Masteroppgave

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

Line Birgitta Schistad

«Betydningen en skoleleders relasjonskompetanse har for lærernes trivsel på jobb.»

Masteroppgave i skoleledelse
Veileder: May Britt Postholm
Juni 2020

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Line Birgitta Schistad

«Betydningen en skoleleders relasjonskompetanse har for lærernes trivsel på jobb.»

Masteroppgave i skoleledelse
Veileder: May Britt Postholm
Juni 2020

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

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Forord

Tenk at rektorutdanningen skulle tenne en sånn glød i meg, at jeg ønsket å fordype meg ytterligere tre år innenfor skoleledelse, og at jeg nå er klar for å sende ifra meg min egen masteroppgave til trykk!

Det kjennes som en brusende lykkeføelelse, samtidig som det kommer til å føles rart og ikke følge en leseplan, føre forskningsnotater til alle døgnets tider, eller stå over begivenheter på grunn av oppgaveskriving. Men, når jeg ser tilbake på egen læring og utvikling i denne perioden, så føles alt verdt hele prosessen.

Jeg vil i først rette en stor takk til min veileder ved NTNU, May-Britt Postholm, som har støttet meg, utfordret meg og veiledet meg gjennom hele prosessen. Likeså vil jeg takke de andre dyktige foreleserne som har gitt meg mye kunnskap gjennom disse årene; først ved den nasjonale rektorutdanningen i Bodø, hvorav Siw Skrøvset som min daværende veileder, viste en sånn tro på meg, og motiverte meg til å fortsette videre på et masterløp innenfor ledelse. Videre vil jeg takke foreleserne ved lærerutdanningen ved NTNU som formidlet sin faglige dyktighet gjennom inspirerende og varierte forelesninger.

Takk til Utdanningsdirektoratet og Bodø kommune for støtte og tilrettelegging, slik at jeg kunne fullføre dette masterstudiet i skoleledelse ved NTNU. Takk til alle som stilte opp som intervjudeltakere i forskningen min, takk til flotte medstudenter som gjennom hele studiet har bidratt til å holde motivasjonen oppe. I tillegg ønsker jeg å takke mine gode venner som har heiet på meg hele veien, det har betydd mye for meg.

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke min kjære familie. Takk til mannen min, som har tatt en større del av barnestell og husarbeid, og til barna mine som har vist forståelse for at mamma ikke kunne ha deltatt like mye disse årene. Uten dere hadde jeg ikke kommet meg i mål- men nå er jeg der! Tusen takk, alle sammen!

Bodø, 10.juni, 2020
Line Birgitta Schistad

Innholdsfortegnelse

Forord **1**

Norsk sammendrag **5**

English abstract **6**

Kapittel 1 Innledning **7**

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling 7

1.2 Overordnet problemstilling og forskningsspørsmål 8

1.2 Temaets aktualitet og nytteverdi 8

1.4 Begrepsavklaringer 9

1.4.1 Relasjoner 9

1.4.2 Skoleleder 9

1.4.3 Forskningsdeltakere 9

1.4.4 Trivsel 10

Kapittel 2 Teori **11**

2.1 Tidligere forskning på feltet 11

2.2 Relasjonsteori 12

2.2.1 Relasjonsbygging ved hjelp av «broer» 13

2.2.2 «Byggetegninger» i form av relasjonssirkel 13

2.2.3 Behovet for skoleleders emosjonelle intelligens i «byggeprosessen» 14

2.2.4 Verdsettelse av «byggerne». 14

Ti sekunder ekstra 14

Ros 15

2.2.5 Tilrettelegging for bygging av fellesskap 15

2.2.6 Behovet for støtte og trygghet underveis i egen «brobygging» 15

2.2.7 Bygging av tillit- for å unngå at «broene kollapser». 17

2.2.8 Motivasjon til å være en del av «øy-samfunnet»- og kunsten å holde dem samlet 17

Kapittel 3 Metode **19**

3.1 Metodologi 19

3.2 Forskningsdesign 19

3.3 Valg av metode 20

3.3.1 Kvalitativ metode 20

3.3.2 Mikroetnografisk studie 20

Kulturbegrepet 21
Observasjon og intervju 22
3.3.3 Valg av skole og informanter 22
3.3.4 Observasjon 23
3.3.5 Intervju 24
Utarbeiding av intervjuguider 25
Pilotintervju 26
Fokusgruppeintervju 26
Individuelt intervju 28
Dialogform 28
Observasjonsnotater og transkribering 29
3.4 Induktiv, deduktiv og abduktiv tilnærming 30
3.5 Analyse 32
3.5.1 Konstant komparative analysemetode 32
3.5.2 Åpen koding 32
3.5.3 Aksial koding 33
3.5.4 Selektiv koding 35
3.5.5 Presentasjon av funn 36
3.5.6 Drøfting 36
3.6 Forskningsetiske vurderinger 36
3.6.1 Etikk 37
3.6.2 Forskningskvalitet 38
Gyldighet 38
Troverdighet 40
Kapittel 4 Presentasjon av funn 41
4.1 Forutsetninger for å bygge relasjoner 41
4.1.1 Tid 41
4.1.2 Trygghet 42
4.1.3 Emosjonell intelligens 43
4.2 Handlinger som skaper gode relasjoner 44
4.2.1 Åpenhet 44
4.2.2 Synlighet 45
4.2.3 Bygging av fellesskap 46

4.3 Hva gode relasjoner fører til 47

4.3.1 Trivsel 48

4.3.2 Trygghetsfølelse 48

4.3.3 Motivasjon 48

Kapittel 5 Drøfting 49

5.1 Trivsel skapes i gode relasjoner mellom skoleleder og lærere 49

5.1.1 På hvilke måter merker lærerne skoleleders relasjonskompetanse i arbeidshverdagen? 49

Tid 49

Emosjonell intelligens 50

5.1.2 Hvordan påvirkes lærernes arbeidshverdag av skoleleders relasjonskompetanse? 52

Sterkt fellesskap 52

Økt motivasjon 53

Vedleggsoversikt: 63

Norsk sammendrag

Relasjoner er noe mennesker i alle stillinger må forholde oss til ute i arbeidslivet. Noen yrker krever evne til å skape relasjoner mer enn andre. Som leder for en organisasjon er evnen til å skape, og opprettholde gode relasjoner av stor betydning for at de ansatte skal trives i sin arbeidshverdag.

I denne masteroppgaven har jeg valgt å forske på en skoleleders relasjonskompetanse og hvordan den påvirker lærernes trivsel ved skolen. For å få svar på dette har jeg benyttet kvalitativ metode og foretatt en mikroetnografisk studie. Jeg har fått et innblikk skolens kultur gjennom å observere ved ulike møter, foreta tre fokusintervju med ni ulike lærer, samt et individuelt intervju av skoleleder.

Etter observasjoner og intervjuer har jeg kodet og kategorisert en stor mengde datamateriale ved bruk av åpen koding, aksial koding og selektiv koding. I min studie har jeg hatt en abduktiv tilnærming hvor jeg har vekslet mellom empiri og teori for å finne gode svar på det jeg forsket på. Etter møysommelig koding og kategorisering satt jeg igjen med fire hovedfunn. Disse presenterer jeg ved å besvare mine innledende forskningsspørsmål, for så å knytte disse opp mot min problemstilling.

Et sentralt funn i min studie var at en skoleleders relasjonskompetanse har sterk påvirkning på lærernes trivsel, og mine funn innenfor dette feltet vil også kunne være av relevans for ledere i andre organisasjoner. I denne oppgaven vil jeg presentere de grep denne konkrete skolelederen gjør i skolehverdagen for å skape og opprettholde gode relasjoner til lærerne slik at de trives.

English abstract

Relationships are something that people in all positions must relate to in their work situation. Some professions require the ability to create relationships more than others. As the leader of an organization, the ability to create and maintain good relationships is of great importance for employees to thrive in their everyday work.

In this master's thesis I have chosen to research a school leader's relational skills and how it affects the well-being of the teachers at the school. To answer this, I have used a qualitative method and conducted a microethnographic study. I gained an insight into the school's culture by observing at various meetings, conducting three focus interviews with nine different teachers, as well as an individual interview with the school´s school leader.

After observations and interviews I have coded and categorized a large amount of data material using open coding, axial coding and selective coding. In my study I have had an abductive approach where I have alternated between empirical and theory to find good answers to what I have been researching. After careful coding and categorization, I left with four main findings. I present these by answering my introductory research questions, and then linking these to my thesis question.

A central finding in my study was that a school leader's relational skills have a strong influence on the well-being of the teachers. My findings within this field may also be of relevance to leaders in other organizations. In this paper, I will present the acts that this specific school leader makes in everyday school life to create, and maintain, good relationships with the teachers so that they feel a well-being at work.

Kapittel 1 Innledning

Jeg husker så godt frøkens varme hånd i min, da jeg ble ropt opp og ønsket velkommen til klasse 1b. Varmen fra hånden hennes ga meg en følelse av trygghet, og jeg husker at jeg tenkte at dette kom til å gå bra. Nå høres dette kanskje ut som starten på en novelle, men det det egentlig er, er starten på min bevissthet rundt viktigheten av relasjonsbygging.

For tenk- allerede da, på min første skoledag hadde min frøken startet sin relasjonsbygging til meg, en relasjon som bare kom til å bli sterkere og sterkere gjennom de neste seks årene. En relasjon som skulle bli betydningsfull for meg gjennom ulike utfordringer i hverdagen; faglige utfordringer, vennskapsutfordringer og kjæresteutfordringer for å nevne noen. Betydningen av denne relasjonen var jeg nok ikke like klar over før jeg sto der siste skoledag i 6.klasse, og igjen kjente på varmen fra frøkens hånd da hun takket meg for seks fine år sammen. Relasjonen var blitt svært sterk i løpet av disse årene, og vi var mange som gråt denne dagen- dagen som skulle avrunde den daglige relasjonen til vår fantastiske frøken. Jeg kommer alltid til å bære de gode minnene om frøken med meg.

Hva var det da som gjorde at så mange av oss kjente denne tristheten av at relasjonen skulle avrundes? Hva hadde frøken gjort alle disse årene for å knytte så nære relasjoner til oss som elever? Hva er det vi gjør i vårt møte med andre mennesker som bidrar til at vi klarer å skape gode relasjoner? Hvordan påvirkes vi av våre relasjoner til menneskene rundt oss? Hvorfor er det slik at noen mennesker lett klarer å skape relasjoner, mens andre ikke? Hvilken betydning har relasjoner for hvordan vi trives i arbeidshverdagen?

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Relasjoner har alltid vært noe vi måtte ha relatert oss til, bevisst eller ikke. Allerede fra vi er født er relasjoner noe som spiller en viktig rolle i livene våre; den umiddelbare relasjonen vi får til våre foreldre, eldre søsken og etter hvert besteforeldre og venner. Hvor sterk relasjon vi har overfor de ulike personene avhenger mye av tilliten som bygges opp over tid. Relasjoner er noe vi alle må forholde oss til- hver dag, enten i form av **nære** relasjoner, **distanserte** eller **anspente** relasjoner eller kanskje **fraværende** relasjoner.

Egen erfaring innenfor alle de overnevnte relasjonsformene har gjort meg bevisst på hvor stor rolle relasjoner spiller i livene våre. Hvordan relasjoner påvirker arbeidsmiljøet er noe jeg har hatt en økende nysgjerrighet rundt i løpet av tiden jeg har studert skoleledelse. Jeg har selv

jobbet under ulike ledertyper med ulik relasjonskompetanse, og søken etter å finne svar på hvilken påvirkning denne kompetansen har på lærernes trivsel var noe jeg ønsket svar på- og bakgrunnen for at jeg ville forske på temaet relasjonskompetanse.

1.2 Overordnet problemstilling og forskningsspørsmål

Spørsmålene som dukket opp underveis i masterstudiet var mange, men det var noe som fanget nysgjerrigheten min ekstra mye: hva gjør de skolelederne som lykkes? Hva kan jeg lære av dem? En skoleleder som gjorde meg ekstra nysgjerrig var en som ikke hadde ledet skolen han jobbet på i så mange år, men hadde en lang fartstid der som lærer. Det å lede sine egne er noe som er omdiskutert, og jeg er av den oppfatning at det ikke ses på som ideelt blant de ansatte. Min antakelse er basert på bakgrunn av egne erfaringer, og oppfatning blant skoleansatte jeg har vært i forbindelse med. De tenker at relasjonene som er skapt i forkant, kan påvirke en skoleleders beslutningsprosesser, mens noen mener at det er en klar fordel å ledes av noen som allerede er kjent med lokale skolekulturen.

I min forskning ønsket jeg derfor å se mer på denne skolen, og hva det var om det skoleleders relasjonskompetanse som gjorde at de ansatte ønsket å ha han til å lede seg? I tillegg hadde jeg ved flere anledninger besøkt denne skolen i forbindelse med sensoroppdrag, fagdager og så videre, og ved hvert besøk var den smittende gode stemningen merkbar i øyeblikket man entret skolen. Hva var det som gjorde at alle så ut til å være så tilfredse? Mange spørsmål kom opp underveis, og jeg skrev dem ned i forskerloggen min underveis. Jeg landet midlertidig på et hovedspørsmål som dannet utgangspunkt for min problemstilling:

«Hvordan påvirker skoleleders relasjonskompetanse lærernes trivsel?»

For å få svar på problemstillingen, har jeg stilt følgende spørsmål:

- På hvilke måter merker lærerne skoleleders relasjonskompetanse i arbeidshverdagen?
- Hvordan påvirkes lærernes arbeidshverdag av skoleleders relasjonskompetanse?

1.2 Temaets aktualitet og nytteverdi

I skolesamfunnet har relasjonskompetanse også blitt vektlagt i økende grad. I læreplanens overordnede del står det blant «*God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen*» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). I lys av dette har mange kommuner i landet hatt fokus på det de siste årene. I tillegg har søkelyset på ivaretakelse av elevens psykososiale miljø i opplæringslovens §9a (2018) har gjort skoleansatte mer oppmerksomme på å ivareta relasjonene til elevene og mellom elevene. Hvordan lærere skal

håndtere alle pålagte satsninger og fokusområder, kommer mye an på hvordan de ledes, motiveres og ivaretas i sitt arbeidsmiljø. Hvordan slike relasjoner best kan skapes, og ivaretas, vil være aktuelt for de fleste skoleledere og lærere, men også for ansatte i organisasjoner utenom skoleverket, ettersom menneskelige relasjoner ikke er bransjeavhengig.

Nytteverdien i forskningsstudier rundt hvordan skoleleders relasjonskompetanse påvirker læreres trivsel på jobb, vil kunne bidra med funn som kan føre til at andre skoleledere kan adaptere handlinger som viser seg å ha positiv betydning på lærernes trivsel.

1.4 Begrepsavklaringer

1.4.1 Relasjoner

Ordet relasjon stammer fra det latinske ordet *ralatio* og kan oversettes med *forhold, forbindelse, sammenheng* eller *samhørighet* (Aubert, 2020). I min oppgave er det et gjentakende begrep ettersom oppgaven min tar for seg relasjonskompetanse som hovedtema, og av den er det viktig at jeg redegjør for hva jeg legger i begrepet. Professor i profesjonsetikk, Harald Grimen (2008), beskriver relasjoner på en måte som beskriver veldig godt hva jeg legger i begrepet; at relasjoner er en interaksjon mellom mennesker som har noe felles, og hvor tillit, anerkjennelse og genuin interesse for andre er sentrale elementer.

1.4.2 Skoleleder

Skoleleder blir i oppgaven et annet sentralt begrep ettersom det hovedsakelig er en skoleleders relasjonskompetanse jeg har forsket på. Begrepet kan benyttes når man omtaler ansatte som på ulike nivåer leder i skolen, men i min oppgave har jeg valgt å konsekvent benytte dette begrepet når jeg omtale skolens øverste leder- som i rektor. Her kunne jeg ha valgt å benytte begrepene om hverandre for å variere språket mer, men av frykt for å forvirre leser med ulik titulering valgte jeg å være konsekvent. I tillegg har jeg valgt å referere til skoleleder i hannkjønn ettersom det er en mann jeg har forsket på, noe som gjorde prosessen mer virkelighetsnær for meg.

1.4.3 Forskningsdeltakere

Datainnhentingen til forskningen involverte flere mennesker som bidro med sine tanker og refleksjoner. Disse personene omtales gjerne som intervjuobjekter, informanter eller det jeg har valgt å benytte, for igjen unngå forvirring hos leser: forskningsdeltakere. I min oppgave har refererer jeg til forskningsdeltakere når jeg generaliserer dem, og enkelte ganger kan jeg benytte skoleleder og lærerne for å tydeliggjøre hvem av forskningsdeltakerne jeg omtaler.

1.4.4 Trivsel

Begrepet trivsel er i seg selv noe vagt og udefinerbart. I oppslagsverk har ordet flere synonymer: en følelse av: glede, tilfredshet, harmoni og lykke for å nevne noen. Det er et ord som ofte blir omtalt i sammenhenger hvor man skal kjenne på en følelse; hvordan man **har** det- hvordan man **trives** i ulike situasjoner eller grupper. I lys av de positivt ladede synonymene er det tydelig at dette er et begrep som benyttes når vi mennesker har det bra- når vi trives. Det er også den betydningen jeg legger til grunn når jeg forsker på lærernes trivsel; **hvordan** de har de på jobb, og **hva** det er som påvirker hvordan de har det.

Kapittel 2 Teori

I arbeid med forskningsstudier er det viktig at man setter seg inn i teori knyttet forskningsfeltet. Teorien jeg tilegnet meg bidro til økt innsikt innenfor temaet jeg forsket på, og økte min evne til å analysere og reflektere over egne funn. I denne delen vil jeg først presentere tidligere forskning innenfor skoleledelse, og videre hvordan relasjonsbegrepet kan ses i sammenhengen med det. Påfølgende vil jeg skissere aktuelle teorier som fletter disse to sentrale begrepene sammen.

2.1 Tidligere forskning på feltet

Ledelse har ikke vært et prioritert tema innenfor norsk forskning (Sørhaug, 2004), og i enda mindre grad innenfor skoleledelse. Dette har resultert i at vi har basert mye av kunnskapen på amerikansk og engelsk forskning. Sett i lys av at Norges kulturelle forutsetninger og skolehistorie er noe ulik USA og England, medfører det noen begrensninger med tanke på overførbarhet av funn fra forskning foretatt i de landene (Møller, 2006). Likevel er menneskers samspill med hverandre noe som er lett gjenkjennelig på kryss av landegrensene, og absolutt noe som er overførbart til norske organisasjoner.

Forskning som **er** foretatt innenfor skoleledelsesfeltet, viser at det relasjonelle perspektivet har blitt stadig mer dominerende. I dette legges det blant annet ledelsesformen skal baseres mer på tillit og fleksibilitet, framfor overvåkning med påfølgende belønning eller straff (Birkeland, Dysvik, & Kuvaas, 2017). I en gjennomgang av studier foretatt i flere andre land, kommer det fram funn som viser at relasjonen mellom skoleleder og lærerne styrkes ved skoler der skoleleder viser tillit til lærernes kompetanse og vurderinger, og fremkommer som svak ved skoler der skoleleder har stor grad av kontrollen. Skoleleders oppfølging av sine lærere viser også i stor grad å påvirke deres motivasjon og effektivitet (Skrøvset, Mausethagen, & Slettbakk, 2017)

Hvordan en leder således skal klare å bygge gode relasjoner ses ofte i sammenheng med en skoleleders følelsesmessige ferdigheter- innehavelse av såkalt *emosjonell intelligens*. Den amerikanske psykologen Daniel Goleman (2003) har forsket mye på emosjonell intelligens, og betydningen den blant annet har for ledere og deres ansatte. I boken Primal Leadership (2002) har han, i samarbeid med professoren Richard Boyatzis og direktør Annie McKee, satt søkelys på viktigheten og effekten av emosjonell intelligens. Her har de lagt empiriske funn til grunn, samt deres hypotese om at følelser har en enorm betydning for lederskap. Deres forskning viser

at en leders positive og negative følelser påvirker de ansatte og arbeidsmiljøet, ettersom ansatte er mest fokusert på hvordan leder oppfører seg. Dersom han sender ut positive følelsessignaler, vil det skape det Goleman og hans medforfatter kaller *resonans* og en følelsesmessig harmoni vil oppstå. Motsetningen er *dissonans* -som oppstår dersom leder sender ut negative følelsessignaler, og som igjen vil skape følelsesmessig frustrasjon blant de ansatte (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2003). Deres undersøkelser viser også at de lederne som klarer å skape et resonant arbeidsmiljø er de som er gode på å skape en fellesskapsfølelse, se den enkelte og deres prestasjoner, samt deres utviklingsmuligheter og samtidig er gode til å lytte til sine ansatte (Goleman, 2003).

