

Rune Haldorsen  
Per Danke Aspli

## Relasjoner i skolen

En kvalitativ studie av betydningen av ledelse

Masteroppgave i skoleledelse

Veileder: Thomas Dahl

Juni 2021



Rune Haldorsen  
Per Danke Aspli

## **Relasjoner i skolen**

En kvalitativ studie av betydningen av ledelse

Masteroppgave i skoleledelse  
Veileder: Thomas Dahl  
Juni 2021

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



Kunnskap for en bedre verden



*Rune Haldorsen og Per Danke Aspli*

# Relasjoner i skolen

En kvalitativ studie av betydningen av ledelse

*Masteroppgave i skoleledelse*

*Vår 2021*

*Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet*

*Program for lærerutdanning*

## Forord

Denne oppgaven er sluttproduktet vårt etter fire år med videreutdanning gjennom *Den nasjonale rektorutdanningen* og *Erfaringsbasert master i skoleledelse* ved NTNU i Trondheim. Disse studieårene har vi spredd over mer enn fire kalenderår. Vi startet hver for oss, vi har tatt pauser underveis, men de siste tre årene har vi gått løpet sammen. På studiet har vi hele tiden forsøkt å gjøre innholdet i det vi har jobbet med så praksisnært som mulig, og vi har vært fascinert av teorier som sier noe om hvordan relasjonene i en organisasjon som skolen påvirker både driftsoppgaver og utviklingsarbeid. Dette har vært både lærerikt og givende. Hektisk har det også vært, spesielt med tanke på at vi samtidig med studiene det siste året også har ledet skolen vår gjennom en periode få hadde sett for seg. Erfaringene vi har gjort oss gjennom skoledrift sterkt påvirket av en verdensomspennende pandemi har også påvirket arbeidet med denne oppgaven.

Ved utbruddet av Covid-19 og påfølgende stenging av skoler og alle de andre ringvirkningene dette fikk og fortsatt har, var det mange som var spente på hvordan skolene og lærerne skulle håndtere disse nye utfordringene. Den endelige vurderingen av hvordan skolenorge har håndtert pandemien er det alt for tidlig å komme med nå, men samtidig er det mange tegn på at det har gått bedre enn mange kanskje hadde fryktet. Både elever, foresatte og de som jobber i skolen har vist en imponerende tilpasningsevne og endringsvilje, og flere har hevdet at det i løpet av det siste året har foregått mer utviklingsarbeid i skolen enn på mange år.

Vi vil takke både venner og kollegaer for engasjement og oppmuntringer underveis. En stor takk også til vår veileder Thomas Dahl ved ILU, NTNU, som hele veien har beholdt roen og kommet med uvurderlige innspill og kommentarer underveis.

Våre familier, og våre koner spesielt, har sett stort på at vi i løpet av disse årene mange ganger har blitt værende igjen på skolen for å være studenter på kveldstid. Det setter vi enormt pris på. Tusen takk også til våre respondenter som velvillig har delt sine erfaringer og refleksjoner med oss.

Trondheim, juni 2021.

Rune Haldorsen og Per Thanke Aspli

Forord	II
Sammendrag	V
1. Innledning	- 1 -
1.1 Bakgrunn og aktuell forskning	- 2 -
2. Problemstilling	- 6 -
3. Teori	- 7 -
3.1 Behov for et nytt lederskap?	- 7 -
3.2 Relasjonskompetanse	- 9 -
3.3 Humble leadership - Ydmykt lederskap	- 11 -
3.4 Verdsettende ledelse	- 15 -
3.5 Følelser, emosjoner og emosjonell intelligens	- 16 -
3.6 Oppsummering av hovedteorier	- 20 -
4. Forskningsdesign og forskningsstrategi	- 22 -
4.1 Overordnet plan for undersøkelsen	- 22 -
4.2 Vitenskapsteori	- 22 -
4.3 Metode	- 25 -
4.3.1 Intervju	- 25 -
4.3.2 Intervjuguide	- 26 -
4.3.3 Datakilder og utvalg	- 28 -
4.4 Våre forsker kvalifikasjoner og forberedelser til intervjuene	- 29 -
4.5 Gjennomføring av intervjuer	- 29 -
4.6 Transkribering	- 31 -
4.7 Analyse	- 31 -
4.8 Kvalitet på data	- 33 -
4.9 Forskningsetiske betraktninger	- 36 -
5. Presentasjon av empiri	- 41 -
5.1 Hva er viktig for lærere i hverdagen?	- 41 -
5.2 Hva sier lærerne om gode relasjoner?	- 42 -
5.3 Hva slags relasjon har lærere behov for å ha til sin leder?	- 48 -
5.4 Hva bør skoleledere gjøre for å legge til rette for gode relasjoner i egen skole?	- 51 -
6. Drøfting	- 55 -
6.1 Hva er viktig for lærerne i arbeidshverdagen?	- 55 -
6.2 Gode relasjoner - hva innebærer det?	- 56 -
6.3 Relasjonen til - og samhandlingen med leder	- 61 -
6.4 Skoleledelse for sterkere relasjoner i skolen	- 69 -

6.5 Videre drøfting rundt leders relasjonskompetanse	- 72 -
6.6 Betydningen av verdsetting og anerkjennelse	- 74 -
6.7 Emosjonene og følelsenes betydning	- 75 -
6.8 Nye roller, nye muligheter?	- 77 -
7. Oppsummering	- 80 -
8. Konklusjon	- 82 -
9. Litteratur	- 84 -
10. Vedlegg	- 88 -



## Sammendrag

Utgangspunktet for studien har vært å finne ut mer om hvilke relasjonelle forhold som har størst betydning for lærere i skolen, og derigjennom se nærmere på hvordan skoleledelse bør utøves for å best mulig sette lærerne i stand til å utføre sitt samfunnsoppdrag. Vi har valgt en kvalitativ studie, med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Studien er basert på fem individuelle semistrukturerte intervju med lærere. Tilnærmingen er fenomenologisk gjennom at den søker en dypere forståelse av lærernes opplevelser og oppfatning av relasjonelle forhold på arbeidsplassen. Studien er hermeneutisk gjennom at vi har analysert det empiriske materialet vi har fått fra intervjuene, og sett på funnene her i lys av relevant teori og litteratur. For å belyse fenomenet vi utforsker har vi valgt problemstillingen *Hva slags relasjonelle forhold kan ledelsen bidra til å styrke?*

Vi har stilt fire forskningsspørsmål; Hva er viktig for lærere i hverdagen, hva sier lærerne om gode relasjoner, hva slags relasjon har lærere behov for å ha til sin leder, og hva bør skoleledere gjøre for å legge til rette for gode relasjoner i egen skole?

Funnene viser at det å ha en profesjonell relasjon til sin leder har stor betydning for lærerne. Det å ha synlige ledere som er “tett på” og har god kunnskap om hele praksisfeltet lærerne står i oppleves som viktig. En profesjonell relasjon handler i denne sammenhengen blant annet om at ledere må inneha god relasjonskompetanse og utvise emosjonell modenhet. Lærernes opplevelse av tillit og reell anerkjennelse beskrives som sentrale elementer i relasjonen lærere har, eller ønsker å ha til sine ledere. Denne relasjonen trenger ikke nødvendigvis være nær og personlig, men må være preget av omsorg og gi en opplevelse av at lederne vil lærerne vel. Våre data gir en indikasjon på at gode relasjoner til leder kan ha positiv effekt på utvikling av skolen gjennom at lærerne yter det lille ekstra, tør å være mer nysgjerrige, lettere lar seg utfordre og samarbeider mer om pedagogisk praksis. Materialet vårt viser også at avdelingsledernes betydning ser ut til å være forsterket, noe som kan gi nye muligheter for utøvelsen av rektorrollen. I tillegg ser det ut til at ledere som balanserer det formelle med det uformelle evner å skape seg en aksept som leder, utover det som handler om posisjoner i et organisasjonshierarki. Når vi har valgt å utforske betydningen av relasjonelle forhold på vår egen skole er vi klar over at våre funn ikke nødvendigvis er generaliserbare og overførbare til resten av skolenorge. Likevel tror vi at vår studie kan være relevant som et kunnskapsgrunnlag også for andre som jobber sammen om faglig og sosial utvikling i skolen. Dette gjelder både ledere og andre ansatte som har et felles ansvar for å forbedre egen praksis.

## 1. Innledning

Mange har pekt på at gode relasjoner mellom lærere og elever bidrar til mer læring i skolen (Drugli, 2012). Gode relasjoner er ofte svaret på mye, men hva som egentlig ligger i dette kan i mange sammenhenger framstå som mer uklart. Det å jobbe i skolen innebærer å stå i relasjon til andre, og vi tror derfor at det å beherske relasjonsarbeidet er avgjørende. Å lykkes både som lærer og skoleleder henger slikt sett nært sammen med hvordan relasjoner utvikles og ivaretas, enten det er i klasserommet eller i skolen som organisasjon (Helstad & Møller, 2013, referert i Helstad & Mausestagen, 2019, s. 21).

For oss som skoleledere er kunnskap og viten om hvilke relasjonelle forhold vi kan påvirke for å stimulere til mer samarbeid og læring i hele organisasjonen essensielt for å videreutvikle egen ledelsespraksis. Tillit, åpenhet og anerkjennelse er sentrale momenter i ledelsesutøvelsen. Hvordan vi kan bygge en skolekultur hvor dette ivaretas best mulig danner utgangspunktet for arbeidet vårt med denne oppgaven.

I denne oppgaven har vi lagt til grunn at lærere i skolen er profesjonsarbeidere i en kunnskapsbedrift. Om profesjonsarbeidere i kunnskapsbedrifter skriver Busch at de alltid har hatt stor individuell frihet til å utforme egen arbeidsplass, og at de har et stort individuelt handlingsrom i yrkesutøvelsen. Dette innebærer også at mange av arbeidsoppgavene er lite standardiserte og rutinepreget. I tillegg har profesjonsarbeiderne i stor grad stått for mye av kunnskapsutviklingen innen sitt eget fagfelt (Westbye, Busch & Hågensen, 2020, s. 5). Vi etterstreber former for skoleledelse som fremmer faglig samarbeid både mellom lærere, ledere og mellom lærere og ledere, som bærer preg av stor takhøyde og trygghet til å ta faglige diskusjoner. Nærledelse er for oss et virkemiddel for å fremme alt dette, men hva bør nærledelsen helt konkret handle mest om?

Vi som skriver er rektor og avdelingsleder ved samme skole, og sammen med to andre avdelingsledere utgjør vi skolens lederteam. Skolen er en stor ungdomsskole i en større bykommune.

## 1.1 Bakgrunn og aktuell forskning

Fra inneværende skoleår har vi fått nye læreplaner. Intensjonene med Fagfornyelsen har vært å revitalisere innholdet i *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Innholdet i fag er endret, læreplanene har fått ny struktur, og tverrfaglighet, færre kompetansemål, dybdelæring og elevenes forståelse er løftet fram som sentrale elementer. I tillegg har ny *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) erstattet generell del av læreplanverket. Her understrekes viktigheten av det profesjonsfaglige fellesskapet ute på den enkelte skole, og det presiseres videre at samarbeidet her forutsetter god ledelse. Betydningen og nødvendigheten av god skoleledelse tydeliggjøres spesielt i utdraget nedenfor:

*“God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen”* (2017, s. 18).

Hva ledelsesutøvelsen bør handle om pekes det blant annet på her:

*“Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg”* (2017, s. 18).

Det å se på former for skoleledelse som kan bidra til å styrke relasjonene, tilliten og mestringen i skolen, og hvordan dette kan konkretiseres i handlinger, blir da nærliggende spørsmål for oss. I en fagartikkel fra Utdanningsnytt skriver Møller at det her forutsettes at det jobbes systematisk med å utvikle gode relasjoner i personalet for å sikre en konstruktiv samarbeidskultur. Samtidig understreker hun viktigheten av det å ha en forståelse av at kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet, både for skoleledere og lærere, er kontinuerlige prosesser som inngår i det daglige arbeidet (Møller, 2020). Samtidig forutsetter utvikling av profesjonalitet i skolen at både skoleledere og lærere samarbeider om å ta et aktivt og mer strategisk grep om forvaltningen av sitt eget kunnskapsfelt (Møller, 2019, s. 198).

En vanlig definisjon på ledelse er at det handler om å utøve innflytelse og påvirke arbeidets retning, og i sitt vesen er ledelse i skolen både relasjonell og normativ (Møller, 2016, i Møller 2019, s. 189). Det betyr at ledelse utøves i relasjoner der mål skal fortolkes, konkretiseres og realiseres (Møller, 2020, s. 3). Denne definisjonen innebærer at ledelse kan utøves av mange, men også at formelle ledere i kraft av sin posisjon har et særlig ansvar for å sikre at skolen utvikler seg i tråd med de overordnede målene, samt lover og regler som samfunnet har satt for skolen. Slik sett må rektors ledelse også forstås som både intellektuelt arbeid og styring, hvor rektor står i en interaksjon med det nasjonale og det lokale styringslandskapet. En skoleleder må dessuten kunne legitimere maktgrunnlaget sitt for å kunne utøve innflytelse i organisasjonen. I tillegg til å inneha et formelt ledermandat, må man også bli godkjent, få oppslutning og tillit fra dem man skal lede, for å lykkes i utøvelsen av ledelse. Tillit, legitimitet og autoritet som leder er noe som det stadig må forhandles om i møtene med kollegaer, overordnede, medarbeidere og elever (Møller, 2019, s. 189-190).

