og det er, hvad ledelse er,” siger Ralph Stacey og argumenterer for, at lige netop den form for ledelse også er, hvad vi i dag har mere brug for end nogensinde. (Jørgensen A. S., 2015)

Teoretisk fordypning

Emosjonell intelligens og resonans

Ifølge Holm (2017) har emosjonelt intelligente ledere en sensitiv og velutviklet evne til å være i kontakt med andre mennesker og befinne seg i det relasjonelle feltet både med letthet og glede, samtidig som den andre opplever seg møtt og anerkjent. Interesse både for egen og andres indre verden vil være avgjørende for å lykkes.

Emosjonell Intelligens handler om evnen til å lede seg selv og sine relasjoner effektivt. Denne kompetansen kan deles opp i fire ulike delkompetanser (Holm, 2017):

Selverkjennelse:

Evnen til å avkode og forstå egne følelser og deres betydning for ens lederstil. Evne til realistisk selvvurdering av egne styrker og begrensninger samt selvtillit og robust selvvverd.

Selvbeherskelse:

Evne til å holde forstyrrende følelser under kontroll. Evne til å kontrollere seg selv og sine oppgaver og til å tilpasse seg skiftende omgivelser og overvinne hindringer. Parathet til å gripe nye muligheter.

Sosial forståelse:

Evne til å forstå andre og deres perspektiv og til å interessere seg for andre og for det som foregår i organisasjonen. Evne til å skape relasjoner og bygge nettverk.

Sosial kompetanse:

Evne til å utvikle visjoner og føre an og til å få innflytelse. Evne til å utvikle andre og skape læringsmiljøer. Evne til å kommunisere, løse konflikter og skape samarbeid gjennom positiv feedback.

Verden slik den fremstår i dag med stadig økende tempo, raske endringer og uavbrutt input fra alle kanter krever at vi i større grad retter fokus mot det menneskelige.

This whirlwind of change makes it more important than ever for leaders to be self-aware and composed, fokused and high energy, empathic and motivating, collaborative and compelling- in short, resonant. (Goleman, Boyatzis, & Mc Kee, 2013)

Resonant lederskap oppstår ifølge Goleman når ledere skaper rom av positivitet som frigjør det beste i mennesker. Kjernen i denne jobben ligger i håndteringen av emosjoner. Resonans er et kjernebegrep i teorien om emosjonell intelligens. Begrepet kommer opprinnelig fra latin og ordet resonare, som betyr å gi gjenklang. Vi kjenner det fra fysikken også, hvor det beskrives som; *et svingedyktig system som opptar energi og kommer i sterkere svingninger når det blir påvirket av en periodisk kraft med samme frekvens som systemets egen frekvens.* (Snl.no)

Når to mennesker opplever å befinne seg på samme bølgelengde emosjonelt, oppstår resonans i mellommenneskelig forstand. Likt med den opprinnelige betydningen av ordet vil også denne resonansen kunne vedvare som en etterdønning og forlenge følelsen. Resonans minimerer *ulyd* i systemet. Ifølge Daniel Goleman (1995) ligger forståelsen for resonans naturlig for personer med høy emosjonell intelligens.

For too long managers have seen emotions at work as noise cluttering the rational operation of organizations. But the time for ignoring emotions as irrelevant to business has passed. (Goleman, Boyatzis, & Mc Kee, 2013)

Tradisjonelt har denne dimensjonen av lederskap vært nærmest ignorert eller usynlig (Irgens, 2016). Når organisasjoner leverer resultater blir det ofte forklart med strategi, visjon eller gode ideer. Goleman mener at årsakssammenheng er mye mer grunnleggende og primær enn det, nemlig at de beste lederne jobber bevisst gjennom emosjoner. Uansett strategi og planer, så vil resultat være avhengig av hvordan ting blir gjort. Om alt annet blir gjort riktig så hjelper det lite om ledere feiler på den primære oppgaven, som går ut på å drive emosjonene i riktig retning. Limet som holder kolleger sammen og som forplikter mennesker til organisasjoner er følelsene de kjenner på, og som bidrar til å gjøre jobben mer meningsfull.

Teorier om emosjonell intelligens har tette koblinger til nevrologi. I alle aspekter av vårt sosiale liv fører kontakt med andre til at vi påvirkes på ulikt vis. Hjerneforskere ser på hjernens limbiske system som en *open-loop*, som er avhengig av utenforstående ressurser for å kunne klare å ivareta seg selv. (Goleman, Boyatzis, & Mc Kee, 2013) Forskere beskriver denne åpne loopen som en mellommenneskelig limbisk regulering, hvor en person sender signaler som kan føre til endringer i både hormonnivå, hjertefunksjon og søvnrytme. Til og med immunforsvar kan bli påvirket av andre.

Et av hovedproblemene med teorien om emosjonell intelligens og for så vidt også resonans er at disse dimensjonene ikke kan måles. Alle forsøk som er gjort på måling av EQ har naturlig

nok møtt kritikk fordi det alltid vil være store deler av subjektivitet og uenigheter om dette. Så uansett om hjerneforskere påviser effekter vil det kanskje være umulig å fastslå eksakt hva som forårsaket dem. Det handler om følelser, og de vil alltid fremstå ulikt fra menneske til menneske. Vi har jo også mange ganger selv utfordringer med å skulle tolke våre egne følelser.

Jeg tror likevel at EQ som måleparameter er kommet for å bli, om enn kanskje utvikle seg til å ta andre former med tiden. Betydningen av emosjoner for utvikling av organisasjoner tror jeg ikke vi kommer utenom. EQ har på mange måter brakt det menneskelige mer frem i dagen, og slik jeg ser det med stadig økende grad av digitalisering, endringstakt og tempo generelt i verden, må vi huske å ta bedre vare på hverandre fremover.

Mentalisering

Peter Fonagy beskriver mentalisering som evnen *to hold mind in mind*. På norsk å *holde sinnet i sinnet*. Jeg tolker det som evne til å være bevisst den andres sinn som man bare har delvis tilgang til, og også bevissthet om eget sinn.

Mentalisering betyr å vite at det man ser av handlinger og uttalelser kun gir oss en begrenset innsikt i andres sinn. Evnen til å *lese mellom linjene* gjennom å fange opp signaler andre sender, både bevisst og ubevisst vil være av avgjørende betydning for at en skoleleder skal kunne utøve godt lederskap i et komplekst samspill. Mentalisering innebærer en bevissthet om egen tenkning og egne følelser, i tillegg til at man reflekterer over og åpner for å tenke over andres følelser og perspektiver. I følge Fonagy (2010) innebærer det å kunne merke og forstå mentale tilstander som kommer til syne i et interpersonelt felt.

Når vi fanger opp noe av den andres perspektiver, responderer vi gjerne ved å tilpasse oss. Å mentalisere betyr stort sett, å humanisere med den andre. Det vil si å se den andre bedre, i form av at vi bestreber oss på å forstå det indre livet av følelser og tanker som kommer til uttrykk som adferd. På sitt beste er gode relasjoner «meetings of minds». (Skårderud et al., s.215)

Forståelsen for hverandre er avhengig av at vet at tilgangen vi har til den andres sinn er begrenset. Det er også viktig å se at dette går begge veier. Den andre har heller ikke innsikt i mitt sinn, og kan derfor kun tolke meg gjennom det jeg kommuniserer gjennom ord, handlinger, kroppsspråk og andre signaler.

Vi føler oss verdsatt og bekreftet når vi opplever at den andre personen har vårt sinn i sitt sinn. Da er vi ikke alene. Vi føler oss ikke bare forstått, men vi føler oss følt,, Dypest sett handler det om å utvikle intersubjektivitet, at noe er følelsesmessig delt.
(Skårderud, , s 216)

Grunnleggende forståelse for forskjelligheten i mennesker er en avgjørende faktor for å lykkes i samspill. Jon G. Allen (2011) understreker behovet for å finne en balanse i møtet med andre mennesker, som dypest sett handler om kjærlighet og respekt. Han viser til at den modne fellesskapsfølelsen, *sammen*, er avhengig av at vi også er i stand til å se hverandre som atskilte, *alene*.

Man kan merke hvis mentalisering feiler. I møte med medarbeidere, f.eks. en lærer vil man da føle på at *noe skurrer*, uten at man kan sette fingeren på hva det er. I kommunikasjonen kan man for eksempel oppfatte motvilje gjennom tonen den andre velger å ta i samtalen. Det kan være at man observerer et kroppsspråk fra den andre som signaliserer at man ikke er fornøyd eller bare en kort nøling fra den andre. Det kan også være at ordene som blir sagt, fører til at man kjenner motstand, en form for emosjonell dissonans. Dialogen flyter ikke så lett som man skulle ønske. Det kan være at det som sies ikke stemmer helt med det man forventer å høre. Det behøver ikke å skille seg mye ut fra en dialog hvor man opplever god resonans, men det kan likevel være nok til at man kjenner en usikkerhet. Det kan f.eks. være at et ord blir brukt i en formulering på en måte som gjør at man blir usikker på om man har forstått ting på samme måte. Eller det kan være bruk av tonefall som ikke samsvarer helt med det man hadde forventet. Resonansen uteblir.

Enkelte ganger kan man oppleve at en slik emosjonell dissonans kan være enkel å endre. Det krever imidlertid stor grad av åpenhet og gjensidig tillit. Det krever at man i situasjonen evner å grave dypere, til man kommer til kjernen av dissonansen. Min erfaring er at hvis man i slike situasjoner klarer å gi plass til følelser, gjennom å tåle å ta dem imot og anerkjenne dem, så vil det kunne endre dialogen på en slik måte at den oppleves som fleksibel istedenfor fastlåst. Det vil også kunne kreve at leder kan vise både ydmykhet og sårbarhet, spesielt hvis det viser seg at skoleleder har trått feil.

Andre ganger kan man føle man at man ikke kommer noen vei, og at man opplever situasjonen som fastlåst. I slike situasjoner kan det kanskje hjelpe at andre tar over. Det kan være at noen av de andre skolelederne har større forutsetninger for å klare å finne frem til

kjernen i dissonansen for de de er bedre til å mentalisere, spesielt om det er noe i relasjonen som hindrer kommunikasjonen.

Det kan alternativt være aktuelt å tenke på fastlåste situasjoner som en prosess som man ikke kan forvente at skal løse seg fort. Felles meningsskaping vil kunne ta tid. Kunnskap og innsikt i andres perspektiv vil kunne føre til endret forståelse for begge parter. Mening samskapes gjennom dialog og ved at den andre åpner for innsikt i sin forståelse, sitt sinn. En fastlåst dialog kan trenge tid til refleksjon for begge parter på hver sin kant, før man på ny møtes for å se om man kan komme videre. På den måten kan man se på fastlåste situasjoner som et av mange steg i konstruksjonen av ny mening.

Følelsen av at noe *skurrer* i møte med andre kan altså være et tegn på at mentalisering feiler. Det kan skje i direkte samtale, men også komme til syne i et tilfeldig møte i gangen hvor man får følelsen av noe er galt eller ved at du kan få følelsen av at noen unngår deg. Hvorvidt man velger å ta tak i det, avhenger av flere faktorer. Hva tror man at dette kan handle om? Er det private anliggender eller er det jobberelatert? Handler det om stress, og så videre. I slike situasjoner iverksettes bakgrunnskunnskapen man har om den andre, samt kjennskap til hvilke prosesser som pågår og evt. andre observasjoner man har gjort seg forut. Det kan ta tid vurdere hvordan man skal ta tak i slike ting. Ofte er det nødvendig å snakke med andre i før man bestemmer meg for å ta tak i ting. Nå man ikke forstår hva signalene man fanger opp bunner i kan det hjelpe å diskutere det med en annen, f.eks. i ledergruppa. Det kan være klokt å nærme seg sakte i slike saker, først fysisk. Man må være åpen for at det kan dreie seg om andre ting enn arbeidshverdagen. Det kan være ting som man ikke har noe med, og som den andre ikke ønsker å snakke om.

Trygghet og Anerkjennelse

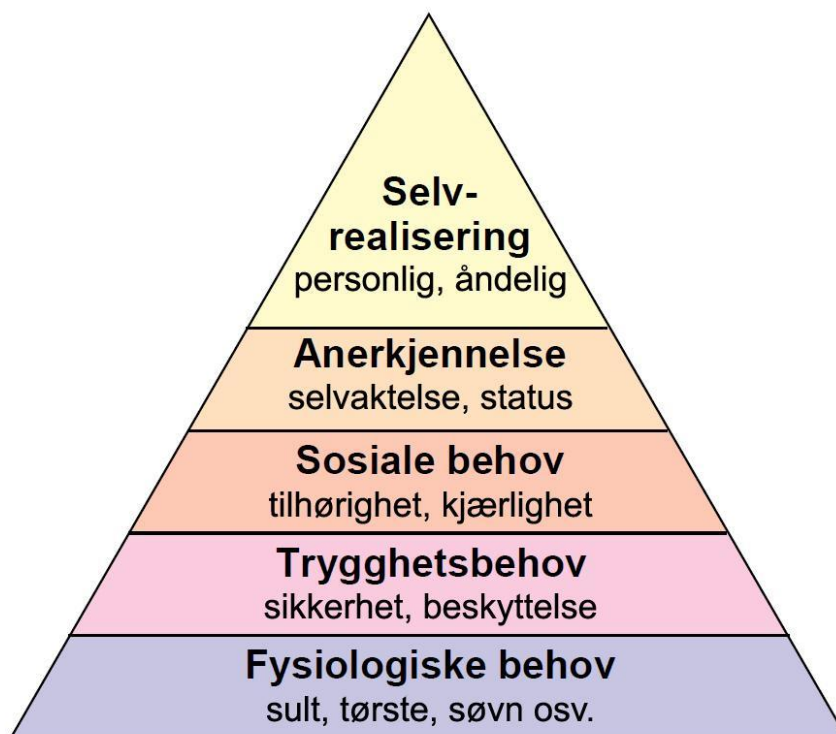
Alle mennesker har behov for å føle seg trygge for å kunne engasjere oss i verden omkring oss.