Arbeidsmarkedet utvikler seg i stadig, og en leder må derfor også være tilpasningsdyktig, og samtidig tilstrebe å være proaktiv, som vil si å forsøke å være litt frempå og ta initiativ i stedet for bare å tilpasse seg andres initiativ. Hvordan en leder håndterer slike tilpasninger vil påvirke de ansattes evne til å tilpasse seg. En positiv framtoning sammen en motiverende formidling vil skape engasjement og positive holdninger i organisasjonen. Dersom leder blir oppkavet og signaliserer frustrasjon rundt forandringer, vil det føre til utrygghet blant de ansatte og redusert tillit til sin leder. Dette igjen kan få negative konsekvenser for arbeidsmiljøet (Goleman, 2003).

Goleman (2003) viser også til nevrologisk forskning som sier at følelser er avgjørende når det kommer til hvor godt vi tenker, arbeider, bearbeider informasjon, foreta gode beslutninger, samt at de påvirker vår kreativitet. Det foreligger også funn som viser at nevroner i hjernens emosjonelle sentre stemmer overens med mennesker vi er sammen med, og at vår emosjonelle tilstand i stor grad synkroniseres med deres. Med andre ord kan man si at vi har en konstant emosjonell utveksling mellom de vi omgås. Videre viser Goleman (2003) til at det i organisasjoner er lederen som har den største innflytelsen på menneskers følelsesmessige situasjon, og av den grunn er det viktig at leder er bevisst på påvirkningen hans atferd har på de ansatte.

2.2 Relasjonsteori

"Each person is an island unto himself, in a very real sense; and he can only build bridges to other islands if he is first of all willing to be himself and permitted to be himself."

Sitatet ovenfor er tatt fra den amerikanske psykologen Carl Rogers refleksjoner rundt eget liv (Rogers, 1961, s. 37), og det er et sitat som jeg betrakter som svært betydningsfullt med henhold til temaet jeg omhandler i denne oppgaven- nemlig *relasjoner*.

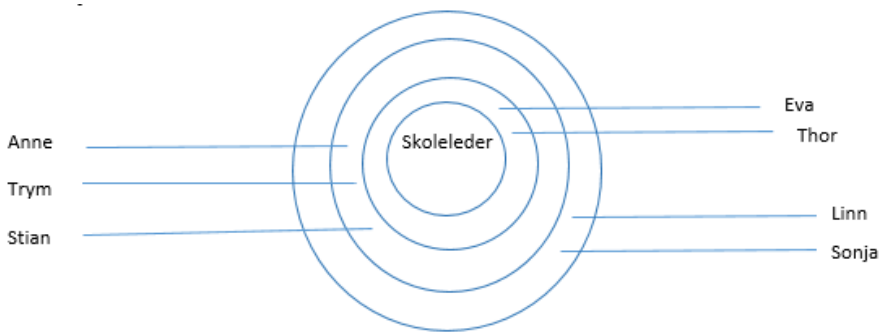
I sitatet beskriver Rogers oss mennesker som egne øyer, og at det kun er mulig å bygge broer mellom «øyene» dersom vi som mennesker er åpne for å være oss selv- og akseptere den vi er. Det er nettopp det vi gjør i arbeidet med relasjoner; vi bygger broer, relasjoner, mellom oss mennesker. Hvordan kan så konstruksjonene på disse «broene» designes for at de skal forbli holdbare og mest mulig stabile?

2.2.1 Relasjonsbygging ved hjelp av «broer»

Ser vi metaforen i skolesammenheng kan man si at skoleleder har mange «øyer» han skal bygge «broer» over til; eksempelvis til elevene, foresatte, lærerkollegier, samarbeidsinstanser og viktigst av alt: til lærerne. Enkelte har en naturlig «brobygger» i seg, mens andre synes det er tryggest alene på «øya» si. Vi er ulike personer med ulike kombinasjoner av egenskaper, og noen trenger mer «stillas», i form av støtte, enn andre i slike «brobyggingsprosesser». Skoleleder må etter beste evne forsøke å gi lærerne en såkalt *prososial motivasjon* (Farbrot, 2020). Denne motivasjonen kommer når ansatte opplever å bli ivaretatt på en god måte, som igjen gjør at de ansatte føler en forpliktelse til å gi noe tilbake til sin arbeidsgiver. En slik motivasjon kan komme ved å styrke de psykologiske og sosiale relasjonene mellom «ledelse-øya» og «lærer-øyene» slik at lærerne **ønsker** å bidra i «øyfellesskapet».

2.2.2 «Byggetegninger» i form av relasjonssirkel

Som skoleleder er det da viktig å legge en strategi for hvordan han som «byggeleder» skal klare å skape trygge broer over til «øyene» der de ulike lærerne befinner seg. En idé kan være at skoleleder utformer «byggetegninger» i form av en relasjonssirkel for å skape seg en oversikt over hvor sterke «broene» er over til de ulike «øyene», ettersom det er vanlig at man har sterkere relasjon med noen enn med andre. En relasjonssirkel fungerer på den måten at skolelederen setter sitt eget navn i midten av sirkelen, og navnene på lærerne inn i sirkelen, hvorav de lærerne man har sterkest relasjon med er lengst inn i sirkelen og de mest perifere ytterst (Skrøvset, Mausethagen, & Slettbakk, 2017, s. 53) Se eksempel i figur 1 på neste side.



Figur 1: eksempel på relasjonssirkel

2.2.3 Behovet for skoleleders emosjonelle intelligens i «byggeprosessen»

Tidligere i dette kapitlet skrev jeg at det kun var mulig å bygge broer mellom «øyene» dersom menneskene er åpne for å være seg selv- og akseptere den de er (Rogers, 1961). Som skoleleder er det derfor viktig å ha denne emosjonelle intelligensen som jeg omtalte under tidligere forskning på feltet; det å se lærerne for de de er, og evne til å leve seg inn deres entusiasme og optimisme, så vel som deres frustrasjoner. Det handler om å kunne leve seg inn i deres hverdag gjennom å se deres behov og gi støtte når det er nødvendig for at de lettere skal kunne meste arbeidshverdagen sin (Møller, 2006). Hvilke strategier kan så en skoleleder benytte i forsøk på å få lærerne til å være trygge og akseptere seg selv?

2.2.4 Verdsettelse av «byggerne».

Erfaringer og forskning viser at enkle verdsettende handlinger i arbeidshverdagen kan gi store og gode resultater (Skrøvset, 2017). Nedenfor vil jeg kort presentere et par av handlingsgrepene som kan benyttes innenfor verdsettende ledelse, og som er aktuelle for min studie. Disse grepene vil metaforisk sett representere den verdifulle «brobyggingen» mellom skoleleder og lærerne.

Ti sekunder ekstra

I arbeidshverdagen overlesses vi av oppgaver og gjøremål, det gjelder både lærere og skoleledere. Men oppi alle disse gjøremål kan det for en skoleleder være lurt å investere tid i å følge opp relasjonene som bygges ved å bruke ti sekunder ekstra til å følge opp en samtale de hadde i lunsjen dagen før, for å gi ros eller lignende. Innholdet i de ti sekundene er ikke det som er det viktige, det er det å ikke gå forbi i all hast, det er tiden skoleleder viser at han tar seg- fordi han ser læreren, og fordi han ønsker å vise læreren at han er en av de mange viktige brikkene i dette puslespillet av en skole (Skrøvset & Tiller, 2015). Den amerikanske professoren i ledelse, Ronald Piccolo, har forsket på organisasjonsatferd, og ut fra sin det hevder han at ledere som ikke aktivt tar del i sine ansattes hverdag vil både bli ansett som dårlige ledere, så vel som at det kan bidra til stress (Piccolo, Bono, Heinitz, Rowold, Duehr, Judge, 2012).

Ros

Skrøvset benytter utrykket *«Det du roser får du mer av»*, og det er mye sant i akkurat det; dersom en skoleleder roser lærerne for godt arbeid, blir de stolte over arbeidet de har utført, og samtidig motivert til å gjøre mer av det. Her er det viktig at rosen som blir gitt er konkret og fortjent (Skrøvset mfl., 2017). Slenger skoleleder ut ros for alt og ingenting, mister rosen sin effekt. Begge de overnevnte grepene vil være viktige ledd i en «brobyggingsprosess».

2.2.5 Tilrettelegging for bygging av fellesskap

I tillegg til de konkrete grep som ble nevnt ovenfor er det også klokt å legge andre forhold til rette slik at relasjoner kan bygges mellom lærerne. Forskning viser at kollektive arbeidsformer i skolen har stor betydning for lærernes arbeidssituasjon (Dahl, Klewe, & Skov, 2004). Det vil derfor være essensielt at skoleleders legger til rette for å kunne skape et godt fellesskap blant lærerne: både med tanke på det profesjonelle felleskap, men også å tilrettelegge for det sosiale fellesskap.

2.2.6 Behovet for støtte og trygghet underveis i egen «brobygging».

Den russiske psykologen, pedagogen og språkforskeren Lev Vygotsky (1978) har utviklet teorier som uttrykker at læring skjer i sosialt samspill med andre. Han forklarer at uerfarne personer kan iaktta handlinger til mer kompetente personer, for så å modellere deres handlinger med det resultat at de tilegner seg de samme ferdighetene.

Den amerikanske psykologen Jerome Bruner (1986) innførte teorien rundt *støttende stillas*, som peker i samme retning; at mennesker med mer kompetanse innenfor et område bygger et såkalt «læringsstillas» som støtter noen i løpet av deres læringsfase (proksimale utviklingssone), for så å «demontere» stillaset når de innehar tilstrekkelig kompetanse til «å stå» på egen hånd. Skoleleder bør tilrettelegge for trygge «byggeprosesser» mellom «øyene», og fungere som «stillas» der behovet melder seg. Det er tross alt han som er tildelt et samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 1998) som utnevner han som «byggeleder» i denne metaforen. Som «byggeleder» er det derfor viktig å etablere tillitsforhold til lærerne ved å opparbeide seg tiltro og oppslutning som gjør at de føler at «stillaset» er stabilt og støttende når de selv skal i gang med brobygging over til andre «øyer» (Strand, 2001).

Ser vi på den øverste delen av Maslows behovspyramides, ser vi at den har fokus på menneskets personlige behov for selvrealisering. Nederst på pyramiden finner vi menneskers primærbehov, som mat og drikke. Videre oppover i pyramiden finner vi behovet for trygghet og stabilitet, i tillegg til menneskers behov for følelsen av et fellesskap i relasjon til andre. Når disse behovene

er dekket vil menneskene søke annerkjennelse og kjenne behovet for å utvikle egen selvtillit, for så å nå den øverste delen av behovspyramiden som tar for seg menneskenes behov for selvrealisering (Mørck, 2019). Lærerne vil derfor forsøke «å bygge egne broer» som et steg i selvrealiseringsprosessen. I «byggeprosessen» kan de være hverandres «støttende stillas» fram til de selv mestrer situasjonen, for så å «demontere stillaset» når de er klare for det- og da oppnå selvrealisering. I slike frigjøringsprosesser må skoleledere tilstrebe å være pedagogiske tilretteleggere som backer opp med motiverende tilbakemeldinger underveis slik at lærerne kjenner på følelsen av mestring og selvrealisering (Bandura, 1997).

Men- blir «stillaset» stående for lenge, vil det medføre kjedsomhet, og læreren vil falle utenfor det den ungarsk-amerikanske psykologen Mihaly Csiksentmihalyi (1997) omtaler som *flytsonen*. I sin teori beskriver han at mennesket bør i størst mulig grad befinne seg i denne sonen for å trives. For å befinne seg i flytsonen, må man finne balansen mellom utfordring og mestring. Mennesket trenger utfordringer å bryne seg på for å unngå kjedsomhet, samtidig som at utfordringene ikke må bli for store slik at mennesket opplever frustrasjon og manglende mestring. Forskning utført av amerikanerne Kenneth Leithwood og Carolyn Riehl (2003) viser også at mennesker motiveres av å sette seg mål som er personlig utfordrende, men likevel realiserbare.

Skoleleder har derfor en viktig oppgave rundt det å bygge gode relasjoner til lærerne slik at han gjenkjenner tegn på deres kjedsomhet, så vel som på manglende mestringsfølelse. Ved slike tilfeller burde leder foreta justeringer som hjelper læreren tilbake i sin flytsone; for eksempel ved å utfordre, eller være litt ekstra «stillas». Dersom leder har relasjoner til lærerne som gjør at han vet deres styrker og svakheter, og kan fange opp deres behov- vil han for eksempel også lettere kunne sette sammen hensiktsmessige trinn hvor lærerne vil utfylle hverandre, og holde hverandre i flytsonen på sine egne «øyer», men likevel være innenfor en viss «øy-rekkevidde» til de andre- og til skoleledelsen.

De norske forskerne Roger Andre Federici og Einar Skaalvik (2014) omtaler også viktigheten i å gi *emosjonell støtte* som er den støtten en leder viser sine ansatte ved *«å bry seg om dem, respektere dem, oppmuntre dem og vise dem varme, respekt og tillit.»* (i Skaalvik og Skaalvik, 2015. s 95)

2.2.7 Bygging av tillit- for å unngå at «broene kollapser».

Sett i lys av all denne «byggingen» jeg har referert til gjennom denne teoridelen er det én komponent som er den essensielle bærebjelken i hele «bygginga»- og det er tillit. Som tidligere nevnt trenger mennesker trygghet for å klare å engasjere seg i det som skjer rundt. Den danske psykoterapeuten Inge Holm (2014) vektlegger viktigheten av at ansatte kjenner organisasjonen sin som en trygg base. Hun forklarer at vårt nevrobiologiske signalsystem stopper opp dersom vi kjenner på utrygghet, og vi vil da ikke kunne fungere optimalt i en arbeidssituasjon.

Det er viktig at leder skaper trygghet gjennom å gi de ansatte forutsigbarhet, vise dem tydelighet, ha klare retningslinjer og være konsekvent slik at signaliserer at han har kontroll (Holm, 2014). Lærere må kunne stole på sin leder, og lederen må gjennom sin væremåte og sine handlinger gjøre seg fortjent til lærernes tillit (Hargraves, 2012 i Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013). Det samme gjelder andre veien; en leder må kunne stole på at lærerne gjør den jobben deres samfunnsmandat tilsier. Uten en slik gjensidig tillit vil ikke «broer» i form av relasjoner kunne bygges- de vil rett og slett kollapse på grunn av ustabilt «reisverk».

2.2.8 Motivasjon til å være en del av «øy-samfunnet»- og kunsten å holde dem samlet

Ifølge de amerikanske psykologene Roy Baumeister og Mark Leary (1995) er en tilhørighetsfølelse noe som betraktes som en fundamental motivasjonsfaktor, og i skolen vil lærere kunne kjenne på denne tilhørigheten ved skolen fra flere hold; både gjennom tillit og anerkjennelse skolens ledelse og gjennom de relasjonene de over tid utvikler til sine kolleger ved skolen. Forskning foretatt av australske Richard Ryan og amerikanske Edward Deci (2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015) påpeker viktigheten av gode sosiale relasjoner. Fellesskapsfølelsen som relasjonsbygging og sosialisering gir, vil kunne føre til at lærerne får en indre motivasjon. I dette legger jeg at lærerne ser på gleden og tilfredsstillelsen av fellesskapet som en motivasjon i seg selv, og ikke av ytre belønning. I metaforisk forstand vil det være å se verdien av å være en del av øysamfunnet, og bli motivert av det.

Den amerikanske filosofen Donald Schön (2001) beskriver to ulike kunnskapssyn på hva ledelse bør være; det ene synet er basert på ledelsesmetoder og teknikker fra vitenskapen, og det andre synet baseres på at ledelse er en kunst som utvikles ute i praksis. Det at en skoleleder klarer å skape slike «øysamfunn» av samarbeidende lærere, i tillegg til å opprettholde «stabile broer» i form av trygghet og stabilitet, kan beskrives som kunst i form av bevissthet og

handlinger. Kunsten er relasjonene som utvikler seg over tid, som et resultat av den handlingsbevisstheten. Relasjonene henger nemlig sammen- som hengebroer mellom de ulike partene som sammen skal bygge opp gode stabile skolehverdager for elevene i den norske skolen. Lærerne skal motiveres til å utvikle sin kompetanse og bli viktige deler av øysamfunn i form av profesjonsfelleskap, og ha en gjensidig trygghet i at de er hverandres stillas når enkelte av «broene trenger vedlikehold».

Kapittel 3 Metode

I dette kapittelet går jeg inn på metodologien for studien. Jeg starter med å presentere forskningsdesignet for studien metodologien gir retning for. Videre beskriver jeg de ulike metodevalgene gjort studien, mine erfaringer rundt datainnhentingen og bearbeiding av disse. Jeg vil også gjøre noen etiske betraktninger rundt de ulike prosessene i studie før jeg vil avslutter med kvalitetssikringen av dataene.

3.1 Metodologi

Metodologi er et begrep som representerer de ulike tilnærminger som man kan benytte for å utvikle kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018). Hvilken tilnærming man skal benytte avhenger av studiens hensikt; hva er det jeg ønsker å få svar på, og hvordan kan jeg gjennomføre forskningen på best mulig måte for å svar på det som jeg spør om? Målet med studien var å få svar på hvordan lærere ved én bestemt skole opplevde at skoleleders relasjonskompetanse påvirket deres trivsel ved skolen. Jeg skjønte at jeg måtte tilnærme meg på en måte som ga meg en innsikt i lærernes oppfatninger av hva relasjonskompetanse er og hvordan de oppfattet skoleleders relasjonskompetanse. Tilnærmingen skulle generere data som gjennom analyse og tolkning kunne gi meg en forståelse for deres virkelighetsbeskrivelser. Jeg måtte starte med å lage meg en grovskisse, et design, en plan rundt hvordan forskningen skulle gjennomføres- et såkalt forskningsdesign (Ringdal, 2001)

3.2 Forskningsdesign

Med forskningsdesign menes det totale opplegget for et forskningsarbeid; formålet med forskningen, problemstillingen, metoder for datainnsamling, analyser og konklusjoner (Befring, 2016). I arbeidet med å utarbeide et forskningsdesign er det viktig å ha lage seg en plan for framdriften av studiet knyttet opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg liker å sammenligne utarbeidinga av et forskningsdesign med noe så kjent som en matoppskrift; før jeg setter i gang med selve matlagingen må jeg først se på hvilke ingredienser jeg trenger, hvilke kjøkkenredskaper jeg skal benytte, sette meg inn i fremgangsmåten og bergene hvor lang tid prosessen tar. Man må sette seg noen rammer som man må holde seg innenfor og ikke mister fokuset. Det samme gjelder med forskningsdesignet. Jeg må skaffe meg en oversikt over hvilke «ingredienser» i form av **relevant teori** jeg vil måtte trenge for å danne meg en viss forkunnskap innenfor temaet jeg skal studere, hvilke «redskaper» i form av **metoder** jeg vil trenge for å kunne oppnå det beste resultatet i form av tilstrekkelig mengde **datamaterial**, og rett «fremgangsmåte» gjennom å sette meg inn i **gjennomføringen** av de

ulike metodene. Samtidig er det viktig at jeg underveis i prosessen stopper opp og «smaker på retten» ved å reflektere og analysere rundt oppdagelser jeg gjør meg underveis, og foreta nødvendige tilpasninger der man ser at det trengs. I studiet relateres dette til fasen hvor man transkriberer, koder og analyserer data, samt foretar verifiseringer av de funn man har kommet fram til, og rapporteringer rundt det. Samtidig er det viktig at man gjennom hele prosessen passer på at «retten passer i formen» med henhold til oppgavens **omfang**, og at jeg ikke går utover den normerte «steketiden» i form av innleveringsfristen.

3.3 Valg av metode

Begrepet metode kommer av det greske ordet *methodos*, og betyr «å følge en bestemt vei mot målet» (Tranøy, 2020). Mitt mål med denne oppgaven var å velge de rette veiene til ny kunnskap rundt hvordan læreres trivsel på skolen påvirkes av skoleleders relasjonskompetanse. For å finne hvilken vei som egnet seg best, måtte jeg sette meg inn i ulike forskningsmetoder, og veie dem opp mot hverandre for å komme frem til hvilken metode som ville være den mest hensiktsmessige å benytte i min studie (Befring, 2016).

3.3.1 Kvalitativ metode

Når man velger metoder man skal benytte seg av i sin studie, må man velge mellom bruk av kvantitative og kvalitative metoder, eller en kombinasjon av disse to. *Kvantitative metoder* kjennetegnes ved at de er strengt formalisert, og benytter i stor grad tallverdier og statistikk i form av spørreundersøkelser og surveys for å innhente data (Befring, 2016). *Kvalitative metoder* er mer mindre formaliserte, og har mer fokus på det å få innsikt og forståelse (Tjora, 2010), og benytter i stor grad observasjoner og personlige intervjuer for å innhente data (Befring, 2016). Noen ganger kan det også være hensiktsmessig å benytte seg av både kvantitative og kvalitative metoder, *kombinerte metoder*, eksempelvis kan man benytte kvantitativ analyse på data innhentet gjennom en kvalitativ metode som intervju (Befring, 2016).