Om fremveksten av nye roller i skolen skriver Helstad og Mausestaden at dette har kommet som en del av en større satsing knyttet til et politisk ønske om å skape flere karriereveier for lærere. Lærere har nå fått mange videreutdanningstilbud, både innen ulike fagretninger og som ressurslærere og lærerspesialistordningen. I tillegg har både rektorutdanningen og videreutdanning innen skoleledelse blitt relativt utbredt. Helstad og Mausestaden peker på at fremveksten av de nye rollene er knyttet til både muligheter og utfordringer. På den ene siden er intensjonen at framveksten av disse skal bidra til at undervisningspraksisen styrkes, og dermed fører til bedre vilkår for elevenes læring (Helstad & Mausestaden, 2019, s. 15). På den andre siden er det også nå en økt forventning om at skoleledere både skal være tettere på det faglige utviklingsarbeidet, og ikke minst det didaktiske møtet mellom lærere og elever. Dette kan vanskelig la seg gjøre gjennom å utøve skoleledelse fra et lukket kontor. Forskning på skoleledelse har da også pekt på at gode skoler nesten alltid har skoleledere som retter oppmerksomheten mot elevenes læring gjennom å utøve det som i internasjonal litteratur ofte omtales som “Instructional leadership”, noe som også inkluderer det å være “tett på” undervisningspraksisen i skolen (Neumerski, 2013, referert i Helstad & Mausestaden, 2019, s. 16). For oss innebærer det å være “tett på” også at relasjonene til de vi samhandler med kommer tettere på. Videre tror vi at dette også stiller spesielle krav til utøvelsen av skoleledelse.

I spenningsfeltet mellom økte krav og forventninger til en aktiv ledelsesutøvelse, kan det her oppstå motsetninger i møte med profesjonsutøvelsen og læreres krav om autonomi og eget handlingsrom. I skolen stiller dette krav til hvordan skolens ledere legger grunnlaget for både den ledelsesfaglige legitimiteten, og for hvordan kulturer for samarbeid, relasjoner og tillit både utvikles og videreutvikles.

Relasjonenes betydning for samarbeidet i arbeidslivet fremheves av flere. Den 21. april i år publiserte Idébanken.org en sak om Bård Fyhn som nå jobber med en doktorgradsavhandling om psykologisk trygghet i team (Øverli, 2021). Fyhn mener her at graden av den psykologiske tryggheten innad i ulike team kan forklare hvor effektivt et team er. Trygghet er dynamisk, kan oppleves ulikt og kan forandres over tid. Han fremhever også at den psykologiske tryggheten stikker dypere enn sammensetningen av team: Det handler om relasjoner og om hvordan vi snakker sammen og behandler hverandre, og det handler om kulturen vi bygger og om normene vi setter i de ulike teamene. Fyhn sier at dette handler om at vi vil hverandre vel. “Om jeg kjenner at du vil meg vel, tolker jeg det du sier på en helt annen måte enn om jeg tror du er ute etter å ta meg”.

Hva kan så ledere gjøre for å bygge trygge team? Om dette sier Fyhn at det er viktig at ledere legger til rette og setter av tid til at teamet kan bygge relasjoner og avklare rollene sine. Teammedlemmene må by på seg selv, og de må formidle hva som motiverer dem og hvordan de liker å jobbe, samt fremstå ekte og vise seg sårbare. På denne måten kan medarbeiderne utgjøre støttende omgivelser og være jobbressurser for hverandre. En viktig lederoppgave her blir å balansere de ulike teamenes behov for frihet og behovet for struktur, uten at dette skader teammedlemmenes engasjementet gjennom at leder utøver for sterk kontroll. Også i tiden vi er inne i nå, hvor mange jobber hjemmefra, mener Fyhn at det er en fordel med den relativt flate strukturen og den relativt høye tilliten som preger det norske arbeidslivet (Øverli, 2021). I denne oppgaven går vi ikke dypere inn i psykologisk trygghet som begrep, men vi har lagt til grunn at det Fyhn her sier om dette som fenomen også peker i samme retning som noen av teoriene vi søker å utforske nærmere i studien vår.

Litteratursøk på liknende tema som det vi har valgt for denne oppgaven, viser at det finnes mye litteratur om viktigheten av å løfte fram det relasjonelle aspektet innen ledelsesfeltet. Vi har sett mange lærebøker som med ulike innfallsvinkler løfter fram det samme, men vi

har ikke funnet mye forskning på dette. Av liknende studier har vi sett masteravhandlinger som eksempelvis *Verdsettende skolevandring som ledelseskonsept*, hvor man har sett på hvilken betydning verdsettende skolevandring som ledelseskonsept har for relasjonen mellom lærere og rektor i en skole (Halvorsen & Nilssen, 2014, s. 4). Her løftes også det verdsettende perspektivet fram slik også vi gjør, mens resten av teoritilfanget i all hovedsak er et annet enn vårt. Det samme gjelder presentasjonen av relasjonskompetanse og tilbakemeldinger slik Spurkeland (2017) beskriver det i oppgaven *Synlig ledelse - En casestudie av relasjonen og samhandlingen mellom leder og lærere i en nettskole* (Skjerpe, 2019, s. 20-21). Vi også bruker Spurkeland når vi forsøker å forankre relasjonsbegrepet i lederkonteksten på egen skole, men forøvrig er også teoribruken i denne oppgaven annerledes enn i vår.

En mer vanlig innfallsvinkel ser ut til å ha vært å se på hvilken betydning ledelse har for læreres læring og læring i profesjonsfellesskapet. Dette har vi for eksempel sett i avhandlingene *Ledelse av læreres læring og samarbeid* (Vestgøte, 2019, s. 3) som fokuserer på hvilke strukturer ledere kan bruke for å legge til rette for kollektive læringsprosesser, og i *Ledelse for læring i profesjonsfellesskap* (Døvre & Skaug, 2017, s. 15), hvor fokuset er på ledelse for læring i profesjonsfellesskapet, og skoleledernes ansvar for å lede arbeidet med lærernes læring og hvordan de kan håndtere dette. En studie som likner mer på vår er *Når liv og roller veves sammen - Skolelederrollen og relasjonskompetanse* (Aas, 2017, s. 14), som omhandler hvordan skoleledere oppfatter sin egen relasjonskompetanse, holdninger og relasjonene de har til egne ansatte. Her er det altså skolelederens erfaringer knyttet til relasjonskompetansens betydning som er i fokus, mens vi i vår studie tar utgangspunkt i hva lærere selv sier om betydningsfulle relasjonelle forhold.

## 2. Problemstilling

Med dette som utgangspunkt har vi valgt følgende problemstilling:

*Hva slags relasjonelle forhold kan ledelsen bidra til å styrke?*

Gjennom denne vil vi også belyse ledelsens rolle, og her rette fokuset mot hva lærerne mener det er viktig at lederne i skolen gjør for at de skal være i stand til å kunne utføre en best mulig jobb for elevenes beste. Å få dypere kunnskap om dette er interessant for oss med tanke på å kunne forbedre egen ledelsesutøvelse. Som ledere må vi finne balansen mellom oppgavene knyttet til både drift og utvikling. Tiden til de ulike oppgavene oppleves tidvis som begrenset, og da er det viktig for oss å ha et best mulig kunnskapsgrunnlag, slik at vi evner å gjøre trygge og gode valg i arbeidet med å videreutvikle den pedagogiske praksisen i skolen vår. Vi søker svar på problemstillingen gjennom fire forskningsspørsmål:

1. *Hva er viktig for lærere i hverdagen?*
2. *Hva sier lærerne om gode relasjoner?*
3. *Hva slags relasjon har lærere behov for å ha til sin leder?*
4. *Hva bør skoleledere gjøre for å legge til rette for gode relasjoner i egen skole?*

Med disse ønsker vi å finne ut mer om hva lærere i skolen sier om hvilke relasjonelle faktorer de opplever som mest betydningsfulle, og gjennom dette også hvilke relasjoner som er de viktigste på arbeidsplassen.

Når vi i denne oppgaven har valgt å utforske ulike relasjonelle faktorerets betydning for god skoleledelse, betyr dette også at vi her i all hovedsak har valgt å fokusere på relasjonene mellom lærere, og relasjonene mellom ledere og lærere. Det er likevel viktig å presisere at vi med et slikt utgangspunkt også legger til grunn at det i gode skoler, hvor både lærere og ledere har gode eller trygge relasjoner til hverandre, også er rimelig å anta at dette vil kunne påvirke skolens muligheter for å tilrettelegge for elevenes læring i en positiv retning. Dersom de voksne seg i mellom har gode relasjoner, vil vi altså tro at dette også ruster skolen slik at relasjonene mellom elevene og de som jobber i skolen også styrkes.

### 3. Teori

Det å studere relasjonelle forhold i skolen åpner opp for mange ulike teoretiske innfallsvinkler. I dette kapitlet presenterer vi et teoretisk rammeverk vi mener er relevant for å forstå mer av fenomenet vi utforsker, og som vi tror kan bidra til å forklare sammenhenger og detaljer i det vi har fått av empiriske funn. Ulike teorier presenteres i egne underkapitler, og strukturen i kapitlet er forsøkt gjort slik at presentasjonen har en naturlig progresjon fra mer generelle perspektiver, til mer spesifikke teorier knyttet til relasjoner på arbeidsplassen. Innledningsvis tar vi blant annet for oss Shirley (2018) som skriver om et dikterende imperativ han mener har fått ta for stor plass i styringen av skolesektoren. Det dikterende imperativet rommer også en tro på at endring i skolesektoren kan påtvinges ovenfra og ned, noe Shirley påpeker at har dårlige vekstvilkår med tanke på å ruste skoler for fremtiden. Det er i stedet behov for et lederskap som hegner om en annen type tilnærming til ledelsesfenomenet i skolen. Her tror vi det relasjonelle perspektivet vil ha betydning, og vi presenterer derfor ulike perspektiver på relasjonskompetanse av Spurkeland (2020), og vi utdyper dette gjennom å trekke inn ulike kategorier av relasjoner slik de presenteres av Schein og Schein (2018). I fremstillingen av det verdsettende perspektivet på ledelse støtter vi oss til Skrøvset og Tiller (2015), som fremhever betydningen av tillit, og at den gode hensikten må være synlig for medarbeiderne i ledelsesutøvelsen. Skrøvset og Tiller argumenterer også for følelsenes betydning, noe vi utdyper gjennom å se på emosjonell intelligens slik det fremstilles av Holm (2014). Avslutningsvis trekker vi også inn betydningen av mestringstro, eller “self-efficacy”, her forstått gjennom at troen på mestring kan påvirke personers egen vurdering av evnen til å håndtere situasjoner (Bandura, 1977; 1997, referert i Johannessen & Olsen, 2008, s. 44). Med vårt utgangspunkt er det her interessant å se både dette, og følelser og emosjoners betydning i lys av former for ledelse som kan støtte opp under et nytt kompetent lederskap i skolen slik Shirley sier det er behov for.

#### 3.1 Behov for et nytt lederskap?

Hargreaves og Fullan innførte begrepet profesjonell kapital i utdanningssektoren. Dette er et konsept som ser på den systematiske utviklingen av humankapital, sosial kapital og beslutningskapital som hovedkomponentene i det de kaller profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 108). God og effektiv undervisningspraksis i hele profesjonen skyldes at disse tre typene kapital gjensidig forsterker hverandre. Fra et lederperspektiv er det slik vi



ser det nødvendig å utøve en ledelsesatferd som kan bidra til at denne typen kapital får gode vekstvilkår i skolen. I forordet til Shirleys bok *Nye perspektiver på endring i skolen* (2018) sammenfatter Irgens hvordan Shirley mener feilslått utdanningspolitikk i mange land nå bør erstattes av nye imperativer for læring med integritet i skolen. For at skolesektoren skal lykkes med endringsarbeidet i møte med fremtidens skole fremheves nødvendigheten av å rette fokuset mot imperativer som er forskningsbaserte, fortolkende, profesjonelle, vidsynte og eksistensielle (Irgens, 2018, s. 14-15). Shirley skriver videre at det i nær fortid har rådet et dikterende imperativ som har undergravd læreres faglige dømmekraft, og at dette har bidratt til en sterkere hierarkisk og administrativ styring i skolen. Dette er nå i ferd med å snu, og stadig flere synes å enes om hva dette må innebære. Shirley viser her også til Hargreaves og Fullans tre komponenter i lærerprofesjonalitet, og påpeker samtidig likheten med de tre komponentene for lærerprofesjonalitet i TALIS-indeksen for lærerprofesjonalitet: Individets “kunnskapsbaserte beste praksis”, kolleganettverk og autonomi i form av beslutningsmyndighet i arbeid med læreplaner, kartlegginger og grensesetting av elever. OECD utarbeidet da også denne etter utgivelsen av *Professional Capital*, og tankesettet bak ser altså ut til å være ganske sammenfallende (Shirley, 2018, s. 29).

I fremstillingen av det gryende *profesjonelle imperativet* beskriver Shirley følgende tre komponenter som spesielt sentrale (Shirley, 2018, s. 83):

1. Lærerne må bli smartere og flinkere i selve undervisningskunsten, både i teori og i praksis.
2. Lærerne må opparbeide en egen sosial kapital gjennom kolleganettverk for erfaringsutveksling som de selv leder og kontrollerer.
3. Lærerne må opparbeide sin selvstendige dømmekraft gjennom konstant nysgjerrighet, refleksjon og forbedring.

Med et ledelsesperspektiv tror vi her at skoleledere har et spesielt ansvar. Det vil trolig være gjennom å fasilitere og lede læreres læring at vi har den største innvirkningen og påvirkningsmuligheten på elevenes læring. I argumentasjonen for et nytt profesjonelt imperativ som favner bredt skriver Shirley at det også er tid for å få på plass kompetent

lederskap og støtte i skolen slik at dette profesjonelle imperativet kan realiseres fullt ut (Shirley, 2018, s. 129-130). Hva vi antar er viktige momenter å vektlegge for å lykkes med dette arbeidet presenteres i det følgende.