Vores neurobiologiske sociale engageringsystem aktiveres først når, når der er tilpas balance i det autonome nervesystem, dvs. hverken for meget eller for lidt sympatisk aktivitet (Holm, 2017, s. 181)

Mennesker presterer aller best både på jobb og privat når de er trygge både på seg selv, sin rolle og verdi både for andre og for de oppgaver som ligger til dem. Det må jobbes bevisst

med trygging av både lærere og andre ansatte i skolen for å kunne lykkes med å utvikle sterke profesjonsfelleskap. Analysen jeg har gjennomført i denne oppgaven understreker dette i enda større grad enn jeg hadde sett for meg da jeg startet arbeidet med masteroppgaven. Dette kommer jeg tilbake til.

Behovet for å høre til er en fundamental menneskelig motivasjon. Vi har et grunnleggende behov for å danne varige positive og viktige bånd til mennesker. Dette behovet er avhengig av jevnlig følelsesmessig behagelig kontakt med andre. (Olesen & Mehlsen, 2016) I et profesjonelt felleskap innebærer det at arbeidsmiljøet oppleves som rimelig stabilt og at alle deltakere synliggjør en gjensidig interesse for hverandres ve og vel. Gjennom utallige generasjoner har vi erfaring med at tilhørighet til et sosialt felleskap har gitt oss fordeler. Dette sosiale behovet er til stede uansett hvor i Maslows behovspyramide man befinner seg, og står like sterkt i dagens samfunn hvor vi ikke lenger er avhengige av andre for å dekke basale behov.



(bilde: Ndla.no)

Dette kan være et viktig perspektiv å ha med seg som skoleleder. Ansatte bruker en stor del av livet sitt på jobb. I dagens samfunn hvor basale behov er dekket, tenker jeg at det vil være

viktigere enn noen gang at et profesjonelt felleskap legger til rette for at behov i øvrig del av pyramiden kan dekkes gjennom jobb.

Både status på trygghetsbehov, sosiale behov, anerkjennelse og selvrealisering vil kunne påvirke i hvilken grad medarbeidere føler motivasjon og inspirasjon på jobb. Plassering av Trygghetsbehov langt ned i pyramiden understreker, slik jeg ser det også viktigheten av den. Om man går på jobb og føler seg utrygg vil mye av energien måtte brukes på sikkerhet og beskyttelse istedenfor på motivasjon, inspirasjon og lyst til å jobbe. Det bør kanskje derfor jobbes ekstra godt med å ivareta denne i organisasjonen.

Anerkjennelse og trygghet henger tett sammen (Honneth, 2008). Den ene vil avhenge av den andre og motsatt. Når man føler seg anerkjent føler man seg både sett, hørt og følt. Full anerkjennelse handler dypest sett om aksept for både den du er som person, for det du kan og for det du gjør/presterer. Det fører til en trygghet som er egnet til å frigjøre krefter som bidrar til motivasjon og inspirasjon i arbeidet. Manglende anerkjennelse, f.eks. for personlige forhold kan føre til utrygghet som kan spre seg også til andre deler av mennesket. Manglende anerkjennelse på et felt vil kunne føre til at f.eks. ens egen kompetanse og plass i organisasjonen føles nedvurdert. Når man føler seg trygg, tørr man vise flere sider av seg selv. Man deler ekte følelser og ekte meninger, og som bidrar til å skape gode utviklende samtaler og refleksjoner i et kollegium. Trygghet smitter også mellom mennesker. Om noen viser seg sårbar oppstår ofte en naturlig trang hos oss mennesker til å komme i møte. Man signaliserer at man anerkjenner den andre som den man er både gjennom å våge å dele av seg selv og ved å tåle den andres ulike sider og utfordringer. Dette kan bli en god sirkel. Lærerjobben er en tøff jobb, og det vil være nødvendig at profesjonsfellesskapet fungerer som støtteapparat.

Som skoleleder må du forstå at det er mye du ikke vet om medarbeidernes følelsesliv og behov. Man kan kanskje ane hvis for eksempel noen eller noe ikke er i orden. Små tegn som utsagn, handlinger eller kroppsspråk oppfattes vagt av deg eller andre. Det kan være krevende å få tak på hva som ligger bak. Det ligger likevel et klart ansvar hos skoleledere på å bidra til en positiv utvikling også i vage og ukjente utfordringer. Har man følt på at det er noe som ikke stemmer, så har man en plikt til å undersøke videre. Ingen har godt av å gå lenge med f.eks. usikkerhet, misnøye eller andre ting som tapper en for energi. Det vil kunne påvirke andre negativt og kunne svekke organisasjonen over tid.

Enkelte ganger kan det vise seg at vage fornemmelser handler om helt andre ting enn det som skjer på arbeidsplassen, f.eks. private ting. Å vise at man bryr seg om andres ve og vel vil

uansett være en god inngang, kanskje spesielt dersom du har en lederrolle. Å gjøre kontinuerlige vurderinger på når man skal trekke seg til side vil imidlertid bli ekstra viktig.

Vage fornemmelser og tolking av reaksjoner vil kanskje alltid bli en del av en leders hverdag, Fokus på å bygge en kultur preget av åpenhet og gjensidig tillit vil kunne bidra til å redusere uklarheter og at ting man ikke helt får tak på pågår over tid. Ved å signalisere både åpenhet for andres syn og gjennom å bruke dialogen som et aktivt verktøy i ledergjerningen kan man oppleve at flere både våger og ønsker å dele både sine tanker, seire, frustrasjoner og nederlag med hverandre.

Også faglige hensyn og anerkjennelse av fagkompetanse kan noen ganger komme på kollisjonskurs med både vedtatte overordnede strategier eller i møte med budsjettensyn. Hvordan man som skoleleder ivaretar anerkjennelsen av de profesjonelle i slike situasjoner vil være avgjørende for videre motivasjon og vekst hos de enkelte faggrupper og hos enkeltpersoner. Å bruke tid på å forstå kompleksiteten i skolen vil være nødvendig for å lykkes.

«Organisasjonseksperten Nicholson (2000) nevner hvordan det i organisasjoner for eksempel er en kilde til stor frustrasjon når medarbeidere føler seg urettferdig behandlet eller forbigått, men at det er uendelig mye verre hvis de føler at måten status og goder fordeles på er grunnleggende urettferdig». (Byrnit, 2016)

Som skoleleder hender det at man tar avgjørelser som man ikke fullt ut ser konsekvensen av, og som kan ende opp med en ryddejobb i etterkant som man ikke så komme. Det kan være at man har glemt å involvere noen som burde vært involvert. Det kan ha ført til at enkeltmennesker ikke har følt seg anerkjent. De kan ha følt seg oversett, og det kan skape både utrygghet og vonde følelser hos dem som de kan dra med seg over tid. Dette kan tyde på at man med fordel kan velge å bruke tålmodighet i enkelte saker. Å klare å utsette avgjørelser betyr at man gir deg selv tid til å tenke over konsekvenser, tid til å involvere andre, tid til å undersøke nærmere og ikke minst tid til å få andre med i prosessen. Å innta en nysgjerrig holdning i møter med ulike fagmiljøer kan hjelpe. Det kan bidra til økt forståelse for konsekvenser man i utgangspunktet ikke ser. Det kan igjen føre til endret valg for retning videre. Som skoleleder kan det hende at man har en klar tanke om hvor man skal. Det kan imidlertid vise seg å bli direkte ødeleggende å ta avgjørelsen før man har sikret at man også har medarbeiderne med seg i sin tankegang.

Improvisasjon

Å stå i uforberedt dialog er en del av det å være skoleleder. I løpet av en skoledag står skoleledere i utallige kommunikasjonssituasjoner. Hver eneste en av dem bør være gjennomtenkt, men i praksis er det umulig å forberede seg på alt som dukker opp. Både medarbeidere, foresatte, eksterne og elever dukker gjerne opp med utfordringer, spørsmål og meninger som det forventes at man som leder kan svare på og ta tak i. Måten man håndterer disse møtene vil være like viktige som de møtene man har hatt tid på å forberede.

Å avgjøre både hvordan man skal forholde seg til det som blir sagt og hvordan man skal svare *på stående fot* kan oppleves som utfordrende. Kjennskap til den man kommuniserer med kan ofte hjelpe fordi man da har gjort seg tidligere erfaringer med den aktuelle personen som kan bidra til å kunne forutse reaksjonsmønster, personlige prioriteringer m.m. Andre ganger må man bare bruke det man observerer der og da for å avgjøre hva som blir riktig ledelse i den gitte situasjonen. Som leder opplever ofte at man må ta i bruk sin erfaring i det å være menneske i tillegg til fagkunnskap i vurderinger som gjøres i uforutsette situasjoner. Tolking av synlige emosjoner i den andre vil være viktig for vurderingen av hvordan man velger å reagere og svare. «*Hvordan skal ellers subtile emosjonelle signaler, ørsmå endringer, himmelropende urettferdigheter, paradokser eller skjulte justeringsmonn blir oppdaget?*» (Dehlin, E., 2006, s.16)

Å improvisere i musikk, dans og annen kunst har mye til felles med disse uforberedte situasjonene ledere ofte befinner seg i. I slike improvisatoriske øyeblikk blir det som i musikk viktig å lytte til andre, prøve seg frem, sjekke respons opp mot det du forstår, og så forhåpentligvis klare å lede dialogen videre på en slik måte at det ender godt. Om man ikke får skrudd seg inn på riktig frekvens vil mye kunne gå galt. Det blir som å skulle improvisere i musikk ved å bomme på riktig toneart.

Viktigheten av å lytte på det som blir kommunisert er vel så viktig som å ha fokus på løsninger. Enkelte utfordringer kan det med fordel ta litt tid å løse. Om det dreier seg om konflikter mellom fagmiljøer eller organisatoriske forhold, kan det lønne seg å bruke litt tid på å utrede konsekvenser og muligheter sammen med andre. På den måten skapes ny mening også for skoleleder gjennom dialoger med andre. Gjennom det kan man bygge tillit og sikre rettferdighet. Det kan være verdifullt å bruke tid til å forstå. Det kan dreie seg om å bruke tid med lærere for å sette seg inn i hvordan de ser på en sak og hvorfor. Det kan også innebære å

legge til rette for samhandling mellom lærere i fellestid for å sikre forståelsen mellom lærere og lærergrupper. Gjennom dette kan man ivareta faktorene som ifølge Robinson (2015) er bestemmende i tillitsrelasjoner.

Tålmodighet vil også være nødvendig for å lykkes i improvisasjon. Improvisasjon krever mye forhåndsarbeid. Man trenger tålmodighet for, som kan vise seg å bli viktig bakgrunnskunnskap i nye saker som dukker opp. Om man f.eks. har mye kunnskap og forståelse for en gruppe profesjonelle, vil man ha større sannsynlighet for å lykkes når det oppstår behov for improvisasjon i gitte tilfeller der den aktuelle gruppen er involvert.

For å lykkes med improvisasjon kreves en form for struktur eller føringer (Irgens, 2016). I spenningsfeltet mellom struktur og ustruktur gis rom for en styrt kreativitet, en frihet under visse forutsetninger og grenser. For skoleleder kan f.eks. spenningsfeltet ses på som et handlingsrom som ligger innenfor nasjonale føringer, forskrifter, skolens verdigrunnlag og pedagogisk plattform, men som ligger utenfor det planlagte, standardiserte og etablerte. Lærere vil også ha sitt spenningsfelt mellom struktur og ustruktur, både i forhold til sine elever og sine kolleger. God ledelse handler om å utvikle dette handlingsrommet gjennom utforskning, læring og erfaring. Det kreves øving i praksis for å bli god.

De beste blir ifølge Schön «yrkeskunstnere» og «reflekterte praktikere» som er i stand til å reflektere i situasjonen og benytte en kunnskap-i-handling som de ofte ikke kan sette ord på selv. Dermed evner de å gjøre noe med situasjonen mens det fremdeles er tid og anledning til det. (Irgens, 2016, s. 271)

Yrkeskunstnere har utviklet en kompetanse, en ekspertise som fører til økt frihet i utøvelse av yrket. «*Competent practitioners usually know more than they can say*» (Schon, 1983, s. 8). Denne ekspertisen fører til at man innehar et større repertoar, en bedre utviklet verktøykasse som man tar i bruk mer eller mindre bevisst. Ekspertisen fører dermed til økt handlingsrom i spenningsfeltet mellom struktur og ustruktur, som f.eks. kan føre til at man får øye på løsninger man ikke før har sett.

Skoleledere tar i bruk sine verktøykasser, som vil være ulike fordi ledere har ulik kompetanse og erfaringsbakgrunn. Valg av respons styres av den enkelte mer eller mindre bevisst. Å bruke tid på å utvikle sin forståelse og utforske grensene for eget handlingsrom vil kunne føre til bedre improvisasjon både i forhold til egne oppgaver og i kommunikasjon med andre.

4. Forskningsmetode

Mitt arbeide er basert på kvalitative studier. Jeg er på jakt etter ting som vanskelig lar seg beskrive, og som vil være tilnærmet umulig å tallfeste eller rangere. Det samsvarer relativt dårlig med kvantitative studier. *Åpenhet* og *dybde* var to stikkord jeg håpet skulle bli betegnende for innholdet i de dataene jeg skulle samle inn. Jeg fant meg derfor relativt raskt hjemme i kvalitativ metode med i denne oppgaven.

Det mest sentrale tegnet på kvalitativ metode er at forskeren går i dybden på et begrenset felt. Det typiske er å bruke lang tid på et enkelt felt gjennom å bruke ulike metoder for datainnsamling. Ifølge Gibbs (2007) er ikke kvalitativ forskning lenger bare «ikke-kvantitativ». Kvalitativ forskning har gradvis utviklet seg til å innebære noe mer en dybdestudier av begrensede felt og fenomener. Man ønsker å forstå verden fra ulike perspektiver, også fenomenets eget perspektiv. Forståelse for både sosiale fenomener og forskningsdeltakeres perspektiver bringer stadig nye brikker inn i vår egen verdensforståelse.

Mangfoldet både i typer data og i analytiske fremgangsmåter ga meg frihet til å forme oppgaven slik jeg ønsket. Mangfold og frihet har jeg imidlertid forstått underveis at fører med seg en hel del metodologiske og etiske utfordringer.