3.3.2 Mikroetnografisk studie

I min studie etterspør jeg hvordan en skoleleders relasjonskompetanse påvirker lærernes trivsel i arbeidshverdagen. Hva legger lærerne i begrepet relasjonskompetanse? Hvordan påvirker relasjonskompetanse deres arbeidshverdag og skolekultur? Ettersom studien min retter seg mot det å studere er folk er det å anse som en *etnografisk studie*. Begrepet etnografi kommer av de greske ordene *ethnos* som betyr «folk», og *grafein* som betyr «skrive» (Nordbø, 2020). Spørsmål som stilles i etnografiske studier inneholder gjerne med spørreord som «hva» og «hvordan», ettersom dette er ord som genererer beskrivende besvarelser fra deltakerne i studien

(Postholm & Jacobsen, 2018). Når fokus rettes mer mot én sosial gruppe; et kollegium, et team, en utvalgt gruppe eller for eksempel en ledelse med en bestemt kultur, vil dette betraktes som en mikroetnografisk studie (Wolcott, 2008). Postholm (2005) definerer mikroetnografiske studier som nærstudium av en liten sosial enhet eller en aktivitet som foregår innenfor denne sosiale enheten.

Kulturbegrepet

Før jeg skulle fordype meg i kulturen ved denne skolen, måtte jeg ha avklart hva som ligger i begrepet *kultur*. Den kjente amerikanske forskeren Harry Wolcott beskriver kultur som et abstrakt begrep, og at en forsker ikke kan gå inn å studere *kulturen*, men en kan studere folks sosiale atferd, og ut fra observasjoner kan forskeren beskrive deres handlinger og tankene de har rundt disse- først da kan man snakke om kulturen (Wolcott, 2008). Forskerne

felles normer og verdier, og fremmer gjensidig omsorg for hverandre (i Møller, 2006), mens Deal og Kennedy (1982) beskriver kultur så enkelt som «måten vi gjør ting på her hos oss», som kanskje er akkurat det de fleste av oss tenker når vi snakker om kultur. For bak uttrykket «slik vi gjør det» ligger det utprøvinger og erfaringer ei bestemt gruppe har gjort seg over tid, og som sammen har foretatt nødvendige tilpasninger underveis. Gruppa har etter hvert landet på løsninger som er holdbare for dem, og som igjen læres bort til nyansatte som ikke kjenner kulturen fra før.

I studien skulle jeg fordype meg i hva som kjennetegnet kulturen ved skolen, og hvordan skoleleders relasjonskompetanse kunne observeres, og påvirke hvordan lærerne trivdes i skolekulturen som de var en del av.

Da jeg vurderte hvilke metoder jeg skulle benytte meg av i min studie, vektla jeg hvordan mine forskningsspørsmål og min problemstilling best kunne bli besvart. Jeg landet derfor på å benytte kvalitativ metode for innhenting av empiri, og nærmere bestemt mikroetnografi som tilnærming. Med empiri menes den kunnskap som baseres på noens erfaringer (Dalland, 2014). Ettersom hovedstyrken til kvalitativ metode er at den rettet spesielt mot menneskers beskrivelser av egenerfarte situasjoner framfor et tallgrunnlag (Maxwell, 2013), var det akkurat det som passet i min søken etter innsikt i hva enkeltpersoner, og grupper, mente om betydningen av relasjonskompetanse, og hvordan den påvirker deres trivsel i jobbhverdagen.

Observasjon og intervju

Videre måtte jeg planlegge hvilke metoder innenfor kvalitativ forskning jeg ønsket å benytte for å innhente data for å besvare mine spørsmål. I etnografisk studie innhentes data ved hjelp av observasjon og intervju, og jeg bestemte meg derfor både å observere og intervjue.

De to amerikanske professorene Egon Guba og Yvonna Lincoln(1988) siteres ofte i ulike bøker i forbindelse med sitt syn på at kunnskap skapes i møte mellom forsker og forskningsdeltakere, og sett i lys av dette er de to metodene jeg har valgt å benytte hensiktsmessige i den forstand at de begge skaper møter mellom forsker og forskningsdeltakere- dog på ulike måter. De to norske professorene May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen(2018) skriver det på følgende måte: *«Observasjonen og intervjuene utfyller hverandre som datainnsamlingsstrategier i en kvalitativ forskning slik at intersubjektiv kunnskap og forståelse kan konstrueres mellom forsker og forskningsdeltakere. De virker som likeverdige og komplementære strategier som begge inngår som en del av studien, som i etnogfrafiske studier og i casestudier»* (s. 115).

De amerikanske professorene Patricia Adler og Peter Adler (1994) uttrykker også at observasjon er særlig egnet i kombinasjon med andre metoder, fordi observasjonen da kan bidra til å gi større dybde og bredde rundt det man studerer. Jeg vil nå videre presentere bakgrunnen for utvalget av de jeg skulle observere og intervjue, for så å redegjøre for metodene og gjennomføring av disse.

3.3.3 Valg av skole og informanter

Alle skoler har sin egen kultur, og hos noen er den er mer framtredende enn hos andre. Skolen jeg valgte å gjennomføre min studie på, var en skole hadde besøkt gjentatte ganger hadde besøkt i anledninger som sensoroppdrag og fagnettverksmøter. Jeg opplevde at kulturen var svært fremtredende i form av en smittsom god stemning og fornøyde lærere som virket å ha svært gode relasjoner seg imellom. I tillegg hadde denne skolen noen år tidligere utmerket seg da de hadde motivert en lærerkollega til å søke på skolelederstillingen da den ble utlyst. Jeg ble nysgjerrig på hvordan en slik positiv kultur hadde etablert seg i kollegiet, samtidig som jeg ville finne ut hva som gjorde at lærerne ønsket akkurat denne personen til å lede seg. Jeg var nysgjerrig på hans relasjonskompetanse, og om de ansatte hadde et bevisst fokus på relasjonsbygging, samt hvordan dette i så fall kom til syne i hverdagen.

Jeg hadde på dette tidspunktet ikke inngående kjennskap til hverken skolens leder, lærere eller trinnsammensetninger. Jeg ønsket å intervjue skoleleder for å få innblikk i hans opplevelse av

egen rolle og funksjon. I tillegg ønsket jeg å intervjue ni lærere; tre fra hvert av de tre ungdomstrinnene, slik at alle nivå ved skolen dermed fikk delta i studien.

Jeg henvendte meg til skoleleder, og uttrykte ønske om å gjennomføre et forskningsarbeid ved skolen, og at dette innebar intervjuer med han og ni av skolens lærere. Skoleleder var positiv, og tok dette opp i skolens plangruppe, hvor trinnledere videre forespurte lærerne på sine respektive trinn.

Målet med forskning er alltid å finne et utsnitt som kan representere virkeligheten. Det å finne det rette utsnittet kan til tider by på utfordringer i form av at deltakelse i et slikt utsnitt eller utvalg skal baseres på frivillighet, ingen kan tvinges til å delta (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg hadde en forhåpning om at noen som kunne belyse temaet, og samtidig var representative for lærerkollegiet, meldte seg. I forbindelse med denne forespørselen hadde jeg i forkant utarbeidet et invitasjonsskriv rundt forskningsprosjektet (vedlegg 1), og presentert noen kriterier knyttet til de personene som kunne tenke seg å delta, slik at de i forkant visste hva de takket ja til (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg ønsket å sikre meg et variert utvalg med henhold til klassetrinn og fagbakgrunn, men samtidig sørge for at det ble opprettholdt en viss form for homogenitet mellom de ulike gruppene med tanke på arbeidserfaring og fartstid ved skolen. Kriteriene jeg satte var:

- Lærerne fra samme trinn måtte undervise i ulike fag, ettersom lærere kan føle at enkelte fag blir forfordelt av skolens ledelse og kan derfor ha en innvirkning på relasjonen mellom skoleleder og lærere.
- Må ha jobbet som lærer ved skolen i mer enn tre år, ettersom jeg betrakter det som vesentlig at de har en viss erfaring som lærer ved skolen for å kunne ha grunnlag for å uttale seg om hvordan skoleleders relasjonskompetanse påvirker dem i arbeidshverdagen.

3.3.4 Observasjon

Først ut bestemte jeg meg for å observere to ulike situasjoner som utspilte seg i en fellestid for hele kollegiet, og under et plangruppemøte ved skolen. Under observasjonen inntok jeg observatørrollen som kalles *«observatør- som- deltaker»* (Postholm & Jacobsen, 2018). Denne rollen kjennetegnes med at forsker befinner seg i den samme fysiske rommet der observasjonen skal finne sted- uten å være en del av selve observasjonen. Den amerikanske antropologen Michael V. Angrosino er kjent for sin kunnskap innenfor antropologi og forskningsmetoder, og bekrefter også at denne formen for observasjon ikke kan gjennomføres uten at den påvirker det

som observeres i mer eller mindre grad (Angrosino, 2004). Det er naturlig at de som blir observert viser interesse til forskerens tilstedeværelse, og at tilstedeværelsen åpner for spørsmål som hvem han eller hun er. Disse spørsmålene besvares kort, uten at svarene påvirker deltakernes atferd i situasjoner som skal observeres (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg valgte denne rollen ettersom jeg da kunne delta på møtene i fysisk forstand, uten å bli en direkte del av aktiviteten i form av å komme med innspill på temaer som ble tatt opp. Jeg kunne på den måten ha fokus på å observere det som skjedde i rommet. Jeg observerte både den verbale og den non-verbale kommunikasjonen som pågikk i de ulike situasjonene.

3.3.5 Intervju

Intervju var den andre metoden jeg benyttet meg av, og er en datametode som har en bred anvendelse, og som ofte benyttes i kvalitative studier (Befring, 2016). Et kvalitativt forskningsintervju er et intervju ledet av forskeren selv som stiller spørsmål innenfor en viss tematikk, og hvor forskningsdeltakernes svar gir forskeren en innsikt i deres perspektiver, tolkninger og refleksjoner (Postholm & Jacobsen, 2018). I min studie valgte jeg å foreta to ulike former for intervjuer; *fokusgruppeintervju* og *individuelt intervju* (Kamberelis & Dimitriadis, 2011). Begge intervjuformene har sine styrker og svakheter, og det er noe jeg vil komme mer inn på når jeg omtaler de ulike intervjuformene. Grunnen til at jeg landet på disse to intervjuformene var at jeg har gode erfaringer rundt bruken av dem tidligere. Når det gjelder fokusgruppeintervju har jeg erfaring fra at formen ikke bare gir meg svar på mine spørsmål, men at diskusjonen mellom deltakerne bidrar til at jeg kunne komme med oppfølgingsspørsmål underveis. Deres frihet til å uttrykke seg genererer nye vinklinger som igjen kan gi meg et bredere datagrunnlag- noe jeg var ute etter i studien. Min erfaring med individuelle intervju er at deltakerens individuelle synspunkter kommer tydeligere fram enn hva de gjør i et gruppeintervju. Ettersom jeg i denne studien var ute etter skoleleders egen tanker rundt egen relasjonskompetanse var det den mest hensiktsmessige intervjuformen å bruke.

Begge intervjuene ble gjennomført som halv-strukturerte intervjuer, hvor målsettingen er å forstå deltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om jeg i forkant hadde utarbeidet meg en intervjuguide med tematisering og konkrete spørsmål, var det ikke slik at disse måtte stilles i en bestemt rekkefølge under intervjuene, men på tidspunkt det falt seg naturlig ut fra samtalens utvikling. Jeg planla å jobbe ut i det som kalles «emergent design», hvor det jobbes ut fra overordnede spørsmål som etter hvert spisses jo lengre man kom i

forskningsprosessen, og at tilpasninger i form av omformuleringer og oppfølgingsspørsmål, må gjøres underveis (Nilssen, 2014). I slike intervjuer er det også takhøyde for at forskningsdeltakerne kan bevege seg inn på andre tema som ikke er tiltenkt, men som forsker underveis anser som relevante i sin studie (Alvesson & Sköldberg, 2009). I slike intervju må jeg være åpen for det uventede og kontinuerlig analysere det som kommer fram. Jeg må være i stand til å ta tak i tanker og refleksjoner som kommer fram underveis (Postholm & Jacobsen, 2018).

Under gjennomføringene av intervjuene fikk jeg igjen bekreftet styrkene ved denne kvalitative metoden. Under fokusintervjuene viste deltakerne engasjement i temaet, og samtalen gikk mer eller mindre av seg selv. Alle deltakerne bidro med innspill rundt spørsmål jeg stilte, noen mer enn andre, men likevel følte jeg at det ble en god balanse i taletiden mellom deltakerne. Jeg som forsker følte at jeg tilegnet meg mye kunnskap gjennom aktivt å lytte til deltakernes diskusjoner rundt temaet, samt at observasjonene av deltakerne i aksjon ga meg ytterligere innsikt i gruppedynamikken. Det individuelle intervjuet med skolelederen ga meg en dypere kunnskapen om temaet, men fra et annet ståsted. Jeg tok meg selv i å analysere mer under dette intervjuet ettersom jeg hadde gjennomført to av fokusgruppeintervjuene før intervjuet med skoleleder. Jeg hadde utsagn og refleksjoner fra lærerne i bakhodet mens jeg intervjuet skoleleder, og jeg stilte flere oppfølgingsspørsmål til ham basert på den kunnskapen jeg satt med etter fokusgruppeintervjuene. Etter alle intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg det de ulike forskningsdeltakerne hadde sagt, samt markerte betenkningspauser og avbrytelser underveis.

Utarbeiding av intervjuguider

Ettersom jeg skulle gjennomføre både et individuelt intervju og tre fokusgruppeintervjuene måtte jeg i forkant av disse utarbeide to ulike intervjuguider (se vedlegg 2 og 3), men med samme tematisering. Jeg tok utgangspunkt i Steinar Kvale og Svend Brinkmanns (2015) beskrivelse av en god intervjuguide. Målet med dem begge var likevel like: å få deltakerne til å dele sine tanker og refleksjoner med meg på en åpen måte. Jeg ønsket at de skulle føle seg beroliget og avslappet i møte med meg og mine spørsmål. Jeg valgte derfor å bygge opp begge intervjuguidene med en intensjon av å trygge deltakerne ved å starte med et par oppvarmingsspørsmål; hvor lenge har du jobbet ved skolen, hvilket trinn jobber du på osv. Videre lagde jeg et introduksjonsspørsmål som pendlet deltakerne inn på mitt forskningstema-relasjonskompetanse, for så å følge opp med spørsmål som var noe mer konkrete. På dette tidspunktet var deltakerne såpas inne i temaet, at det åpnet for å kunne stille noen spørsmål som utfordret dem til mer inngående refleksjon.

Pilotintervju

I forkant av begge intervjuene satte jeg meg godt inn i tematikken for intervjuene, slik at jeg hadde en bedre forutsetning for å kunne utforme gode og relevante spørsmål. I tillegg valgte jeg å gjennomføre såkalte pilotintervjuer eller prøveintervjuer. Dette gjorde jeg for å teste meg selv som intervjuer, prøve ut de tekniske hjelpemidlene og for å se om spørsmålene jeg hadde utformet var tydelige nok og om de belyste temaet tilstrekkelig (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg valgte å forespørre noen av mine kollegaer til å stille til disse prøveintervjuene. De kjenner meg såpas godt at de ville kunne være ærlige i en metadiskusjon i etterkant av intervjuet; hvordan de opplevde mine spørsmålsformuleringer, min opptreden i intervjusettingen og hva jeg eventuelt kunne forbedre. I tillegg fikk jeg prøvd meg på bruken av taleopptak ved hjelp av digital diktafon, og den påfølgende transkriberingsprosessen. Jeg var usikker på om jeg skulle ta meg tid til en slik runde med pilotintervju, men jeg er veldig glad for det i ettertid, ettersom det ga meg nyttige erfaringer i forhold til spørsmålene som ble stilt; jeg innså at jeg ikke måtte være så fokusert på å få stilt alle spørsmålene i intervjuguiden, men heller ha fokus på det diskusjonen ga meg av data. Jeg innså at svarene testdeltakerne ga meg, utløste oppfølgingsspørsmål som jeg der og da innså var spørsmål jeg ville ha med i intervjuguiden videre, til fordel for noen andre spørsmål. Eksempelvis hadde jeg et spørsmål som gikk på hvordan lærerne jobbet med ivaretakelse av relasjonene mellom lærere og elever og lærere og foresatte, men innså at det ikke kom til å være så relevant for studien, og kuttet disse til fordel for flere spørsmål som gikk mer i dybden på relasjonene mellom lærere, og skoleleder og lærerne. Jeg innså at det var der dataene som kunne besvare problemstillingen lå; ettersom lærerne i pilotintervjuet uttrykte at det som påvirket deres trivsel mest var relasjonen de hadde til nettopp sine lærerkollegier og skoleledelsen.

Fokusgruppeintervju

Jeg valgte fokusgruppeintervju (Kamberelis & Dimitriadis, 2011) ettersom en slik intervjuform retter fokuset mot temaet, framfor spesifikke spørsmål som må besvares i en bestemt rekkefølge. Under et fokusintervju vil man kunne variere mellom noen hovedspørsmål og noen oppfølgingsspørsmål. Deltakerne oppfordres til fritt å diskutere rundt de spørsmål som stilles, og på denne måten vil deltakerne kunne dele sine erfaringer og synspunkter i form av en gruppediskusjon. Det er ikke noe mål at gruppen skal komme til enighet eller konkludere med noe, kun utveksle sine synspunkt (Grønmo, 2004). Dette frembringer mye datagrunnlag og er en klar styrke for metoden. Ei gruppe som kan reflektere i fellesskap har en verdi både for individet, gruppa og skolefellesskapet (Wenger, 2004). Svakheten er da at denne formen for intervju kan være følsom for uheldige gruppeprosesser ved at enkeltmedlemmer dominerer mer

enn andre, som igjen resulterer i at ikke alle tør å komme med sine ytringer i den grad det hadde vært ønskelig (Postholm & Jacobsen, 2011; Grønmo, 2004).

I fokusgruppeintervjuer er det ofte mellom seks til ti personer (Postholm & Jacobsen, 2018). Erfaringsmessig er det utfordrende å finne personer til å delta i slike intervjuer, så jeg jeg valgte å ha tre lærere per gruppe ettersom antall deltakere ikke nødvendigvis forringer studiens vitenskapelige kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det at jeg hadde tre lærere fra hvert av de tre ungdomstrinnene, altså til sammen data fra ni lærere følte jeg det var tilstrekkelig for å danne meg et grunnlag for hva som rørte seg i lærergruppen, og nok data å forske på.

De fleste samfunnsforskere og etnografiske forskere har lenge hatt en tendens til å foretrekke det individuelle intervjuet. Men flere og flere har etter hvert funnet ut at gruppeintervju kan effektivisere ressursbruken, samtidig som den genererer informasjon. I tillegg vil gjennomføring av gruppeintervju også kunne gi forskeren innblikk i deltakernes gruppedynamikk, som igjen kan gi forskeren et bredere tolkningsgrunnlag (Fontana & Frey, 1991).

I min gjennomføring av fokusgruppeintervjuene dro jeg til skolen der lærerne jobbet, hvor jeg i forkant hadde bedt en kontaktperson om å reservere et passende møterom å avholde intervjuet på. Ettersom jeg ikke hadde direkte innvirkning på de fysiske rammene på møterommet var det vanskelig å legge til rette for en «varm atmosfære» i form av lett servering, men jeg ba dem alle ta seg tid til å hente seg en kaffe før vi startet. I tillegg var jeg bevisst på å møte dem med menneskelig varme, gjennom betryggende samtale og imøtekommende kroppsspråk.

Jeg gjennomførte to av fokusintervjuene tett etter hverandre, men dessverre var det vanskeligere for den siste gruppa å finne et passende tidspunkt, noe som forsinket prosessen min noe. I tillegg kom vinterferien, påfulgt av at samfunnet vårt gikk i lockdown på grunn av Covid-19. Det ble derfor en utfordring for meg å kunne avholde det siste fokusgruppeintervjuet ansikt-til-ansikt. Heldigvis finnes det så mange gode alternative løsninger i dagens digitale samfunn, så jeg fikk gjennomført intervjuet- via videochat i plattformen Teams. Dette utgjorde klart en forskjell ettersom man ikke får den samme følelsen når man ikke sitter i samme rom og kan observere den non-verbale kommunikasjonen like godt. Jeg følte likevel at lærerne fikk i gang en god diskusjon med mange refleksjoner rundt temaet. Deres tydelige erfaring i bruken av videochat som kommunikasjonsform gjorde at de viste trygghet i intervjusituasjonen, og jeg kunne også til dels lese en del kroppsspråk gjennom å følge dem på skjermen.