### 3.2 Relasjonskompetanse

Jan Spurkeland er i både idretten, næringslivet og av skoler en mye brukt kurs- og foredragsholder innen samhandling og lagutvikling. På hjemmesidene til Norges Idrettshøgskole (NHI) presenteres han blant annet som “Relasjonsnestor”, og han har skrevet flere bøker med utgangspunkt i relasjonsbegrepet tilpasset arbeidslivet. Spurkeland skriver om relasjonskompetanse, og peker på at dette handler om det som gjør at vi får kontakt med andre og kan samhandle. Boken vi legger til grunn heter Relasjonskompetanse (2020), og er en fordypning av innholdet i en annen bok han har skrevet om relasjonsledelse. I forordet til denne sier han at det er ønskelig å lede tankene inn på det mellommenneskelige i ledelse, og retter fokuset på den norske og nordiske måten å lede mennesker på (Spurkeland, 2017, s. 11). Boken “Relasjonskompetanse” utdyper dette. En leders relasjonskompetanse vil kunne være et viktig bidrag til å utvikle et godt samspill på arbeidsplassen, noe som igjen kan øke trivselen og produktiviteten i organisasjonen. Relasjonskompetanse kan læres (Spurkeland, 2020, s. 15). Innen relasjonskompetanse taler vi først og fremst om en overordnet dimensjon, lederens A-faktor, hvor A står for aksept, og handler om i hvilken grad en leder er akseptert som leder utover den formelle posisjonen og makten han eller hun besitter. Spurkeland mener ledere med en slik naturlig autoritet har opparbeidet en styringsevne basert på kvalitet i relasjoner (Spurkeland, 2020, s. 16-17). Dermed mener vi at dette blir relevant når vi ønsker å undersøke hvilke relasjonelle faktorer som har betydning for ledelse av lærere i skolen.

Ifølge Spurkeland er relasjonskompetanse en kompetanse det er nødvendig å ha i et moderne samfunn. Vi er hverandres prestasjonshjelpere. Derfor blir vår personlige kvalitet og ytelse avhengig av kvaliteten på relasjoner i vår kollektive hverdag. Han hevder at menneskeinteresse er selve inngangsporten til relasjonskompetanse (2020, s. 13). Ledelse handler om å gjøre andre gode, og om å utløse energi i dem. Da må du også investere i relasjoner til dem du leder (2020, s. 15). Spurkeland skriver videre at emosjonell intelligens og resonant lederskap, handler om å oppfatte stemninger og være følelsesvar for det som skjer rundt en, og bruker denne definisjonene på relasjonskompetanse: *Ferdigheter, evner,*

*kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker.* Han har utviklet et måle- og samtaleverktøy for begrepet relasjonskompetanse, og dette inneholder 14 ulike dimensjoner, som vi kort presenterer her (Spurkeland, 2020, s.19-20):

- 1) Menneskeinteresse: Menneskeorientert atferd og evne til å interessere seg for å bli kjent med mennesker, og er et premiss for relasjonskompetanse.
- 2) Tillit: Betraktes som en bærebjelke i alle relasjoner. Dimensjonen sier noe om hvordan tillit bygges i et mellommenneskelig forhold.
- 3) Dialogferdigheter: Handler om den gode samtals kvaliteter og teknikker samt dialogledelse.
- 4) Tilbakemelding: Utgangspunktet her er at alle har behov for bekreftelse og oppmerksomhet. Skape en tilbakemeldingskultur for å gi ros, ta i mot ros, ta i mot korrigerende, gi korrigerende.
- 5) Dialogferdigheter i gruppe: Om ledelse av gruppesamtaler og ledelse av møter.
- 6) Relasjonsbygging: Beskriver aktiv nettverksbygging som lederatferd.
- 7) Synlighet: Handler om leders bevissthet omkring egen synlighet.
- 8) Utvikling: Handler om utviklingsorientert lederstil og coaching.
- 9) Kreativitet: Handler om kreativitetsledelse - en innovativ lederstil og evne til å la andre bruke flere sider av seg selv.
- 10) Konflikthåndtering: Om ferdigheter og holdninger i aktiv håndtering av konflikter
- 11) Emosjonell modenhet: Handler om empati og emosjonell intelligens.
- 12) Humor: En relasjonell ferdighet som har konsekvenser for ledelse, nærvær, helse og arbeidsmiljø.
- 13) Prestasjonshjelp: Om å gjøre andre gode og bygge opp andres selvfølelse og kompetanse.
- 14) Resultatorientering: Evne til å skape og levere resultater, og har en kontrollfunksjon for virkningene av de andre dimensjonene.

Boka er et resultat av tidligere fokus forfatteren har hatt på relasjoner i ledelse, og støtter seg her til funn fra spørreundersøkelser om de 14 ulike dimensjonene i relasjonskompetanse (Spurkeland 2020, s. 21). For det videre arbeidet vil vi, med bakgrunn i datamaterialet vårt, undersøke om det er noen av disse som er mer sentrale for oss enn andre. Med vårt utgangspunkt ser vi for oss at dimensjonene tillit, relasjonsbygging,

tilbakemelding, synlighet og emosjonell modenhet vil være mer sentrale enn andre for å kaste lys over fenomenet vi utforsker.

I en podcast (Lomsdalen, 2019-nåtid) snakker Spurkeland om relasjonsledelse, hvor han gjør et forsøk på å tilpasse utenlandsk teori, kultur og verdisett til norske forhold, med fokus på tillit, likeverdighet og dialog. Sidestilt kommunikasjon er et begrep som benyttes, og handler om at ledere snakker med sine ansatte der de er (“på gølv”). En leder bør fokusere på å komme seg fra posisjon til relasjon for å oppnå fortrolighet, framstå som alminnelig og likeverdig, og få folk til å føle seg viktige og betydningsfulle gjennom å lytte og forstå. For rektorrollen er det viktig å forsøke å komme bak fasaden til de du leder gjennom å være synlig, være sammen med folk uten å ta styring på alt og inkludere deg der folk er og hjelpe til. Det gjør at du kan skape deg legitimitet for ledelse. Du må lære deg hvordan det er å være leder og elev. Dette stemmer med overordna del, hvor det beskrives at god skoleledelse forutsetter ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne står overfor (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). I podcasten påpekes det videre at gode relasjoner bygges “one-by-one”, og at mange slike gode relasjoner gjør det mulig å få naturlig autoritet. Som leder (og lærer) er det viktig å ha fokus på det sympatiske ved mennesker, skjerpe hjernen og vise menneskeinteresse. Vær på jakt etter de gode sidene hos andre, den andres signaturstyrker som i denne sammenheng er noe annet enn det rent faglige. Fortell den andre hva du har sett i dem (Lomsdalen, 2019-nåtid).

### 3.3 Humble leadership - Ydmykt lederskap

Organisasjonpsykologen Edgar Schein går i kompaniskap med sin sønn Peter A. Schein mer i dybden på hvilke relasjonelle forhold som kan bygge gode relasjoner. Schein og Schein (2018) hevder at blant annet ansattes engasjement, innovasjon og endringsvilje kan blomstre når det grunnleggende forholdet mellom ledere og ansatte er mer personlig og preget av samarbeid (Schein & Schein, 2018, s. 1). Schein og Schein peker på at det er nødvendig med en modell for lederskap som styrker dette. De kaller dette humble leadership (Schein & Schein, 2018, s. 2). Oversatt til norsk tror vi at “ydmykt lederskap” kan være en dekkende betegnelse for innholdselementene i dette. Lederskap omtales som ønsket om å gjøre noe nytt og bedre, og det å få andre til å følge etter i dette. Hva som er nytt og bedre vil avhenge av kontekst, oppgavenes art og de kulturelle verdiene hos de som

skal utføre arbeidet. Forfatterne ønsker ikke å peke på spesielle lederkarakteristikker, men ser heller på relasjonen mellom leder og ansatt (Schein & Schein, 2018, s. 2). Ansatte er gjerne grupper av ansatte, og det er nødvendig å kjenne til gruppedynamikk og gruppeprosesser for utøvelsen av lederskap.

Spurkeland peker på relasjonskompetanse som en forutsetning for å få knyttet og holde kontakt med andre, og dette er hos Schein og Schein også dratt fram som en nødvendig kompetanse for ledere. Schein og Schein opererer med modellen nedenfor, som synliggjør at graden og styrken på relasjoner avhenger av hva slags relasjon det er mellom mennesker. Grad av tillit er et viktig tema også i deres univers. Modellen kan fungere som en bevisstgjører i forhold til relasjoner ledere står i ovenfor sine ansatte (Schein & Schein, 2018, s. 3):

På bakgrunn egne erfarte relasjoner med andre, pekes det på 4 nivå for relasjoner/forhold:

- 1) Nivå minus 1: Totalt upersonlig dominerende og tvang (Gi ordre til noen du har makt over).
- 2) Nivå 1: Relasjoner basert på transaksjoner preget av rolle og regler, service, profesjonell hjelp/støtte.
- 3) Nivå 2: Personlig samarbeidende, tillitsbaserte forhold som f.eks. vennskap og godt fungerende team.
- 4) Nivå 3: Emosjonelle, intime og gjensidig avhengige relasjoner.

Schein og Schein begrunner sitt blikk på lederskap ut fra tendenser de ser i hvordan arbeid og oppgaver for mange organisasjoner endrer seg. Noe av innvendingene til dette er for oss at bakteppet her er noe annet enn den norske skolehverdagen vi står i, men det er likevel mulig å kjenne igjen noen tendenser. Schein og Schein peker blant annet på økt oppgavekompleksitet og ny teknologi, samarbeid mellom ulike former for ekspertise, og at det ikke er mulig for en leder å ha nok kunnskap til å ha alle svarene. En ny tilnærming til ledelse er nødvendig på grunn av dette (2018, s. 6-7). Hierarkitankegangen for organisasjoner kan sørge for at endringer og justeringer ikke fungerer optimalt, og det er nødvendig med en annen involvering av ansatte. Dette peker igjen på at relasjoner mellom leder og ansatt bør ha en annen form (2018, s. 11).

Hva gjør så humble leadership, eller ydmykt lederskap til noe annet enn lignende teorier innen ledelsesfeltet? Slik vi forstår konseptet bak ydmykt lederskap, så handler det om at ledere, med bakteppet beskrevet ovenfor, bør ha en annen tilnærming til sitt lederskap. Det er ikke nok å bare forholde seg til posisjoner i et hierarki, eller med grad av makt, men man må innse at veien til godt lederskap handler om den relasjon leder får til sine medarbeidere. Dette krever at man velger å nærme seg nivå 2 på Schein og Scheins relasjonsskala, der ydmykt lederskap preges av åpenhet og tillit, og viljen til å legge til rette for dette, der man jakter på den med relevant kunnskap og ekspertise. Det setter krav til å være lærende, kunne ha gode holdninger for samarbeid og ferdigheter i gruppedynamikk og personlige relasjoner (Schein & Schein, 2018, s. 20). Dette er viktig jo mer kompleks og flyktige forholdene gruppen skal fungere under er. Konseptet med relasjonsskalaen er basisen for å forstå ydmykt lederskap: Relasjoner defineres her som et sett med gjensidige forventninger om hverandres fremtidige atferd, basert på tidligere interaksjoner med hverandre. Vi har et forhold eller en relasjon når vi til en viss grad kan forutsi hverandres atferd. Har vi en god relasjon betyr dette at vi har det komfortabelt med den andre, basert på at vi til en viss grad kan vite hvordan den andre vil reagere. Når vi kan stole på at vi jobber mot samme mål har vi en grad av tillit. Vi vet hva vi kan forvente av hverandre (Schein & Schein, 2018, s. 22).

Graden av tillit sier noe om i hvilken grad vår atferd og den andres atferd er konsistent. Forhold eller relasjoner er et interaktivt konsept, og for at forhold skal være må det være noe symmetrisk i blant annet tilliten og hvordan vi kan forutsi atferd (Schein & Schein, 2018, s. 23). Hva betyr det så at ydmykt lederskap må basere seg på nivå 2 for relasjoner? Schein og Schein bruker her det engelske begrepet personization, og vi velger å forstå dette som “helhetlig relasjonsbygging”. Det innebærer en prosess hvor man gjensidig bygger relasjoner til en felles ansatt, et teammedlem, sjef eller en annen kollega med utgangspunkt i å se hele personen. Det er avgjørende å se på dette for å skille de ulike nivåene for relasjoner fra hverandre. Man oppnår dette ved å være nysgjerrig, men også dele noe om seg selv og den andre som handler om andre sider ved seg enn bare det rent faglige man gjør i jobben sin. Tanken er at ved å være åpen og ærlig med hverandre, så øker sannsynligheten for man er tryggere i relasjonen, noe som også kommer selve arbeidsutførelsen til gode. Det kan øke kvaliteten på samarbeid, ansvarsfølelsen og villigheten til å hjelpe (Schein & Schein, 2018, s. 26), og dermed den tilliten man har til hverandre. I ydmykt lederskap er man avhengig av den tilliten som er assosiert med det vi finner i vennskap og i effektive team. Siden det er vanskelig å late som man er autentisk,

oppriktig og konsistent, må ledere som ønsker å være på nivå 2 være det på ordentlig (2018, s. 29).

Vi går ofte inn i roller og relasjoner mellom disse hvor “hvordan man gjør det” er bestemt. I upersonlige forhold er det rolleforventningene som gjør jobben. Du bestiller mat, servitøren bringer maten, eller når du henvender deg til et offentlig kontor, hvor spørsmål og svar i mange tilfeller er regulert av lover og regler som gjelder. Det samme gjelder når du henvender til noen som er eksperter, for eksempel leger og advokater. Men også hvordan man ellers forholder seg av ren høflighet, kulturbestemte måter å være på og det som er politisk korrekt. Vi følger “oppskriften” eller er profesjonelle, og for vår del er det da viktig å ikke la seg lure av de profesjonelle båndene som ligger i rollene avdelingsleder, rektor og lærer (Schein & Schein, 2018, s. 35).

Edmonson mener at det å bygge relasjoner for å bedre samarbeid og arbeidsutførelse ikke handler om at man skal bli “bestevenner”, men om å tørre og dele noe om seg selv i den hensikt at man stoler mer på hverandre og øker tillit seg imellom. Dette skjer over tid og gjennom å gjøre noe der man lærer sammen (Edmonson, 2012, referert i Schein & Schein, 2018, s. 35). Denne typen samhandling er en av de beste måtene å bli kjent med hverandre på, fordi i en slik kontekst kan sjef og ansatt gi hverandre direkte tilbakemeldinger og løsningsforslag på hvordan jobben kan gjøres. De ferdigheter og kunnskaper man besitter kommer tydeligere fram. Siden vi snakker om relasjoner på nivå 2, og behovet for å gjøre relasjoner mer personlig gjennom ulike former for relasjonsbygging, er det likevel et poeng å understreke at grensene mellom nivå 2 og 3 (Hvor forhold er emosjonelt intime, og gjensidig avhengige) kan være hårfine, avhengig av hvor mye du gir av deg selv på det personlige plan. Hovedhensikten er å få en relasjon som øker kvaliteten på de profesjonelle båndene man har i ulike arbeidssituasjoner. Målet er en psykologisk sikkerhet, bygge tillit og få til en toveiskommunikasjon som gjør at man i arbeidet sitt gjør oppgavene bedre og raskere (Schein & Schein, 2018, s. 38). For oss handler derfor et godt ydmykt lederskap om å finne balansen mellom de mer formelle relasjonene i nivå 1, og den mer intime sfæren man finner i nivå 3.