Utvalg

Jeg har intervjuet 4 lærere. Alle har fått tilsendt informasjonsskriv, samtykkeerklæring og innledningen til masteroppgaven min på forhånd. Innledningen ble sendt dem på forhånd for å sikre at alle intervjupersonene fikk en forforståelse for hva oppgaven skulle handle om. I innledningen beskriver jeg formålet med oppgaven, og litt om hvilke tanker jeg har om utfordringen det er å være skoleleder.

Få intervjupersoner har gitt meg større mulighet for å komme i dybden. Slik kunne jeg bruke mer tid på hver enkelt, både i forarbeid, i intervju og med etterarbeid. (Kvale & Brinkmann, 2017)

Nå ble det dessverre slik at coronaviruset satte en stopper for å kunne gjennomføre intervjuene i samme rom. NDS skrev på sine nettsider 20.03.20 I prosjekt der personvernulempen er lav* kan man gjennomføre intervju ved hjelp av digitale plattformer, som for eksempel Skype og Zoom. For å kunne klare å holde min egen tidsplan ble det

derfor til at intervjuene ble gjennomført som videokonferanser på Skype. Det ble gjort opptak av alle fire som jeg transkriberte i etterkant. Gjennomføring av intervju på Skype ble avklart med min veileder på forhånd.

Alle fire intervjupersoner jobber på samme arbeidsplass som meg, og jeg kjenner dem godt fra før. Alle er lærere, den ene har i tillegg lederoppgaver som en del av sin stilling. 2 av lærerne har jeg også personalansvar for. De 2 andre har jeg ikke personalansvar for. Jeg er rektor på samme enhet som alle jobber.

I forkant gikk jeg mange runder med meg selv ang. valg av intervjupersoner ved egen enhet. Det ble gjort vurderinger om hvorvidt det var greit å skulle velge å intervju lærere fra min egen arbeidsplass i forhold til hvilken innvirkning rollen min som rektor for intervjupersonene ville kunne påvirke verdien av innsamlede data. Jeg så det i utgangspunktet som risikabelt, og på et tidspunkt bestemte jeg meg for å heller velge intervjupersoner fra en annen skole/enhet, som ikke jeg kjente til fra før.

Etter at denne avgjørelsen ble tatt følte jeg imidlertid at dette ville kunne gi meg et dårligere utgangspunkt for å få den dybden og ærligheten jeg var på jakt etter. I denne oppgaven er jeg avhengig av intervjupersonene som er villige til å dele egne følelser. Jeg ble derfor bekymret for at jeg i intervju med lærere som ikke kjente meg, ikke ville klare å få intervjuet på den dybden jeg var avhengig av. Samtidig tenkte jeg at lærere som ikke har meg som leder på mange måter vil stå friere til å gi ærlige svar. Ærlige svar ville imidlertid ikke kanskje ikke gi nok data til at jeg kan kunne få svar på mitt aktuelle forskningsspørsmål. Man kan ikke forvente at en lærer som ikke kjenner meg vil være villig til å dele følelser.

For å forstå mer av hva som påvirker motivasjon og inspirasjon i arbeidshverdagen på skolen slipper man ikke unna følelsene, positive og negative. For meg handlet det om å prøve å få tak på viktige nyanser som ligger i dybden og kanskje finne noen svar på hvilke følelser som blir aktivert i ulike situasjoner og ikke minst hvorfor.

«Forskningsintervjuet vil være gjennomsyret av etiske problemer. Den kunnskapen som kommer ut av slik forskning, avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede. Denne relasjonen avhenger av intervjuerens evne til å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke. (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 35)

Om jeg allerede hadde etablert en god relasjon til en intervjuperson ville det kanskje kunne gi meg en fordel på den måten at det kunne bli enklere å oppnå den nødvendige dybden. Tillit vil være en avgjørende faktor for få intervjupersoner til å åpne sitt følelsesregister. Det ble derfor til at jeg gikk tilbake til min opprinnelige plan om å rekruttere informanter fra egen enhet.

Jeg startet da på arbeidet med å definere mitt utvalg. Jeg valgte å sette opp noen kriterier for de lærerne jeg skulle forespørre om deltakelse som kunne virke gunstig inn på maktbalansen i intervjuet. Målet med disse kriteriene var å redusere betydningen av lederrollen jeg har i forhold til dem. Følgende kriterier ble satt:

- Alle intervjupersonene skal ha lang erfaring som lærer.

Dette kriteriet ble satt for å sikre at intervjupersonen var trygg i sin lærerrolle, og at de alle hadde lengre erfaring som lærere enn det jeg selv hadde.

- Alle intervjupersonene skal ha jobbet lengre enn meg ved enheten enn meg.

Dette kriteriet ble satt for å sikre at intervjupersonen skulle føle seg sikker i sin stilling ved enheten og at det som ble sagt under intervjuet ikke kunne rokke ved lærerens posisjon ved skolen. Det var også et poeng at de hadde jobbet ved enheten lengre enn det jeg selv hadde, og at de skulle vite at de hadde lengre erfaring enn meg.

- Alle intervjupersonene skal ha vist en utpreget selvstendighet i sitt arbeide.

Dette kriteriet ble valgt for å sannsynliggjøre at læreren også gjennom intervjuet ville formidle sine synspunkter på eget selvstendig grunnlag.

- Alle intervjupersonene må på et tidligere tidspunkt ha stilt meg kritiske spørsmål til forhold på skolen/enheten som jeg har ansvar for.

Dette kriteriet ble valgt for å sannsynliggjøre at læreren våget å være ærlig også gjennom intervjuet uten tanke for at det skulle få noen konsekvenser for deres stilling eller min holdning til dem i etterkant.

Ut fra disse fire kriteriene gjorde jeg mitt utvalg. Forespørsler ble sendt på mail med hensikt fordi det ville være lettere å avslå en skriftlig henvendelse enn en muntlig. Alle de fire første

forespørslene resulterte i bekreftende svar. Tilbakemeldingene kom samme dag eller dagen etter.

Kontekst

Nilsen (2014) understreker at kunnskap som produseres i en kvalitativ studie vil være knyttet til en bestemt kontekst eller til bestemte deltakere. Gjennom denne studien kan man si at det er mange kontekstuelle trekk som har vært med å påvirke underveis i arbeidet. Et eksempel er kulturen som råder på skolen/enheten. I og med at alle, inkludert intervjueren er en del av samme kultur må man regne med at det har hatt en betydning for hva som kom ut av forskningen. Ifølge Kvale (2017) er det spesielt fire aspekter som kan sies å være viktige for et forskningsintervju kontekst; intervjueren, intervjupersonene, kroppen og ikke-menneskers rolle. Både min og intervjupersonenes kjennskap til hverandre vil ha hatt betydning for intervjusituasjonen. Felles historie og felles erfaringer vil påvirke både språket som blir brukt, hva som blir sagt og hvordan. Min rolle som skoleleder likedan. Selve intervjusituasjonen med opptak av en videosamtale kan også å sies spille en rolle.

Interaksjonen i intervjusituasjonen kunne til tider sammenliknes med en samtale. Det som skilte intervjuet fra en samtale var at intervjupersonene stadig ble oppmuntret til å dele av sine perspektiver og opplevelser heller enn at intervjueren delte av sine. Målet var også å gå dypere til verks enn i en hverdagslig samtale for å forstå ulike fenomener fra informantenes ståsted. Dette samsvarer godt hvordan Kvale og Brinkmann (2017) definerer et dybdeintervju.

Empiriske data og kvalitet

Intervjuer og hva som kommer ut av dem kan ikke avgjøres på forhånd. Forståelse og tolkning konstrueres i vårt møte der og da. Det ligger i den epistemologiske forutsetningen. Dataene skapes i samspill mellom meg og intervjupersonene, og vil uløselig være knyttet både til relasjonen mellom oss og til samspillet som skjer. Mange faktorer kan også føre til forstyrrelser under selve intervjuet.

Den ontologiske forutsetningen er at det finnes mange ulike virkeligheter. (Nilsen, 2014, s. 25) Både jeg og intervjupersonene kan oppfatte virkeligheten ulikt og ingen av oss vil kunne si at den enes oppfatning er mer riktig enn den andres.

Forskningsintervjuene var inspirert av et fenomenologisk perspektiv. Jeg ønsket gjennom å gjennom denne oppgaven å forstå hvordan informantene selv opplever hvordan de blir påvirket positivt og negativt i sitt arbeide. Det ville være av avgjørende betydning for helheten å forsøke å få tak på den virkeligheten som hver enkelt informant befinner seg i. (Kvale & Brinkmann, 2017) Ulike oppfatninger mellom informantene var både naturlig og nødvendig for å kunne forstå mer av kompleksiteten skoleledere står over for.

Jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer som hverken var en åpen samtale eller styrt av et spørreskjema. Til hjelp under forskningsintervjuene laget jeg derfor en semistrukturert intervjuguide som bestod av noen hovedspørsmål som hadde til hensikt å lede intervjupersonen inn på bestemte temaer. I tillegg laget jeg noen tilhørende oppfølgingsspørsmål som var ment å kunne brukes ved behov for fordypning.

For å klare å komme i dybden på det man ønsker å undersøke er man avhengig av at intervjupersonen både ønsker og får den nødvendige tilliten til å åpne seg. (Kvale & Brinkmann, 2017) Det er heller ikke gitt at den man intervjuer er bevisst sine reaksjoner og følelser, i alle fall ikke på alle arenaer og i alle situasjoner. Det kan derfor hende at det kan bli vanskelig for intervjupersonen å sette ord på noen forhold. Det er også mulig at man ikke klarer å formidle essensen i spørsmålene tydelig nok. En fare kan være at en intervjuperson bevisst forblir på et overflatenivå og svarer i generelle vendinger.

Min forforståelse var viktig for å sikre kvalitet på data. Uten bakgrunnskunnskap og styring ville jeg risikert at dataene jeg satt igjen med ikke var av betydning for min forskning. (Kvale & Brinkmann, 2017) Både mine tanker om det å være lærer/ kollega/leder og min erfaring som både lærer, kollega og rektor ble tatt i bruk for å styre intervjuene dit jeg har ønsket. Min forforståelse har også vært en fare. Jeg kjente på at det var utfordrende å finne balanse mellom å lede intervjupersonen inn på riktig spor og forlede til bestemte svar som tilfredsstillende min forforståelse (Nilsen, 2014). Å være åpen for at andre opplever ting annerledes enn meg har vært viktig. Det har også vært viktig å være åpen for at den teoribakgrunnen jeg har lagt opp til ikke vil gi mening for intervjupersonene. Gjennom intervjuene ble det derfor viktig å forsøke å forstå perspektivet til den andre og lytte mer enn man selv prater. Det kan være utfordrende fordi man kan føle behov for å spille inn egne tanker eller ønske å lede informantene inn på et spor du selv synes er viktig.

I tillegg har mine valg og preferanser for teori også vært av stor hjelp og betydning for dataene jeg har samlet inn. Teori som er valgt som fordypning har vært med på å bidra til dybden i intervjuene, fordi jeg på forhånd hadde satt meg særlig inn i teorier som jeg har tenkt at var viktig for å mitt spesifikke interesseområde.

Underveis i lesing av mer generell teori har jeg på ulike tidspunkter kommet over beskrivelser av begrepene jeg har valgt som min teoretiske fordypning. Fordypningstemaene har vekket en spesiell interesse hos meg fordi de rørte ved noe jeg følte kanskje kunne vise seg å være essensielt med tanke på å forstå mer av viktige sammenhenger. Jeg valgte derfor å søke opp mer litteratur på de ulike områdene og legge de inn som et bakteppe også under gjennomføringen av intervjuene. Utvalget av fordypningstemaer har helt klart vært med å påvirke hvilke data jeg fikk. Det er selvfølgelig mange andre valg jeg også kunne ha gjort når det kommer til fordypning, som ville ha ført til at intervjuene har tatt andre retninger. Jeg opplever likevel at å ta bevisste valg på fordypning har hjulpet meg med å avgrense og ivareta en lik retning gjennom intervjuprosessen. Det har bidratt til at intervjupersonene stort sett har holdt seg innenfor det som jeg har følt som essensen i min problemstilling.

Etikk

Kravet til personvern står sterkt og datamaterialet skal håndteres deretter. Hvordan jeg har håndtert forskningskrav til etikk og lovverk er avgjørende for verdien av min forskning. Både innhold i informasjonsskriv og innhenting skriftlig samtykke på forhand var viktig for denne oppgaven. Intervjupersoner har krav på å få vite både hva som er formålet med min forskning, hva deltakelse innebærer for dem og hvilke muligheter de har for å trekke seg underveis. Jeg valgte for eksempel å tydeliggjøre punktet: *det er frivillig å delta*, med noen ekstra punkter på grunn av forbindelsen jeg hadde til intervjupersonene. Opplysninger om opptak og datalagring, samt dato for sletting av disse ble også tydeliggjort. Informasjon om både hvordan jeg skulle anonymisere deltakerne underveis og i den endelige teksten ble både formidlet gjennom informasjonsskriv og i selve intervjuet. (Nilsen, 2014)

De formelle kravene som nevnt over vil alene imidlertid ikke være nok. Som forsker må man gjennom hele forskningsprosessen ivareta intervjupersonenes interesser. De skal tas godt vare på både i før, under og etter selve intervjusituasjonen. Som forsker har det vært viktig å tenke på at ingen skal føle min forskning som en belastning, og de skal ha en reell mulighet til å trekke seg underveis om de skulle ønske det. Spørsmål som stilles skal på ingen måte virke

støtende, ledende eller ment å villedde. I intervjusituasjonen måtte jeg også ta vurderinger på om det ble riktig å prøve å få informanten til å utdype ting, spesielt hvis det var fare for at det i ettertid kunne føles som at man hadde utlevert for mye. Jeg opplevde det utfordrende å skulle balansere ønsket mitt om å komme i dybden av følelseslivet til intervjupersonen og hensynta informantens beste gjennom hele intervjuet. At jeg kjente deltakerne godt fra før hjalp meg i dette. På grunn dette tror jeg at jeg kanskje lettere klarte å føle når den andre ikke opplevdes komfortabel. Dette var et tegn på at mine oppfølgingsspørsmål muligens begynte å bli litt vel nærgående og at jeg burde hjelpe deltakeren ut av situasjonen og inn på andre spor.