Individuelt intervju

I fokusgruppeintervjuene ville jeg forske på hvordan lærerne følte at skoleleders relasjonskompetanse påvirket deres trivsel i arbeidshverdagen. Det var derfor naturlig også å intervjue ham.

Et individuelt intervju har en klar fordel med henhold til at personen som intervjues ikke trenger å tenke på hvordan han framstår overfor andre, og kan derfor lettere besvare spørsmål med åpenhet og ærlighet. I tillegg sikres deltaker en viss form for anonymitet som gjør at personer han omtaler i sine svar ikke kan knyttes til navngitte personer (Postholm & Jacobsen, 2011)

Svakheten ved denne intervjuformen er at det er ressurskrevende med tanke på gjennomføring av én-til-én-samtale; mye informasjon gis på relativt kort tid. Ofte så når man færre personer med denne formen for intervju enn i et fokusintervju, men dataene vil likevel være en svært verdifull del av forskningen (Postholm & Jacobsen, 2011). Dette var dog ikke fremtredende for meg, ettersom det var kun denne ene skolelederen som var aktuell å intervjue i forbindelse med min studie.

Dialogform

Jeg hadde lagt opp til at alle mine intervjuer skulle foregå ansikt-til-ansikt. En av styrkene i denne formen for intervju er at sjansene for å etablere en personlig relasjon til forskningsdeltakerne øker, som igjen skaper en trygghet i intervjusettingen, og som dermed kan føre til en mer åpen samtale med forsker. I tillegg ville jeg kunne danne meg et større helhetsbilde gjennom å studere deltakeres kroppsspråk og reaksjoner på spørsmål som ble stilt (Postholm & Jacobsen, 2018). En annen styrke ved en slik dialogform er at intervjudeltakere i har større vanskeligheter med å snakke usant dersom man sitter rett overfor intervjueren (Frey & Oishi, 1995). Svakhetene ved slike intervju er at forskeren må forflytte seg ut fra hvor intervjuene skal foregå, noe som kan både påvirke prosessen tidsmessig og kostnadsmessig (Postholm & Jacobsen, 2011). I tillegg vil det alltid være en sjanse for at situasjonen kan oppleves litt kunstig dersom forsker ikke klarer å etablere en god relasjon til deltakerne, noe som igjen vil kunne påvirke svarene som gis i intervjuet.

I møte med forskningsdeltakerne forsøkte jeg allerede fra første møte å skape et tillitsforhold gjennom å snakke litt om hvor fint de hadde det ved skolen, og forløpet mitt i masterstudiet og så videre. Dette gjorde jeg i håp om at de klarte å senke skuldrene litt og bli trygge på meg som person. Jeg ufarliggjorde situasjonen, sa at det ikke fantes noen fasitsvar på de spørsmål jeg

kom til å stille, og oppfordret dem til å la spørsmålene mine lede ut i deres tanker og refleksjoner.

I perioden hvor jeg forsket på denne skolen møtte jeg, som tidligere nevnt, på et hinder i i form av Covid-19 virusets omfattende endringer i hverdagen vår. Jeg hadde gjennomført tre av fire planlagte intervjuer før lockdown ble iverksatt. Det siste fokusintervjuet som ble gjennomført i Teams kunne sammenlignes med et telefonintervju på flere områder; den var både tids- og kostnadsbesparende når det kom til styrker, men svakheten var at formen blir litt «kald» ettersom man ikke klarer å etablere en relasjon på samme måte som om man møttes i virkeligheten. Telefonintervju betraktes som noe som kun burde gjøres i en «nødsituasjon», hvor man ikke har en annen måte å nå den andre (Berg, 2007). Situasjonen samfunnet vårt befant seg i på dette tidspunktet kunne rettferdiggjøre et møte som gikk utenom den opprinnelige tanken om ansikt-til-ansikts intervju. Videointervju ble likevel en form som gjorde at jeg i større grad enn ved et telefonintervju kunne lese ansiktsuttrykk og se noe av den non-verbale kommunikasjonen.

Observasjonsnotater og transkribering

Under observasjonene tok jeg feltnotater i form av stikkordssetninger og koder som jeg ville kunne skjønne i etterkant, og som ville bidra til at jeg kunne skrive et grundigere refleksjonsnotater rundt observasjonen (Nilssen, 2014). Feltnotater er dog ikke fri for subjektivitet og tolkning. Ordene og kodene jeg benyttet i observasjonsnotatene var utvalgt av meg, og de følelsene og refleksjonene jeg skildret var mine. Bevissthet rundt egen subjektivitet i observasjonen er viktig, og at man tross subjektiviteten forsøker å være mest mulig åpen for det man observerer. Refleksjonsnotatene jeg skrev etter alle observasjonene hjalp meg å huske observasjonene bedre, ikke bare i forhold til å beskrive hendelsesforløpet, men også mine oppfatninger og tolkninger rundt non-verbale uttrykk som kom til syne underveis. Det var viktig for meg å skrive ut de «ferske» tankene og refleksjonene jeg hadde gjort meg underveis, og i etterkant av observasjonen, for på den måten gi et bredere grunnlag i analyseprosessen.

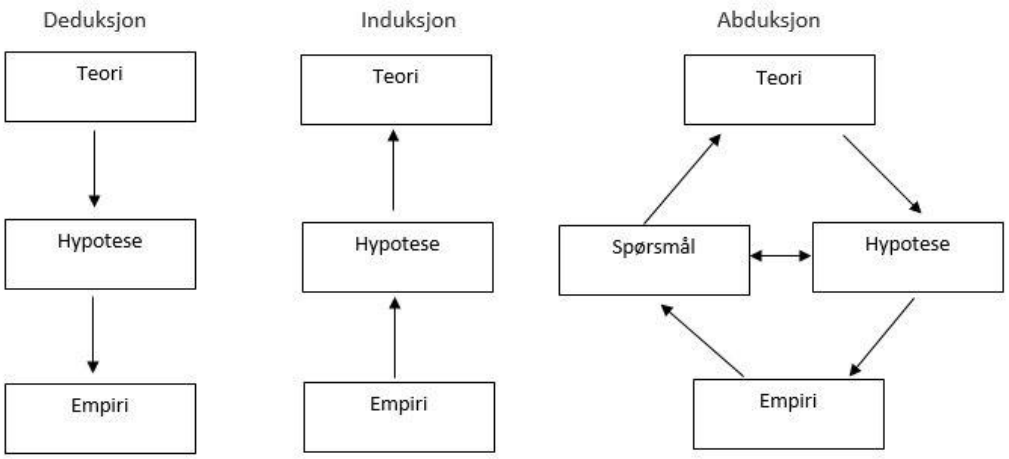
Jeg transkriberte alle intervjuene selv. Jeg har tidligere forsøkt å la andre til å transkribere for meg, men følte da at jeg gikk glipp av detaljer som kunne hjulpet meg mer i studiens kodings- og analyseprosess. Ved å lytte til intervjuene gjentatte ganger, fikk jeg en dypere innsikt i det deltakerne utrykte under intervjuet og gjorde at jeg allerede på dette tidspunktet kunne gjøre meg noen tanker rundt kodingen. I mine transkriberinger har jeg gjengitt sitatene direkte, og sagt litt om konteksten det ble sagt for bedre å kunne vise hvordan jeg kom fram til min funn.

Jeg har valgt å transkribere på bokmål, selv om ytringene var på dialekt. Dette for å gjøre det mer forståeligfor leseren ettersom ukjente dialekttuttrykk forekom, og jeg ønsket ikke at de skulle mistolkes. I tillegg har jeg enkelte steder måttet skrevet litt om der deltakerne avbrøt hverandre i diskusjonen, og der innskutte setninger alene ikke gav mening. Jeg har da oppsummert det de ulike personene sa og referet til det som et samlet sitat. Slike utvelgelser fra min side påvirker analysen, og det er derfor viktig at jeg informerer om at oppgaven ikke er fri for tolkning og analyse (Nilssen, 2014)

3.4 Induktiv, deduktiv og abduktiv tilnærming

I forskning er det vanlig at man danner seg et bilde av hvilken tilnærming studien skal ha; ønsker man å lese seg opp på teori innenfor fagområdet man skal forske på, danne seg tilhørende hypoteser, og så gå ut i felten å se om dette stemmer- eller ønsker man å forske ute i felten for så å knytte funn opp mot teori? Disse to ulike måtene å jobbe på betegnes som *deduktiv* og *induktiv* tilnærming; deduktiv som kjennetegnes med at forsker tar utgangspunkt i empiri fra tidligere forskning, og teorier knyttet til det, for så å se om dette stemmer med i virkeligheten, og induktiv som kjennetegnes ved at forsker først går ut og forsker på virkeligheten, for så å knytte det opp mot tidligere forskningsfunn og teori innenfor feltet (Postholm & Jacobsen, 2018). Begge disse tilnærmingene har sine styrker og svakheter. Induktiv tilnærming har den klare styrke at den fanger kompleksiteten i virkeligheten, og lar teorien vokse ut av empirien, mens dens svakhet er at den er tidkrevende samtidig som den utfordrer forskeren til å stille med åpent sinn og finne egne kategorier (Brandi & Sprogøe, 2019; Postholm & Jacobsen, 2018). Her vil ulike forskere ha ulike syn på faktorer innenfor samme forskningsarena, men å jobbe induktivt utfordrer forskere til å være oppmerksomme rundt sin egen subjektivitet i forskningsprosessen. Deduktiv tilnærming har styrke i det at forsker allerede har faglig forkunnskap på feltet. Det som skal observeres er forutbestemt og fast, og gjerne er også kategoriene gitt på forhånd. Forsker har fullt fokus på sitt område, og vil lettere få tak på akkurat det han er ute etter. Det som er krevende med deduktiv tilnærming er at det forutsetter inngående teorikunnskap innenfor forskningsfeltet. I tillegg kan man bli så konsentrert på akkurat det man skal se etter i lys av teorien, at det begrenser muligheten for å se utover den- som igjen kunne tilført verdifulle data (Brandi & Sprogøe, 2019; Postholm & Jacobsen, 2018). I mitt arbeid var det mest ideelt å benytte en kombinasjon av begge disse tilnærmingene, også kalt *abduksjon* (Jacobsen, 2015). En slik abduktiv tilnærming er en pragmatisk tilnærming, som går ut på at jeg som forsker veksler mellom empiri og teori (Postholm & Jacobsen, 2018). For selv om jeg

kunne hatt en idé om en induktiv tilnærming hadde det vært vanskelig å forholde seg induktiv i og med at jeg forsket på et tema som vekket min interesse basert på noe jeg har lest og hørt om tidligere. Med andre ord hadde jeg en viss forkunnskap om temaet, og det ville derfor vært en utfordring å være fullstendig induktiv. Man kan egentlig hevde at det å være fullstendig induktiv ikke er mulig, basert på at man vil alltid ha meg seg en viss grad av teori i form av erfaringer, eller tidligere tilegnet kunnskap som gjorde at forsker ble nysgjerrig på området han ønsket å forske på. Likeså ville jeg også kunne hatt en oppfatning av at min tilnærming ville vært deduktiv ettersom jeg hadde en del teorikunnskap om emnet fra før. Likevel ville de betraktningene jeg gjorde meg i innhentingen av empiri påvirke teorigrunnlaget mitt, og gjøre at nye spørsmål rundt både egne antakelser og teori ville dukke opp. Det var viktig at jeg gjennom hele prosessen viste bevissthet rundt min egen subjektivitet i forhold til teorien jeg hadde med meg i møte med forskningsfeltet, og at jeg også reflekterte rundt at teorien hjalp meg med å se viktige aspekter i forskningen. Forskjellene mellom de ulike tilnærmingene er illustrert nedenfor i figur 2 (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).



Figur 2: Forskjeller mellom en deduktiv, en induktiv og abduktiv tilnærming

Følger man pilene mellom de ulike tekstboksene under **abduksjon** i figuren, ser vi at de illustrerer en strøm mellom teori, hypotese(antakelse), empiri og teori- som forteller oss at en abduktiv forskningstilnærming er en stadig pågående prosess, og som også åpner for videre forskning innenfor temaet ettersom det etter min oppgave igjen vil dukke opp nye antakelser og spørsmål som vil kunne besvares (Postholm & Jacobsen, 2018). Fordelen med å jobbe abduktivt er at det åpner for kreative forståelser og perspektiver av empirien. Noen vil likevel se på dette som en utfordring ettersom det åpner for så enormt mange fortolkninger at det blir utfordrende å vite hvilke tolkninger som er mer aktuelle enn andre. Samtidig er det ikke alle

som føler de har tilstrekkelig kreativitet til å se disse perspektivene, og på bakgrunn av det kvier seg derfor for å jobbe abduktivt.

3.5 Analyse

I forskningsarbeidet var det viktig at jeg la en plan for hvordan jeg på best måte skulle få ut essensen av informasjon jeg tilegnet meg. En slik plan er det som kalles en analyse (Postholm & Jacobsen, 2011). Før jeg startet forskningsprosessen trodde jeg at analysen startet når all data var samlet inn. Jeg fikk nå erfare at analysen startet allerede første observasjonsdag, da jeg la merke til hvordan jeg umiddelbart analyserte og tolket – ikke bare under i observasjonene, men kontinuerlig under hele forskningsprosessen. Mens jeg observerte analyserte og evaluerte jeg hva jeg synes var viktige og mindre viktige observasjoner. Observasjoner trenger ikke være så synlige, men de kan likevel være av betyding for forskningen, likeså kan observasjoner som ses veldig klart egentlig ikke ha så stor observasjonsverdi for studien. Denne konstante overveiingen og analyseringen påvirket mitt utvalg av datamaterial, både fra observasjonsnotater og fra de mange sider med transkiberinger. Postholm (2016) beskriver det som at datainnsamlingen og dataanalysen i denne prosessen står i et dynamisk forhold til hverandre.

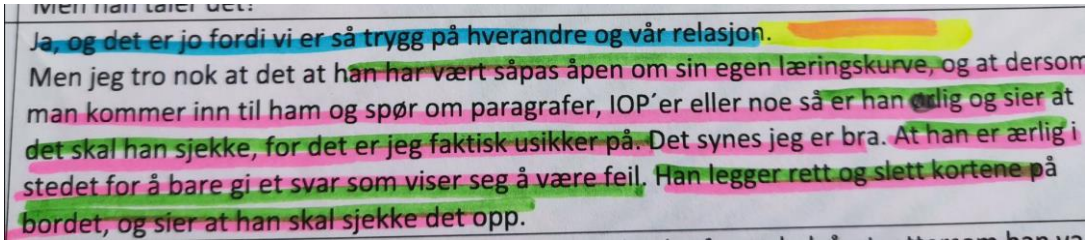
3.5.1 Konstant komparative analysemetode

I analyseprosessen er det viktig å jobbe strukturert og skape seg god oversikt. Det var viktig for meg å tilegne meg en forståelse for materialet, og gjøre det forståelig for andre. Prosessen hvor jeg gjør dette blir kalt deskriptiv analyse (Postholm, 2010). I denne fasen av forskningsarbeidet er det viktig å skape seg gode systemer og være kreativ i sitt arbeid. Gjennom å forsøke å se sammenhenger mellom utsagn, stille kritiske spørsmål underveis og konstant sammenligne data vil jeg kunne oppdage nye aspekter i forskningen. De amerikanske professorene Anselm Strauss og Juliet Corbin (1998) kaller denne metoden for den konstant komparative metoden, og det er den jeg har lagt til grunn for studiens analyse av data. Jeg gjennomførte analysen i tre ulike faser; åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Nilssen, 2014).

3.5.2 Åpen koding

Ettersom jeg ikke hadde noen forutdefinerte kategorier eller teorier i tankene når jeg startet forskningen, gjorde det at jeg var mer åpen for det empirien ga meg. Jeg lot funnene etter hvert vokse fram fra den. Denne induktive måten å jobbe på refereres også som «bottom-up», og gir rom for det uventede, det sære og overraskende ved å sette empirien i sentrum (Brandi & Sprogøe, 2019). Mangelen på forhåndsbestemte kategorier gjorde at jeg hele tiden måtte tilstrebe å være så åpen og kreativ som mulig, og foreta det som er bedre kjent som *åpen koding*

(Nilssen, 2014). I den åpne kodingen forholder jeg meg til det den amerikanske professoren i sosiologi, Michael Patton (2002), kaller den ufordøyde, komplekse virkeligheten. Ved å fordøye den skrevne teksten flere ganger, og notere tanker jeg gjorde meg underveis i lesingen i margen, begynte jeg å finne ord og skildringer som gjentok seg i både observasjonsnotatene og i transkriberingene. Jeg begynte å se ulike tema vokse fram. For eksempel kom flere av forskningsdeltakerne med utsagn som omhandlet trygghet og tillit, så jeg markerte alle de utsagn som omhandlet det med fargen blå, mens utsagn som omhandlet relasjonskompetanse i hverdagen fikk fargen grønn, åpenhet ble markert med rosa og så videre. Deler av teksten kunne falle inn under flere av temaene, og da ble den markert med flere farger slik figuren nedenfor viser:


Ja, og det er jo fordi vi er så trygg på hverandre og vår relasjon.
Men jeg tro nok at det at han har vært såpas åpen om sin egen læringskurve, og at dersom man kommer inn til ham og spør om paragrafer, IOP´er eller noe så er han ærlig og sier at det skal han sjekke, for det er jeg faktisk usikker på. Det synes jeg er bra. At han er ærlig i stedet for å bare gi et svar som viser seg å være feil. Han legger rett og slett kortene på bordet, og sier at han skal sjekke det opp.

Figur 3: fargekoding av transkriberinger

3.5.3 Aksial koding

Etter hvert kjente jeg et økende behov for å bryte kategoriene enda mer ned- og danne underkategorier, samt å overføre utsagnene inn i kategoribaserte tabeller. For eksempel var en av kategoriene mine «relasjon til leder», og tekstutdragene som ble markert med rosa kunne jeg igjen fordele i det som var «beskrivelser» av leder, og «åpenhet» hos leder, så jeg markerte de som underkategorier med andre rosanyanser. I tillegg anså jeg det som hensiktsmessig å dele kategorien humor inn i underkategorier som markerte forskjellen på når vitser eller spøker ble uttrykt, og når deltakerne benyttet en spøkefull tone eller sjargong. Se tabell 1 på neste side.

Fargekoder ut fra kategorier	Fargekoder ut fra underkategorier
Hva legges i begrepet relasjonskompetanse	- med den enkelte lærer
	- synlig tegn på relasjonskompetanse i hverdagen
Ta seg tid	-lærernes betraktninger
	- skolelederes betraktninger
Relasjonsbygging	- fellesskap i kollegiet
Relasjon til skoleleder	- beskrivelser
	- åpenhet
Trygghet/tillit	- tillit mellom ledelse og lærerne
	- tillit mellom lærerne
Bruk av humor	- som sjargong
	- med vitser/spøk
Trivsel	- sosialisering på skolen
	- sosialisering på fritiden

Tabell 1: Oversikt over kategorier og fargekoding

Selv om jeg hadde transkribert alle intervjuene, gikk jeg likevel flere ganger inn i lydfilene for å høre på deltakernes toneleie for å kunne forstå bedre forstå konteksten. Det er som den amerikanske professoren i kunst og utdanning, Elliot W Eisener (1991) påpeker, at det er ikke bare å forstå hva som blir sagt, men også hvordan det blir sagt (i Nilssen, 2014).
Underveis i kodingsprosessen opplevde jeg vanskeligheter med å bestemme meg for hvilken kategori jeg skulle plassere noen utdrag i, ettersom flere av tekstutdragene kunne plasseres i flere av kategoriene. Det ble også aktuelt å se hvordan kategoriene forholdte seg til hverandre; og videre gruppere dem ut fra tema, såkalt aksial koding (Nilssen, 2014). Videre fordelte jeg utsagnene fra forskningsdeltakerne i kodeskjemaet, og fikk en god oversikt over hvem som hadde sagt hva under hvert tema (vedlegg 4). Noen ganger ble også samme utsagn plassert flere steder.

Etter hvert som jeg jobbet noterte jeg ned tanker, og mulige sammenhenger jeg oppdaget underveis, det Strauss og Corbin (1998) kaller **kodememoer**. Disse memoene bidro til at jeg i ettertid lettere kunne huske de presise bakgrunnene for kodene. I tillegg førte jeg **teoretiske memoer** (Strauss & Corbin, 1998), som bestod av notater hvor jeg skrev ned koblingene jeg så mellom datamaterialet og litteratur underveis. Det å skrive memoer og notere ned tanker, refleksjoner og midlertidige analyser i forskerloggboka, hjalp meg å fastholde opplevelser og

erfaringer jeg gjorde meg underveis i forskningsarbeidet, og var god støtte under analyseprosessen. Underveis kunne jeg kjenne at jeg kjørte meg litt fast i datamaterialet, og ikke så ting like klart. Da benyttet jeg meg av det Corbin og Strauss (2008) referer til som «flip-flop»-strategien. Jeg forsøkte å snu og vende på datamaterialet i håp om at det skulle hjelpe meg med å se ting klarere. Jeg gikk bort fra noen av de opprinnelige kategoriene, og fant andre kategorier som viste seg mer hensiktsmessige å benytte etter hvert som jeg fikk en voksende forståelse for materialet. Prosessen var tidkrevende, men også svært lærerik.