Schein bruker også begrepet *psykologisk kontrakt* for å forstå reaksjoner som kan oppstå dersom lærere oppfatter å bli behandlet urimelig. Dette forklarer Schein som en konsekvens av brudd i de gjensidige forventningene, gjerne i form av et sett med uskrevne

forventninger, som hele tiden er tilstede mellom hvert medlem av organisasjonen og de forskjellige lederne og andre i samme organisasjon (Schein, 1983, s. 33, referert i Irgens, 2016, s. 321). Schein mener derfor at både rasjonelle og følelsesmessige aspekter her får betydning. Dette handler blant annet om forventninger om å bli verdsatt, respektert, forstått, anerkjent og sett. Denne typen forventninger kan komme i konflikt med styringssignaler skoleeiernivået sender til lærerne, og som kommer til uttrykk i forventninger om både lojalitet, profesjonalitet, måloppnåelse og kvalitet. Ifølge Schein kan grove brudd på denne kontrakten få alvorlige konsekvenser.

### 3.4 Verdsettende ledelse

Skrøvset og Tiller (2015) fremhever verdsettingens betydning innen ledelsesfeltet. Selve begrepet *å verdsette* kommer fra ordet verdi og handler om å gi verdi, men ikke i betydningen av vurdering og kontroll. Det å lede verdsettende sier de kan være å lede ut fra et empowerment-perspektiv, altså gjennom det å stimulere læringskraft og hverdagskraft. Videre er verdsettende ledelse nært beslektet med demokratiske ledelsesformer. Demokratisk ledelse ble beskrevet av John Dewey, og begrunnelsen hans for dette er at elevene skal lære om demokrati. Dewey mener at dette er umulig hvis ikke demokratiet leves i praksis, noe som igjen forutsetter at de relasjonene man ønsker at elevene skal utvikle, også må prege det voksne fellesskapet (2015, s. 11). Skrøvset og Tiller hevder at demokratisk ledelse og verdsettende ledelse gjensidig forutsetter hverandre. Uten demokratiske verdier i bunn blir verdsettingen hul, og uten det verdsettende perspektivet vil det være vanskelig å få i stand det samarbeidet som demokratisk ledelse bygger på (2015, s. 12). Videre er de også opptatt av hvordan emosjonene, eller følelsene, påvirker ledelse og læring. De skriver at dersom lederne ikke kommer godt ut av det med sine folk, klarer man ikke det nye trykket i arbeidslivet. Gleden og entusiasmen forsvinner, og kreativiteten, som er dagens og fremtidens viktigste kompetanse, står i venteposisjon. Lederen må kunne se sine medarbeidere som hele personer, og bry seg om det hun eller han ser og gjør (2015, s. 16).

Tillitsrelasjoner har utgangspunktet sitt omsorg, eller en opplevelse av at den som gir tillit, bryr seg. Skrøvset og Tiller kaller det verdsettende ledelse når den gode hensikt er synlig. I rektors ledelse må de andre medlemmene ha en tro på, og en opplevelse av at rektor vil dem vel og bryr seg (Skrøvset & Tiller, referert i Paulsen, 2019, s.141). Selv om det er



lærerne som står nærmest elevene, og dermed best kan ha regien på de gode læringsmøtene, fremhever Skrøvset og Tiller at skoleledere ikke må trekke seg så langt unna læringsscenen at de ikke ser og forstår det didaktiske møtets betydning (2015, s. 32).

Skrøvset og Tiller peker på Arne Næss som den som i en norsk kontekst gjennom boken *Livsfilosofi - et personlig bidrag om følelser og fornuft* fra 1999, var den som satte i gang den store oppryddingen i forholdet mellom kognisjoner og emosjoner, og som fikk følelsenes betydning tilbake i norsk samfunnsforskning. Skrøvset og Tiller skriver videre at emosjonssosiologene har vist veg og synliggjort viktige bidrag i feltet for ledelse og læring. De hevder at et av de viktigste bidragene her er bevisstgjøringen om at emosjoner kan fylle eller tappe energi (2015, s. 18).

### 3.5 Følelser, emosjoner og emosjonell intelligens

Om sammenhengen mellom menneskets begrensede rasjonalitet og betydningen av følelser, skriver Irgens at vi søker å gjøre meningsfulle valg etter beste evne. Denne evnen preges av hvordan vi umiddelbart tolker situasjoner vi kommer opp i, og konteksten de utspiller seg i. Evnen til å gjøre best mulige valg preges også av forventningene vi har om resultatet av våre handlingsalternativ, og de erfaringene vi kan relatere de ulike situasjonene til. Dermed er vi også prisgitt den kunnskapen vi har, de begrensningene og de mulighetene ulike situasjoner gir, og vi håndterer utfordringene vi møter ut fra hva vi vurderer som mest passende og hensiktsmessig. Tolkning, meningsskaping og praktisk kunnskap blir da sentrale begreper for å forstå hvordan vi kan utvikle god praksis. Ulike situasjoner må tolkes for å bli meningsfulle, og tolkningen må nødvendigvis ta utgangspunkt i den forforståelsen vi har (Irgens, 2016, s. 262), og det er her at følelsene får betydning.

Damasio skiller mellom følelser og emosjoner. Emosjoner ligger på et dypere nivå, og er knyttet til det umiddelbare mellom oss og omgivelsene. Emosjonene gjør det for eksempel mulig å reagere hurtig i truende situasjoner. På nivået over dette kommer følelsene, som er mer varige enn de umiddelbare emosjonene, og derfor er de også viktige for oss med tanke på hvordan vi håndterer framtidige situasjoner. Følelsene er mentale opplevelser av hvordan kroppen eller deler av den fungerer (Damasio, 2013, s. 85, i Irgens, 2016, s. 266).

Holm (2014) er opptatt av betydningen av følelser og språk innen ledelsesfeltet. I tillegg kobler hun på begrepet emosjonell intelligens (Holm, 2014, s. 73-76). Hun fremhever at det på grunn av at ledelse på et grunnleggende plan handler om mennesker i sosiale systemer, så er ledelse også en emosjonell handling og prosess. Mennesker orienterer seg i tilværelsen gjennom følelser, og for å forstå samspillet i mellommenneskelige relasjoner er det derfor avgjørende at man også forstår det språket som mennesker kommuniserer med. Dette rommer mer enn bare det verbale språket, dette favner også det kroppslig forankrede språket som handler om mentalisering. Dette handler om evnen vår til å lese og forstå også det som ikke kommuniseres verbalt, noe som gjør oss i stand til også å forstå kroppslige uttrykk og mer kamuflerte intensjoner. Mentalisering er dermed ikke det samme som tenkning, men er en mer iakttagende tilstand hvor tenkningen inngår sammen med andre mentale prosesser. Holm skriver videre at ledelsesteorier som kun fokuserer på å tenke positivt og anerkjennende dermed baserer seg på ideen om at tenkning i seg selv kan endre tenkning, noe som i seg selv er en svært vanskelig øvelse. Mentalisering fordrer derimot at man blir mer bevisst sine egne tanker som fenomen, og at man øver seg på å forholde seg iakttagende og ikke-dømmende til dem. Ifølge Holm er positiv tenkning i seg selv en begrenset form for tenkning, gjennom at den er sensurert og adskilt fra helheten, og derfor er det innen ledelse behov for både positive og negative følelser. Evnen vi har til å skille språk fra opplevelser betyr at vi på mange måter ikke kan regne med det verbale språket. Derfor er vi også dypt avhengig av vår sansninger og følelser, altså vår emosjonelle intelligens.

Innen ledelsesfeltet blir følelser ofte sett på som noe irrasjonelt, noe som er knyttet til omsorg eller som noe privat. Holm mener dette er en kraftig forenkling av det landskapet vi må manøvrere i, siden følelser på et grunnleggende plan er det vi manøvrerer i verden på, og har rot i vårt tilknytningsmønster. Tilknytningsmønstret avgjør om vi føler oss trygge og rolige på det relasjonelle feltet, eller om vi blir utrygge og derfor velger å trekke oss fra kontakten, oppfører oss hjelpeløse og klengete eller dominerer i kontakten (Holm, 2014, s. 81). Av delvis samme grunner som det Holm beskriver mener også Damasio at vitenskapen har unngått å studere følelser: Følelsene har blitt sett på som mystisk, privat og vanskelig å forske på. Denne unngåelsen har ikke bare hatt konsekvenser for forståelsen av hvordan mennesket som biologisk vesen fungerer, men også for forståelsen av hvordan samfunnet, og dermed også arbeidsorganisasjoner, utvikles. Damasio har pekt på fem

uheldige konsekvenser av at emosjoner og følelser blir utelatt (Damasio, 2001, s. 102, i Irgens, 2016, s. 267):

1. Det blir vanskeligere å forstå sammenhengen mellom mennesket og dets omgivelser, samfunn og kultur, når man ikke har kunnskap om følelser og emosjoner.
2. Det blir vanskeligere å forstå hvordan mennesket klarer seg i komplekse omgivelser.
3. Det blir problematisk å forstå hukommelse.
4. Vi klarer ikke å utvikle en etisk praksis.
5. Det blir umulig å oppnå en realistisk forståelse av beslutningsatferd (...).

Hvis følelser og emosjoners betydning ikke inkluderes i ledelsesfeltet, vil dette trolig gjøre det vanskelig å få realistisk og ekte kunnskap om arbeidsorganisasjoner. Irgens understreker at om vi skal forstå menneskets atferd i sosiale situasjoner, er vi også nødt til å ha god kunnskap om sosiale emosjoner og følelser, og ikke minst om hva som kjennetegner sammenhengen mellom sosiale situasjoner og følelser som for eksempel sorg. Uten slik kunnskap vil vi ikke kunne forstå hvorfor læring unngås i bestemte situasjoner, hvordan beslutninger egentlig tas, eller hvordan en felles ideologi utvikler seg på både godt og vondt (Irgens, 2016, s. 268).

Holm (2014, s. 84) skriver at en leders kapasitet til å håndtere vanskelige situasjoner og inngå i problemløsende relasjonelle sammenhenger, avhenger av i hvilken grad man evner å konstruere meningsfulle bilder og sammenhengende fortellinger om seg selv, andre og de relasjonene man står i. Mye taler for at effektive ledere evner å trekke veksler på et bredt repertoar av lederstiler, som er tilpasset de enkelte situasjonene eller utfordringene man møter. Den avgjørende faktoren her er fleksibiliteten i tilnærming, og måter å handle og agere på. Dette favnes i begrepet emosjonell intelligens. Ifølge Daniel Goleman består emosjonell intelligens, her i betydningen evnen til å lede seg selv og sine relasjoner effektivt, av fire delkompetanser som vist i tabellen nedenfor (Hart & Hvilshøy, 2013, referert i Holm, 2014, s. 84-85):

<b>Selverkjennelse</b>	Evne til å avkode og forstå egne følelser og deres betydning for egen lederstil. Evne til realistisk selvvurdering av egne styrker og begrensninger, samt selvtillit og robust selvverd.
<b>Selvbeherskelse</b>	Evne til å holde forstyrrende følelser under kontroll. Evne til å kontrollere seg selv og sine oppgaver, og til å tilpasse seg skiftende omgivelser og overvinne hindringer. Være klar til å gripe nye muligheter.
<b>Sosial forståelse</b>	Evne til å forstå andre og deres perspektiv, og til å interessere seg for andre og det som foregår i organisasjonen. Evne til å skape relasjoner og nettverksbygging.
<b>Sosial kompetanse</b>	Evne til å utvikle visjoner og lede an og til å få innflytelse. Evne til å utvikle andre og skape læringsmiljøer. Evne til å kommunisere, løse konflikter og skape samarbeid gjennom positiv feedback (Positive tilbakemeldinger).

I tillegg til disse ulike kompetansene hevder Goleman at de lederne som har en positiv innvirkning på organisasjonens klima, også oppnår betydelig bedre resultater enn andre ledere. I vår kontekst forstår vi her klima som den kulturen vi evner å dyrke fram, hvor ansvar og tydelige rammer i form av tydelige mål og visjoner også henger sammen med opplevd frihet i tilnærming og handlingsrom. Dette handler for oss også om det å legge til rette for en kultur hvor lærerne ikke opplever ledelsesutøvelsen som ovenfra- og ned, men mer sidestilt og med stor takhøyde, hvor også samarbeid i team og samarbeidet i profesjonsfelleskapet inngår, og hvor tillit gjensidig forsterkes i organisasjonen. Den emosjonelt intelligente lederen har generelt sterke “kontaktkompetanser”, her forstått som sensitivitet og evnen til å være i kontakt med andre mennesker og befinne seg i det relasjonelle feltet, samtidig som den andre opplever seg møtt og anerkjent (Holm, 2014, s. 85-86).

For å bygge en skolekultur som beskrevet ovenfor er det også nærliggende å tro at ledelsens evne til å påvirke lærernes mestringstro er av betydning. I engelskspråklig litteratur beskrives mestringstro, eller opplevd mestringsevne, ofte som “self-efficacy” (Bandura, 1977; 1997, referert i Johannessen & Olsen, 2008, s. 26). Denne teorier bygger på at den opplevde mestringsevnen er en funksjon av fem faktorer:

1. Ytelseserfaring, her koblet til opplevd mestring i liknende situasjoner.
2. Andres suksess, her knyttet til rollemodeller.
3. Forestilt mestring gjennom at man er mentalt forberedt på hvordan en situasjon kan håndteres.
4. Positiv tilbakemelding, for eksempel gjennom personer med makt og med stor grad av tillit.
5. Personens fysiologiske og mentale tilstand, her forstått som at man har større mestringstro hvis man er rolig og avslappet, kontra at man er bekymret, opphisset eller engstelig.