Dataanalyse

Analysen ble ikke slik jeg hadde sett for meg. På forhånd hadde jeg planlagt at selve analysen først skulle starte når intervjuene var ferdig transkriberte. Da skulle jeg starte et systematisk arbeid med koding av intervjuuttalelser som jeg fant interessante. Det skulle være en prosess som gikk over 3 ulike typer kodefaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding. (Nilsen, 2014) I stedet opplevde jeg at noe jeg hadde sett for meg som en slags linjeformet fremdrift ikke passet helt for mitt materiale.

Allerede da det første intervjuet var i gang følte jeg behov for å notere enkelte stikkord underveis. Det var på tidspunkter i intervjuet hvor jeg kjente at deltakeren rørte ved noe som kunne vise seg å bli viktig for det videre arbeidet. Intervjuguiden tror jeg bidro til at jeg holdt bedre fokus og kunne avgjøre om utsagn var spesielt interessante eller ikke. Jeg hadde ikke planlagt å starte på analysen under intervjuene, men sett i ettertid så gjorde den nok det. I etterkant av intervjuet før transkriberingen befant jeg meg også i en slags analysefase, hvor jeg stadig kom på ting som var blitt sagt og som jeg gikk og tenkte på, skrev stikkord fra og som førte til at jeg noterte referanser til teori.

Transkribering

Jeg transkriberte alle de fire intervjuene etter hverandre. Til dette arbeidet brukte jeg tekstbehandlingsprogrammet Word. Det var viktig for meg å transkribere alle intervjuene selv. Det var viktig for meg både av personvern hensyn, og fordi jeg ikke ville risikere at noe av materialet forsvant gjennom transkriberingen ved at f.eks. måten ting ble sagt på inkludert usagte ting jeg følte lå der skulle falle ut i en for tidlig fase av analysen. Jeg gjorde et forsøk på å benytte funksjonen «dikter» i Word uten hell. Alle intervjupersonene inkludert meg selv

snakker en ganske utpreget dialekt, og det skjønte jeg fort at det satte en stopper for den automatiske tale-til-tekst-muligheten.

Jeg transkriberte i korte økter på maksimalt 2 timer. Det resulterte i ca. 40 sider tekst med en i linjeavstand. Jeg valgte å fargekode intervjupersonenes utsagn i grønt for å skille det som ble sagt av meg og dem. Dialekt ble gjort om til bokmål, og der intervjupersonen snakket i mange ufullstendige setninger forsøkte jeg å sammenfatte enkelte noe til fullstendige setninger. Meningsfortolkningen startet i så måte under transkribering.

Videre analyse

Den videre analysen ble en kontinuerlig prosess som gikk frem og tilbake mellom deler og helhet. På den måten kan man si at min analyse fulgte hermeneutiske fortolkningsprinsipper. *«I den hermeneutiske tradisjon betraktes denne sirkulariteten ikke som en «ond sirkel», men snarere som en «circulus fructuosus» eller en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen.»* (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 237) Elementer fra et intervju kunne føre til at et elementer fra et annet kunne forstås på en ny annen måte. Slik ble jeg mer oppmerksom på hvordan min egen fortolkning kunne endre seg underveis.

«Forskerens systematikk, analyse og tolkning bidrar til å gjøre det ubevisste bevisst, både for forskningsdeltakerne selv og for andre». (Nilsen, 2014, s. 73) Å gjengi og beskrive det som informantene har uttrykt vil ikke være nok i kvalitativ forskning. Fortolkningsprosessen blir derfor avgjørende for verdien av forskningen. Å få frem forskningsdeltakerens perspektiver gjennom egne fortolkninger innebærer imidlertid en dobbel hermeneutikk som øker risikoen for feilslutninger. Jeg fortolker noe som allerede er fortolket av intervjupersonen. Å håndtere dette konstruktivt er en reell utfordring som ikke kan forhastes. Kvaliteten må sikres gjennom det håndverket som forskeren legger i prosessen. Å lande analysen viste seg å ta mer tid enn jeg hadde forventet på grunn av alle rundene jeg endte med å ta både mellom de ulike intervjuene og med meg selv.

Etter transkribering startet jeg med åpen koding. Jeg merket meg setninger og utsagn i den transkriberte teksten som jeg fant spesielt interessant for min forskning, og gjorde meg stikkordsnotater i magen. Dette ga meg en første oversikt over materialet. Den åpne kodingen ble gjort for hvert av intervjuene før jeg transkriberte det neste. Det gjorde jeg fordi jeg ville forsøke å unngå at det tok for lang tid mellom transkriberingen og den første kodingen for å

sikre at jeg hadde intervjuet så ferskt som mulig. Min forforståelse og mine forskningsspørsmål lå i bunn for valg av kodingen, men jeg forsøkte å være åpen for at teksten kunne føre til at jeg måtte gjøre endringer i mine forskningsspørsmål.

Etter å ha foretatt en åpen koding i alle tekstene startet arbeidet med å se på helheten. Dette førte til at jeg gjorde endringer i noen av merknadene mine. Å gjøre sammenlikninger mellom tekstene førte til at jeg så egne notater i et nytt lys.

Deretter gikk jeg i gang med meningsfortetting for et intervju i gangen. Jeg forsøkte å dra ut essensen i hvert avsnitt, deretter formulere noen enkeltsetninger som jeg mente kunne bli viktige. Ord som ble gjentatt ofte ble vurdert i forhold til deler og helhet. Det var ord på ulike nivå, med ulik dybde og ulike perspektiver. (Kvale & Brinkmann, 2017)

Faren med dette arbeidet var at det er jeg som forsker som gjør disse kodingene uavhengig av intervjupersonene. Jeg kan risikere å kode feil i forhold til hva intervjupersoner har ment å uttrykke. (Nilsen, 2014) Etter denne fasen av kodingen valgte jeg derfor igjen å høre gjennom intervjuene samtidig som jeg fulgte med på merknader jeg hadde gjort i marginen på det transkriberte intervjuet. Jeg hadde hovedfokus på helheten og det å se etter mønster.

I denne fasen av aksial koding var målet å ta noen avgjørelser for hva som var relevant for min forskning og hva som ellers kunne passe inn som en forlengelse eller utdypning av den. Det ble mer temabasert enn under den åpne kodingen og utvikling av kategorier for interessante funn hadde startet.

I neste fase gikk jeg gjennom analyse materialet på nytt og forsøkte da å sortere på tvers av intervjuer for å se på hva jeg hadde funnet samlet sett. Noen kjerne kategorier ble tydeligere og jeg arbeidet med å se relasjonen mellom dem. På dette tidspunktet følte jeg behov for å gå tilbake til den teoretiske fordypningen jeg hadde valgt. Det var til hjelp, men jeg oppdaget også at jeg hadde behov for å lese mer teori for å kunne slutføre dette arbeidet. Ny teorilesing bidro til at jeg bedre så hvilke kategorier som kunne slås sammen og ikke. Det ble gradvis en overkommelig mengde å jobbe med.

5. Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere mine funn. Jeg vil bruke en kategorisk fremstilling. Valg av kategoriseringer kan betraktes som et resultat av analyseprosessen. Å være tro mot informantene har vært viktig for meg nettopp fordi jeg har vært opptatt av å forstå hvordan den enkelte både oppfatter og føler sin virkelighet. Gjennom fremstillingen av resultater vil jeg derfor bruke sitater fra informantene i tillegg til å gjenfortelle historier som kan være med på å belyse og utdype funnene.

Gjennom analysen kom jeg frem til en kjernekategori som jeg har kalt **Relasjonstrygghet**. I tillegg har jeg delt inn funnene i 4 hovedkategorier. Hovedkategoriene er:

Å ville hverandre vel- Å bli sett, hørt og følt - Forskjellighet og utvikling- Gylne øyeblikk.

Det vil ikke være tette skott mellom de ulike hovedkategoriene, og noen resultater kan man derfor tenke at kunne passe lik så godt under en av de andre overskriftene. Det kan være små nyanser som skiller. Hvilke nyanser jeg har valgt å legge vekt på har styrt valg av kategori. Felles for dem alle er at alle handler om profesjonsfelleskap og følelser. Jeg har sett både fordeler og utfordringer med å skulle organisere resultatene i hovedkategorier. Behovet for struktur har både med at jeg ønsker andre skal kunne lese resultatene lettere og at jeg selv lettere skulle klare å peke på konsekvenser resultatene har for skoleledelse.

Relasjonstrygghet

Begrepet relasjonstrygghet er spesielt relevant i helsevesenet der det ofte er brukt for å beskrive forholdet mellom pasient og profesjonelle. *Disse menneskene som gir trygghet blir beskrevet som rolige, varme, hyggelige og sikre. De utstråler trygghet, oppleves av pasientene som trygge og har "trygge hverdagsstemmer".* (Kristoffersen, 1996)

Jeg har ikke sett det brukt i teori om skoleledelse men jeg synes det er et godt ord som samler to av de viktigste funnene som går igjen i mine resultater. Relasjon og trygghet. Jeg har sett at de to forholdene ofte henger tett sammen i informantenes fortellinger fra forskningsintervjuene, og at de også kan gå litt over i hverandre. I denne oppgaven vil begrepet få en utvidet betydning i forhold til det som fremgår fra bruk i helsevesenet. Informantene forteller om opplevelser både med elever og kolleger. De har ofte klare likheter. På den måten vil en del av det som kommer frem i presentasjonen av resultater også ha

overførbarhet til andre relasjoner man finner i skolen. I skolen kan man se relasjonstrygghet som relevant både mellom lærer og elev, lærer og lærer, leder og lærer, elev og elev, samt også mellom grupper av de ulike.

Det er den grunnleggende følelsen som begrepet peker på jeg ønsker å trekke frem gjennom å peke på det som en kjernekategori. Gjennom denne oppgaven har jeg fått en styrket forståelse for betydningen av å føle seg trygg i relasjonene man har, også på jobb. Analysen har synliggjort både styrken og sårbarheten som kan ligge i relasjoner som eksisterer på arbeidsplassen. Sterke, trygge, anerkjennende, støttende og forutsigbare relasjoner påvirker både energinivå og både lyst og evnen til å gjøre sitt beste på jobb. Det handler både om fag, tilhørighet og sosial aksept. Det har overrasket meg hvor lett skapt utrygghet på en arena i profesjonsfellesskapet kan smitte over på andre. Det gjelder både for ulike settinger og ulike arbeidsoppgaver.

Sosial trygghet og anerkjennelse i et profesjonsfellesskap synes å henge så tett sammen med faglig trygghet og utvikling. Det ene er avhengig av det andre.

Opplevelsen av trygghet og anerkjennelse synes også å være avhengig av vedlikehold for å kunne opprettholdes. Det er lite som skal til for å skape ubalanse i et profesjonsfellesskap. Det finnes ingen enkel oppskrift på hvordan man skal jobbe med dette. Det handler om alle de små tingene, ofte de som ikke kan måles eller beskrives fullt ut. Det ubevisste teller mye fordi det gir oss en følelse som er viktig for at vi skal kunne fungere godt på jobb.

Å ville hverandre vel

Tilliten til at vi alle vil hverandre vel er viktig for å bygge trygghet i profesjonsfellesskapet. Denne tilliten må gjelde for alle situasjoner, og den vil avsløre seg jevnlig. Det kreves mye jobb og bevissthet omkring dette for å kunne være trygg på at dette gjelder for det profesjonsfellesskapet man tilhører og har ansvar for.

Informanten Eva sier følgende; «*Det er viktig at det finnes en grunntone av tillit til hverandre. Man prøver å være bevisst på at man signaliserer det, men det er ikke alltid at man tenker like mye over det.*» Hun forteller videre at det er alle de små tingene som til sammen utgjør en følelse av om dette stemmer for din arbeidsplass. Det handler om kroppsspråk, tonefall, ansiktsmimikk, møter, dialoger, opplevelse av støtte, felles forståelse m.m.

Hun sier at det kan dreie seg om så lite som en skjev kommentar mellom kolleger som kan føre til at tilliten settes på prøve. Kanskje trenger det ikke være det som blir sagt, men måten det sies på, tonefall f.eks. kan skape usikkerhet. Om det ikke rettes opp ganske umiddelbart er det fare for at man blir gående med en liten usikkerhet. Man begynner kanskje å føle at man har gjort noe feil, uten at man forstår hva det handler om. Man begynner å se etter tegn hos den andre som kan bekrefte eller avkrefte dette fordi man søker å gjenfinne en slags balanse. Noe som kan bekrefte at alt ikke er greit kan være at man også føler et ubehag i andre situasjoner, der man f.eks. snakker om noe helt annet enn det som var tilfelle da man første gang fikk følelsen. Man drar det med seg som i en ond sirkel. Man går inn i nye situasjoner uten at man vet om den andre vil seg vel. Eva sier det slik; *«Det er så vondt hvis man føler at det er noen som mistenker hverandre, og om man føler at alt blir tolket i verste mening.»*

Hun mener at alle i et profesjonsfelleskap må ta ansvar for å ivareta trygghet. Det er komplisert fordi vi er så ulike. *«Tonefall og kroppsspråk kan på enkelte være lett å lese, mens på andre kan det være vanskeligere.»* Hun sier at det ikke er alltid man klarer å se på en person der og da at man har skapt usikkerhet, og da har man ikke forutsetninger for å rette opp f.eks. en misforståelse der og da. Noen er tydeligere enn andre, både i ansiktsuttrykk og i ord. Hun mener at hvis man kjenner noen godt kan man lettere oppdage små nyanser som skiller seg fra normalen, og dermed ha bedre forutsetninger for å kunne vedlikeholde tillit og trygghet over tid.