3.5.4 Selektiv koding

Selektiv koding er fasen hvor kjernekategorien begynner å komme mer til syne etter hvert som forsker begynner å se kategoriene i en større sammenheng. Etter flere forsøk på kodesammensetninger og bearbeiding av datamaterialet, begynte jeg å «se en rød tråd» i det hele; hvordan flere av kodene og kategoriene hang sammen, og hvordan noen av dem var avhengige av hverandre. Å se sammenhengene tydeliggjorde fortellingen jeg ville formidle, og hjalp meg med å finne tre hovedkategorier og tre underkategorier under hver av dem.

Forutsetninger for å bygge relasjoner			Handlinger som skaper gode relasjoner			Hva gode relasjoner fører til		
Tid	Trygghet	Emosjonell intelligens	Åpenhet	Synlighet	Bygging av fellesskap	Trivsel	Trygghets-følelse	Motivasjon

Tabell 2: oversikt over hovedkategorier og underkategorier.

Utsnitt av detaljert tabell med hovedkategorier, underkategorier og tilhørende kodinger av datamaterialet og aktuell teori kan ses i vedlegg 5.

Når jeg så på alt under ett, og spurte meg selv «hva handler egentlig denne studien om?» var svaret det somvokste fram og ble kjernekategorien i min studie; «Trivsel skapes i gode relasjoner mellom skoleleder og lærere». Videre valgte jeg å se på kjernekategorien opp mot mine forskningsspørsmål, og strukturerte mine funn ut fra hvilket av forskningsspørsmålene de besvarte, for så å fordele dem i to ulike kategorier. Jeg plasserte underkategoriene fra tabell 2 inn i den nye tabellen ved å plassere åpenhet og synlighet under **emosjonell intelligens**, og trygghet, bygging av fellesskap og trivsel under **sterkt fellesskap**. Se tabell 3 på neste side.

Trivsel skapes i gode relasjoner mellom skoleleder og lærere			
På hvilke måter merker lærerne skoleleders relasjonskompetanse i hverdagen?		Hvordan påvirkes lærernes arbeidshverdag av skoleleders relasjonskompetanse?	
Tid	Emosjonell intelligens (åpenhet og synlighet)	Sterkt fellesskap (trygghet, trivsel og bygging av fellesskap)	Økt motivasjon

Tabell 3: Kjernekategori og forskningsspørsmål

3.5.5 Presentasjon av funn

I denne del av oppgaven presenterer jeg mine funn. De ulike funnene er basert på et utvalg av sitater fra lærere og skoleleder, samt refleksjoner rundt noen av mine observasjonsnotater. Jeg har valgt å benytte fiktive navn når jeg henviser til hvem som har sagt hva for å anonymisere forskningsdeltakerne. Jeg har valgt å systematisere funnene ved å presentere dem ut fra hvilke hoved- og underkategorier de er plassert dem under- som vist i tabell 2.

3.5.6 Drøfting

I oppgavens drøftingsdel presenterer jeg studiens kjernekategori, og sammen problemstillingen danner de rammene for drøftinga. Jeg drøfter mine funn på tvers av kategorier, ser dem i sammenheng og drøfter deres avhengighet til hverandre. Den selektive kodingen jeg foretok tidligere hjalp meg å se hvilke funn som best kunne besvare mine forskningsspørsmål. Kodingen bidro også til at jeg se aktuelle sammenligninger, for så å drøfte dem. Jeg ønsket å ha en viss systematikk i drøftinga, og benyttet derfor strukturen vist i tabell 3 som utgangspunkt. I denne delen av oppgaven ønsket jeg også å utfordre min egen forståelse ved å rette et metablikk på egen forskningsprosess.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

I forskningen har det viktig at jeg har ivaretatt de etiske prinsipper i alle faser av studien; i planleggingsfasen, ved valg og gjennomføring av metoder, og ved bearbeiding av data som skal ende opp som en skriftlig tekst. Jeg må i forskningen vise ansvar overfor forskningsdeltakerne ved å sette deres behov først, så forskningsprosjektet og til slutt meg selv og mitt engasjement (Fontana & Frey, 2000). Jeg vil nå gå litt mer inn på viktigheten rundt ivaretakelse av etikk og kvalitet i studien.

3.6.1 Etikk

Norge har grunnleggende etiske retningslinjer som ivaretar forskningsdeltakerne på en god måte gjennom utarbeidelse av tre hovedkrav som legges til grunn. Disse er: informert samtykke, krav til privatliv og krav om å bli korrekt gjengitt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Med **informert samtykke** menes at deltakerne skal frivillig gått med på å delta i forskningsprosjektet, og at de i forkant er informert om hva det innebærer å delta, både med tanke på fordeler og ulemper. Det er viktig å benytte seg av en enkle formuleringer som «alle» forstår, slik at deltakerne får en riktig forståelse for innholdet. Jeg valgte å sende ut invitasjonsskriv (vedlegg 1) hvor jeg informerte om temaet for forskningen og dens formål, samt kriteriene for deltakelse og hva det innebar å delta. Det ble understreket at deltakelsen var frivillig, og at deltakere når som helst kunne trekke seg. Jeg opplyste også om deres personvern, og at jeg kom til å behandle dem i tråd med de etiske forskningsprinsipper. Her er det viktig ikke å overrumple deltakerne med for mye informasjon slik at de mister essensen i det som meddeles. For mye forhåndsinformasjon om temaet vil kunne gå utover forskninga i den forstand at deltakernes svar kan påvirkes dersom de innhenter ytterligere informasjon for å kunne avgi det de antar er «rette svar» under et intervju. Postholm og Jacobsen (2018) omtaler det de kaller den gylne middelvei, som er å finne en balanse mellom å trygge deltakerne med tilstrekkelig informasjon uten å gå i detaljer.

I min studie foregår forskningen ved en bestemt skole, og med fokus på en bestemt skoleleder. Jeg benytter meg av et lavt antall forskningsdeltakere, og selv om jeg benytter fiktive navn for å ivareta en viss anonymitet, og forsøk på å ivareta punktet om **krav til privatliv**. Det vil dog, som ofte i kvalitative tilnærminger, være vanskelig å garantere at personene ikke kan bli identifisert (Glesne, 2016). Dette var jeg svært åpen om, både i invitasjonsskrivet jeg sendte ut i forkant, og i starten av intervjuene jeg gjennomførte. Byen er ikke utpreget stor, og ettersom flere av de ansatte ved den aktuelle skolen hadde blitt invitert til å delta i prosjektet satt naturlig nok de med kunnskap vedrørende forskningen ved deres skole. Jeg opplevde dog ikke noen negative reaksjoner med henhold til dette, og det kan nok ha mye å gjøre med at temaet for forskningen for dem ble oppfattet som noe positivt, og ikke noe de fryktet kom til å medføre represalier fra skoleledelsen.

Transkriberingene fra intervjuene, som jeg omtalte tidligere i dette kapitlet, ble gjengitt ordrett ut fra det deltakerne sa. Dette gjorde jeg for også for å ivareta forskningsdeltakernes **rett til å**

bli korrekt gjengitt, som er i tråd med de forskningsmessige prinsipper. Det er også viktig at sitater som refereres til i den ferdige teksten blir tatt inn i korrekt sammenheng, slik at meningene som uttrykkes ikke havner i «feil» kontekst. Det advares mot å pynte på utsagn eller å utelate sitater dersom forskeren føler at det strider med det han ønsker å bevise i sin forskning. Slike handlinger er uetiske, og blir rett og slett betraktet som forfalskninger (Postholm & Jacobsen, 2018). Det man derimot kan fjerne er informasjon som kan være til skade for deltakeren (Moustakas, 1994) eller kan sette vedkommende i et dårlig lys (Rubin & Rubin, 2005). Fontana og Frey bemerker mulighetene en forsker har til å holde tilbake informasjon dersom de funnene er uetiske å presentere for allmennheten- dette i lys av det at man skal tenke på forskningsdeltakerens ve og vel framfor studiens målsetninger.

Selv om studien ble forsøkt anonymisert, følte jeg likevel at det var en mulighet at min tilstedeværelse ved skolen og kjennskapen de rundt meg har til mitt forskningsfelt kunne gjøre det mulig å koble informasjonen til den konkrete skolen, lærerne og skoleledere. Jeg ønsket derfor å være på den sikre siden, og meldte prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) for å sikre at personvernet ble håndtert på korrekt måte (vedlegg 6).

3.6.2 Forskningskvalitet

Gyldighet

I min studie har jeg som mål å klare å vise leserne at forholdene jeg presenterer er ekte, og at jeg ikke har forvrengt de faktiske forhold eller gjengitt noe feilaktig (Nilssen, 2014). For å klare å forsikre leserne om det, er det viktig at jeg opparbeider meg tillit til leserne. Jeg har derfor forsøkt å være åpen og ærlig i alle deler av oppgaven, gjennom å gi deskriptive skildringer av de ulike prosessene i forskningen. Jeg ønsker at leserne skal oppfatte meg som en troverdig forsker, og har bevisst gjort prosessene transparente og benyttet metoder som styrker min troverdighet. Jeg valgte å benytte meg av det den amerikanske professoren John Creswell (2013) kaller *trinagulering*. Det er en metode hvor man benytter en kombinasjon av ulike datainnsamlingsmetoder og datakilder, i tillegg til at man refererer til andre forskere sine teoretiske perspektiv. En slik triangulering er med på å styrke både kvaliteten og troverdigheten i forskningsprosjektet.

I min studie foretok jeg også det Lincoln og Guba (1985) refererer til som «member check», hvor jeg sendte transkriberingen, analysen og tolkningen til forskningsdeltakerne slik at de kunne komme med tilbakemeldinger dersom de synes noe i teksten var upassende eller direkte ukorrekt. De kunne også komme med forslag på alternativt språk (Stake, 1995) dersom de

mente at en annen formulering klarere får fram deres budskap. Her fikk jeg noen tilbakemeldinger på noen uformelle humoristiske kommentarer som hadde blitt sagt og transkribert, men som forskningsdeltaker ville forsikre seg om at ikke ble referert til i teksten. Dette tok jeg selvsagt hensyn til for å ivareta forskerdeltakeren, uten at det medførte noen endringer i mine funn.

En slik troverdighet omtales også som gyldighet og validitet, og deles inn i det som kalles indre og ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018). *Indre gyldighet* kjennetegnes ved at mine funn er gyldige for «de indre»- de jeg har studert. Anerkjenner forskningsdeltakerne de funn som kommer fram gjennom min forskning? Har jeg egentlig fått gyldige svar på det jeg har forsket på? Hadde forskningsdeltakerne besvart spørsmålene mine annerledes dersom de kunne få svart anonymt i stedet for et personlig intervju? Har min subjektivitet overskygget noe som burde vært mer framtredende i analysen og tolkningen min? Har mine valg av de kvalitative metodene vært de metodene som egnet seg best i søken på svar innenfor forskningsfeltet? Mange spørsmål svirrer rundt når man begynner å analysere en slik gyldighet. Jeg har i alle fall kommunisert åpent med forskningsdeltakerne, og vært min egen subjektivitet bevisst gjennom hele prosessen for å kunne fremme en høy indre validitet.

Hvordan er det så med overførbarheten av mine forskningsfunn? Er de funn jeg har gjort i forskningen ved denne skolen overførbare til en annen skole eller annen organisasjon? En slik vurdering om overførbarhet er det som Postholm og Jacobsen (2018) omtaler som *ytre gyldighet***.** Alle skoler og organisasjoner har unike kulturer. Noen kan ha flere likhetstrekk, men ingen av dem er identiske. Skolen jeg forsket på valgte jeg bevisst basert på de gode opplevelser jeg tidligere hadde hatt når jeg besøkte skolen. Jeg ønsket å få svar på hva det var som påvirket de ansatte til å tilsynelatende å ha så gode relasjoner og en smittsom god stemning? Hadde skolen ekstra fokus på dette med relasjonsbygging? Gjorde skoleleder bevisste grep for å tilrettelegge for god relasjonsbygging blant lærerne ved skolen? Jeg hadde et håp om at funn i forskningen ville være overførbare til andre skoler og andre skoleledere, slik at man kunne bidra til forbedrede relasjoner ved andre skoler. Mange organisasjoner som lykkes i noe, blir gjerne oppfordret til å dele sine erfaringer med andre i håp om andre skal kunne dra nytte av dem. Målet med å gi gode beskrivelser av forskningen er at leseren opplever at han eller hun blir en del av forskningsprosessen. Underveis kan det hende leseren kjenner seg igjen i det som blir beskrevet, og oppleve at det er overførbart til egen praksis. En slik overførbarhet kalles *naturalistisk generalisering* (Stake & Trumbull, 1982). Skolens kultur og særpreg tilhører kun denne skolen, og i den forstand kan den ikke direkte overføres til andre skoler. Likevel er

menneskelige relasjoner noe som de aller fleste må forholde seg til i ulike organisasjoner, og vil derfor kunne ha en viss overføringsverdi også utenfor skolearenaen.

Troverdighet

I oppgaven har jeg forsøkt å skape en *samlet troverdighet* (Postholm & Jacobsen, 2018) gjennom å vise en transparent forskningsprosess og gi narrative forklaringer som kan ta leseren dypere inn i studien. Jeg har vist refleksjoner innenfor de indre og ytre gyldighetsfaktorene med den intensjon å fremme en troverdig forskning. Ved å vise en transparent analyseprosess er det lettere å se hvordan jeg har jobbet i de ulike fasene av analysen, og ut fra det vurdere om forskningen og funnene troverdige og gyldige eller ikke (Nilssen, 2014). Målet mitt ved denne forskningen er å gi leseren en forståelse av empirien, og på den måten kunne bidra til en utvikling av praksis. For å skape troverdighet i forbindelse med min kvalitative forskning var det derfor viktig at jeg viste åpenhet i mine skildringer fra forskningsfeltet, reflekterte og viste bevissthet rundt min subjektive påvirkning på forskningens mange prosesser: mitt valg av metode og forskningsfelt, mitt valg av forskningsdeltakere og forskningsspørsmål og rundt de tolkningene og analysene som førte til de endelige funnene i forskningen. Jeg prøvde på denne måten å være refleksiv i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; Lincoln & Guba, 2000).

Innenfor forskning er det viktig å vise at man gjennomfører forskningen på en pålitelig måte. Noen mener at «det å ha troverdighet i sin forskning» vil si at funnene i en bestemt forskning skal kunne reproduseres på andre tidspunkt og av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015), ved å foreta en såkalt «test-retest», men i kvalitative forskninger vil dette være vanskelig å gjennomføre. I kvalitative studier vil det ikke være mulig å gjenskape møtet mellom forsker og forskningsfeltet ettersom både forsker og forskningsfeltet er i konstant i utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018). Slike tester er derfor best egnet for forskere som benytter seg av kvantitative forskningsmetoder.

Kapittel 4 Presentasjon av funn

I kvalitative forskning er det inget fasitsvar på hvordan funnene skal presenteres (Nilssen, 2014). Hovedsaken er å få presentert funnene som gir svar på problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. Jeg har valgt å la mine tre hovedkategorier styre rammene rundt presentasjonen av funn og drøftingen av disse.

4.1 Forutsetninger for å bygge relasjoner

Under denne hovedkategorien gjorde jeg funn som indikerte noen forutsetninger for å utvikle gode relasjoner. Innenfor dette utviklet det seg tre underkategorier; tid, trygghet og emosjonell intelligens. Nedenfor har jeg valgt ut noen sitater som gir et bilde på hvordan jeg har forstått lederens og lærernes perspektiv.

4.1.1 Tid

Viktigheten av at skoleleder tar seg tid er noe alle forskningsdeltakerne har kommet inn på i gruppediskusjonene som utfoldet seg under de tre fokusgruppeintervjuene. Lærer Patrik uttrykte det på følgende måte:

> *«Man får ikke inntrykk av at rektor har det travelt … han har en sånn ro over seg…han har tid til deg, samtidig som jeg VET at det brenner under føttene hans… men har tar seg den tida.. man føler liksom at man blir sett- og prioritert.»*

Lærerkollega Ruben støtter opp under det samme:

> *«Det at Erlend har de tre ekstra minuttene– det er så viktig, for da blir vi kjent- og vi blir jo på en måte venner- ikke bare kompanjonger eller kollegaer.»*

Ruben uttrykker altså at de minuttene skoleleder Erlend tar seg til de ansatte som investeringer i mer enn bare tid- men også i relasjonsbygging.

> *«Det at rektor tar seg tid til den uformelle praten med oss, forsterker relasjonen. Vi gjør jo da det samme i klasserommet – det å se elevene og skape gode relasjoner med dem.»*

Ruben uttrykker også at de signaler man som lærer sender ut til elevene har sterk påvirkning på hvilken kultur man utvikler ved skolen.

Lærer Turid uttrykker også at tid til relasjonsbygging er noe som vektlegges i skolens kultur:

> *«Vi blir også oppmuntret av ledelsen til å bruke tid på det relasjoner. Vi snakker om at fag er viktig, men ikke hele tida- man kan ta ut noen timer og dager til å bruke tid på akkurat det å bygge relasjoner.»*

Skoleleder Erlend på sin side er ikke like sikker på at lærerne føler at han tar seg nok tid til dem:

> *«Jeg prøver å prate med alle. Det blir på en måte det samme som når man er i klasserommet. Man må passe på å få pratet med alle.. og møtt alle, og ha tid til alle- og så er ikke det alltid like lett da.. oppi hektiske dager og alt det.»*

4.1.2 Trygghet

Trygghet er et behov som lærerne nevner er en svært sentral forutsetning for å kunne bygge trygge relasjoner. Lærerne May og Patrik uttrykker det slik:

> *«Jeg synes det er kjempeviktig å kunne føle seg trygg på at man har ledelsen i ryggen dersom det skulle skje noe. Å vite at de er på vårt parti, og det tenker jeg at de er. Er de ikke det er det ikke en bra arbeidsplass.»*

> *«Vi føler oss trygge her. Det finnes jo arbeidsplasser hvor rektor går rundt og skaper frykt blant sine ansatte.»*

Når jeg følger opp og spør om de har noen eksempler på hva som gjør at de føler seg trygge i arbeidshverdagen, svarer lærer Ruben:

> *«Det kan storme til tider inne på klasserommene, men det å ha noen å kunne ha den uformelle samtalen med på jobb føles veldig trygt.»*

Lærer May vinkler tryggheten også inn det å føle seg trygg i sin profesjonalitet, og ha tillit til hverandre i arbeidssituasjoner:

> *«Jeg tenker på en ting som er viktig for relasjonene på jobb, og det er at man har troen på at de andre gjør en god jobb.. og at det ikke er slik at ledelsen er mistenkelige til at vi ikke gjør det vi skal. Alle tror at alle gjør jobben sin.»*

Lærer Hilde uttrykker at hun selv føler seg trygg på hvordan skolen ivaretar henne som ansatt, så vel som elever og foresatte.

> *«Jeg gruer med aldri til møter og sånn her, fordi jeg vet jeg alltid får støtte og har noen som passer på meg, og ivaretar meg- like mye som jeg føler at vi ivaretar foreldre og elever.»*

Jeg spør lærerne om hvordan skoleleder Erlend formidler trygghet, og Alma og Ruben svarer:

> *«Erlend er en veldig omgjengelig type, en veldig sånn…lugn. Han farer ikke opp. Han er til å stole på. Han er en veldig real type.»*

> *«Han er fortsatt den rolige lune Erlend han alltid har vært, selv om han har blitt rektor»*

Når jeg spør om de tror nyansatte også deler deres inntrykk av Erlend, svarer lærer Sofie:

«Jeg tror nok vi som har jobbet med ham som lærer og har en god relasjon sender ut signaler til de nyansatte om at «han er godt likt», han driver ikke med noe «tullsnakk». Den positiviteten de møter fra kollegiet bidrar nok til å farge deres inntrykk av ham på en positiv måte.»

Når jeg stiller et oppfølgingsspørsmål om de nyansatte også føler at Erlend er like støttende og tilgjengelig deler Robert følgende:

«Vi har jo flere nye på vårt team og når de står fast på noe henviser vi ofte til å ta kontakt med rektor dersom vi ikke kan bistå med svar. Vi ufarliggjør det, og signaliserer at «det kan du fint gjøre her- spørre rektor om ting du lurer på». Vi viser da at det er en åpenhet her på huset, og at vi har tillitt til lederne våre. Vi åpner for at de skal se og slik lettere bli innlemmet i den gode kulturen vi har her ved skolen.»