Her er også begrepet “kollektiv mestringsevne” aktuelt for oss, gjennom at denne mestringsevnen er knyttet til i hvilken grad vi har tro på at vi sammen kan jobbe effektivt for å oppnå felles målsettinger (Maddux, 2002, referert i Johannessen & Olsen, 2008, s. 26). Både når det gjelder enkeltlærere og for kollektivet, i form av ulike lærerteam, tror vi her at hvordan vi som ledere fasiliterer en positiv kultur gjennom både lederstøtte og med positive tilbakemeldinger kan ha stor betydning for mestringstroen i personalet.

Når det gjelder å forstå det intersubjektive feltet innen ledelse mener Holm (2014) at vi egentlig har et relativt begrenset språklig grunnlag. Ofte er kunnskap og viten om hvordan man i asymmetriske relasjoner fremstår for andre svært komplekst, og består av mange nyanser. Som art vet vi mennesker svært mye om det å være menneske blant andre mennesker, og vi har utallige ferdigheter knyttet til hvordan vi skal tilpasse oss i sosiale systemer. Dette er likevel et kunnskapsfelt som det er vanskelig å gjøre tilgjengelig gjennom både det muntlige og det skriftlige språket. Om vi vil vite mer om dette i lys av et lederperspektiv, må vi oppsøke andre vitenskapsfelt enn ledelsesområdet, og da vil trolig nevrovitenskap, hjerneforskning og utviklingspsykologi kunne bidra til ytterligere kunnskap (Holm, 2014, s. 94).

### 3.6 Oppsummering av hovedteorier

Flere av teoriene vi har lagt til grunn i dette kapitlet peker i samme retning. Shirley (2018) peker på et lederskap i skolen som må handle om et tettere og nærere samarbeid med lærerne. Schein og Schein (2018) er opptatt av kvaliteten på relasjonene, som for ledere innebærer at de bør bygge relasjoner som likner på relasjonene vi finner i

vennskapsrelasjoner og i godt fungerende team, hvor spesielt tillit er en viktig faktor. Det samme fremheves av Spurkeland (2020) blant annet med dimensjonene menneskeinteresse, tillit og emosjonell modenhet. Gjennom dette skaffer ledere seg en aksept som leder, noe som handler om noe mer enn formelle posisjoner og makt.

Skrøvset og Tiller (2015) presiserer at verdsettingen må oppleves som reell, og at fellesskapet blant de voksne i organisasjonen må kjennetegnes av en demokratisk praksis. De peker på en lederatferd der lederen er en naturlig del av arbeidshverdagen, gjennom å være synlig, nysgjerrig, støttende, raus, tydelig og gjennom å vise at den ansatte er viktig for skolen og seg selv. Dette er noe som bygger tillit, fordi du som leder blir forutsigbar, profesjonell, og viser at du er til å stole på. Holm (2014) fremhever her følelsesaspektet og emosjonenes betydning innen ledelsesfeltet, og her har lederes emosjonelle intelligens stor betydning for å kunne lede både seg selv og andre.

## 4. Forskningsdesign og forskningsstrategi

I dette kapitlet begrunner vi metodevalg i gjennomføringen av studien vår, og vi redegjør for prosessen fra piloteringsfasen og fram til analysen av dataene vi har samlet inn.

Deretter presenterer vi vurderinger om kvalitet, overførbarhet og etiske betraktninger rundt studien vår.

### 4.1 Overordnet plan for undersøkelsen

Da vi startet planleggingen ønsket vi i utgangspunktet å gjennomføre intervjuer med både lærere og skoleledere, og vi så for oss at utvalget skulle bestå av respondenter både fra egen skole, samt en naboskole i samme bydel som vår egen. Vi innså likevel tidlig at dette fort kunne føre til at vi gapte over for mye, og at vi kunne risikere å sitte igjen med et datamateriale som var i overkant omfangsrikt med tanke på å komme i mål med prosjektet vårt. Vi endret derfor kurs og valgte å kun fokusere på relasjoner mellom lærere, og relasjoner mellom ledere og ansatte på vår egen skole. Utgangspunktet vårt har hele veien vært å utforske relasjoner vi har til de vi jobber sammen med og er ledere for, og finne viktige momenter i dette. Tilgangen på denne kunnskapen så vi dermed for oss å få gjennom å intervjuer lærere på vår egen skole. Intervju som metode er valgt med bakgrunn i ulike vitenskapssyn. Disse gir oss en forståelse om det feltet vi går inn i, og hvorfor en kvalitativ tilnærming som intervju vil kunne fungere. Vi endte opp med å intervjuer fem lærere med ulik alder og ansiennitet. Vi har intervjuet tre kvinner og to menn, og vi har forsøkt å tolke innholdet i de gjennomførte intervjuene i lys av problemstillingen og våre fire forskningsspørsmål.

### 4.2 Vitenskapsteori

Kvalitative forskningsmetoder har forankring i fenomenologiske og hermeneutiske fagtradisjoner. Dette er fortolkende teoretiske retninger. Styrken i kvalitative metoder viser seg særlig i induktiv og idiografisk forskning, det vil si forskning hvor man går fra empiri (det vi finner ut) til teori, eller fokus på en person, hendelse eller sak. Eksplorerende design og kasusdesign med fokus på intensive observasjoner og intervju vil ofte være formålstjenlig i kvalitativt forskningsarbeid (Befring, 2016, s. 109-111). Thagaard skriver at kvalitative metoder studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan

vi lever våre liv (2018, s.11). Brinkmann og Tanggaard skriver at når forskning er kvalitativ betyr det vanligvis at man interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. I en slik kontekst er man for eksempel opptatt av å beskrive, forstå og fortolke, eller dekonstruere den menneskelige erfaringens kvaliteter (2018, s. 11).

Når man i forskning går veien fra å undersøke et fenomen, og på bakgrunn av sine funn lager en teori om dette, snakker vi om “grounded theory”. Det skjer når en forsker starter med “blanke ark” og forsøker å forme en teori som kan forklare et observert fenomen eller en erfart situasjon (Befring, 2016, s. 61-62). Fenomenologi er et vitenskapssyn som tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og forsøker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Interessen sentrerer rundt fenomenverden slik de personene vi studerer, opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen (Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenologien bygger på en underliggende antagelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45, referert i Thagaard, 2018, s.36). Fenomenologiske forskere beskriver de trekkene som er felles ved de erfaringene som deltakerne i et prosjekt gir uttrykk for. De felles erfaringene deltakerne har, gir grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018, s.36).

En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer. Den bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av. Hermeneutikken har tradisjonelt vært forbundet med fortolkning av tekster (Thagaard, 2018, s.37). I vår studie fikk vi et betydelig tekstoffang å forholde oss til etter at vi hadde gjennomført intervjuene vi planla.

Symbolsk interaksjonisme er en tilnærming som er spesielt relevant for studier av hvordan personer samhandler med hverandre. Dette er en prosessorientert teori, fordi den retter oppmerksomheten mot hvordan samhandlingen foregår. Et viktig formål her er å fange inn og forstå omverden slik de personene vi studerer, oppfatter den (Thagaard, 2018, s. 34). Symbolsk interaksjonisme handler om at mennesker kontinuerlig skaper sin identitet i interaksjon med andre. Enhver handling har derfor både en meningsladet indre side, og en ytre atferdsside; den er altså symbolsk (Alvesson & Skoldberg, 2011, referert i Thagaard, 2018, s. 34). Dette gir en metodisk tilnærming som framhever betydningen av at vi studerer



den sosiale virkeligheten i lys av hvordan personer forstår og fortolker sin sosiale virkelighet.

Utgangspunktet vårt har vært at vi gjennom denne studien har forsøkt å skaffe oss mer kunnskap og forståelse omkring et tema vi mener er viktig for å lykkes som ledere. Å jobbe med og sammen med mennesker innebærer at det er et stort fokus på relasjoner. Vi har lagt til grunn at relasjoner har betydning, og vi ønsker mer innsikt i hva lærere legger vekt på i relasjonen til sine ledere. Dette har vi ønsket å utforske gjennom og snakke med folk. Metodisk vil dette kunne være en tilnærming som medfører at det er utfordrende å skaffe seg oversikt i et stort datagrunnlag, gitt begrensninger i tiden vi har til rådighet, og at vi er interessert i historiene om relasjoner, fortalt av de som jobber i skolen. Gjennom en kvantitativ tilnærming kunne vi også ha fått innsikt i relasjoner, men vi er usikre på om vi hadde klart å lage gode nok spørsmål til å fange opp det vi er ute etter gjennom en kvantitativ studie. Siden vårt tema er relasjoner, mener vi en kvalitativ tilnærming på en måte gir seg selv.

Kvalitative metoder er rettet mot at vi utvikler en forståelse av de fenomenene (Som for eksempel relasjoner mellom leder og ansatt) vi studerer. Kvalitative tilnærminger kan derfor knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme (Thagaard, 2018, s.15). Videre kjennetegnes kvalitative metoder ved at de er fleksible forskningsopplegg, hvor vi kan arbeide parallelt med de ulike delene av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 27).

Fortolkende teoretiske retninger representerer et viktig grunnlag for kvalitative metoder. Den fortolkende retning vi legger til grunn, vil kunne si noe om den metodiske tilnærming vi velger (Thagaard, 2018, s. 32). Med kvalitative metoder tenker vi på observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, analyse av audio- og videoopptak, samt internett. Intervjuforskningen er spesielt egnet til å belyse de relasjonelle, samtalemessige, språklige og narrative områdene av menneskelige erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009, referert i Tanggaard & Brinkmann, 2018, s. 22).

Vi har valgt en kvalitativ studie med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Studien er basert på individuelle semistrukturerte intervju med fem lærere. Tilnærmingen er fenomenologisk gjennom at den søker en dypere forståelse av lærernes opplevelser og

oppfatning av fenomenet vi utforsker. Den er hermeneutisk gjennom at vi analyserer tekstmaterialet vårt og holder funnene våre opp mot aktuelle teorier og annen litteratur som belyser fenomenet vi studerer.

#### 4.3 Metode

##### 4.3.1 Intervju

Intervju er sammen med deltagende observasjon de to mest brukte metodene innenfor kvalitative tilnæringer. Intervju gir innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2018, s.12). Formålet med et intervju er at vi får fyldige og omfattende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om. Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s. 89). På dette studiet har vi vært gjennom en øving i å intervju informanter, men det er først i arbeidet med masteroppgaven at vi har gått inn som forskere “på ordentlig” for første gang. Med utgangspunkt i ønsket om å få større innblikk i hva informantene tenker om relasjoner i yrkeslivet sitt har vi valgt et fokusområde vi tror vi kjenner til, og vil undersøke i et felt vi føler oss trygge i.

I planleggingsfasen vurderte vi flere alternative problemstillinger. Alle var sentrert rundt hvordan vi kan få bedre forståelse av hvordan ulike relasjonelle forhold kan styrke lærerne i jobben de utfører, og vi har hele veien ønsket å få et utvalg lærere til selv å sette ord på hva de opplever å ha behov for når det gjelder ulike typer relasjoner i skolen. Dette mener vi ga oss et godt grunnlag for velge intervjuet som metode. Intervju gir informanten mulighet til muntlig formidling om det vi lurer på. Dette er på flere måter en krevende måte å skaffe seg datamateriale på. Selv om vi i store deler av perioden vi har jobbet med studien har vært underlagt et strengt regime for smittevern og utstrakt bruk av hjemmekontor, så vi for oss at intervjuene skulle gjennomføres gjennom personlig kontakt (I stedet for telefonintervju eller digitale møter). Vi skiller mellom *klinisk intervju* når det foregår på intervjuers hjemmebane (For eksempel på kontoret) etter en innkalling eller forespørsel. *Oppsøkende intervju*, eller *feltintervju*, er betegnelsen når intervjuet gjennomføres på informantens hjemmebane (Befring, 2016, s.74). Intervjuer kan gjennomføres som en fri samtale med utgangspunkt i tema eller generelle spørsmål. Vi så for oss at en slik tilnærming kunne gi oss utfordringer med å holde tråden, og samle oss om

det vi lurer på, så vi valgte tidlig å jobbe frem en intervjuguide som kunne sikre at vi stilte de ulike lærerne noenlunde de samme spørsmålene.

Selv om vi jobbet med å strukturere spørsmålene våre i en guide, var det samtidig viktig for oss å legge til rette for at informantene kunne snakke relativt fritt. For at det skulle være mulig endte vi derfor opp med å utarbeide en semistrukturert intervjuguide. Om det semistrukturerte intervjuet skriver Brinkmann og Tanggaard at selv om på forhånd fastlagte forskningsspørsmål fungerer som styrende for de intervju spørsmålene man planlegger å stille i selve intervjuet, så betyr ikke dette at man ikke skal avvike fra dem. Den konkrete interaksjonen med intervjupersonen kan nettopp kreve at man forfølger fortellingen som intervjupersonen er mest opptatt av å fortelle. Ofte kan det vise seg at man ved å lytte til intervjupersonen og skubbe sine egne prefabrikerte spørsmål litt i bakgrunnen, likevel kommer til de oppsatte temaene (2018, s. 28). Et intervju med fokus på de relasjonene respondentene har stått i, vil nødvendigvis også handle om evne til å formulere seg godt om hvordan noe har vært, og dermed peke framover til hvordan noe kan være i framtid. Befring (2016, s.112) skiller mellom retrospektive og prospektive data. Dette stiller krav til oss i hvordan vi legger til rette spørsmålene.