En annen informant, Håkon understreker arbeidsmiljø som en avgjørende faktor for at man velger å bli ved en arbeidsplass. *«Det viktigste er gjengen. Hvis man trives sammen de man jobber sammen med, så blir man.»* Han mener at det er et godt tegn hvis man setter seg ned sammen og så har man det trivelig med en gang. Han beskriver det som en umiddelbar følelse av hygge, der det er avslappet stemning og prat, der latter sitter løst. Humor er viktig mener Håkon. Han sier at det er viktig at man føler at man kan slippe ned skuldrene, være uformell og trygg på at ting som man sier ikke kommer til å bli brukt imot deg ved en senere anledning. Han beskriver det som en atmosfære man kjenner på kroppen.

Hvis man ikke kan være trygg, så blir det til at man føler man må veie sine ord og man vegrer seg for å ta opp ting sier Håkon. Det beste er hvis man føler at man vet hvor man har hverandre. *«Siden alle er trygge på hverandre og på at det er ingen som vil hverandre noe vondt, så blir det veldig hyggelig på jobb. Når vi kan føle det slik, så er det veldig unikt, Det*

gjør at du kan sette deg ned sammen hvem som helst og vite at det blir trivelig uansett hva man snakker om».

Håkon mener at det er slike stunder med kolleger som bidrar til viktig påfyll av energi gjennom dagen. Man kan ha hatt en undervisningstime som gikk dårlig, og komme inn på personalrommet litt demotivert, og så gå derfra et kvarter senere med økt motivasjon for jobben. Man har fått en pause, og en følelse av man er en del av et miljø som er veldig godt. Han mener at man er ikke avhengig av å kjenne hverandre godt for å skape et slikt positivt miljø. *«Mange av de nye som har startet hos oss kan man få en god tone med umiddelbart. Det handler om måten man fremstiller seg selv på, som gir et inntrykk av om man kan åpne seg eller om man bør være litt skeptisk. Det avgjøres der og da. Det er en kombinasjon av det som sies, tonefall og kroppsspråk som man analyserer og som avgjør hvilken holdning man velger å ta i forhold til den andre.»* Om man ikke synes at man klarer å finne en god tone, så prøver man gjerne på nytt senere, men det er ikke mange sjanser man er villig til å gi. Han sier at han alltid forsøker å være imøtekommende og interessert uansett hvilke temaer som kommer opp i samtaler, og at det er viktig å være både blid og trivelig for å få andre til å føle seg trygg.

Håkon mener at det skal bare en person til for å rasere et helt arbeidsmiljø om den personen blir gitt nok spillerom. En gruppe kan også ødelegge mye om man føler at de f.eks. saboterer noe for andre. Da trekker man seg litt unna, og det kan få store konsekvenser for arbeidsmiljøet. Det kan bli knuffing eller i alle fall lite goodwill imellom avdelinger/grupper, og det kan føre til at noen begynner å tenke på å finne seg en ny arbeidsplass, fordi det blir ikke så trivelig å være på jobb lenger.

Han forteller også at et godt arbeidsmiljø fører til at man blir stolt av arbeidsplassen sin. Man snakker gjerne om det til andre utenfor skolen, og man tenker ofte på det når man hører hvordan andre har det. Da kan man føle at man er heldig, og det kan også bringe ny motivasjon inn i arbeidet. Man setter pris på at man får være en del av det. Det i seg selv fører til at man vil gjøre en god jobb, for å sikre at man får bli.

Å dele utfordringer og ha noen å spørre er det flere av lærerne som trekker frem som viktig. Å oppleve at kollegaer gjerne vil bidra kan være givende. *«Hvis man spør om råd i forhold til noe man planlegger å prøve ut i undervisning, og opplever at en kollega hiver seg med og bidrar mer enn forventet. Da føles det ut som at man får et løft. Plutselig er man sammen om*

det, og da bli det tryggere å prøve f.eks. nye ting også.» Håkon forteller at slike opplevelser bidrar til en god sirkel, fordi han da selv gjerne vil bidra den andre veien også.

Vi må kunne stole på at vi kommer til å være der for hverandre når det røyner på sier Line. «*Det en trygghet å vite at om du er frustrert, så vil vedkommende høre på deg og også kanskje komme med et forslag om hva du kan gjøre.»* Det er krevende å være lærer. Man opplever opp og nedturer med elever ofte. Det er det som er normalen. Derfor er lærere ekstra avhengige av at støtten er der når man trenger den. Man står alene i klasserommet, men man må ikke få følelsen av å stå alene i jobben.

Eva peker på betydningen av *vi*-følelsen. «*Jeg har jo jobbet ved ulike skoler også. Det er klart at man merker hvis grunntonen er positiv og at vi snakket om et vi, og at man snakker positivt om det man driver på med»* Hun mener at man føler seg tryggere der man kjenner *vi*-følelsen godt. Hvis man føler at alle er på samme lag, og at hensikten med at vi er på laget for å støtte hverandre samme hva som skjer underveis er mye gjort. Da blir det viktig at både organisering og kommunikasjonen understøtter dette, spesielt fra lederhold. Det må komme frem tydelig at alle er like viktige og at alle støtter hverandre enten det går bra eller dårlig.

Forskjellighet og utvikling

Hvordan forskjellighet håndteres i et profesjonsfelleskap vil være av avgjørende betydning for både muligheten for utvikling og for trivsel. Data fra intervjuene kan tyde på at forskjellighet driver oss fremover. Et sunt arbeidsmiljø gir naturlig rom for at ulike perspektiver og innfallsvinkler kommer frem. Ulike oppfatninger, holdninger og forståelse kan bidra til nye refleksjoner i en selv, som igjen kan føre til en positiv og sunn utvikling. Veien dit kan være strevsom fordi det ofte aktiverer følelser når man må endre på egne holdninger, oppfatninger eller overbevisninger.

Et velfungerende profesjonsfelleskap tåler forskjellighet godt, i alle fall om man er trygg på at man *vil hverandre vel*. Er man trygg på at noen vil stå klar og ta imot når du har lyst til å si noe, så tar du ingen risiko ved å delta. Har man opplevd at kolleger har både *sett, hørt og følt* det du ville si flere ganger, så blir det selvfølgelig en god sirkel etter hvert. Det handler ikke om behovet for at andre skal være enig med deg, men mer om at det ligger en slags kultur som har en naturlig aksept for forskjellighet i bunn.

Tea beskriver en god prosess slik; *«Hvis en har en ide. Da kan en annen jobbe videre med den, og gjøre den til sin. Gjøre det på sin måte, og så spille det tilbake til den som kom med ideen, at slik gjorde jeg det. Det fungerte bra på det viset. Slik kan man få nye ideer og videreutvikle og tilpasse ideen. Det blir som å spille en ball mellom kolleger. Det er veldig motiverende.»*

Underveis i slike frem-og-tilbake-pasninger mener Tea at det er viktig at man kan være trygg på at den andre er mottagelig for nye innspill, og at det tåles at man stiller kritiske spørsmål underveis. Man må være trygg nok til å innrømme at andre kan forbedre en ide ved å pirke på den. Da vil ulike måter å tenke på kunne gi gode vilkår for utvikling.

Line mener at det handler om åpenhet og stor takhøyde. *«Så er du trygg på at uansett hva den sier så er det lov å si «nei, det tror jeg ikke vil fungere i min situasjon», uten at det blir noen fornærmelse. Jeg tror det går rett og slett på det at man godtar at man kan være forskjellig.»*

Å få til ting sammen etter å ha jobbet godt i prosess med andre gir en ekstra god følelse, mener Eva. Da kan man kjenne på verdien av felleskap, og at man har vært med på å utvikle hverandre.

Tea understreker at det er det spontane samarbeidet som fører til størst inspirasjon og motivasjon. Det oppstår når man føler et behov for å drøfte noe med andre og den andre henger seg på. Hun sier at hun oppsøker andre kolleger ved behov, og de første hun tenker på er de hun kjenner best, og som hun har god erfaring med fra tidligere samarbeid. Den andre må også forstå verdien av å spille ball mener hun. Begge må forstå hva som er poenget. Den andre må forstå at man ikke er på jakt etter fasitsvar, men bare noen å sparre med. Det er det kanskje ikke alle som er sier hun. Noen føler kanskje at de blir utfordret på sin fagkunnskap. De føler at de må komme med gode svar som bekrefter kompetansen de har, men det handler ikke om det. Det handler om å forske sammen på det man ikke vet fra før, og da må alle deltakere i samarbeidet være i modus for det. Man må være trygg nok både på sin egen kompetanse og på relasjonen til de man samarbeider med, til at man kan stille spørsmål ved både sin egen og den andres praksis.

Hun understreker at det skjer ikke på det viset at man setter seg ned for å samarbeide. Det gode samarbeidet har ikke en definert start og slutt. Det foregår over tid, kanskje ved at den andre har tenkt videre på en tanke som ble lansert av deg.

Line sier følgende; *«Det er slikt samarbeid som jeg synes er gull verdt fordi vi utvikler hverandre. Vi gir positiv respons, men vi tørr å komme med endringer og dra en tanke videre.»* Hun drar frem spesielt et samarbeid med en kollega som hun mener fungerer veldig godt, og poengterer at de to er vidt forskjellige personer som kan tenke veldig ulikt. Hun mener trygghet er en avgjørende faktor i dette samarbeidet. *«Jeg liker jo helst å jobbe med den som trenger den ekstra hjelpa til å finne motivasjon og mestring, mens hun liker best å jobbe med fag. Hvis du skjønner, jeg er mest glad i didaktikken mens hun er mest glad i fag. Jeg tror det er tryggheten oss imellom. Ja, evnen til å lytte på det den andres tanker og perspektiver.»*

Når den nødvendige tryggheten ikke er til stede fungerer samarbeidet mye dårligere mener Line; *«..., da kjenner jeg at jeg heller ikke klarer å få til det samarbeidet fordi vi har så forskjellig syn på det at det blir vanskelig. Da føler jeg at det er jeg som må gi meg.»* Det blir en slags kamp om hvem som har rett, selv om det ikke er store ting det dreier seg om. Man føler en slags motvilje mot å åpne for drøfting. Hun forteller at det kan dreie seg om at grunnleggende holdninger eller oppfatninger er så forskjellige at det kommer til syne i diskusjoner om mindre ting. Det kan være ulike syn på hvordan vi skal forholde oss til elever som f.eks. grensesetting eller tanker om hva som skaper gode undervisningssituasjoner. Hun tror at det også kan være usikkerhet som gjør at noen kolleger føler behov for å holde på sitt, at man ikke er åpne for nye vinklinger.

Forskjellighet kan også få konsekvenser for organisering. Både timeplan og f.eks. plassering på arbeidsrom kan ha stor betydning for den enkelte lærer sier Tea. Om forskjellen på arbeidsrom sier hun; *« Da hadde jeg hatt en støy rundt meg som jeg ikke hadde trivdes i. Den støyen som jeg har rundt meg på arbeidsrommet jeg har nå er en støy som jeg synes er helt grei. Det kommer litt an på hva det snakkes om.»* Hun sier at hun er veldig bevisst på hva hun trenger for å kjenne på balanse. Hvordan timeplanen er lagt er også ganske vesentlig for å ivareta denne balansen som skal til for at hun klarer å holde på motivasjon og inspirasjon. Det kan være mange små ting som kan velte et stort lass. Ting man kanskje ikke tenker så mye over. Å si ja til for mye kan også være en slik ting.

Det er ikke alltid så enkelt å se selv hva som fører til en ubalanse, og da kan det hjelpe at noen begynner å stille spørsmål; *«Det er slik som man ikke tenker over før man får spørsmål om det. Jeg hadde ikke tenkt over det før du stilte det spørsmålet nå.»* På konkrete spørsmål av typen *«hva om ...»* som innebærer små konkrete justeringer eller endringer som handler om

organisering, svarer Tea at det ville kunne endt i en ubalanse for hennes egen del som kunne fått negative konsekvenser for hennes arbeidssituasjon inkl. motivasjon. For andre ville det kanskje vært andre forhold som betyr mer.

Timeplan og organisering er også viktig for Håkon. Han sier at det er kjempeviktig at det blir tatt hensyn til forskjellighet i fag. Det er også viktig at det gis en fleksibilitet i f.eks. løsning av vikarbehov på skolen. Hvis lærere med samme fag ser at de kanskje kan gjøre bytter innbyrdes, vil det være det beste. Det gir mer motivasjon for å ta en vikartime om en kollega spør. Da føler man at man hjelper hverandre, stepper inn ved behov. Da blir det gjerne til at man føler at man kan spørre selv en annen gang når det blir behov. Man finner som regel gode løsninger som bidrar til økt fleksibilitet uten at det går ut over elevene.

Håkon peker også på viktigheten av å ha balanse. Arbeidsmengden må stemme overens med kapasiteten din. «*Når arbeidsmengden blir for stor, og du begynner å føle på at du ikke kommer deg ovenpå, da daler motivasjonen ganske fort*». Han sier at det er viktig å ha tid til å gjøre en skikkelig jobb, at man ikke blir tvunget til å gjøre en halvgod jobb på grunn av f.eks. tidspress. Å gjøre en halvgod jobb fører definitivt ikke til motivasjon videre.

Å bli sett, hørt og følt

Følelsen av å bli sett henger tett sammen med følelsen av å bli hørt og følt. Det holder ikke at man bli lyttet til om ikke man samtidig opplever at den andre klarer å signalisere anerkjennelse av innholdet i det som blir sagt. Man må kunne føle at den andre har mottatt budskapet. Det handler ikke om at man skal bli enige, men det er viktig at man klarer å formidle at man har forstått den andres perspektiv og at man aksepterer det som relevant i dialogen.

En av informantene, Line beskriver det som en følelse av at den andre deltakeren i en dialog ikke er helt påskrudd. For utenforstående kan det se helt greit ut, to kolleger samtaler om f.eks. fag, men Line tenker «*Jeg hører på hva du sier, men tenker at du hører på en måte ikke på hva jeg sier.*» Line mener at årsaken ligger i at den andre egentlig ikke lytter, eller at den andre ikke har stilt seg åpen for å ta inn andres perspektiver i en sak. Hun mener at dette er opplevelser som kan sette seg, i alle fall om de gjentar seg med flere eller samme person. Det kan føre til utrygghet og at man ikke føler seg anerkjent.