Et annet moment jeg bet meg merke i under både observasjonene og intervjuene ved skolen var hvordan humor virket å være et viktig element i deres skolekultur (Wolcott, 2008). Under observasjonene var det ikke til å unngå å legge merke til hvordan latteren satt løst, både hos lærerne og skolens ledelse. Ingen virket særlig selvhøytidige, og mang en fleipete kommentar ble slengt mellom de ansatte. Under observasjon av et fellesmøte brukte skoleleder en del ironi, og fleipet på sin egen bekostning. Skoleleders humorinnspill blir også kommentert av lærer Robert:

«Erlend benytter ofte humor, men aldri på noen annens bekostning»

Under intervjuene kommer også lærerne med humoristiske kommentarer overfor hverandre, og drar fram morsomme episoder fra arbeidshverdagen. Ruben forteller med latter om en episode hvor det var skoleleder som fikk gjennomgå, og forteller også hvordan trygghet blant de ansatte er årsaken til at det er stor takhøyde for humorinnspill ved skolen:

«Han meldte meg opp som sensor i et fag jeg ikke hadde en gang. Da fikk han RIS (fysisk rispakke. red) på julebordet.. ja, da fikk han tyn!»

«Ja, den humoren vi har ved skolen er har stor takhøyde- både med tanke på brølere som blir gjort og kommentarer. Det handler jo om den gode undertonen som kommer av at vi er trygge på hverandre.»

4.1.3 Emosjonell intelligens

Når lærer Birgit blir spurt om hva hun legger i det at en leder har god relasjonskompetanse svarer hun:

«Det handler om det å kjenne personen- det å ha en leder som er noe mer enn en leder over seg, men som vet noe om deg- og som ser på deg dersom man er litt sliten f.eks. En leder som kan tolke deg litt- ikke bare på det man sier, men tolke deg litt i måten man

er på. Jeg tenker man har god relasjonskompetanse dersom man klarer å lese hverandre.»

Når det tidligere ble snakket om humor bekrefter hun også at Erlend kjenner sine lærere:

«Erlend er flink til å se hvem som kan ta en fleipete kommentar- og det hele er sagt med humor».

I et oppfølgingsspørsmål spør jeg hva hun verdsetter ved sin skoleleder.

«Jeg synes Erlend er veldig god på å se meg.»

De andre lærerne i intervjuet nikker alle bekreftende. De føler også det. De er ulike personer med ulike personligheter, men likevel føler de alle at Erlend ser dem.

Det å kjenne lærerne, og se hva de trenger og støtte til, er noe lærer Hilde trekker fram som noe positivt.

«Det jeg synes er så bra med at han kjenner både oss og systemet er at han klarer å se hva vi trenger støtte og hjelp til- det er en kjempefordel.»

I tillegg til det lærerne overfor utrykker rundt det å bli sett, føler også lærer Alma at de også blir hørt:

«Jeg synes Erlend er veldig god til å lytte, og å ta imot innspill- og så synes jeg det er et bra lederteam ved skolen. Relasjonene mellom de i ledelsen er synlig for oss, og de er flinke til å lytte til våre innspill. Det betyr ikke at vi alltid får det som vi vil, men jeg synes Erlend er mye ute blant oss lærere, og lytter til det vi sier.»

Erlend viser til en bevissthet rundt relasjonene til lærerne. Han utfører tydelige grep for å lære alle sine lærere å kjenne:

«Jeg forsøker å sette meg på ulike plasser blant kollegiet, og varierer hvem jeg prater med.»

4.2 Handlinger som skaper gode relasjoner

Innenfor denne hovedkategorien har jeg også her utarbeidet tre underkategorier; åpenhet, synlighet og bygging av fellesskap.

4.2.1 Åpenhet

Erlend har jobbet som skoleleder ved skolen kun et par år, men har jobbet som lærer ved skolen i flere år før det. Lærerne Ruben, Robert og Patrik har, i sitatene nedenfor, reflektert rundt betydningen av åpenhet mellom sin skoleleder og dem:

«Ja, han har jo vært åpen om det fra dag én, at han ikke har så mye erfaring og kommer til å gjøre feilsteg underveis. Dersom man kommer inn til ham og spør om

paragrafer, IOP´er eller noe, så kan han svare at det skal han sjekke, for det er han faktisk usikker på. Det synes jeg er bra. At han er ærlig i stedet for å bare gi et svar som viser seg å være feil. Han legger rett og slett kortene på bordet, og sier at han skal sjekke det opp.»

«Jeg husker da han skulle ha sin aller første medarbeidersamtale – og det var med meg. Han sa da liksom « ja, dette blir nytt for oss begge…du får bli min prøvekanin på dette. Jeg besvarte med «,ja, men dette skal vi klare å komme oss gjennom!» Det hadde nok vært noe annerledes dersom den første samtalen han hadde var med noen som ikke kjente han fra før. Jeg trygget nok også ham der og da- som et kjent fjes.»

«Jeg opplever han som åpen rundt at han er ny i dette. Han er ærlig rundt ting han er usikker på. Han kan si «nå gjorde jeg noe før som kanskje ikke var helt bra, og det var kanskje min feil ettersom jeg kanskje ikke visste det da»…slike type ting kan han si. Han informerer oss, og bruker mye humor og er inkluderende i sin rolle som rektor- og det gjør at han får gode relasjoner med veldig mange ved skolen.»

4.2.2 Synlighet

Synlighet kan ses på i fysisk forstand, men også gjennom handlinger som synliggjør et ønske om å ta avgjørelser som gagner fellesskapet. Flere av lærerne fortalte om at Erlend var svært synlig i kollegiet, og min nysgjerrighet rundt hvordan denne synligheten viste seg i skolehverdagen ble besvart av lærerne Birgit og Turid:

«Erlend kommer en del inn til oss på teamrommene våre og diskuterer saker, mens man tidligere måtte inn kontorene til ledelsen for å diskutere det. Han kommer kanskje i utgangspunktet for å ta opp noe, men så blir han «hengende» på en måte. I tillegg sitter han og spiller UNO med noen av elevene nesten hver torsdag! Det tenker jeg er kjempekult! Han må for all del ikke slutte med det!»

«Jeg må jo si at han er mye «ute», både på teamrommene og i gangene- han har masse inspeksjon og vises også blant elevene- som er veldig bra synes jeg. Hans rolige holdning tar han med seg også ut til elevene, og stopper og prater med dem. Det gjør jo at de ikke bare ser ham når de havner i trøbbel liksom.»

Foruten å være synlig i fysisk forstand skryter Birgit av at Erlend synliggjør at han setter pris på lærerne:

«Han er flink til å gi skryt, i sommertalen trakk han fram kontaktlærerne, og den viktige jobben de gjør. Det syntes jeg var veldig bra.»

Patrik ønsker også å dra fram synligheten rundt det det gode samarbeidet mellom skolenes ledelse og klubben[1].

«Vi er kjent for å ha en veldig sterk klubb her, og det som er viktig for klubben vår her på huset er at vi har gjensidig respekt i forholdet til skolens ledelse. Vi som klubb ønsker å hjelpe skolens ledelse det vi kan, og det er vi tydelige på- og ledelsen ønsker

[1] Klubben -lærernes tillitsvalgte fra ulike fagforeninger

å hjelpe oss. Vi har takhøyde for mye- og begge viser skjønn ut fra de partene de representerer. Det å vise raushet fra begge sider er viktig.»

I observasjonsnotater fra et av skolens plangruppemøter viser jeg til synligheten og medvirkningen trinnlederne har i møte med ledelsen. Det var en lett tone mellom alle partene, og alle fikk komme med sine synspunkter og refleksjoner, og det var tydelig at alle parter var ute etter å finne de beste løsningene for skolens helhet.

4.2.3 Bygging av fellesskap

Fellesskapet er svært merkbart når man kommer inn ved denne skolen. Den ene dagen jeg besøkte skolen var det Valentinsdagen, og flertallet av lærere hadde på seg noe rosa, menn som kvinner. Rosa sjokoladehjerter var spredt utover bordene på personalrommet og hjertebannere var hengt opp. Flere grep tas for å bygge et fellesskap ved skolen, og lærerne Hilde, Alma, Birgit og Sofie er ivrige på å fortelle om de ulike aktiviteter som bidrar til akkurat dette:

«Vi har en sosialkomite som er aldri får lov å gå av, så det er noen som tar mer ansvar for å finne relasjonspunkter.»

«Sosialkomiteen har det som sin oppgave på oversikten «Hvem gjør hva?» her på skolen. Alle har sine ansvarsområder, og de i sosialkomiteen får frigjort tid til å planlegge sosiale aktiviteter for de ansatte.»

«Vi har vinlotteri hver uke, kakefredag en gang i måneden.. alt dette er jo veldig sånn sosialt.. en kollega har innført at vi skal trene sammen hver fredag etter jobb; noen ganger fotball, basket og i dag skal vi ha innebandy. Alt dette bidrar jo til å bygge en kultur som er bra for relasjonene våre.»

«Vi har også vært på kollegatur! Jeg tenker likevel at alt vi gjør i lag bygger opp under våre relasjoner til hverandre, selv om ikke alle er med.»

Jeg henger meg litt opp i det innspillet, og spør videre om alle er med på disse sosiale aktivitetene. Lærere Turid, Birgit og Hilde svarer:

«Vi har generelt god oppslutning på alt vi arrangerer; lønningspils, julebord, solfest, sommerfest. De fleste er stort sett med. Andre steder jeg har jobbet har jeg ikke opplevd så stor oppslutning, og de som har kommet har stort sett vært damer. Her ved skolen er mennene godt representert, og da er selvsagt Erlend også med- selv om han har blitt rektor.»

«Så jobber vi jo bevissthet rundt hvordan vi skal få alle til å komme- om så på <u>noe</u> av det som arrangeres. Det blir litt sånn uformelt press; sånn type «Kommer du ikke på fredag?» Man går og spør hverandre og oppfordrer alle til å melde seg på.»

«Noen velger selv å ikke ta så stor del i den sosiale livet, men alle blir inkludert- og det håper jeg jo at alle føler.. men det handler jo også om at noen jobber her kanskje for en kortere periode, andre ønsker å prioritere andre ting mer. I tillegg har vi blitt

universitetsskole, og med den veilederutdanningen vi alle tar der så ha vi mange samlingspunkter der. Det i seg selv er relasjonsbyggende i form av at det gir et kollegialt løft som vi gjør i lag.»

Når jeg stiller oppfølgingsspørsmål rundt hvilken rolle skoleleder Erlend har i denne byggingen av fellesskap svarer Birgit:

> *«Når vi skulle på kollegatur ble det lagt veldig til rette for at en slik tur skal kunne gjennomføres, både med hvordan vi skal kunne finansiere turen, og hvordan ledelsen kunne bidra i planlegginga av turen osv. Hele stemninga som var før vi dro, når vi var på tur, og praten i ettertid- det er et løft for relasjonsbyggingen i kollegiet.»*

I mitt intervju med skoleleder Erlend har også han klare tanker om betydningen av å legge til rette for å bygge et godt fellesskap:

> *«Vi i ledelsen forsøker å legge til rette for mye sosialt; lønningspils, julebord, kollegaturer osv. Nå har vi blitt universitetsskole, og har noen ettermiddager med forelesninger ettersom alle lærerne i forbindelse med dette tar veiledningsutdanning. Da bestiller skolen pizza til alle og så spiser vi sammen før vi starter. Vi ønsker å gjøre sosiale ting når vi kan.»*

> *«De ansatte får disponere skolens areal for å skape møtesteder etter arbeidstid, enten det er i skolens gymsal, formingssal, eller møtes for å spille litt på skolens musikkrom. Nyansatte har nå satt i gang trening etter arbeidsdagen hver fredag. Lærerne i kunst og håndverk arrangerer aktiviteter på ettermiddagstid som flere er med på.»*

Under observasjonene jeg foretok av de ansattes fellesmøte la jeg også da merke til det sterke fellesskapet ved skolen. En av sakene som ble tatt opp denne dagen var en sak i media som satte noen av skolens elever i et dårlig lys. Under møtet ble det luftet tanker rundt situasjonen, og forslag om hvordan dette skulle håndteres videre. Jeg la merke til at dette var ikke bare de aktuelle kontaktlærerne måtte forholde seg til, men noe lærerne kjente en felles ansvarsfølelse rundt fordi de skal ivareta skolens elever- i fellesskap. Under en annen observasjonsdag la jeg merke til at lærerne var ekstra pent kledd, og jeg fikk da høre at de ansatte kledde seg litt penere i tøyet hver fredag; flere av de kvinnelige hadde skjørt på seg, noen av de mannlige hadde pen skjorte og eventuelt også slips. Det var ingen god begrunnelse for denne uskrevne kleskoden, men det hadde vært slik ved skolen i mange år, og blitt en del av kulturen ved skolen.

4.3 Hva gode relasjoner fører til

Innenfor denne hovedkategorien har jeg utarbeidet tre underkategorier, trivsel, trygghetsfølelse og økt motivasjon.

4.3.1 Trivsel

I de to andre hovedkategoriene har jeg sett på forutsetninger og handlinger som skaper gode relasjoner. I mine intervjuer får jeg et inntrykk av at lærerne trives ved skolen- blant annet basert på følgende uttalelser fra Ruben og Birgit:

> *«Skal man trives så må man jo ha gode relasjoner til de rundt seg. ..og med hånda på hjertet kan jeg si at det er ekstremt få dager jeg har tenkt at jeg ikke vil på jobb- og det er jo ikke på grunn skolebygget her- det er jo på grunn av folket- kollegaene mine.»*

> *«Det er god stemning her ved skolen, og jeg tror nok vi er veldig flinke til å sette av tid til hverandre- også på fritiden.»*

Skoleleder har også en oppfatning av at lærerne trives ved skolen:

> *«Jeg tror folk trives. Vi har så klart sykemeldinger vi også, men vi har lite korttidsfravær. Jeg har inntrykk av at folk trives og vil være her. De som er langtidssykemelding blir også husket på; de inviteres til månedens kakefredag, og det tror jeg de kjenner på som en fin ting at vi gjør. De fleste kommer.»*

4.3.2 Trygghetsfølelse

Lærerne uttrykker at de føler seg trygge på grunn av de gode relasjonene de har til skoleleder, skolens øvrige ledelse og til hverandre i lærerkollegiet. Lærer Alma uttrykker det slik:

> *«Erlend er noe trygt og sikkert. I tillegg er kollegiet veldig gode til å heie på oss selv, og hverandre. Det skaper et svært stort internt samhold.*

> *«Jeg tror også at det er et viktig punkt at kollegiet er lojale overfor ledelsen, at når ledelsen bestemmer noe så gjør man det. Jeg kan nesten ikke huske at det noen gang har vært at noen har satt seg ned og sagt at dette gidder vi ikke.. Vi er veldig lojale og følger opp. Det er ingen skole-i-skole her hos oss, det er ingen som driver privat praksis på tvers av det som er bestem ovenfra. Man hører heller ikke at noen sitter åpenlyst og kritiserer ledelsen ved skolen, eller utsetter noe på det de gjør. Den lojaliteten er nok også der på grunn av de gode relasjonene vi har, og det er virkelig en styrke her på skolen- at man ikke sitter og furter i krokene.»*

4.3.3 Motivasjon

Patrik og Sofie uttrykker at rausheten fra skoleleder og lærerkollegaer motiverer dem i arbeidshverdagen:

> *«Det å vise raushet fra begge sider er viktig. Skal jeg eksempelvis i en begravelse så kan vi ordne det på et vis, uten at det formelt må søkes om. Vi kollegaer hjelper også hverandre, og ledelsen er rause med å gi. Da blir også lærerne motiverte til å trø til litt ekstra når ledelsen trenger de, ekstra inspeksjon eller noe sånt.. Slik er kulturen og slik har det alltid vært her ved skolen- i alle fall så lenge jeg har jobbet her.»*

> *«Erlend viser seg som en god rollemodell for oss som skal gå inspeksjon, noe som ikke alltid er like artig. Greit å se at også han gjør det da, og da blir man jo også selv motivert til å gå ut i gangene.»*

Kapittel 5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene jeg presenterte i forrige kapittel. Drøftinga setter søkelyset mot kjernekategorien i studien: hvordan god relasjonskompetanse er en avgjørende faktor for trivsel. Jeg vil drøfte funnene, og sammenligne dem tvers av kategoriene i en transparent prosess som gir leser innblikk i den forståelsen jeg utviklet innenfor rammen av problemstillingen. Jeg vil presentere fire hovedfunn fordelt på de to forskningsspørsmålene mine. Disse vil jeg drøfte som separate funn, men også vise til hvordan de på mange områder er avhengige av hverandre, og derfor kan knyttes sammen. Underveis vil jeg trekke linjer mellom teori og tidligere forskning, og mine funn. Jeg vil drøfte om jeg synes mine funn bekrefter de funn som allerede er gjort på feltet, reflektere rundt funn som muligens strider mot teorier eller tidligere funn, samt si noe om behovet for videre forskning innenfor feltet. Jeg vil også reflektere over egen forskningsprosess ved å rette et metablikk på denne. Målet med drøftingen er å vise hvordan mine funn henger sammen, og hvordan de kan gi svar på mine forskningsspørsmål og min overordnede problemstilling.

Mine forskningsspørsmål:

- På hvilke måter merker lærerne skoleleders relasjonskompetanse i arbeidshverdagen?
- Hvordan påvirkes lærernes arbeidshverdag av skoleleders relasjonskompetanse?

Min problemstilling:
«Hvordan påvirker skoleleders relasjonskompetanse lærernes trivsel?»

5.1 Trivsel skapes i gode relasjoner mellom skoleleder og lærere

5.1.1 På hvilke måter merker lærerne skoleleders relasjonskompetanse i arbeidshverdagen?

Lærerne jeg intervjuet uttrykte at de merket at skoleleder viste sin relasjonskompetanse på mange måter i arbeidshverdagen. Gjennom min analyse av datamaterialet har jeg kommet fram til to hovedfunn innenfor dette forskningsspørsmålet: tid og emosjonell intelligens. Jeg ønsker å se på disse funnene hver for seg, men også vise at de er sterkt knyttet til de hverandre.

Tid

Alle lærerne som deltok i de ulike gruppeintervjuene, uttrykte at skoleleder Erlend tar seg tid til dem. De fortalte at Erlend ofte er å observere i samtaler med lærerne inne på de ulike teamrommene, rundt i gangene eller over en kaffekopp. Funn av slik **synlighet** mener jeg er en klar indikasjon på at han bevisst gir av sin tid. Sådan prioritering kan kobles opp mot det

Skrøvset og Tiller (2015) benevner som «10 sekunder ekstra» innenfor deres teorier rundt verdsettende ledelse. Det at han gir noen sekunder eller minutter ekstra til en uformell samtale gjør at lærere føler at han ønsker å bli kjent med dem og forsterker deres relasjon. Prioriteringen hans om aktivt å være en del av lærernes arbeidshverdag er det Piccolo (2012) anser som en god leder, og som også viser seg å ha en positiv virkning for å unngå stress. Funnene er ganske klare, men jeg er likevel bevisst på at jeg kun har intervjuet et utvalg av skolens lærere, så jeg kan ikke med sikkerhet si at alle føler skoleleders tidsprioritering på samme måte.

Funnene mine viser også at lærerne reflekterer over de tidsprioriteringene Erlend gjør; at han på tross av en hektisk arbeidshverdag, tar seg tid til samtaler med lærerne, gå inspeksjoner, og til og med tar seg tid til å spille Uno med elevene med jevne mellomrom. Her går Erlend foran som et godt eksempel og viser lærerne at samvær med andre skaper gode relasjoner. Lærerne uttrykker at de også har blitt mer bevisst på den positive betydningen det å gi av egen tid har på relasjoner, og uttrykker at de selv har blitt flinkere til å prioritere uformelle samtaler med elevene. Denne måten å speile skoleleders handlinger på kan knyttes til Vygotskys teori (1978) rundt det å lære i sosial samhandling; gjennom å observere andre, for så å appropriere deres atferd.

Emosjonell intelligens

I oppgavens innledning undret jeg meg over hva det er som gjør at noen mennesker lett klarer å skape relasjoner, mens andre ikke? Funnene i studien at betydningen av emosjonell intelligens er svært stor når det kommer til å skape relasjoner med andre. Dette understøttes også av Goleman (2003). Dette var ikke overraskende funn, snarere bekreftelser på mine antakelser fra før studien startet. Det jeg ikke hadde forventet var at funn rundt skoleleders handlinger basert på hans emosjonelle intelligens skulle være så dominerende. I fortsettelsen vil jeg drøfte områdene som utmerker seg i studiens funn knyttet til Erlends emosjonelle intelligens.