#### 4.3.2 Intervjuguide

Før vi satte i gang var vi opptatt av at vi i intervjuene skulle få til en ramme som gjorde at det opplevdes som trygt å snakke om spørsmålene vi planla. Befring (2016) presenter prinsipper for å skape trygghet i intervjusituasjonene. Disse støttet vi oss til i arbeidet med å formulere så gode spørsmål som mulig. Gjennom å starte med enkle, nære og konkrete spørsmål, for deretter gradvis å komme inn på hovedtemaene i undersøkelsen vår, ønsket vi å skape en trygg ramme for gjennomføringen av intervjuene. Vi la opp til å unngå og favorisere noen svar fremfor andre, men heller vise interesse for alt som ble sagt. Befring skriver også om nødvendigheten av å være oppmerksom på den påvirkningen kroppsspråk og eventuelle oppfølgingsspørsmål (Eller fravær av slike) kan ha (2016, s.75). Bruk av oppfølgingsspørsmål og positive bekreftelser underveis driver intervjuet framover. Rubins & Rubins (I Thagaard, 2018, s. 93) peker på at intervjueren har ansvar for å utvikle tillit, lytte oppmerksomt og tilpasse intervjusituasjonen til innspill fra intervjupersonen.

I intervjuguiden var det viktig at vi bestemte oss for hvilke tema vi ønsket å få belyst, og at vi hadde spørsmål eller stikkord nok til at vi kunne få god nok innsikt i fenomenet vi utforsker. Vi kunne ikke på forhånd vite hvordan intervjuobjektene ville svare, men vi ønsket å være fleksible i gjennomføringen. Vi ønsket også å få belyst de samme temaene i alle intervjuene for å kunne sammenligne svarene. Rubin & Rubin (2012, i Thagaard, 2018, s.95) kaller dette “Tre-med-grener-modellen”, hvor stammen representerer hovedtemaet i prosjektet, og grenene representerer mer spesifikke temaer. Her har vi mulighet til å styre intervjuet gjennom de tema vi ønsker innblikk i, men hvor det også er mulig å lytte ut mer av det intervjupersonen har fokus på. Vi planla å ta lydopptak av det som ble sagt i intervjuene for å samle den informasjonen vi senere skulle bearbeide, transkribere og analysere.

Den ferdige intervjuguiden (Vedlegg 4) ble derfor delt inn i tre hoveddeler. Den første delen besto av en mer generell introduksjon hvor vi hadde mer generelle spørsmål som gikk på hvor lenge informantene har jobbet som lærere, beskrivelser av typiske arbeidsdager, hva lærerne selv opplever som viktig i arbeidshverdagen og hvem de ser på som sine viktigste støttespillere i jobbsammenheng. Med dette spørsmålssettet ønsket vi at de vi intervjuet kunne få mulighet til å “ snakke seg varme”, og at vi gradvis kunne skape en naturlig overgang til å snakke om kjernen i det vi utforsker. Den andre delen besto av mer spesifikke spørsmål knyttet til lærernes egne tanker om relasjonsbegrepet, i hvilke situasjoner de opplever at relasjonene på arbeidsplassen har betydning for jobben de gjør, samt hvilke typer relasjoner de opplever som mest betydningsfulle. Siste del av spørsmålssettet i denne bolken besto av spørsmål om hva eller hvem som kan styrke relasjonene lærerne står i, samt hvordan de selv jobber med relasjonsbygging. Den siste delen av intervjuguiden var i all hovedsak knyttet til lærernes relasjoner til sine ledere. Her la vi opp til spørsmål om blant annet når lærerne trenger lederne sine mest, hvordan de opplever å bli møtt av lederne sine, og hvordan de tenker at skoleledere bør balansere lederrollen mellom det formelle og det uformelle. Som avslutning på intervjuene planla vi at lærerne skulle få mulighet til å oppsummere intervjuet og komme med en sluttkommentar, gjerne i form av å utdype det de eventuelt mente at ikke var grundig nok besvart gjennom de tre hoveddelene i intervjuguiden.

Våre fire forskningsspørsmål er også lagt opp i tråd med hvordan intervjuguiden er satt sammen. Vi starter med det mer generelle, og avslutter med å dreie fokuset mot hvordan

lærerne mener at ledelse i skolen bør utøves. Guiden ble lagt opp slik at respondentene skulle kunne snakke mest mulig fritt, og ikke tvinges inn i ukjente begreper. Vi ønsket altså ikke å presentere teorier eller begreper vi på forhånd kunne anta at lærerne ikke hadde et forhold til. Selve relasjonsbegrepet mener vi dermed er et relativt generelt begrep som er godt innarbeidet og mye i bruk i skolen, og som det derfor kunne være rimelig å anta at de vi skulle intervjuer hadde nok personlige erfaringer med fra arbeidet i skolen til at vi kunne få til en relativt fri samtale. Vi la også opp til at vi i gjennomføringen av intervjuene skulle bruke guiden mest mulig likt, og vi laget hjelpespørsmål til mange av spørsmålene i de tre delene. Disse planla vi å bruke dersom vi under intervjuene opplevde at de vi intervjuet ikke forsto hovedspørsmålet, eller at det ville bli behov for å tydeliggjøre hva vi søkte svar på i de ulike spørsmålene.

#### 4.3.3 Datakilder og utvalg

Utvalg i kvalitative studier kan gjøres gjennom strategisk utvelging, teoretisk utvelging og kvoteutvelging (Thagaard, 2018 s. 54-55). Vi hadde som utgangspunkt at de lærerne vi intervjuet skulle ha erfaring nok til å kunne konkretisere vår undersøkelse av relasjonelle forhold. Vi ønsket oss kandidater med god oversikt og formidlingsevne, og som har en status i kollegiet som gjør de troverdige. Samtidig anså vi det som hensiktsmessig at alle skolens tre avdelinger var representert i utvalget. Med dette som bakgrunn foretok vi et strategisk begrunnet utvalg bestående av fem informanter.

Samtidig ønsket vi også å utforske om lærernes alder og arbeidserfaring gjorde at de vektla forskjellige relasjonelle forhold ulikt, avhengig av hvor de var i yrkeskarrieren som lærere. Vi ville derfor gjennomføre intervjuer av informanter i ulike aldersgrupper. For å oppnå bredde i utvalget kan vi definere bestemte kategorier som skal være representert i utvalget, og deretter velge ut deltakere innen disse kategoriene (Thagaard, 2018, s. 55). Her valgte vi tre kategorier, og vi endte opp med å intervjuer en lærer med relativt kort erfaring, tre lærere som står midt i arbeidslivet og en som er i slutten av arbeidskarrieren. To av lærerne er menn og tre er kvinner. Den av oss som er rektor er ikke nærmeste leder for noen av lærerne i utvalget, men har gjennom rektorrollen likevel en lederfunksjon for alle. Avdelingsleder er nærmeste leder for en av lærerne.

Læreren med kortest arbeidserfaring i det empiriske materialet vårt er “Vilde”. Læreren med lengst erfaring er “Jakob”, mens “Solveig”, “Maria” og “Henrik” har jobbet en god stund som lærere og har potensielt igjen mange år av sin yrkeskarriere i skolen. Som forskere har vi et ansvar for å ivareta informantenes personlige integritet, med vern av deres privatliv. Målet med dette er å hindre skadelig bruk og formidling av personlige opplysninger som gis gjennom å delta i forskningsarbeid (Befring, 2016, s. 32). Lærerne i utvalget er gitt fiktive navn, og siden flere av dem har spesielle oppgaver på skolen vår, har vi valgt å ikke beskrive dem ytterligere for å sikre at anonymiteten i studien ikke svekkes.

#### 4.4 Våre forskerkvalifikasjoner og forberedelser til intervjuene

Kvale & Brinkmann peker på at en intervjuers kompetanse er basert på en kombinasjon av håndverksmessig dyktighet, faglig ekspertise og trening i å mestre sosiale relasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, referert i Thagaard, 2018, s. 94). Som forskere er vi uerfarne i en intervjusituasjon, men vi har likevel god erfaring med å samtale om skole- og yrkesrelevante tema gjennom blant annet å ha intervjuet mange kandidater til ledige stillinger i skolen vår. Utgangspunktet for et godt intervju er at vi på forhånd har satt oss godt inn i intervjupersonens situasjon. Vi må ha gode kunnskaper om konteksten for intervjuet for at vi skal kunne stille spørsmål som intervjupersonen vil oppleve som relevante (Thagaard, 2018, s. 94-95). Før intervjuene var vi forberedt på at hver samtale ville finne sin egen form og leve sitt eget liv, og at relasjonen mellom oss som intervjuere og lærerne i utvalget kunne påvirkes av ulike faktorer. For å etterstrebe mest mulig likhet i intervjusituasjonen la vi også opp til at den ene av oss skulle være den som gjennomførte alle intervjuene, mens den andre skulle være en mer passiv deltaker som noterte underveis, og som eventuelt kunne være med å stille oppfølgingsspørsmål helt til slutt i intervjuene.

#### 4.5 Gjennomføring av intervjuer

Datainnsamlingen gjorde vi over en toukersperiode på skolen vår. To av intervjuene varte i 30 minutter, to varte i ca. 45 minutter og det lengste intervjuet varte i nesten 60 minutter. På forhånd hadde vi planlagt å gjøre transkriberingsarbeidet i etterkant av hvert intervju, men dette ble utsatt på grunn av at den ene av oss ble syk og dermed også ble satt i karantene. Dette gjorde at rollefordelingen vi hadde planlagt på forhånd ble noe endret. Det første intervjuet ble gjennomført som beskrevet ovenfor, og det andre ble gjennomført med

at den av oss som skulle notere underveis deltok via skjerm. De tre siste ble gjennomført med bare den ene av oss. I og med at vi hadde planlagt at det var den samme av oss to som skulle være den aktive parten i alle intervjuene påvirket ikke dette selve intervjusituasjonene i særlig grad.

I og med at våre roller som rektor og avdelingsleder er kjent for alle lærerne vi intervjuet, var det ikke nødvendig å bruke særlig tid på å presentere oss i intervjusituasjonen. Intervjuguiden ble brukt relativt likt i alle intervjuene. Variasjonene her gikk i all hovedsak ut på at hjelpespørsmålene i enkelte av spørsmålssekvensene enten ble brukt til å få informantene til å “komme i gang”, eller at de ble brukt som en slags oppsummering etter hvert spørsmål. Ofte ble det også sånn at det ikke var nødvendig å stille mange av hjelpespørsmålene. Lærerne kom selv inn på det disse handlet om gjennom svarene sine på hovedspørsmålene. Vi opplevde derfor at guiden fungerte godt, og at det i intervjuene ble et naturlig rom for å gjøre endringer, tilpasse og være kreative, blant annet i bruken av hjelpespørsmål, slik Tanggaard og Brinkmann beskriver det semistrukturerte intervjuet og mulighetene i dette til å være kreative innenfor den rammen som er etablert gjennom forberedelse og utarbeiding av intervjuguiden (2018, s. 28).

På forhånd var vi forberedt på at den relasjonen vi har til informantene kunne tenke seg å ha et potensiale til å prege intervjuet og intervjusituasjonen. Som ledere for de vi intervjuer innser vi at det er en form for maktubalanse i dette, og vi forsøkte og ikke la dette på noe vis påvirke samtalen. Vi kan likevel aldri være helt sikre på at dette ikke spiller inn og potensielt har påvirket intervjuene. Gjennom å undersøke den relasjonen de har til sine ledere får vi på en måte en dobbeltrolle i dette, vi er forskere, men det er relasjonen til leder fordekt som forsker som er utgangspunktet for intervjuet. Man kan tenke seg at det å snakke om relasjoner er relasjonsskapende, men det kan også være være utfordrende, gitt at relasjonen i utgangspunktet ikke er god. Det er interessant for oss hvordan relasjoner arter seg på vår skole, men vi var altså oppmerksomme på utfordringer ved det å foreta intervju med egne kollegaer og ansatte. Flere betraktninger rundt dette vil vi komme tilbake til i avsnittene om kvaliteten på dataene våre, og i avsnittet om forskningsetikk.

For å utjevne maktforholdet eller en potensiell maktubalanse i intervjusituasjonen ble alle intervjuene foretatt på møterom lærerne selv bruker å booke når de skal gjennomføre møter og samtaler. Dette for at arenaen for intervjuene foregikk på skulle være på mest mulig

“nøytral bane”. Vi la opp til så tillitsfulle intervjusituasjoner som mulig gjennom å lytte aktivt til lærernes svar underveis, og samtidig forsøke å være både oppmerksomme og sensitive på hva lærerne ønsket å snakke om, og ikke minst om det var temaer de ikke ønsket å snakke om eller gå dypere inn i. Her var det viktig for oss at samtalene i de ulike intervjuene skulle foregå mest mulig på lærernes egne premisser. I noen av intervjuene kom lærerne for eksempel inn på situasjoner hvor de hadde opplevd samarbeidet med enkelte kolleger og ledere som krevende. Problematiske relasjoner og eventuelle konflikter har ingen sentral plass i vår studie, og her tok vi hensyn til hva lærerne ønsket å fortelle, og hva de signaliserte at de ikke ønsket å gå ytterligere inn i.

#### 4.6 Transkribering

Gjennom transkriberingsarbeidet blir man godt kjent med datamaterialet, og ofte oppstår det gode ideer til analyse i denne fasen (Tangaard & Brinkmann, 2018, s. 34).

Transkriberingen ble gjennomført av den av oss som hadde ført samtalen i intervjuene, og transkriberingsjobben ble ikke påbegynt før etter siste intervju. Her ble det ikke benyttet dataprogram som hjelpemiddel for å overføre lydfilet til ferdig tekst, men hvert intervju ble transkribert ord for ord. Intervjuene ble derfor transkribert til et muntlig språk. For å ivareta informantenes anonymitet ble karakteristiske dialekttrekk skrevet om.

Intervjuene hadde vi gjort opptak av med en diktafon, hvor vi lagret de ulike lydfilet i mp3-format. For å ha en backup tok vi også opp intervjuene med taleopptak-appen til Apple iPhone. I arbeidet med transkriberingen ble denne foretrukket da det var enklere å manøvrere i lydfilet enn i lydfilet i mp3-format. De ferdig transkriberte intervjuene utgjorde en betydelig tekstmengde på 60 sider.