Noen ganger oppleves det bare vagt, mens andre ganger kommer det mer tydelig frem . «*Det finnes kollegaer som svarer på en måte som signaliserer at måten du tenker på ikke er greit. Da blir jeg stille. Da sier jeg ikke noe mer om min sak, fordi da er det på en måte så lukket at man ikke er åpen for å høre på en annen versjon. Man kan føle seg litt avvist i slike situasjoner, i alle fall ikke sett.*»

På spørsmål om konsekvenser sier Line følgende; » *Altså, jeg velger å snakke med alle, men jeg velger å ikke ha faglig samarbeid med alle. Hvis du skjønner. Man trenger ikke å ta de faglige diskusjonene med alle. Man trenger ikke å bruke energi på det.*»

Line forteller at enkelte kolleger kan oppleves annerledes i en setting enn i en annen. «*Noen kan være en helt annen samtalepartner når du er med dem alene. Så jeg tror at det er noen roller som er ute og går når vi er flere sammen. Det kan være forventninger som man føler ligger der kanskje.*» Kanskje er det naturlig i et større kollegium at ikke alle er like trygge på hverandre og/eller ikke i alle settinger. Noen har jobbet lenge og har lang erfaring, mens andre er nyutdannet. Det kan bety noe. Personlighet og faglig trygghet betyr også noe.

Informanten Eva, understreker også betydningen av å bli sett. «*Den indre motivasjonen blir i alle fall påvirket for min del positivt når jeg opplever at jeg blir sett, og i alle fall hvis det er noe jeg har engasjert meg i og lagt mye innsats i. Blir jeg sett da, så synes jeg det er kjempemotiverende og det gir drivkraft.*» Hun mener at alle i et har et ansvar for å se hverandre.

Tea sier det slik; «*Det er jo selvfølgelig motiverende at noen setter pris på det arbeidet du har gjort eller sier at «Tea, du er flink til å forklare» eller «Dette var bra på-kommet» eller slikt. Det er motiverende. Det gir godfølelse å få ros for et eller annet som man har gjort, enten det er fra elever, kolleger eller ledelse. Det motiverer for videre arbeid.*»

Hun sier at det er utgjør en forskjell, hvem det er som gir tilbakemeldingen. En tilbakemelding fra en hun kjenner godt betyr mer enn en som kommer fra en som hun ikke kjenner så godt. Det betyr mer om hun vet at den personen som sier det virkelig mener det som blir sagt. Hun tenker at alle mennesker, inkludert henne selv har en trang til å blande høflighet inn i tilbakemeldinger som gis til personer man ikke kjenner så godt. Man vil gjerne gi et godt inntrykk eller få en god start ved å anerkjenne den andre. Derfor tar hun ikke like umiddelbart til seg gode tilbakemeldinger fra noen som hun ikke kjenner så godt. Hun mener

at hun selv også har gitt tilbakemeldinger til noen som hun kanskje ikke har ment så hardt fordi hun ville virke positiv. Det gjør hun sjelden til de hun kjenner, og som hun er tryggere på. Som en konsekvens av dette betyr både gode og mindre gode tilbakemeldinger mer når de kommer fra de som man vet er trygge på deg. Da kan man regne med at de er ærlige, og at tilbakemeldinger er gjennomtenkte. Hun tilfører følgende; «*Tilbakemeldinger som kommer fra elevene de betyr mest. De glemmer jeg i hjertet mitt.*» Hun sier videre at tilbakemeldinger kan være så mangt. «*Det kan handle om kroppsspråk og mimikk. Det er kanskje egentlig ikke nødvendig å si så mye. Jeg ser det på dem. Da blir det mer som kaldt i kroppen og man får nesten gåsehud.*»

Involvering kan også føre til at man føler seg sett sier Eva. Det motsatte sier hun er vondt. «*Hvis man føler at det er noe man burde vært involvert i, noe man har meninger om, så føler man at man ikke har fått vært med på det. Det skaper følelser.*» Tea reflekterer over en mulig konsekvens av manglende inkludering; «*Ja, hvis noen på skolen vår hadde jobbet med et xxx-prosjekt. Så får jeg vite det etterpå at de har gjort det, og så har de ikke spurt meg! Hvis de ikke har snakket med meg i det hele tatt, da tror jeg at jeg hadde blitt veldig lei meg. Så hadde jeg begynt å tenke på hvorfor i all verden de ikke spurte meg? Da hadde jeg følt at andre ikke syntes jeg var god nok, at de ikke ville ha meg med.*»

Gylne øyeblikk

Når jeg har spurt lærere om hva det er som gir dem mest lyst til å gjøre sitt beste, så er det i klasserommet det oftest skjer. Det er ingen tvil om at det først og fremst er i klasserommet at lærere opplever mest mestring. Lærere henter ofte ny motivasjon og inspirasjon hos elevene. Små drypp av anerkjennelse fra enkeltelever og små tegn på fremgang hos den enkelte kan gi lærere en mestringsfølelse og lyst til å strekke seg.

«*Det å se elevene mestre og få til ting, det er det aller beste. Det gir den aller beste godfølelsen.*» *Det er de opplevelsene jeg glemmer på lengst, og det er dem jeg lever på. Det synes jeg er kjempeherlig. Det er derfor jeg er lærer.*»

«*Det er den responsen når du når igjennom og lykkes med å få noen til å få til noen ting. Da glemmer du egentlig alt annet.*»

Hovedmotivasjonen hos lærer ligger i fremgangen de ser hos elevene. Med jevnlig påfyll av disse dryppene som bekrefter fremgang finner de inspirasjon og motivasjon nok til trivsel og egen utvikling.

Håkon forteller at man kan møte på jobb og være sliten i utgangspunktet. Motivasjonen er ikke på topp, men så skjer det noe gjennom dagen med elevene som er bra. Det kan føre til at man går hjem med mye mer energi og motivasjon enn man hadde før dagen startet. *«Når man f.eks. ser at en undervisnings-økt går godt, og man føler at man har klart å få til mye. Man ser at elevene føler at dette har de bruk for i fremtiden, og man merker at de er i godt humør. Da kjenner man at energien øker. Da får man inspirasjon til å se på om samme metode kanskje kan fungere på andre tema eller i andre klasser.»*

All god undervisning innebærer improvisasjon sier Håkon. Han ønsker ikke å *snu bunken*, og undervise på samme måte som i fjor. Han ønsker å skreddersy undervisningen for de elevene han har der og da. Det innebærer ofte at man må handle på sparket. Tilpassing skjer fortløpende. Alt avhenger av hvordan elevene tar til seg læring der og da. Nivå og læremåte må justeres fortløpende, og man må prøve seg frem og vurdere underveis hva som blir det riktige neste steg i læringsprosesser. Man må vite når man kan *smette inn* mer og når man må holde igjen. Han forteller at det gjerne er etter økter hvor han føler at han har lyktes med dette, at han føler han får en *boost* i eget energinivå. Han sier at det både er elevenes humør, motivasjon og arbeidslyst som gir han en følelse av å ha lyktes. Det fører til at man vil fortsette å gjøre mer.

Alle informantene forteller om at de opplever både opp og nedturen i klasserommet, og at det kan røyne på i perioder, spesielt når fremgang uteblir. Måten de forteller om det på viser imidlertid en egen evne til å stå i motstand over tid. De kan tåle mye hardt arbeid før de ser resultater av sitt arbeide, og når resultatene kommer til syne føler de at det har en enorm verdi. *«Du gir og gir, så ser du at det gis f. etterpå. Men da, hvis du får en time hvor du får tilbake, så er det nok til å snu hele følelsen. Da vet du at det er der. Det er bare at de ikke klarer å gjøre det hele tiden.»*

«Et lite lysglimt er det du lever lenge på. Da kan du ha ganske mye torden og lyn imellom der.»

Den viktigste faktoren for å kunne skape gyldne øyeblikk i klasserommet er ifølge Line tryggheten som ligger i relasjonene. Det kreves tid for å bli kjent med elevene, og man må vise at man respekterer alle og at man aksepterer elevene som de er. Hun sier at hun liker å ha

flere fag i samme klasse, fordi da får hun flere undervisningstimer med de samme elevene, og får dermed bedre forutsetninger for å bli kjent med hver enkelt. Hun sier at hun ofte opplever at det kan ta lang tid å komme inn på en elev, men at det ofte er nøkkelen for utvikling for den eleven. Eleven må bli så trygg på deg at han/hun tør å vise utfordringene sine. Elevene må bli trygge på at du vil det beste for den enkelte. *«Kroppsspråket har mye å si og det er viktig å bruke i klasserommet. Jeg er nødt til å vise at jeg er genuint interessert i å hjelpe hver enkelt.»* For å komme dit må man som lærer også vise at man har følelser, at man virkelig bryr seg om at den ene skal gjøre det bra i fagene. Man må vises ekte glede når elevene mestrer. *«Hvis vi forventer at de skal være ekte overfor oss så må vi være ekte tilbake også. Men det er så klart noen som mener at vi skal holde følelser utenfor. At vi skal være profesjonell og alt sånn, men jeg tenker at vi jobber med mennesker og da må vi våge å være mennesker. Det er en del av profesjonen min tenker jeg at jeg skal være menneske.»*

Hun mener at hvis man har flere fag i samme klasse, så har man også mer å spille på. Det kan hende at man ser andre styrker hos elevene i et fag, som man kan forsøke å dra med over i det andre. Og om man har kjennskap til hva eleven driver med utenfor klasserommet kan man også bruke det, både for å bygge opp trygghet og for å bygge selvtillit hos eleven. Man må også vise at det er greit om ikke alle dager er like gode. Det holder ikke å ignorere dårlig atferd for eksempel. *«Du må tørre å se dem i øynene og smile, tenker jeg. Vise at jeg ser deg. Jeg ser hvordan du har det, altså.»*

De gygne øyeblikkene innebærer følelser både hos elev og lærer. Det kan virke som de øyeblikkene som betyr aller mest for lærer er de som kommer etter hardt arbeid. De som bekrefter at all tilrettelegging og innsats har gitt resultater, og når man virkelig klarer å ane betydningen det har hatt for den enkelte elev.

«Det er vel ektheten i tilbakemeldingen som betyr mest, tenker jeg. Det at du ser ekte følelser. Den største opplevelsen min som lærer, det var en enkeltelev som fikk tilbake en prøve som eleven fikk 3-2 på. Eleven tok til tårene av glede, over å ha mestret. Det er som jeg bruker å si til elevene at jeg er mer glad for noen som klarer å oppnå en toer enn de som surfer seg til en sekser. Det er arbeidet bak, og som du kjenner til. Så det er den ektheten, som de tårene der, de kommer jeg aldri til å glemme. Det er det største øyeblikket mitt som lærer.»

Å være lærer for elever på videregående skole kan innebære at man kan ha ganske stor påvirkningskraft på valg elevene tar for sin videre veg ut i arbeidslivet etter fullført vgs. Ifølge Håkon kan også dette faktumet føre til mange gygne øyeblikk. *«Det å treffe igjen tidligere*

elever i en bedrift, og vite at du har bidratt til at de kom seg dit er veldig givende. Det gir motivasjon for arbeidet med nåværende elever også.» Han forteller at det blir som å være en brobygger, fordi det er mange elever som ikke vet hva de skal satse på når de starter. Du får være med på prosessen og bidra til at de finner riktig spor. De ser ikke så lett hva de selv er gode på i starten, men med tilbakemeldinger fra lærere underveis, oppdager de det. Så kan man se at motivasjonen øker hos eleven når man har funnet ut at man er god på noe, og at man vil satse på det. Det gir ekstra inspirasjon til å starte med nye elever når man ser at man har lyktes å få andre inn i spor som man ser er bra for dem, og som de kommer til å lykkes med videre.

6. Diskusjon og konsekvenser for skoleledelse

Hvordan kan disse funnene bidra til svar på mitt forskningsspørsmål:

Hvilken betydning har følelser for skoleledelse i komplekse utfordringer?

Funnene understreker kompleksiteten i skoleledelse. Følelser kommer til syne på mange ulike felt og på flere ulike nivåer. Det er derfor utfordrende å svare kort og konkret på forskningsspørsmålet. Funnene viser imidlertid at følelser har stor betydning både for den enkelte og for profesjonsfellesskapet som helhet.

Jeg har valgt å dele opp mine svar i fem undertemaer for å forsøke å svare opp mitt forskningsspørsmål. Valgte undertemaer er: Samarbeidstid- Arbeidsmiljø-Oppfølging av enkeltlærere- Involvering - Fag- og timefordeling.

Noen konsekvenser for skoleledelse er enklere å se enn andre. Stor kompleksitet utfordrer jakten på konsekvenser i større grad enn mindre komplekse forhold. I dette kapittelet har jeg skissert flere typer svar, der svarene også har ulik grad av konkretisering. Ved komplekse forhold viser jeg noen mulige retninger som vil innebære utprøving over tid.

Man kan kanskje ikke regne med at vurderinger rundt hvilke konsekvenser følelser vil ha for skoleledelse noen gang vil ta slutt. Både skole og lærere vil endre seg over tid og det vil kunne kreve at man gjør ting på nye måter. Følelsene i profesjonsfellesskapet vil imidlertid alltid være tilstedeværende, og slik sett vil man kunne dra nytte av funnene selv om endringer i skolehverdagen fremover vil kreve andre former for f.eks. oppfølging og organisering.

Samarbeidstid

Flere lærere har pekt på at den oppsatte samarbeidstiden ikke er den som oppleves som den mest effektive, og at det er det spontane samarbeidet mellom kolleger som fører økt motivasjon for egen utvikling. For skoleledere ligger det nok en utfordring i dette. Spontant samarbeid, små og store utviklingsprosesser som pågår mellom lærere styres ikke av skoleledelsen. De lever sitt eget liv innimellom undervisningstimer og fellestid. Det foregår på arbeidsrom, personalrom og ellers på skolen. Skoleledelsen kan dermed ikke påvirke disse utviklingsprosessene på samme måte som når man har satt opp et bestemt tidspunkt og valgt tema for samrefleksjon på forhånd.

Som skoleleder føler man behov for en viss kontroll med utviklingsarbeid som pågår. Det er f.eks. viktig å sikre at alle lærere deltar slik at ingen blir privatpraktiserende lærere som hverken deler eller åpner for drøftinger med andre om egen praksis.