Funn viser at Erlends **åpenhet** rundt sin manglende erfaring oppfattes av lærerne som en styrke. De føler at hans åpenhet rundt sine svakheter gjør det enklere også for dem å være åpne rundt situasjoner de føler seg utilstrekkelig. En slik åpenhet rundt den man er og hva man kan, støttes av Rogers´ teorier rundt at aksept for den man er selv er en forutsetning for å kunne skape relasjoner med andre.

Funn fra intervjudata viser at Erlend reflekterer over de ulike gradene han har av relasjoner til de ulike lærerne, og har en bevissthet rundt ivaretakelse av de ulike relasjonene. Dette samsvarer med relasjonssirkelen (Skrøvset mfl., 2017) jeg presenterte i oppgavens teoridel.

Funn i studien viser at lærerne **føler seg sett** av Erlend, at han er flink til å tolke deres signaler ut fra sin kjennskap til deres styrker og svakheter og er god til å se behovet for med tilpasninger til den enkelte. Dette samsvarer med relasjonssirkelen. Jeg relaterer også dette funnet til Csikszentmihalyis teori (1997) om å oppholde en tilstedeværelse i flytsonen for å trives, og jeg er av den oppfatning av at Erlend gjør mye for å bidra til at lærerne skal befinne seg der.

Tidligere i oppgaven refererte jeg til forskning som viser at en ledelsesform basert på **tillitt og fleksibilitet** styrker relasjonene mellom leder og de ansatte, og gir dem motivasjon, mens den forringes i organisasjoner der leder tar stor del av kontrollen (Birkeland Mfl. 2017; Skrøvset Mfl. 2017) Her er mine funn helt i tråd med den tidligerer forskningen. Under intervjuene trekker lærerne fram det gode samarbeidet mellom skolens ledelse og lærene. Lærernes tillitsvalgte, plangruppemedlemmer og ledelsen viser alle at de trekker i samme retning, og har et ønske om å finne gode løsninger som gagner flest mulig- og med en innstilling at alle parter «må gi litt for å få litt». Ved å inkludere lærerne i avgjørelser der det lar seg gjøre, viser Erlend dem tillit, samtidig som at lærerne har tillit til de avgjørelser Erlend må ta på egen hånd. Denne formen for lederskap skaper det Goleman (2003) refererer til som resonant arbeidsmiljø.

Et annet interessant funn i studien er hvordan lærerne **føler støtte** dersom de møter utfordringer som er vanskelige å håndtere, i tråd med Bruners teori (1986) rundt støttende stillas. Lærerne prisgir den åpne døra inn til skoleleders kontor, og den støtten de får fra ham. De uttrykker også at det er en klar fordel at han tidligere har jobbet som lærer ved samme skole, og derfor lettere kan skjønne hvilke utfordringer de står overfor. Flere av lærerne uttrykker også at de opplever det jeg i teorien refererte til som emosjonell støtte (Federici & Skaalvik,2014 i Skaalvik & Skaalvik, 2015). De føler at Erlend ser dem, bryr seg om dem og oppmuntrer dem, i tillegg til å vise dem respekt og tillit med henhold til lærerjobben de utfører. I tillegg drar flere av lærerne fram støtten de får fra sine lærerkollegaer. Mine funn avdekker en skolekultur hvor lærerne støtter hverandre gjennom å dele sine erfaringer og sin kompetanse. Det har utviklet seg en kultur med felles normer og verdier som gjør at de ansatte viser gjensidig omsorg overfor hverandre (Leitwood & Reihl, 2003 i Møller, 2006)) Et slikt funn kan det tyde på at mange av lærerne også har god emosjonell intelligens.

Studien viser også at lærerne **føler seg verdsatt** for den jobben de gjør ved skolen. Erlend er en leder som er flink til å gi oppriktig ros. Skrøvseth (2017) sier det så fint *«Det du roser får du mer av»* (s.109) slik jeg skrev i teorikaptlet, og dette virker å være helt i tråd med effekten

Erlend oppnår ved å gi anerkjennelse på denne måten. Lærerne beskriver at de blir motiverte av til å gjøre en god jobb, når de blir anerkjent for jobben de gjør.

Jeg har nå fokusert på funn knyttet til tid og emosjonell intelligens hver for seg, men jeg opplever også at de er strekt knyttet til hverandre i den forstand at skoleleder må ha tid til å se lærernes og deres behov for i hverdagen, samtidig som at han må ha den emosjonelle intelligensen for å skjønne hva tiden må brukes på. Disse funnene viser seg å være avhengig av hverandre og er begge avgjørende faktorer for å fremme lærernes trivsel.

5.1.2 Hvordan påvirkes lærernes arbeidshverdag av skoleleders relasjonskompetanse?

Også innenfor dette forskningsspørsmålet har jeg konsentrert meg om to hovedfunn: sterkt fellesskap og økt motivasjon.

Sterkt fellesskap

I oppgavens teoridel benyttet jeg en metafor som beskrev hvordan bygging av relasjoner kan sammenlignes med å bygge broer over til andres «øyer». Metaforen jeg brukte var basert på sitatet av Carl Rogers (1961) som uttrykte at mennesker kun kan klare å bygge relasjoner dersom de er trygge i seg selv- og den man er. Funn i denne studien viser at skoleleder har en bevissthet rundt å skape et **trygt arbeidsmiljø.** Først og fremst er det tydelig at lærerne oppfatter Erlend som en trygg leder som de stoler på. De beskriver han som en rolig og omgjengelig person som ser sine ansatte og skaper trygge og forutsigbare rammer i deres arbeidshverdag. En slik trygghet påvirker, ifølge Inge Holm (2014), vårt nevrobiologiske signalsystem på en positiv måte, og vil bidra til en optimalisering av arbeidssituasjonen for lærerne som omtales i denne studien.

Lærerne uttrykker også at de opplever annerkjennelse og ros fra Erlend. Jeg antar derfor at han bidrar sterkt til at de skal kunne føle seg trygge i seg selv. Ettersom jeg selv ikke kjenner Erlend er det vanskelig for meg å vite om hans rolige og betryggende væremåte er slik han alltid har vært, eller om den er en bevisst basert på hans kunnskap om at hans følelser påvirker de ansatte og arbeidsmiljøet (Goleman mfl., 2003).

Funn i studien viser at både lærere og skoleleder opplever at **fellesskapet** ved skolen er veldig sterkt. Det kommer frem både når det kommer til arbeidsrelaterte områder, men også på det sosiale planet. Skolen har i høst blitt universitetsskole, et samarbeidsprosjekt mellom grunnskoleutdanningen og utvalgte skoler rundt om i landet. Skolene som deltar i prosjektet skal ha en forsterket rolle i praksissamarbeid, og i den forbindelse deltar alle lærere i en veilederutdanning. Forskning viser at slike kollektive arbeidsformer har stor betydning for

lærernes arbeidssituasjon (Dahl mfl., 2004). Det å bli universitetsskole krever at lærerne tidvis må delta ved forelesninger utenfor arbeidstiden. Et slikt pålegg kunne lett blitt en utfordring. Funn viser at skoleleder, gjennom å benytte en positiv tilnærming, klarer å engasjere og motivere lærerne- helt i tråd med det forskning viser skaper positive holdninger i organisasjoner (Goleman, 2003). I tillegg gjør han «det lille ekstra» ved å bestille pizza til lærerne i forkant av forelesningsøkter for å skape hyggelige rammer.

Det går frem av studien at Erlend **viser raushet** med henhold til det å gi tilbake til fellesskapet på det sosiale planet. Sammen med den øvrige ledelsen ved skolen legger han til rette for at lærerne kan knytte gode relasjoner til hverandre. Funn viser at Erlend frigjør tid for sosialkomiteen til å planlegge sosiale aktiviteter for de ansatte, og bidrar selv under planlegging av personalturer, blant annet rundt avviklingstidspunkt og finansieringsløsninger. I tillegg tillater han lærerne å disponere skolens lokaler på fritiden, enten til trening, håndverksarbeid eller eksempelvis musikkaktiviteter. Psykologene Baumeister og Leary (1995) omtaler det å kjenne på en tilhørighetsfølelse til noe større som en fundamental motivasjonsfaktor, og funn i studien viser at Erlend legger til rette for bygging av et slikt fellesskap.

Funnene knyttet til fellesskapet, ser jeg har en klar sammenheng til Maslows behovspyramide (Mørck, 2019) og behovet for trygghet- en trygghet og stabilitet som man finner i relasjoner med andre. Her gir skoleleder og lærerne hverandre gjensidig trygghet, som kan sies å danne en kontinuerlig sirkel av positive relasjoner.

Økt motivasjon

Et sentralt funn jeg gjorde var den **prososiale motivasjonen** (Farbrot, 2019) blant lærerne. Det var tydelig at de investeringene skoleleder hadde gjort ved å bruke tid på lærerne, og foreta relasjonsfremmende grep på det emosjonelle og sosiale planet, motiverte lærerne til å gi noe tilbake til skolen. Funn viser at lærene viser et initiativ til å arrangere sosiale møtepunkter som fremmer deres kollegiale relasjoner, fellestreninger, spillekvelder, lønningspils, julebord og solfest for å nevne flere. Funnene er i tråd med forskningsfunnene til Ryan og Deci (2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015) som også påpeker viktigheten av gode relasjoner, som igjen kan føre til en økt indre motivasjon blant de ansatte.

Innenfor funnet av økt motivasjon er det igjen aktuelt å rette søkelyset mot Maslows behovspyramide og menneskers behov, og denne gangen mot menneskers søken etter annerkjennelse, utvikling av selvtillit og behov for **selvrealisering.** Her vil jeg igjen koble dette opp mot de funnene jeg gjorde rundt at skolens lærere sammen tar veilederutdanning, sett i

sammenheng med Vygotskys (1978) teori rundt at læring skjer i sosialt samspill med andre, og hvorav «de andre» her faktisk er et helt lærerkollegium. Her har skolen valgt å bli en del av et nettverk av universitetsskoler, og ved å få alle med på denne måten tolker jeg det som en måte å jobbe bevisst rundt lærerfellesskapet. I tillegg blir flere de som kan fungere som «støttende stillas» for hverandre dersom de møter utfordringer underveis (Bruner, 1986). De får ledelsens annerkjennelse for den jobben de legger ned, og opplever samtidig at de motiveres til å nå et felles mål som universitetsskole. Det ser ut til at lederen bidrar positivt til et resonant arbeidsmiljø (Goleman, 2003) og til relasjonene mellom lærerne.

Hovedfunnene viser seg begge som sentrale funn hver for seg, for selv om man klarer å skape et sterkt fellesskap er det ikke selvsagt at fellesskapet blir motivert til å gjøre en god jobb. Samtidig kan man være motivert til å gjøre en god jobb, uten å kjenne et stort behov for deltakelse i fellesskapet. Likevel er forskningen rundt behovet for fellesskap (Baumeister & Leary, 1995) såpas klart at de i de fleste tilfeller må kunne ses i forhold til hverandre. Fellesskap er jo mennesker som har noe til felles, enten det er felles interesser, felles motstand eller har et felles mål. Jeg er av den oppfatning at skoleleder Erlend har gjennom sin lederstil har motivert og lagt til rette for å skape et godt fellesskap og gode relasjoner mellom lærerne. Funnene viser at hans relasjonskompetanse har resultert i motiverte lærere som er trives i sin arbeidshverdag.

I teoridelen henviste jeg til Schöns teori (2001) rundt at ledelse er en kunst som utvikles i praksis. Summerer jeg opp mine funn rundt det Erlend bidrar til å skape ved egen skole vil jeg absolutt se på det som en kunst; å prioritere tid, være synlig, bygge fellesskap, skape trygghet og trivsel gjennom bygging av fellesskap og samtidig opptre motiverende overfor sine lærere. Ettersom Erlend ikke har vært skoleleder ved skolen i mer enn i underkant av tre år og funn indikerer at kulturen har vært slik den er beskrevet i mange år, sås det derfor noe usikkerhet om «byggetegningene» til den gode skolekulturen kan tilskrives Erlend, eller om det er ledere før ham som har konstruert «stabile stillas» rundt skolens kultur. Funnene viser likevel at Erlend er en leder som klarer å følge opp en kontinuerlig «byggeprosess» som resulterer i et godt samhold og stabile «broer» mellom lærerne på de ulike «øyene».

Som nevnt i innledningen er relasjoner noe vi alle må forholde oss til i en eller annen form. Noen er veldig gode på det, mens noen er ikke like gode på det. I min studie har jeg forsket på en skoleleders relasjonskompetanse, og hvordan den påvirker lærernes trivsel. Etter å ha observert og intervjuet skoleleder Erlend, og et utvalg av hans lærere, mener jeg å ha klart å finne svar på hvordan han som skoleleder bruker sine relasjonelle ferdigheter til å få lærerne til

å trives ved skolen. Hans evne til å se sine lærere, bruke tid på dem og verdsette dem gjør at lærerne trives- og disse funnene opplever jeg at besvarer min overordnede problemstilling.

Hvordan læreres trives kan dog variere fra skole til skole, så det hadde det vært interessant og foretatt lignende studier ved andre skoler for å se etter likhet i funnene, og i hvor stor grad denne studien hadde hatt en ekstern gyldighet. Det hadde også vært interessant å snu det hele med å spørre hvordan lærernes relasjonskompetanse påvirker skoleleders trivsel, og speilet dem opp mot hverandre. Relasjonskompetansens betydning er i alle fall et aktuelt tema som det må forskes mer innenfor- for alle må vi forholde oss til dette- i en eller annen form.

Litteraturliste

Adler, P., & Adler, P. (1994). *Observational techniques. Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, California: Sage.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methology: 2 new vistas for qualatative research (2.utg).* London: Sage Publishing.

Angrosino, M. V. (2004). *Projects in Ethnographic Research.* Illinois: Waveland Press.

Aubert, K. E. (2020, mai 12). *Relasjon*. Hentet fra Store norske leksikon: https://snl.no/relasjon

Bacon, F. (1861). *Works of Bacon, Vol XIV.* Boston: Brown and Taggard.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control.* New York: NY: W.H Freeman.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995, Mai). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin, 117(3),* ss. 497–529.

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Berg, B. L. (2007). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences.* Boston: Pearson.

Birkeland, I. K., Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2017). Forpliktende HR i skolen- Hvordan skolelederekan utvikle lørerens prestasjoner og indre motivasjon gjennom evidensbasert HR. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i framtidens skole* (ss. 73-90). Bergen: Fagbokforlaget.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse 5.utgave.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Brammer, L. M., & MacDonald , G. (2003). *The Helping Relationship: Process and Skills (8.utgave).* Boston: Allyn & Bacon.

Brandi, U., & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik.* København: Hans Reitzels forlag.

Braun, V., & Clarke, V. (2006, Februar). Using Themativ Analysis in Psycology. . *Qualitative Reserach in Psychology.*, ss. 77-101.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Cambridge: Harvard University Press. .

Buber, M. (2003). *Jeg og Du.* Oslo: De norske bokklubbene.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research.* Los Angeles: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five approaches (3.utg).* Los Angeles: Sage Publications.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow. The Psychology Of Engagement With Everyday Life.* New York: Basic Books HarperCollins Publishers Inc.

Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2004). *En skole i bevægelse. Evaluering af satsning på kvalitesudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskrivibg for studenter.* Oslo: Gyldendal akademisk.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, April 27). *B. Hensyn til personer.* Hentet fra etikkom.no: https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/

Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures. The Rites and Rituals of Corporate Life.* Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.

Farbrot, A. (2019, Juli 5). *Lederes oppdragelse kan ha mye å si for forholdet de har til sine ansatte*. Hentet fra forskning.no: https://forskning.no/handelshoyskolen-bi-ledelse-og-organisasjon-partner/lederes-oppdragelse-kan-ha-mye-a-si-for-forholdet-de-har-til-sine-ansatte/1353505

Farbrot, A. (2020, mai 3). *Engasjerte jobber bedre*. Hentet fra forskning.no: https://forskning.no/organisasjonspsykologi-ledelse-og-organisasjon-sosiale-relasjoner/engasjerte-jobber-bedre/844452

Filstad, C. (2016). Ledelse for kompetanse – kompetent ledelse. I M. A. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 123-142). Oslo: Fagbokforlaget.

Fontana, A., & Frey, J. (2000). From Structured Questions to Negotinated Text. I N. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (ss. 645-672). Thousand Oaks: Sage Publications.

Fontana, A., & Frey, J. H. (1991, Volume 28, Issue 2). The group interview in social research. *The Social Science Journal*, ss. 175-187.

Frey, J. H., & Oishi, S. M. (1995). *How to Conduct Interviews by telephone and in Person.* London: Sage.

Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk.* Oslo: Pax forlag A/S.

García, J. M. (2001, Januar 1). *Scientia Potestas Est - Knowledge is Power: Francis Bacon to Michel Foucault* . Hentet fra Researchgate.net: https://www.researchgate.net/publication/233717484_Scientia_Potestas_Est_-_Knowledge_is_Power_Francis_Bacon_to_Michel_Foucault

Glesne, C. (2016). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction, 5th Edition.* Boston: Pearson.

Goleman, D. (2003, Januar 3). Følelsesmessig intelligens kan ses på bundlinjen. (P. Albret, Intervjuer)

Goleman, D. (2003, Januar 3). Følelsesmæssig intelligens kan ses på bundlinjen. (P. Albret, Intervjuer)

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2003). *Følelsesmæssig intelligens i lederskab 2.utg.* København: Børsens Forlag.

Goleman, D., Boyatziz, R., & McKee, A. (2002). *Positiv ledelse. Den emosjonelle intelligensens makt.* Oslo: N.W. Damm & Søn.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I I. A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier* (ss. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metode.* Bergen: Fagbokforlaget.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1988). *Do inquiery paradigms imply inquiery methodologies?* New York: Praeger.

Haraldsen, I. (2020, mai 12). *Kritiserer emosjonell intelligens-test*. Hentet fra forskning.no: https://forskning.no/psykologi-arbeid-sosiale-relasjoner/kritiserer-emosjonell-intelligens-test/951119

Hogg, M. (2001, August 1). A social identity theory of leadership. *Personality and Social Psychology Review 5(3)*, ss. 184-200.

Hollup, K., & Holm, M. S. (2015, Desember 6). *Tre grunner til at lærere slutter*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: https://utdanningsforskning.no/artikler/tre-grunner-til-at-larere-slutter/

Holm, I. S. (2014). *Det personlige lederskap.* København: Hans Reitzels Forlag.

Imsen, G. (2003). *Elevenes verden.* Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - Innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring av samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Johnsen, J. (2014, April 10). *PISA – og vår pedagogiske panikk*. Hentet fra Utdanningsnytt.no: https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2008/april/pisa--og-var-pedagogiske-panikk/

Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2011). Focus Groups. Contigent Articulations of Pedogogy. Politics and Inquiery. I N. Denzin, & S. L. Yvonna, *Handbook of Qualitative Research (4.utg)* (ss. 545-561). Thousand Oaks: Sage Publications.

Kunnskapsdepartementet. (1998, November 27). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra Lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#KAPITTEL_9

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kompetanse for kvalitet.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2018, September 1). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Hentet fra regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg).* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Leithwwod, K., & Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. National College for School Leadership.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). The Only Genralization is: There is no Generalization. I I. R. Gomm, & P. Foster, *Case Study Method. Key Issues, Key texts* (ss. 27-40). Thousand Oaks: Sage Publications.

Linder, A. (2019). *Profesjonell relasjonskompetanse- Stjernestudier i det relasjonelle universet.* Oslo: Habitus-Pedagogisk Forum.

Lofland, J., Snow, D. A., Anderson, L., & Lofland, L. H. (2006). *Analyzing Social Settings. A Guide to qualitative observation ana analysis.* Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1.* Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1, 2.utgave.* Bergen: Fagbokforlaget.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach.* California: Sage.

Montano, D., Reeske, A., Franke, F., & Hüffmeier, J. (2016, Juli 21). Leadership, followers, mental health and job performance in organizations. A comprehensive meta-analysis from an occupational health perspective. . *Journal of Organizational Behavior.*, s. 328.

Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Quaitative Research.* California: Sage Publications Inc.

Moustakas, C. (1994). *Phenomnological Research Methods.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Møller, J. (2006, Februar). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 96-108.

Mørck, W. T. (2019, November 4). *Abraham Maslow*. Hentet fra Store Norske Leksikon: https://snl.no/Abraham_Maslow

Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier.* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Sørlie, M. A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsprobelmer blant barn og unge.* Bergen: Fagbokforlaget.

Nordbø, B. (2020, april 29). *etno-* . Hentet fra Store norske leksikon: https://snl.no/etno-

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and evaluation Methods (3.utg).* Thousand Oaks: Sage Publicatons.

Piccolo, R. F., Bono, J. E., Heinitz, K., Rowold, J., Duehr, E., & Judge, T. A. (2012, Juni). The Relative Impact of Complimentary Leader Behaviors: Which Matter Most? *Leadership Quarterly 23(3)*, ss. 567-581.