#### 4.7 Analyse

Vi har fått tilgang på dataene våre gjennom at intervjupersonene har fortalt oss om sine erfaringer, opplevelser og tolkninger av disse. Det fenomenologiske perspektivet innebærer her at vi i analysearbeidet setter fokus på disses forståelse av seg selv og sin livssituasjon, inkludert deres oppfatninger av erfaringer og opplevelsene de har beskrevet (Befring, 2016, s. 109). Den hermeneutiske tilnærmingen omhandler fortolkningen av tekstmaterialet vi satt igjen med etter intervjuene. Her har vår egen forståelse og oppfatning av konteksten til



svarene vi har fått vært en viktig del av vårt eget tolkningsrom i arbeidet med å søke mer kunnskap om fenomenet vi utforsker.

I Befring (2016, s.114-115) presenteres en tilnærming på hvordan vi kan jobbe med omfattende og variert kvalitativ materiale. Det vil være behov for en strukturerende og forenkende bearbeiding. Denne beskrives i tre trinn: Det første er gjennom transkribering. Her skrives ut en samlet tekst av alle notater og lydbåndopptak. Deretter følger en tematisk analyse gjennom å forenkle og sammenstille det transkriberte materialet. Gjennom dette kan vi fange opp det sentrale tematiske innholdet. Via den tematiske analysen kan vi gruppere og kode innholdet i relevante kategorier. Vi kan da få øye på det mest typiske, men også sjeldne eller spesielle data kan være interessante. Her får vi også en mulighet til å kategorisere eller kvantifisere data. For å sikre god oversikt kan vi strukturere dataene gjennom å bruke dataprogram for å organisere det tekstbaserte materialet, og presentere resultatet på en oversiktlig måte.

Analysen startet allerede i intervjusituasjonene gjennom både notater og små justeringer og endringer underveis. Gjennom transkriberingen forberedte vi den videre tematiske analysen. På grunn av at den ene av oss ikke hadde vært med på alle intervjuene og ikke hadde deltatt i transkriberingsarbeidet, startet vi det tematiske analysearbeidet med at vi hver for oss gjennomgikk de ferdig transkriberte intervjuene. Her markerte vi det vi mente var sentrale funn og vi forsøkte å plassere disse inn i kategorier vi mente kunne være de mest aktuelle for å belyse fenomenet vi studerer. Deretter møttes vi for en detaljert gjennomgang av hvert enkelt intervju, og vi sammenliknet de ulike kategoriene vi hver for oss hadde valgt ut. Da vi skulle forenkle, fortette og sammenstille det transkriberte materialet brukte vi tre prikker ... for å markere at lærerne vi intervjuet selv resonnerer seg fram til hvordan de tolket eller oppfattet et spørsmål eller begrep. Der vi har tatt ut deler av resonnementer for å forsøke og best mulig få frem kjernen i det informantene sier, er dette markert med tre prikker i en parentes (...).

I tillegg til kategoriene vi valgte med utgangspunkt i lærernes alder og arbeidserfaring, så rommer de fire forskningsspørsmålene også hovedkategoriene våre. Etter å ha sortert dataene inn under disse har vi i det videre analysearbeidet brukt kategorier som "Relasjonstyper", "Leders synlighet", "Tillit" og "Ledelsesfaglig legitimitet". Vi har ikke brukt dataprogram for å strukturere tekstmaterialet vårt ytterligere. Vi er usikre på om en slik sammenstilling kunne ha styrket kvaliteten på vår analyse og vår tolkning av data.

#### 4.8 Kvalitet på data

Integritet og fagkompetanse hos forskeren er krav som stilles for å få fram pålitelige og valide resultater. Forskeren er selv med på å skaffe data, i og med at relasjonen kan påvirke hvordan den som blir intervjuet responderer. Det kreves også bevissthet rundt subjektive feilfaktorer, for eksempel hvilke forventninger eller forutinntatte oppfatninger forskeren har. Dette kan på en systematisk måte forstyrre persepsjonen og dermed redusere validiteten av data (Befring, 2016, s.117). Validitet peker på gyldigheten av de resultatene vi kommer fram til, og hvordan vi tolker disse (Thagaard, 2018, s.181).

I intervjusituasjonen vet vi ikke om de vi intervjuer er i stand til å fortelle på en god måte det vi undrer oss over. Når vi har vært på jakt etter erfaringer og opplevelser, blir respondenten på en måte satt til å betrakte seg selv utenfra og formidle dette. Befring peker her på fem store metodiske utfordringer (2016, s.118):

- Individets direkte tilgang til selvforståelse
- Mulige fortrenninger og andre hindringer
- Forutsetninger for og evner til å uttrykke indre opplevelser
- Samsvaret mellom den faktiske opplevelsen og det verbale uttrykket
- Muligheter for å korrigere for feiloppfatninger i intervjusituasjoner

Vårt arbeid har resultert i tekstmateriale basert på intervjuer, og det er viktig å fungere som en selvkritisk leser og tolker. Det anbefales at man i tolkningsarbeidet gjengir sitater, for deretter tolke (Befring, 2016, s.118). Dette har vi lagt opp til i del 5 og 6, hvor vi først presenterer empirien og oppsummerer det vi anser som de viktigste funnene under hvert forskningsspørsmål, og deretter diskuterer våre tolkninger av empirien opp mot teoriene vi har støttet oss til.

Reliabilitet, validitet og overførbarhet er sentrale begrep for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet, og gir derfor også uttrykk for kvaliteten av prosjektet (Thagaard, 2018, s. 181). Vi har etterstrebet høyest mulig reliabilitet gjennom å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategien og analysemetodene vi bruker, slik at andre kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Silvermann, 2014, referert i Thagaard, 2018, s. 188). Det at vi er to “forskere” som har gjennomgått det samme materialet ser vi på som en styrke knyttet til tolkningen av det som er sagt i intervjusituasjonene. Det at vi planla å bruke en felles intervjuguide, med rom for justeringer underveis, var også et

bevisst valg for å sikre at vi kunne få mest mulig sammenlignbare data om temaene vi har spurt om.

Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer fram til (Mason, 2018, referert i Thagaard, 2018, s. 189). Når vi har valgt å forske i vår egen skole stiller dette store krav til at vi ikke har feilaktige forventninger, eller forutinntatte oppfatninger, som forstyrrer persepsjonen og dermed reduserer validiteten av våre tolkninger (Befring, 2016, s. 54). Utvalget i studien vår består derfor av lærere vi tror er ”frie” i forhold til det å si åpent og ærlig det de mener, selv om det er oss de snakker med. Vår dobbeltrolle som både skoleledere og forskere i egen skole har potensielt både styrker og svakheter. Det at vi begge har mange års arbeidserfaring i skolen og som skoleledere kan styrke validiteten gjennom at vi har en forforståelse av fenomenet vi utforsker på vår egen skole, og at vi evner å gjøre kloke valg i de ulike fasene av innsamlingen av våre data. I

intervjusituasjonene har det vært viktig for oss å la lærerne snakke mest mulig fritt rundt spørsmålene i guiden, slik at vi kunne få så innholdsrike og sannferdige refleksjoner som mulig rundt betydningen av ulike relasjonelle faktorer. Her har vi hele veien søkt å få til en intervjusituasjon som skulle foregå mest mulig på lærernes egne premisser, uten at våre egne forventninger og oppfatninger skulle være styrende for samtalene. Samtidig kan vår bevisste eller ubevisste forutinntatthet være en svakhet. Vi kan ikke være sikre på at lærerne opplever intervjusituasjonen og relasjonen til oss som så trygg som vi har inntrykk av, selv om vi har antatt at vår relasjon til de vi intervjuer er av en sånn art at vi kan tro at vi får åpne og ærlige svar.

Gjennom å gjennomføre intervjuene på “nøytrale møterom”, og at vi i intervjusituasjonene har forsøkt å legge lederrollen til side, har vi etterstrebet å møte de vi har intervjuet med et så åpent sinn som mulig. Dette har vært viktig for å legge til rette for at informantene våre ikke forteller det de tror vi som skoleledere og forskere vil høre. Om dette skriver Thagaard (2018) at målet er at intervjupersonen ikke påvirkes til å svare på spørsmålene ut fra den oppfatningen hun eller han kan ha av våre verdier og synspunkter. Men vi kan ikke se bort fra at intervjusituasjonen preges av den kontakten og det samspillet som etableres i gjennomføringen av selve intervjuet (2018, s. 108). Som forskere på vår egen skole har det vært viktig for oss å være bevisste på mekanismene i dette. Å stille i en intervjusituasjon kan innebære at den som blir intervjuet er avventende og usikker, mens intervjueren er tryggere. Forrige gang flere av respondentene hadde en liknende dialog med oss var ved jobbintervju, og her kan vi altså anta at skjevheten i maktforholdet gjennom at vi som

ledere intervjuer lærere på egen skole ikke påvirker intervjuet slik at validiteten svekkes, men vi kan ikke være sikre på dette.

Et annet grep vi kunne ha tatt for å styrke studiens validitet er gjennom bruk av metodetriangulering. Her kunne vi for eksempel i tillegg til intervjuene ha gjennomført ulike former for observasjon av informantene. Her har vi imidlertid vurdert det slik at det har vært vanskelig å finne tidsmessig rom til å gjennomføre noe slikt innenfor den tidsrammen vi har hatt til rådighet i gjennomføringen av denne studien. I tillegg tror vi en slik tilnærming ytterligere kunne ha problematisert den ubalansen i maktforhold vi er bevisste på som både ledere og forskere på egen skole.

Når det gjelder svakheter ved vårt utvalg skriver Thagaard (2018) at vi må være oppmerksomme på en mulig feilkilde når vi konkluderer fra undersøkelser basert på utvalg som er inndelt i kategorier. I kvalitative studier hvor utvalget er selektert på grunnlag av deltakernes hensiktsmessighet for prosjektets problemstilling, er utvalgene ikke representative for en populasjon. Utvalgsprosedyren vi har valgt vil dermed kunne føre til en "skjevhet" sammenliknet med kriterier som gjelder for sannsynlighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 55). Vi kan derfor vanskelig hevde at lærerne innen våre kategorier basert på alder er representative for majoriteten av lærere i samme aldersgruppe. Dette kan ha noe å si for generaliserbarheten ved vår studie.

Vi kan anta at det å jobbe i relasjonelle yrker har noen likhetstrekk når det gjelder den opplevde effekten av å ha gode relasjoner, eller det å beherske relasjonelle situasjoner. I skolene jobbes det relativt likt, og "kontraktsforholdet" mellom leder og ansatt vil trolig ha likhetstrekk på alle skoler. Verdigrunnet og kulturen for samarbeid i Norge er nokså likt, uten at dette nødvendigvis innebærer at relasjonen mellom ledere og lærere, eller relasjoner lærere seg imellom løses like godt overalt. Vi kan kanskje anta at de faktorene som skaper gode relasjoner vil fungere overalt, men ut fra de teoriene vi legger til grunn, er dette noe som må prioriteres. Man må ville ha gode relasjoner, og siden det er en kompetanse som kan læres, handler dette også om vilje og holdninger.

Selv om vi beskriver en studie hvor vi kun forsker i egen skole, har vi som beskrevet underveis i prosessen med å velge fokusområde også vurdert at det kunne vært hensiktsmessig å foreta intervju også med lærere og ledere på andre skoler, og vurdere

svarene vi kunne fått her opp mot potensielle funn på egen enhet. Dette bunner igjen at vi har vært usikre på i hvilken grad relasjonen vi har til de ansatte kan påvirke både intervjusituasjonen og prosjektet vårt som helhet. Derfor kunne det å teste ut spørsmålene våre også på lærere og ledere i andre skoler, hvor vi ikke har de samme relasjonene til de vi intervjuer, kunne bidratt til at vi i større grad kunne fått testet ut potensielle funn i egen skole med andre. Dersom funn på vår skole hadde samsvart med funn på andre skoler kunne dette være med på å styrke vår studies validitet. Hvis vi ikke skulle få samsvar i funnene kunne det også gitt grunnlag for nærmere utforsking av hva de mulige ulike svarene kunne komme av. Her kunne vi muligens ha åpnet opp dører for videre studier av andre forhold vi kan anta spiller inn på hvordan relasjoner i skolen får betydning for den pedagogiske praksisen. Av plasshensyn og omfang i vårt prosjekt har vi som vi har vært inne på tidligere vurdert det slik at det ville vært problematisk å inkludere andre skoler i undersøkelsen vår.

Når vi har valgt å utforske betydningen av relasjonelle forhold på vår egen skole er vi altså klar over at våre funn ikke nødvendigvis er generaliserbare og overførbare til resten av skolenorge. Vi tror likevel at studien vår kan være relevant som et kunnskapsgrunnlag også for andre som jobber sammen om faglig og sosial utvikling i skolen. Dette gjelder både ledere og andre ansatte som har et felles ansvar for å forbedre egen praksis. Som lærere har ansvar for faglig og sosial trygghet i klasserommet, har ledere det samme ansvaret for sine medarbeidere. Når vi har utforsking av hvordan ulike aspekter ved relasjonelle ferdigheter kan fremme utvikling og samarbeid i skolen som utgangspunkt for denne oppgaven, bunner dette for vår del som sagt tidligere også i ønsket om å forbedre både egen skole og egen lederpraksis.

#### 4.9 Forskningsetiske betraktninger

Den kvalitative tilnærmingen vi har medfører at vi får kjennskap til og kunnskap om menneskers forståelse og tolkning av sin egen virkelighet. Forskningsetiske prinsipper er normer som skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2016, s. 28). Etikk handler om hva som rett og galt, verdig eller uverdig, og får sitt innhold fra ulike etiske teorier. I den forskningen vi har gjennomført er det flere

momenter det skal taes hensyn til, som både gjelder de vi intervjuer, intervjusituasjonen og hvordan vi bearbeider, tolker og presenterer det datamaterialet vi har fått.

Informantene skal samtykke i deltagelsen, og dette samtykket skal basere seg på frihet og frivillighet, at de er godt informert om det de deltar i og får kjennskap til alle sider ved deltagelsen og forskningen. Vi som forskere må sikre at denne informasjonen er forstått. Det må foreligge en reell mulighet til både å reservere seg mot deltakelse, og til å trekke seg. Dette kalles informert og fritt samtykke, og er et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper (Befring, 2016, s. 31). I en kvalitativ tilnærming som vår kan det være vanskelig å informere om alt, så lenge en intervjusituasjon lever sitt eget liv, men det er viktig at vi er etisk ansvarlige i gjennomførelsen, og hvordan vi bruker data i analysen (Thagaard, 2018, s.113).