Ofte pågår det nasjonale eller regionale satsinger som skoleledelsen har ansvar for at følges opp, og da vil det være nødvendig å styre læringsprosesser, i alle fall til en viss grad.

Tid er gjerne en knapphetsfaktor i skolen. Det blir derfor avgjørende hvordan man velger å bruke den tilmålte tiden man har med hele kollegiet. Funnene kan tyde på at skoleledelsen kanskje bør legge til rette for mer fleksibilitet i utviklingsarbeid. Man bør kanskje forsøke å få de mer formelle og vedtatte utviklingsprosessene til å bli mer lik de uformelle. Lærere opplever selv utvikling når de får *spille ball* med hverandre, når samarbeidet ikke er tidsbestemt, men oppstår mer spontant. Der foregår drøfting over tid, og nye perspektiver oppstår etter at man selv har reflektert videre på innspill andre har gitt.

Utfordringen for skoleleder blir å sikre fremdrift og felles forståelse for mål, og at alle deltar. Kanskje kan man vinne noe i utviklingsprosesser om skoleledelsen våger å gi litt mer slipp på kontrollen underveis. Kanskje skal man ikke sette opp samarbeidsgruppe og skissere fremdrift og tidspunkter på samme måte som man har gjort før. Man kan kanskje heller legge inn noen få stopp-punkter underveis hvor det først og fremst legges opp til refleksjoner omkring selve prosessen. Hvis man lykkes med gode drøftinger om hvordan man best jobber sammen, kan det bidra til at flere lærer å *spille ball*, og samtidig får man løftet verdien av samarbeidslæring for profesjonsfellesskapet.

Dette vil i så fall signalisere at lærere blir gitt mer ansvar for hvordan utviklingsarbeid skal foregå, og det tror jeg at lærere med fordel kan få. Det er de som vet best hvor skoen trykker og dermed også vet best hvilken utvikling som vil være gunstig for elevene.

Felles oppstart og avslutning på langvarige prosesser vil fremdeles bli viktig for å sikre felles forståelse for mål og også evaluering omkring resultat og konsekvenser for videre arbeid.

Arbeidsmiljø

Alle informantene trekker frem betydningen av et godt arbeidsmiljø der trygghet i relasjonene har mest å si for hvordan man forholder seg til hverandre. Åpenhet og tillit er verdier som trekkes frem som sentrale for at man skal få en følelse av at alle vil hverandre vel. Humor,

lave skuldre, lett stemning og stor takhøyde er nevnt som tegn på at slike verdier preger et profesjonsfelleskap. En av informantene bruker begrepet atmosfære i sin beskrivelse av hvordan man har det med *gjengen*. Det handler om kultur og kultur har mye med følelser å gjøre.

Alle deltakere har et gjensidig ansvar for å både skape og ivareta en god kultur. Skoleledelsen har både et særskilt ansvar og en spesiell mulighet til å sette en standard. I kraft av sin formelle rolle vil ledelsen kunne ha stor påvirkningskraft på hvordan man forholder seg til hverandre i et kollegium. Bevissthet og tydelig kommunikasjon fra en samstemt ledelse vil kunne bidra til å sette en *tone* som kan være med på å skape et godt arbeidsmiljø der alle ansatte føler seg verdsatt og trygge i relasjonene de har til hverandre.

Hvordan dette skal gjøres i praksis er ikke lett å beskrive. Det handler om å dyrke holdninger man ser at virker gunstig inn på felleskapet, som f.eks. å gi positive tilbakemeldinger i form av ord, kroppsspråk eller handlinger når man ser at noen bidrar i riktig retning. Det handler også om å skape en felles forståelse av hva som er viktig for oss. Arbeid med felles verdier kan bidra til trygghet fordi det kan skape en dypere forståelse for både bakgrunn og hensikt.

Det handler også om valg man gjør i vanskelige situasjoner, når ting f.eks. feiler. Som skoleleder må man skjønne hvilke følger små ting kan få for helheten. Om noe blir håndtert feil vil det kunne gjøre stor skade, men om det gjøres riktig kan det bidra positivt til helheten.

Skoleledelsen må jobbe bevisst med å spre verdier og holdninger de mener er viktige for profesjonsfelleskapet ved den aktuelle skolen. Det kan gjøres ved at man som leder setter ord på betydningen av verdiene når man ser en anledning til det. Verdiene kan løftes frem både ved store og små anledninger. Hvis man f.eks. mener at samarbeid og delingskultur er viktig, kan man løfte det frem om en styrke, og gi ros når man ser det utspille seg i skolehverdagen. Over tid vil det kunne spre seg og bli en selvfølge i profesjonsfelleskapet. Det kan oppleves som «*det er slik vi gjør det hos oss*», fordi alle vet at det har en betydning for kvaliteten på arbeidet. Det kan også føre til at man får en god følelse når man etterlever det som blir løftet frem som styrker på egen arbeidsplass. Følelsen av tilhørighet og opplevelsen av egen betydning i profesjonsfelleskapet styrkes også.

Det innebærer at også ledere må vise at de lever etter de samme verdiene. Om man ønsker at lave skuldre og trygghet skal prege medarbeiderne, må også ledere vise det samme i praksis.

Profesjonalitet og lave skuldre innebærer ingen motsetning slik jeg ser det. Både uformell kommunikasjon og åpenhet om både egen fiasko og suksess vil kunne forsterke et profesjonsfellesskap, om man bare har et bevisst forhold til grenseoppgangen mellom det profesjonelle og det uprofesjonelle.

Oppfølging av enkeltlærere

Forskjellighet hos lærere krever ulik tilrettelegging, på akkurat samme måte som med elevene. Noen trenger tettere oppfølging enn andre for å kunne fungere godt i jobben. Det er også stor forskjell på jobbkapasitet hos ulike lærere. Utenforliggende private forhold kan også påvirke jobbsituasjonen for noen i ulike perioder. Ulik følsomhet for f.eks. stress og ulik robusthet generelt vil ha konsekvenser for skoleledelse.

Funnene fra lærerintervjuene peker på arbeidspress som en viktig faktor. Flere av informantene sier at følelsen av å ha for mye å gjøre, at man ikke klarer å komme seg *ovenpå*, fører til dalende motivasjon for jobben. Det blir derfor kanskje spesielt viktig at skoleledelsen har en årvåkenhet i forhold til tegn som kan tyde på at lærere sliter med høyt arbeidspress. Synlig stress kan komme til uttrykk på forskjellig vis. Noen trekker seg tilbake, andre endrer litt på kroppsspråk, ansiktsmimikk eller man kan merke det på andre små endringer i adferd.

Det vil være en stor fordel å kjenne sine kolleger godt. Erfaring med og kunnskap om medarbeidere kan bidra til at man lettere både kan forebygge f.eks. sykefravær, og at man oppdager tidligere at noen trenger hjelp eller tilrettelegging.

Skoleledere har relativt stort handlingsrom for tilrettelegging for lærere. Det kan dreie seg om lettelser i bunden tid, bruk av vikar eller tolærer-system, samt støtte i vurderingsarbeid m.m. Det kan også støtte at ledelsen hjelper lærere med å prioritere. Lærere har generelt høye ambisjoner både på sin egen og elevenes vegne. Samtaler med leder eller andre kan bidra til å sortere ut både hva som er viktigst og hva som er godt nok. « Godt nok» er et begrep jeg for øvrig har stor sans for fordi det innebærer at det gjøres en vurdering på akkurat det. Noen ganger trenger lærere som tynges av arbeidspress at en leder hjelper til med å ta denne vurderingen på hva som er godt nok. En ny prioritering innebærer kanskje at noe man gjerne ville ha gjort må nedprioriteres. Det blir enklere å tro på at dette er greit om skolelederen har vært tydelig på at det vil være godt nok. Noen ganger må skoleleder føle seg litt frem i samtale med lærer for å finne riktig nivå på tilretteleggingen. Da blir det viktig å følge nøye

med på hva som blir sagt og hvordan, samt se etter tegn som bekrefter at man sammen har funnet en god løsning.

En av informantene reflekterer over at det ikke alltid er så enkelt å se selv hva som skal til av endring for å gjøre ting bedre. Og når alt fungerer fint, kan det tenkes at nye endringer fører til at noe føles verre, selv om man ikke hadde sett det på forhånd. At skoleledelsen stiller spørsmål for å finne ut hva som vil være viktig for den enkelte vil derfor være nødvendig. Det vil kunne gi ledelsen den oversikten som er nødvendig for å kunne ivareta medarbeiderne på best mulig måte.

Medarbeidersamtaler kan være et fint forum for å skape refleksjon hos lærere. Da vil man ha god tid til å gå i dybden, lansere ulike vinklinger og høre hvordan læreren tenker om både små og store ting. Trygghet og tillit vil også være avgjørende for hva man kan få ut av en medarbeidersamtale. Det generelle arbeidsmiljøet på skolen og forholdet mellom medarbeiderne vil også gjenspeile seg i en medarbeidersamtale. Grad av åpenhet vil også være personavhengig. Leder må tilpasse seg den enkelte ut ifra signaler som blir gitt der og da, og man må være varsom med å presse frem svar om du kjenner på en motstand.

Medarbeidersamtaler bør kanskje ikke skje bare en gang per år. Ikke er det sikkert at alle bør kjøres i samme periode heller. Funnene kan tyde på at skoleledelsen bør innta en fleksibel holdning til når disse skal gjennomføres. Det kan være at man observerer noe som tilsier at ikke alt er som det skal hos en lærer. Å legge til rette for at spontane samtaler kan gjennomføres gjennom hele året kan vise seg å bli verdifull bruk av tid. Da vil man kunne oppdage hvem som har behov for tettere oppfølging enn andre, og man vil kunne få et bedre bilde over både den enkeltes behov og prioriteringer.

I forkant av planlegging for neste skoleår bør alle lærere få komme med både personlige ønsker og informasjon som forhold som kan være viktige for læreren at ledelsen tar hensyn til. Det er viktig at dette gjelder alle, og at det blir gjort rutinemessig. Opplevelsen av urettferdighet i forhold til fag- og timeplanlegging kan potensielt ødelegge et arbeidsmiljø. Det kan også føre til at noen velger å slutte fordi man aldri opplever å få ønskene sine oppfylt.

Involvering

Resultatene fra lærerintervjuene tyder på at involvering innebærer en anerkjennelse både av lærerens kompetanse og andre egenskaper. Det motsatte kan føre til at man ikke føler seg

anerkjent, ikke *sett*, men tvert imot *oversett*. Hvis det foregår arbeid på skolen som den enkelte mener man har god kompetanse på, og som man i tillegg er interessert i, så kan det utløse vonde følelser om man ikke blir involvert. Det kan føre til usikkerhet, og at man føler seg lite verdsatt. Usikkerheten kan også spre seg til andre arenaer eller arbeid. Man vil også kunne føle seg usikker i sosiale møter med enkelte i etterkant, fordi man har begynt å tenke at noen ikke mener man er god nok.

Slike forhold er det viktig at skoleledelsen er oppmerksom på. Det kan dreie seg om råd ledelsen henter inn hos enkeltpersoner eller grupper av lærere. Så glemmer man av en eller annen grunn noen som også burde vært involvert. Kanskje vet man ikke at den personen har spesialkompetanse på et felt, eller at en person er spesielt interessert i temaet. Å gjøre gode vurderinger på hvem som skal involveres i ulike prosesser blir dermed viktig. Og å kjenne kompetansen til sine medarbeidere godt vil kunne bidra til at man gjør gode vurderinger i forhold til involvering.

Det er ikke så lett å styre læreres egen involvering av andre kolleger. Funnene tyder på at man gjerne involverer de man kjenner best eller de som man har fått en god tone med. Å jobbe med det generelle arbeidsmiljøet kan bidra positivt. Felles refleksjoner rundt samarbeidsprosesser kan også bidra til å øke forståelsen for betydningen av involvering.

Fag- og timefordeling

I videregående opplæring arbeider man elever som er 16-19 år. Denne fasen i opplæringsløpet vil kanskje være den viktigste fordi elevene skal ta avgjørende valg for fremtidig jobb. Å få god kjennskap til elevens styrker og svakheter vil kunne være avgjørende for om lærere vil kunne bidra til å gi gode råd på veien. En betydelig andel av elevene har utfordringer i enkeltfag, og vil dermed kunne ha stort behov for tilrettelegging og tett oppfølging av lærer. Det pekes i funnene på at det kan ta lang tid å trygge elever, slik at de våger å vise både styrker og utfordringer. Flere timer i samme klasse vil derfor kunne bidra positivt.

Programfaglærere på yrkesfag har gjerne mange timer i sin klasse, mens fellesfaglærere kanskje har veldig få. Hvis man som skoleleder har muligheten for å planlegge for at også fellesfaglærere får flere fag i samme klasse er det mye som tyder på at man bør man gjøre det. Det er ofte at f.eks. en lærer både har naturfag og matematikk som sine fag, eller for eksempel

norsk og samfunnsfag. Timeplanlegger må ha fokus på disse forholdene når det jobbes med fag- og timefordelingen.

Å følge elever over flere år vil også kunne være gunstig. Det fører til at man kan spare verdifull tid. Man kjenner allerede eleven godt og vet av erfaring hvilken tilrettelegging som fungerer best for den enkelte.

Funnene kan også tyde på at de gylne øyeblikkene som lærer får økt motivasjon har sammenheng med at læreren har god kjennskap til hvilke faktorer som ligger bak den enkelte elevs prestasjoner.

7. Avsluttende refleksjoner

Arbeidet med denne masteroppgaven har bidratt til økt bevissthet på betydningen av følelser i profesjonsfellesskap. Informantenes grad av åpenhet har bidratt til økt forståelse for noen viktige sammenhenger som jeg tror vil bli viktig å ha med seg i mitt arbeide videre.

Perspektiver som informantene har delt med meg har også gitt meg innsikt i noen dypere forhold, som vil kunne hjelpe meg til å se et mer nyansert på faget skoleledelse. Gjennom arbeid med oppgaven er jeg blitt tvunget til å ta inn forhold som jeg ser vil få konsekvenser for min egen holdning til egen rolle. På den måten kan man si at oppgaven sannsynligvis vil føre til at jeg gjør noen endringer som forhåpentligvis vil gjøre meg til en bedre leder.