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenemenologi, etnografi, og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2.utg).* Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblikk.* Oslo: Cappelen Damm.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning.* Oslo: Cappelen Damm AS.

Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund- mysteriet om viden, læring og dannelse.* København: Unge Pædagoger.

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvanitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring; når skole og skoleeigar utviklar kunnskap.* Bergen: Fagbokforlaget.

Rogers, C. (1957, Juni 6). The necessary and sufficiant conditions of therapeutic change. *Journal of Consulting Psycology*, ss. 95-103.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Rogers, C. (1977). *On Personal Power.* London: Constable.

Rogers, C. (1995). *On becoming a person.* Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data (2.utg).* Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Røknes, O., & Hanssen, P. H. (2002). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker.* Bergen: Fagbokforlaget.

Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tænker, når de arbejder.* Århus: Klim.

Sims, H., & Lorenzi, P. (1992). *The new leadership paradigm: Social learning and cognition in organisations.* California: Sage Productions.

Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet. *Nytt norsk tidsskrift nr. 1*, ss. 30-42.

Sjøvold, E. (2014). *Resultater gjennom team.* Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011, April 1). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations. *Teaching and Teacher Education (27)*, ss. 1029-1038.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring.* Oslo: Universitetsforlaget.

Skrøvset, S. (2017). Verdsettende ledelse. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i framtidens skole* (ss. 97-116). Bergen: Fagbokforlaget.

Skrøvset, S. (2017). Verdsettende ledelse. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i framtidens skole* (ss. 97-116). Bergen: Fagbokforlaget.

Skrøvset, S., & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse 2.utgave.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skrøvset, S., Mausethagen, S., & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid.* Oslo: Cappelen Damm AS.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research.* Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Stake, R. E., & Trumbull, D. (1982). Naturalistic generalization. . *Review Journal of Philosophy and Social Science 7(1)*, ss. 1-12.

Starrin, B. (2007). *Empowerment som livsinstilling.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur.* Bergen: Fagbokforlaget.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Svartdal, F. (2020, Mai 4). *Reliabilitet.* Hentet fra Store norske leksikon: https://snl.no/reliabilitet

Sørhaug, T. (2004). *Managementalitet og autoritetens forvandling: ledelse i kunnskapsøkonomi.* Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* Trondheim: Gyldendal Akademisk.

Tranøy, K. E. (2020, april 30). *Metode*. Hentet fra Det store norske leksikon: https://snl.no/metode

Ursano, A., Kartheiser, P. H., & Ursano, R. J. (2007, September 1). The Teaching Alliance: A Perspective on the Good Teacher and Effective Learning. *Psychiatry 70*, ss. 187-194.

Utdanningsdirektoratet. (2020, Mai 12). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Hentet fra udir.no: https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society.* . Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og Identitet.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS.

Wolcott, H. (1990). On seeking- and rejecting- validity in qualitative research. I E. W. Eisner, & A. Pesshkin, *Qulaitative Inquiry in Education. The continuing debate* (ss. 121-152). New York: Teachers College Press.

Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography- a way of seeing.* Lanham: AltaMira Press.

Vedleggsoversikt:

Vedlegg 1	Invitasjonsskriv til forskningsdeltakerne
Vedlegg 2	Intervjuguide individuelt intervju
Vedlegg 3	Intervjuguide fokusgruppeintervju
Vedlegg 4	Utsnitt av forskningsdeltakernes utsagt fordelt i koder
Vedlegg 5	Utsnitt av tabell med kjernekategorier, underkategorier og teori
Vedlegg 6	Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD)

Vedlegg 1: **Invitasjonsskriv til forskningsdeltakerne**

Vil du delta i forskningsprosjektet

" Hvordan påvirker en skoleleders relasjonskompetanse lærernes trivsel og motivasjon i sitt arbeid?"

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på betydningen av en skoleleders relasjonskompetanse og hvordan den påvirker trivselen hos lærerne, som igjen påvirker deres motivasjon til å utføre en god jobb overfor elevene. I dette skrivet gis du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningen er å se hvorvidt en skoleleders relasjonskompetanse innvirker på lærernes trivsel på sitt arbeidssted, som igjen påvirker deres motivasjon rundt den jobben de utfører overfor skolens elever.

Opplysningene som kommer fram i forskningen vil kun bli benyttet i arbeidet med denne masteroppgaven, med tilhørende fremlegg for å forsvare denne oppgaven overfor sensorer ved NTNU. I tillegg kan det være aktuelt at dataen som kommer fram etter analyser av observasjoner og intervjuer danner grunnlag for deltakelse i debatter eller intervjuer som følge av forskningen og det som det konkluderes med i oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Line Birgitta Schistad, student ved master i skoleledelse ved NTNU er ansvarlig for prosjektet. Kontaktinformasjon: linebs@stud.ntnu.no

Professor ved Institutt for lærerutdanningen ved NTNU, May-Britt Postholm, er utnevnt som veileder gjennom forskningen. Kontaktinformasjon: may.britt.postholm@ntnu.no

Personvernombud ved NTNU er Thomas Helgesen. Kontaktinformasjon: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget som ønskes å delta er basert på

· at de har jobbet ved skolen i mer enn 3 år

· at de har jobbet med leder som kollega og leder

· at de er tre lærere fra hvert av skolens tre ulike klassetrinn

· at de underviser i ulike fag på sitt trinn

Trinnlederne har fått spørsmål fra forsker om å forhøre seg om hvem som kunne tenke seg å delta i intervjuet, og har gitt tilbakemelding på det.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som kommer til å benyttes er noe observasjon; fellestid og plangruppemøte, men i hovedsak er det fokusgruppeintervju.

Metoden fokusgruppeintervju går ut på at dere er tre lærere inne samtidig, og at spørsmålene som stilles, kan besvares av en og en, men også i form av diskusjon mellom dere i gruppa.

Intervjuet vil bli tatt opp på mobiltelefonens taleopptaksfunksjon, og lagres i en passordbeskyttet mappe inntil forskningsarbeidet er avsluttet.

Intervjuet vil ha en varighet på mellom 30-40 minutter.

I etterkant av intervjuet vil jeg transkriberer mine observasjoner, basert på det som kommer fram i taleopptaket og mine observasjoner under intervjuet som er av betydning. Det kan være aktuelt at jeg har spørsmål i ettertid dersom noe som kommer fram er uklart, og ønsker da mulighet for å ta kontakt for å få disse besvart.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

· I tillegg til meg vil min veileder ved NTNU, May-Britt Postholm, ha tilgang til opplysningene som kommer fram, men alle intervjuobjekter vil bli anonymisert. Jeg vil lage fiktive navn på de ulike intervjuobjektene, og skolens navn vil heller ikke fremgå i oppgaven.

· Jeg og informantene må dog ta inn i betraktning at byen er liten og at de ansatte ved skolen vet at jeg er der for å observere og intervjue. Ettersom det er få rene ungdomsskoler i området kan det hende at det trekkes konklusjoner og at skolen kan bli gjenkjent på tross av anonymiseringene. jeg vil i alle fall forsikre at alt mitt materiell ivaretas på en sikker måte og ikke kommer ut til offentligheten uten å være anonymisert.

· Ettersom jeg ikke kommer til å spørre om intervjuobjektenes navn i noen sammenheng, vil ikke disse opplysningene være i mine forskningsnotater.

· Ellers vil mine notater være lagret i en passordbeskyttet mappe i OneDrive.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes februar, 2021. Opplysninger og notater tatt i forbindelse med forskningsarbeidet vil bli lagret i en passordbeskyttet mappe på forskerens skytjeneste OneDrive, og at Opplysninger og lydfiler slettes etter prosjektets slutt, dvs februar, 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra student ved NTNU, Line Birgitta Schistad, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
· NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Prosjektansvarlig Line Birgitta Schistad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Betydningen av en skoleleders relasjonskompetanse, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et fokusgruppeintervju/ individuelt intervju
- at opplysninger om meg anonymiseres, men kan gjenkjennes av de som er med på intervjuet og mine medarbeidere som kjenner meg- og som eventuelt leser denne masteroppgaven
- at opplysninger som kommer fram gjennom min deltakelse i intervjuet lagres etter prosjektslutt, til evt benyttelse i en videre forskningsarbeid ved en senere anledning.

Jeg samtykker til at mine opplysninger benyttes i dette arbeidet og, at opplysninger og lydfiler tilknyttet min deltakelse slettes etter prosjektets slutt, dvs des, 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide til intervju med skoleleder

Oppvarmingsspørsmål

1. Hvilken stilling har du ved skolen, og hvem sitter i skolen øvrige ledelse?
2. Hvor lenge har du jobbet som skoleleder?

Introduksjonsspørsmål:

3. Hvordan forstår du begrepet relasjonskompetanse?

Nøkkelspørsmål

4. Hva legger du i begrepet relasjoner?
5. På hvilken måte jobber skolen din med å ivareta gode relasjoner mellom
    a. elever og lærere
    b. lærerne
    c. lærerne og skoleleder
    d. skolen og foresatte
6. Hva mener du kjennetegner en god relasjon i disse tilfellene?
7. Hvordan opplever du at du som skoleleder ivaretar dine relasjoner til de ansatte ved skolen?

Dybdespørsmål

8. Du har jo tidligere jobbet som lærer ved denne skole. Føler du at din relasjon til dine lærerkollegier- og nå ansatte, har forandret seg i tiden etter at du skiftet stilling?
9. På hvilke måter ivaretar du dine relasjoner med dine ansatte?
    a. Hvordan viser dette seg i det daglige?
10. Hvor viktig tror du relasjonene mellom kollegaer og til deg som skoleleder påvirker lærernes trivsel på arbeidsplassen?
    a. På hvilken måte påvirker mindre gode/dårlige relasjoner din trivsel på jobb?
11. Hvordan opplever du at de ansatte selv bidrar til å skape gode relasjoner i arbeidshverdagen?
12. Er det noe du ønsker å tilføye, eller har du noen spørsmål?

Vedlegg 3: Intervjuguide til fokusgruppeintervju med lærere

(tre stk fra hvert trinn, fortatt i tre ulike gruppeintervju)

Oppvarmingsspørsmål:

1. Hvilket trinn jobber dere på?
2. Hvor lenge har dere jobbet ved skolen?

Introduksjonsspørsmål:

4. Hvordan forstår dere begrepet relasjonskompetanse?

Nøkkelspørsmål

6. Hva legger dere i begrepet relasjoner?
7. På hvilken måte jobber skolen deres med å ivareta gode relasjoner mellom
    a. elever og lærere
    b. lærerne
    c. lærerne og skoleleder
    d. skolen og foresatte
8. Hva mener dere kjennetegner en god relasjon i disse tilfellene?
9. Hvordan vil dere beskrive relasjonen mellom skoleleder og de ansatte på skolen?

Dybdespørsmål

11. Hvordan vil dere beskrive relasjonen til dere leder i tiden før og i tiden etter at han skriftet stilling?
12. På hvilke måter føler dere at han ivaretar sine relasjoner med sine ansatte?
    a. Hvordan viser dette seg i det daglige?
13. Hvor viktig er relasjonene deres til kollegaer og ledelse mht deres trivsel på arbeidsplassen?
    a. På hvilken måte påvirker mindre gode/dårlige relasjoner din trivsel på jobb?
14. Hvordan bidrar dere selv til å skape gode relasjoner i din arbeidshverdag?
15. Er det noe dere ønsker å tilføye, eller har dere noen spørsmål?

Vedlegg 4 : Utsnitt av forskningsdeltakernes utsagt fordelt i koder

Deltaker	Definisjon av relasjonskompetanse	Ta seg tid	Relasjonsbygging	Relasjon til skoleleder	Trygghet/tillit	Bruk av humor	Trivsel
8.trinn	- med den enkelte lærer - synlig tegn på relasjonskompetanse i hverdagen	-lærernes betraktninger - skolelederes betraktninger	- fellesskap i kollegiet - relasjoner til elevene	- beskrivelser - åpenhet	- tillit mellom ledelse og lærerne - tillit mellom lærerne	- som sjargong - med vitser/spøk	- sosialisering - på skolen - på fritiden
Ruben	Jeg tenker at det å kunne møte folk der de er, bli kjent med folk- ikke bare på det profesjonelle plan, men på en sånn måte at man kjenner hverandres styrke og svakheter- litt sånn på det personlige planet- og er interessert i personen på flere områder enn bare om de er flinke til å undervise f.eks i samfunnsfag og norsk.	Man har det lille minuttet med han Knut og det lille minuttet med...ja, at man har den uformelle praten som gjør at man opparbeider seg relasjoner som igjen blir til gode relasjoner til elevene Det at Erlend har de tre ekstra minuttene som Birgit henviste til, som han setter av – det er så viktig, for da blir vi	ja, at man har den uformelle praten som gjør at man opparbeider seg relasjoner som igjen blir til gode relasjoner til elevene Jeg tror nok alle vet at dette er viktig, men så bruker vi vel den kunnskapen i forskjellig grad.	For å si det slik..jeg har kjent skoleleder siden jeg var liten. Vi har kjent hverandre i alle de år. Dette var noe vi måtte snakke om før han sa ja til jobben her ved skolen. Vi er jo veldig close, så det opp mot det å få han som leder. Men det var egentlig bare artig..det har gått som smurt. Jeg har null problemer med å ha han som sjef.	Skal man trives så må man jo ha gode relasjoner til de rundt seg. ..og med hånda på hjertet kan jeg si at det er ekstremt få dager jeg har tenkt at jeg ikke vil på jobb- og det er jo ikke på grunn skolebygget her- det er jo på grunn av folket- kollegaene mine. Det kan storme til tider	Vi har slike leker og sånn... #latter Det var en fin augustdag i 1977 at jeg møtte Erlend. # latter Han går nok bevisst litt tidligere hjem fra julebordet nå enn før. #latter - og da får han TYN!! han meldte meg opp som sensor i et fag jeg ikke hadde #latter	Vi sitter jo i team, så det er jo de vi sitter nærmest liksom.. Men det er ikke sånn at «nå skal vi ta 14 push-ips og ha det godt i lag»-type ting..Det er liksom bare praten som går..vidt og høyt og lavt og alt og ingenting. Skal man trives så må man jo ha gode relasjoner til de rundt seg. ..

Deltaker	Definisjon av relasjonskompetanse	Ta seg tid	Relasjonsbygging	Relasjon til skoleleder	Trygghet/tillit	Bruk av humor	Trivsel
9.trinn	- med den enkelte lærer - synlig tegn på relasjonskompetanse i hverdagen	-lærernes betraktninger - skolelederes betraktninger	- fellesskap i kollegiet - relasjoner til elevene	- beskrivelser - åpenhet	- tillit mellom ledelse og lærerne - tillit mellom lærerne	- som sjargong - med vitser/spøk	- sosialisering - på skolen - på fritiden
Patrik	Det mennesker gjør når vi forholder oss til hverandre- den kompetansen vi har innenfor dette. Det er noe mer enn bare å være flink med mennesker, det handler om å forståelse rundt hvordan man skal opptre overfor andre mennesker. Vår leder ser oss, han er mest mulig tilstede. Han har godt humør.	men hverdagen hans preges også av mange møter og små ting han må ta seg av hele tiden, så av og til kan det være problematisk å få truffet rektor. Men- han gjør likevel en del ting, både formelt og uformelt som pleier relasjonene til oss som lærere- både under fellesmøter, og tilstedeværelse under teammøter- og han viser seg svært tilstede. Han er tydelig synlig for oss i skolehverdagen.	Det er jo «inn» nå. Og vi som skole har også hatt ekstra fokus på det. Den voksne er den ansvarlige for å legge til rette for at gode relasjoner skal skapes og- både overfor de som har utpregede utfordringer og de som mestrer skolehverdagen godt. Lærerne har ansvaret for å «reparere» relasjoner som ikke er gode. For å skape trivsel. Vi har også jobbet formelt med dette i det siste tre årene, etter hele kommunen hadde en kick-	Jeg vil beskrive det som at den er god. Vi føler at det er en «åpen-dør» inn til leder, men hverdagen hans preges også av mange møter og små ting han må ta seg av hele tiden, så av og til kan det være problematisk å få truffet rektor. Men- han gjør likevel en del ting, både formelt og uformelt som pleier relasjonene til oss som lærere- både under fellesmøter,	Heeeelt klart. Det finnes jo arbeidsplasser hvor rektor går rundt og skaper frykt blant sine ansatte.. Vår leder ser oss, han er mest mulig tilstede. Han har godt humør. Jeg vil bare si at denne skolen er kjent for å utdanne skoleledere. Mange har startet her, som teamledere ved skolen, og fått		Vi som klubb ønsker å hjelpe skolens ledelse det vi kan, og det er vi tydelige på- og ledelsen ønsker å hjelpe oss. Vi har takhøyde for mye- og begge viser skjønn ut fra de partene de representerer. Det å vise raushet fra begge sider er viktig. Bl.a skal jeg i en begravelse så kan vi ordne det på et vis uten at det formalt må søkes om osv.. kollegaer er rause med å

<u>Vedlegg 5 :</u> Utsnitt av tabell med kjernekategorier, underkategorier og teori

Kjernekategori	Underkategori 1 Konkrete områder	Underkategori 2 Hvordan dette viser seg i datamaterialet	Underkategori 3 Konkrete eksempler	Teori knyttet til empiri
Forutsetninger for å bygge gode relasjoner	Tid	SL tar seg tid til å se lærerne; både når de oppsøker ham, og at han tar seg tid til å oppsøke dem der de er	- åpen dør til kontoret - SL besøker lærerne på deres teamrom - går inspeksjoner slik som lærerne	Verdsettende ledelse -10 sek ekstra S.Skrøvseth
	Tillit/trygghet	SL beskrives som stille og rolig. Han er åpen rundt at han som forholdvis ny SL ikke har full oversikt, men innhenter nødvendig informasjon dersom han trenger det. Viser at han klarer å ta gjennomtenkte og vanskelige beslutninger som skaper trygghet i kollegiet	Åpenhet i dialog-fellestid Inkluderende i sine tilnærminger. Bygger på fellesskapet og de trygge rammene de har sammen ved skolen «I tillegg er vi også kjent for å ha en veldig sterk klubb her, og det som er viktig for klubben vår her på huset er at vi har gjensidig respekt i forholdet til skolens ledelse. Vi som klubb ønsker å hjelpe skolens ledelse det vi kan, og det er vi tydelige på- og ledelsen ønsker å hjelpe oss. Vi har takhøyde for mye- og begge viser skjønn ut fra de partene de representerer. Det å vise raushet fra begge sider er viktig.» «Jeg tror nok vi som har jobbet med ham som lærer og har en god relasjon sender ut signaler til de nyansatte om at «han er godt likt», driver ikke med noe «tullsnakk» om han osv. gjør at de også møter en positivitet fra kollegiet som fargere deres inntrykk av ham på en positiv måte.»	tillit og fleksibilitet, framfor overvåkning med påfølgende belønning eller straff (Birkeland, m.fl) Empowerment er et begrep som representerer et positivt menneskesyn, og som tar utgangspunkt i at alle mennesker i seg selv er aktive og handlende subjekter som kan sitt eget beste, så lenge forholdene legges til rette for akkurat det (Skrøvset et al, 2017). En skoleleder som innehar et slikt menneskesyn vil gjennom sitt språk og sine handlinger være oppmuntrende, rosende, observant, lyttende og søkende overfor sine lærere (Starrin, 2007). Erfaringer og forskning viser nemlig at selv enkle verdsettende handlinger i hverdagen kan gi store og gode resultater (Skrøseth, 2017) Amerikaneren Ronald Piccolo har forsket på organisasjonsatferd og ut fra sin det hevder han at ledere som ikke aktivt tar del i sine ansattes hverdag vil både bli ansett som dårlige ledere, så vel som at det kan bidra til stress (Piccolo, Bono, Heinitz, Rowold, Duehr, Judge, 2012).
	Emosjonell intelligens	Han beskrives som en god menneskekjenner, og viser en god tilpasningsevne.	«Jeg synes Erlend er veldig god på å se meg.» «Han er flink til å se hvem som kan ta en slik kommentar- og det hele er sagt med humor.»	viktigheten og effekten av emosjonell intelligens- D.Goleman

Vedlegg 6: Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Studie av betydningen av skoleleders relasjonskompetanse

Referansenummer

855968

Registrert

04.06.2019 av Line Birgitta Schistad - linebs@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

May-Britt Postholm, may.britt.postholm@ntnu.no, tlf: 73598192

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Line Birgitta Schistad, line.birgitta.schistad@bodo.kommune.no, tlf: 97621560

Prosjektperiode

15.04.2019 - 28.02.2021

Status

27.05.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

27.05.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.05.2020 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5cod1c2f-b533-462e-a2dd-31148c59ee8d 1/2

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 28.02.2021.

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 og 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 samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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).
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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

NTNU

Kunnskap for en bedre verden