Arbeidet har også gitt meg en dypere respekt for skolens vedtatte verdier: Åpenhet- Gjensidig tillit- Dialog og samarbeid. Betydningen av disse verdiene for utvikling av et sterkt profesjonsfellesskap er blitt ytterligere understreket gjennom mitt arbeide med denne masteroppgaven. Funnene har bidratt til en større forståelse for hva som ligger i verdiene, og det vil kunne hjelpe meg med å ivareta dem bedre fremover.

Avslutningsvis blir det også viktig å huske på at det skoleledelsen ikke vil ha mulighet til å påvirke alt. Selv om man har et overordnet ansvar for å legge til rette og følge opp som skoleleder, så vil det finnes forhold man ikke vil klare å gjøre noe med. Det gjelder kanskje spesielt for ting som innbefatter følelser. Det handler ofte om ubevisste ting som vanskelig lar seg styre. Det viktigste blir å ivareta menneskene du har ansvar for så godt du kan og huske på at skoleledere også bare er mennesker. Jeg tenker også at oppgaven understreker viktigheten av å ha hjertet med seg i sitt lederskap.



"One ought to hold on to one's heart; for if one lets it go, one soon loses control of the head too."

-Friedrich Nietzsche-

¹ Tenk at så lite kan bety så mye. Dette kortet har jeg alltid med meg som en påminnelse om at jeg har kolleger som vil meg vel, og som støtter ved behov. Det gir meg fremdeles en styrke mange år etter at jeg fikk det hengende på en blomst. (Gjengitt med godkjennelse av giver.)

Referanseliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Byrnit, J. (2016). Evolusjonspsykologien og steinaldermennesket i oss. I H. Høgh-Olesen, T. Dalsgaard, & F. Skårderud, *Moderne personlighetspsykologi* (ss. 61-97). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Dehlin, E. (2006). Teori i kjøtt og blod : God ledelse er improvisasjon (pp. S. 261-279). [Oslo].
- Dysthe, O. (1997). Leing i et dialogperspektiv. I O. L. Fuglestad, & S. Lillejord, *Pedagogisk ledelse: Et relasjonelt perspektiv* (ss. 77-98). Bergen-Sanviken: Fagbokforlag.
- Dølvik, J. E., Fløtten, T., & Hippe, J. M. (2014:46). *Den nordiske modellen mot 2030, Et nytt kapittel?* Oslo: Fafo.
- Eggen, N. A. (1999). *Godfoten, Samhandling-veien til suksess*. Trondheim: Aschehoug.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mc Kee, A. (2013). *Primal leadership*. Boston: Harvard business review press.
- Hart, S., & Hvilshøj, H. (2013). *Ledelse mellom hjerne og hjerte. Om mentalisering og neuroaffektivt lederskap*. Kjøbenhavn: Hans Reitzels forlag.
- Holm, I. S. (2017). *Det personlige lederskap*. Kjøbenhavn: Hans Reitzels forlag.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax.
- Høgh-Olesen, H., Dalsgaard, T., & Skårderud, F. (2016). *Moderne personlighetspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jørgensen, A. S. (2015, 3 4). *Moderne ledelse er en illusjon*. Hentet fra www.djoefbladet.dk: <http://www.djoefbladet.dk/nyheder/2015/3/moderne-ledelse-er-en-illusion.aspx>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nilsen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Næss, A. (1998). *Livsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, A. (2000). *Hvor kommer virkeligheten fra*. Oslo: Kagge Forlag AS.
- Olesen, M. H., & Mehlsen, M. (2016). Motivasjon-personlige drivkrefter. I H. Høgh-Olesen, T. Dalsgaard, & F. Skårderud, *Moderne personlighetspsykologi* (ss. 159-183). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring*. Oslo: Tapir forlag.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. OsloCappelen Damm as.

- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Aldershot: Arena.
- Spurkeland, J. (2017, april 10). *Ledelse er å forløse krefter*. Hentet fra www.relasjonsledelse.no:
<http://www.relasjonsledelse.no/default.asp?tekst=fagart1>
- St.meld. nr.30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Stacey, R. (2003). *Complexity and Group Processes*. New York: Brunner-Routledge.
- Stacey, R. D. (1996). *Complexity and Creativity in Organizations*. Michigan: Berrett-Koehler.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Tiller, T., & Skrøvset, S. (2011). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Vedlegg

- Vedlegg 1 Informasjonsskriv og erklæring om samtykke.
- Vedlegg 2 Intervjuguide
- Vedlegg 3 Godkjenning fra NSD
- Vedlegg 4 Modell: The Stacey Matrix (s.3)

Vedlegg 1

Informasjonsskriv

Vil du delta i mitt forskningsprosjekt?

Tittel:

Profesjonsfelleskap og følelser.

Masteroppgave i skoleledelse

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er å øke min forståelse og kompetanse på hvilke faktorer som påvirker læreres motivasjon og inspirasjon i arbeidet. Jeg er særlig opptatt av hvilke følelser som aktiveres når lærere opplever som engasjerte, nysgjerrige, kreative og utviklingsorienterte.

I overordnet del av læreplanen står følgende:

Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg. (Udir.no, overordnet del, kap. 3.5)

Jeg jobber som rektor ved en videregående skole, og ønsker gjennom denne masteroppgaven også å utforske mitt eget handlingsrom, samt øke forståelsen for viktige sammenhenger som ligger utenfor mitt direkte handlingsrom.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- *Du er en av flere som får denne forespørselen.*
- *Du er forespurt om å delta fordi jeg gjennom min kjennskap til deg vet at du har lang erfaring som lærer, og fordi jeg opplever deg som en spesielt inspirerende lærer. Jeg tror du kan sitte med verdifull kunnskap som jeg trenger til denne masteroppgaven.*

- *Årsaken til at jeg har valgt å forske blant egne kollegaer er fordi jeg tror at både en lang felles historie og god kjennskap til hverandre kan gjøre det lettere å samtale på det dybdenivået som må til for å nå formålet med masteroppgaven.*

Hva innebærer det for deg å delta?

- *Deltakelse i intervju som vil bli gjennomført som en videokonferanse på Skype. Det vil ta deg 30- 45 minutter.*
- *I den endelige masteroppgaven vil data fra intervjuet bli anonymisert.*
- *Du vil få tilsendt min innledning til masteroppgaven og intervjuguiden som jeg skal bruke som støtte gjennom intervjuet.*
- *Videokonferansen vil bli tatt opp, og jeg skal transkribere intervjuet etterpå. Både opptak og tekst fra transkribering vil bli lagret på min jobb-pc, som tilhører min arbeidsgiver som er Trøndelag fylkeskommune. Tilgang til denne PC er beskyttet med brukernavn og passord.*
- *Programvare som blir brukt vil være sikret av Trøndelag fylkeskommune.*
- *Både opptak og tekst vil bli slettet senest 15.juni 2020.*
- *Jeg kommer til å spørre om følgende hovedtemaer: Inspirasjon/motivasjon i dag, andres innvirkning på deg, din innvirkning på andre, endringer over tid og tapt motivasjon og inspirasjon.*
- *Spørsmålene innenfor hvert av hovedtemaene handler hovedsakelig om følelser, som f.eks. beskrivelser av egne reaksjoner på andres handlinger og utsagn, f.eks. elevers. Spørsmål om hvilke situasjoner du føler motivasjon eller inspirasjon, og hva det gjør med deg. Spørsmål om hvordan ulike personer kan virke inn på deg på ulike vis. Betydningen av stress, gjensidig tillit og verdien av åpenhet kan også være viktige sammenhenger som vi kan komme til å samtale om under intervjuet.*

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.*
- *Deltakelse vil ikke påvirke ditt forhold til verken skolen eller ledelsen.*
- *Jeg vil ha stor forståelse om du ikke skulle føle det komfortabelt å la deg intervjuet av meg til dette formålet i og med at vi også er kollegaer og også fordi jeg er din rektor.*
- *Hvis du på noe tidspunkt blir i tvil om at du ønsker å delta, på forhånd, underveis i eller etter gjennomføring av intervjuet, så ønsker jeg at du tar kontakt med meg og melder fra at du er i tvil. Dette kan gjøres for eksempel på sms eller på mail. Du trenger kun å skrive: «Jeg er i tvil».*
- *Det er veldig viktig for meg at en deltakelse oppleves som høyst frivillig.*

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg som har tilgang til

- Det er kun jeg, Lise Henriksen som skal samle inn , bearbeide, lagre og analysere dataene i prosjektet.
- Data vil bli samlet inn av meg og lagret på Skype. Og i tekstbehandlingsprogrammet Word.
- Jeg skal kun behandle data som kommer ut fra intervjuene jeg gjennomfører. Ingen annen kunnskap eller kjennskap jeg måtte ha om deg kan brukes inn i dette prosjektet.
- Jeg skriver denne masteroppgaven alene, og det er ingen andre studenter som vil få tilgang til noe av datamaterialet underveis i prosessen.
- Etter at intervjuet er gjennomført og frem til den ferdige masteroppgaven vil det gjennomgående bli brukt alias for å sikre anonymisering av alle deltakere i studien. Det gjelder også for det transkriberte intervjuet.
- Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med et alias som lagres på egen fysisk navneliste som kun jeg vil ha tilgang til.
- Min veileder vil ikke ha tilgang på personopplysninger gjennom sin veiledning av meg, men vil kun ha tilgang på informasjon om prosess, bearbeidet tekst hvor alias blir brukt.
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i den endelige masteroppgaven.
- Det vil imidlertid komme frem i den endelige masteroppgaven at jeg har rekruttert informanter fra samme skole som jeg jobber som rektor. Det vil også komme frem at alle informanter har lang erfaring som lærere. Det vil ikke komme frem i den endelige oppgaven hvor mange arbeidsplasser informantene har hatt.
- Behandlingsansvarlig institusjon er NTNU. Veileder er Erlend Dehlin

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes 15.juni 2020. Det gjelder både opptak av videokonferanse, fil fra transkribering og notat med alias.

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 meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til meg som student, ta kontakt med:

- Lise Henriksen, lissk@trondelagfylke.no eller på mobil 90024257.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Veileder ved NTNU er: Erlend Dehlin, erlend.dehlin@ntnu.no
- Personvernombud ved NTNU er: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

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

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

Med vennlig hilsen

Lise Henriksen
Student
Master i skoleledelse

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Profesjonsfelleskap og følelser* og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju via Skype med lyd- og videoopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Tittel: Profesjonsfelleskap og følelser (masteroppgave)

Student: Lise Henriksen

Om prosjektet:

Formålet med oppgaven er å øke min forståelse og kompetanse på hvilke faktorer som påvirker læreres motivasjon og inspirasjon i arbeidet. Jeg er særlig opptatt av hvilke følelser som aktiveres når lærere oppleves som engasjerte, nysgjerrige, kreative og utviklingsorienterte. Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg å utforske mitt eget handlingsrom som skoleleder, samt å øke forståelsen for viktige sammenhenger som ligger utenfor mitt direkte handlingsrom.

Intervjuer: 4 stk. semistrukturerte intervjuer. 4 intervjupersoner, alle lærere. Tid: 30-45 minutter per intervju.

Det er viktig at du underveis i intervjuet ikke nevner navn på hverken elever, kollegaer eller andre, slik at de ikke kan identifiseres.

I intervjuet vil jeg komme inn på temaer som følelser, stress, motivasjon, arbeidsmiljø m.m. Jeg understreker at du ikke trenger å svare på slike spørsmål om du ikke ønsker det.

Oversikt over emner som skal dekkes, og stikkord samt forslag til noen spørsmål.

1. Introduksjonsspørsmål:

Tilbakeblikk

- Kan du huske hva som motiverte deg til å bli lærer i utgangspunktet? Hva hvem, hvorfor?
- Kan du huske din første lærerjobb? Kan du hva som inspirerte deg da?
- Husker du noe mer om hva du tenkte om lærerjobben da?
- Har noe endret seg i hvordan du tenker om din jobb i dag?

2. Temaer, forslag til spørsmål og stikkord.

<i>Tema</i>	<i>Forslag til spørsmål og stikkord</i>
Inspirasjon/motivasjon i dag	Eksempler, hva, når, hvor, hvorfor, hvordan?
Andres innvirkning på deg	Hvilke kvaliteter setter du mest pris på hos dine kollegaer? Generelle egenskaper. Hvorfor? (positive/

	negative). Følelser, hvorfor? Hva tror du at det førte til?
Din innvirkning på andre	<p>På hvilken måte tror du at du virker inn på andre?</p> <p>Bevisst/ ubevisst. Faglig/ andre ting, rolle status, kollegaer, grupper, enhet, ledelse.</p> <p>Hvilke tegn ser du som bekrefter det? Hvorfor? Hvordan føles det? Innvirkning?</p> <p>Overførbart mellom grupper/ mennesker?</p>
Endringer over tid	<p>Eksempler</p> <p>Hva tror du kan virke inn? Posisjon, miljø, egen utvikling, arbeidsmiljø, rolle, skolen, elever, kunnskap, verden, arbeidsoppgaver, selvstendighet.</p>
Tapt motivasjon og inspirasjon	<p>Hva tror du kan forstyrre eller rett og slett ødelegge motivasjon, arbeidsglede og inspirasjon?</p> <p>Eksempler på handlinger, utsagn, følelser, tillitsforhold, stress, situasjon, behov m.m.</p>
<p><i>Gjennomgående undertemaer for fordypning:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Emosjonell intelligens og resonans</i> ○ <i>Mentalisering</i> ○ <i>Trygghet og anerkjennelse</i> ○ <i>Improvisasjon</i> 	

Vedlegg 3

NSD Personvern

10.06.2020 15:05

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 306017 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 meldeskjemaet 10.06.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

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: 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 særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

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 de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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).

Skype er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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: Maren Urheim

Tlf. Personverntjenester: [55 58 21 17](tel:55582117) (tast 1)

Vedlegg 4

Modell: Ralph Stacey Matrix

Forklart av Steven Zuieback, publisert 17.juli 2013

<https://www.youtube.com/watch?v=8czmkalRW5g>