Det at vi i intervjuguiden også har med flere spørsmål som indirekte kan omhandle informantens nærmeste leder har gjort at vi både i planleggingen, gjennomføringen og presentasjonen av intervjuene har måttet være spesielt varsomme. Som mulige tredjepersoner har derfor de to andre avdelingslederne på skolen vi jobber på også rettigheter knyttet til innsyn i datamaterialet som potensielt omhandler dem. Dette ble understreket i dialogen vi har hatt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i forkant av gjennomføringen av intervjuene. Her ble det diskutert om hvorvidt det var mulig å skrive om intervjuguiden slik at vi i stedet spurte mer generelle spørsmål om ledelse, forutsatt at ledelsen på skolen består av flere personer enn oss. Av hensyn til egenarten ved prosjektet vårt ønsket vi å bevare intervjuguiden som opprinnelig utformet. Vi fylte derfor ut siden "Tredjepersoner" i NSDs *Meldeskjema for behandling av personopplysninger*. Vi har også gjennomgått og orientert de to andre avdelingslederne som indirekte kunne bli identifisert av informantene våre om prosjektets omfang, problemstilling og hvilke opplysninger som potensielt kunne komme fram. Vi har også vist fram og gjennomgått intervjuguiden vår, samt hvordan dataene våre lagres og hvor lenge de lagres. Gjennom det vedlagte samtykkeskjemaet til avdelingsledere for deltakelse i studien vår samtykket begge to skriftlig i at vi kunne gjennomføre studien vår som beskrevet.

Det at både vi og informantene våre har taushetsplikt knyttet til flere av skolens ansvarsområder er et annet moment det har vært viktig å hensynta ved det at vi intervjuer lærere i skolen om relasjoner. Her har både vi og informantene hatt et felles ansvar for at det under intervjuene ikke har kommet fram opplysninger som har kunnet identifisere

enkelt personer eller avsløre annen taushetspliktig informasjon. I all forskning hører det også med at opplysninger om personlige forhold skal bli behandlet konfidensielt og data til vanlig skal være anonymisert (Befring, 2016, s. 32). Fastlagte krav til lagring og oppbevaring av data må også følges. Dette skal sikre at informasjon ikke kommer på avveie, og eventuelt kan brukes uten informanters samtykke. Våre data består av lydspor/opptak av intervjuene vi har gjennomført, den ferdig transkriberte teksten fra disse, samt notater vi har tatt. Det innebærer lagringsaktsomhet. Hensynet til å beskytte deltakernes privatliv innebærer at vi må anvende pseudonymer eller kodenummer når vi transkriberer, og deltakernes navn og andre identifiserbare opplysninger bør ikke forekomme på forskerens datamaskin (Thagaard, 2018, s. 24). Om vi får informasjon om personopplysninger, som for eksempel helseopplysninger, er forskningsprosjektet meldepliktig. NSD vurderer prosjekt i forhold til forskningsetiske regler. Dette gjelder for forskning med utgangspunkt fra universitet, høyskoler eller forskningsinstitusjoner (Thagaard, 2018, s. 22). Gjennom at vi i forkant av gjennomføringen av studien sendte inn *Meldeskjema for behandling av personopplysninger* til NSD, fikk vi gjort nødvendige avklaringer rundt lagring og bruk av data, og at metoden i vår studie ville være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den ble gjennomført i tråd med det som vi dokumenterte i meldeskjemaet, i meldingsdialogen med NSD, samt det som er beskrevet i intervjuguiden, informasjonsskrivene og de tilhørende samtykkeerklæringene til deltakelse i prosjektet vårt (Se vedlegg).

For personer med nær kjennskap til skolen vår har vi sett for oss at det ville være vanskelig å fullt ut anonymisere at noen deltar, i og med at intervjuene er gjennomført med lærere på egen arbeidsplass. Når vi gjennomfører så relativt få intervju, kan det være fare for at det avsløres hvem som har sagt hva i en forskningsrapport. Intervju som metode innebærer å respondere på spørsmål stilt av forskeren. Det er viktig å ha respekt for deltakernes privatliv, så vi må vurdere hvor personlig og nærgående spørsmål vi kan stille, slik at intervjupersonen ikke blir ledet til å gi informasjon som vedkommende vil angre på i ettertid. Å bevare intervjupersonens autonomi blir viktig. Deltagelse skal ikke skade intervjupersonen (Thagaard, 2018 s. 113-114). For å sikre best mulig anonymisering har vi som beskrevet tidligere transkribert datamaterialet til et nøytralt muntlig språk, hvor karakteristiske dialekttrekk er tatt bort. Under intervjuene har vi også bevisst forsøkt å styre unna nærmere beskrivelser eventuelle samarbeidsproblemer med enkeltpersoner. Det har vært viktig å være både lydhøre og sensitive i forhold til og ikke sette de vi intervjuer i en

situasjon hvor de føler de må si mer enn de kjenner seg komfortable med. Der informantene våre har kommet med utsagn på som “...*jeg har ikke veldig lyst til å gå inn på det (...)*”, har vi bevisst valgt og ikke gå dypere inn i denne typen problematikk. Det er heller ikke det problematiske vi har søkt å ha fokus på studien vår. Vi tror at den kjennskapen vi har til respondentene gjorde at vi under intervjuene lettere kunne avværpe slike situasjoner, og på en god måte få til en fokusendring.

Det at vi forsker på egen arbeidsplass har gjort at vi har måttet være spesielt varsomme med tanke på etiske utfordringer knyttet til våre informanternes opplevde frivillighet når det gjelder deltakelse i studien, vår dobbeltrolle som både forskere og ledere, taushetsplikt og tilgang på opplysninger. Dette understrekes i NSDs retningslinjer for forskning på egen arbeidsplass (NSD, 2021):

Om frivillighet fremheves det her at det kan oppleves som vanskelig å si nei til å delta i forskningsprosjektet dersom man som potensiell deltaker har et profesjonelt forhold til forsker. Spesielt om det er et ujevnt maktforhold i relasjonen, som for eksempel i relasjonen ansatt og leder eller mellom kollegaer. Her er det viktig at rekrutteringen gjennomføres på en måte som sikrer at den forespurte opplever det som frivillig. Vi har ingen garanti for at våre informanter ikke har kjent på at det har kunnet oppleves som vanskelig å reservere seg fra å delta. Som vi har vært inne på tidligere tror vi likevel at vi har valgt ut informanter som har så trygge relasjoner til oss at dette ikke har blitt opplevd som et press, og at vi gjennom måten vi har spurt dem om å delta i studien har tatt hensyn til dette. Da vi spurte dem om å delta forklarte vi kort hva det var vi hadde som tema i oppgaven vår, og gjennom det også litt om hva som ville være hovedtemaene under intervjuene. Deretter fikk de en konvolutt med informasjonsskrivet og samtykkeskjema, og så ønsket vi at de skulle lese dette og bruke et par dager før de ga oss et svar på om de ville delta eller ikke. Både i samtalen hvor vi spurte om deltakelse, samt i informasjonsskrivet var det viktig å få tydelig fram at deltakelse ikke ville få innvirkning på relasjonene eller forholdet til oss som forskere, eller skolen dersom de ikke ville delta, eller om de underveis i prosessen skulle ønske å trekke seg.

Om dobbeltrollen som forskere og ledere fremheves det i NSDs retningslinjer at vi må skille mellom rollen som ansatt og rollen som forsker, og det må være tydelig for deltakerne når vi er i de ulike rollene, og når vi samler data. Dette har vi forsøkt å hensynta gjennom å gjennomføre intervjuene som beskrevet tidligere. Som vi har vært inne på



ovenfor er både vi og informantene innen flere av skolens ansvarsområder underlagt taushetsplikt. Som forskere har vi også taushetsplikt. Opplysninger som kommer frem i forbindelse med forskningen kan ikke uten videre overføres til arbeidsforholdet generelt, og opplysninger vi har tilgang til gjennom stillingene våre kan ikke uten videre overføres til prosjektet vårt. NSD skriver her at unntaket er dersom det foreligger en dispensasjon fra taushetsplikten (NSD, 2021). I denne studien har vi ikke søkt tilgang til informasjon som har gjort dette nødvendig.

## 5. Presentasjon av empiri

Her følger en oppsummering av det vi mener de viktigste funnene i det empiriske materialet vårt. I fremstillingen av funn innen de ulike kategoriene har vi tatt utgangspunkt i intervjuguiden, og spørsmålene i denne er sortert inn under våre fire forskningsspørsmål. Spørsmålene og svarene her vil vi bruke til å få bedre innsikt i hvilke relasjonstyper som er viktige, i hvilken grad og betydning ledelsens synlighet er av betydning for lærerne, hvilke vurderinger lærerne gjør av tillitsbegrepet og hvordan vi kan skaffe oss ledelsesfaglig legitimitet. Vi redegjør kort for tankene og hensikten bak de ulike spørsmålene i guiden underveis i presentasjonen. Under intervjuene ble spørsmålene i all hovedsak stilt slik de er formulert i guiden. Hjelpespørsmålene under hvert hovedspørsmål ble som beskrevet brukt mest dersom det i intervjusituasjonen opplevdes å være behov for å klargjøre intensjonene bak de ulike spørsmålene, eller som en avrundning før vi gikk over til neste spørsmål. Sitatene og utdragene fra det de ulike lærerne svarte er satt i kursiv, og vi kommenterer kort disse underveis.

### 5.1 Hva er viktig for lærere i hverdagen?

Gjennom å starte intervjuene med å spørre om hva lærerne selv opplever som viktig i egen arbeidshverdag, ønsket vi å skape en naturlig ramme for å snakke om jobben til lærerne vi intervjuet. Her fikk vi svar som dette:

**Jakob:** *“Kollegaer jeg kan snakke fag med”, “gode strukturer, at utstyr fungerer”,  
“... gode relasjoner”.*

**Solveig:** *“...gode kolleger og en tydelig og god ledelse, og greie elever”.*

**Vilde:** *“...at jeg trives, ha kolleger som er all right å jobbe med”, “... godt miljø”.*

**Maria:** *“...å bli sett og anerkjent av foreldre, elever, kolleger og ledere, jeg trenger ikke å ha diplomer og medaljer rundt halsen, det er ikke det - med det å på en måte få den lille, Åh det her opplegget var artig, altså den der naturlige kommunikasjonen, der man greier å både gi og ta da, bekræftelse og anerkjennelse, det er ganske viktig”.*

**Henrik:** *“...den kollegiale biten, at du får støtte og blir hørt, at vi jobber godt i lag”, “...å være en del av de her elevene våre”, “...føle at man er en del av noe”.*

Kort oppsummert peker lærerne på gode kollegiale relasjoner, gode relasjoner til elevene, at miljøet er godt, fokus på samarbeid og det å bli sett og anerkjent som viktig for seg i hverdagen. Det kollegiale handler om både det å kunne samarbeide om fag, men også om tryggheten i det å få støtte og bli anerkjent. Det pekes også på at det er viktig med forutsigbarhet, gode strukturer og rammer, og tydelig ledelse.

Videre spurte vi om hvem lærerne ser på som sine viktigste støttespillere i jobbsammenheng. Her var intensjonen å nærme seg hvem det er viktig å ha gode relasjoner til i lærernes arbeidshverdag:

**Jakob:** *“...avdelingsleder, fagsamarbeidende lærere og kolleger, arbeidslaget”.*

**Solveig:** *“...teamet, tydelig og stabil ledelse og avdelingsleder, faglærere jeg samarbeider med”.*

**Vilde:** *“...laget mitt, avdelingsleder”.*

**Maria:** *“...gode ledere”, “...som leder og gir litt retning”, “...kolleger i støttefunksjoner (spes.ped, sos.ped), teamet/laget mitt, fagsamarbeid...”.*

**Henrik:** *“...avdelingsleder, faggrupper jeg er med i, laget mitt”.*

Her sier altså lærerne at deres viktigste støttespillere i hovedsak er samarbeidende lærere på arbeidslaget (Teamet de er en del av), kollegaer med samme undervisningsfag og nærmeste leder (Avdelingsleder).

## 5.2 Hva sier lærerne om gode relasjoner?

Som vi har vært inne på i metodekapitlet har vi hele veien hatt en intensjon om at respondentene i intervjusituasjonen skulle kunne snakke fritt om begreper de selv har et forhold til. Vi ønsket at samtalen skulle falle seg naturlig, og uten at vi introduserte nye begrep. Gjennom å spørre om hva lærerne selv legger i relasjonsbegrepet ønsket vi med det første spørsmålet i denne bolken å få lærerne til selv å reflektere rundt hva de mener ligger i dette. Lærerne beskrev her relasjoner som forhold, eller en tilknytning til andre, et mellommenneskelig forhold, at det har med samarbeid å gjøre, og at en relasjon kan være god eller dårlig:

**Jakob:** *“Hvordan forhold du har til andre (...), “...vi får de relasjonene vi legger opp til”, “...jeg føler ikke at jeg går inn i en annen verden når jeg går bortover gangen her (Administrasjonen, red. anm.)”.*

**Vilde:** *“...en relasjon kan jo være eh, ja både god og dårlig da”.*

**Maria:** *“Mellommenneskelige forhold tenker jeg på da”.*

**Henrik:** *“...et medmenneskelig forhold da”, “...det er jo forhold til mellom mennesker da, relasjoner kan jo være god og dårlig (...)”.*

Til neste spørsmål, som handlet om å gi eksempler på situasjoner hvor gode relasjoner er særlig viktige, hadde vi også med hjelpespørsmål om hvilke typer relasjoner som har betydning for lærerne i jobbutførelsen, samt spørsmål om hvilke relasjoner de opplever som de viktigste i arbeidet sitt. Her fikk vi svar som:

**Jakob:** *“...når forholdet (Til elever, red. anm.) blir satt litt på prøve - og det er vel kanskje det gode relasjoner bygger på egentlig da, at du har gode relasjoner og tørr. Da tør du utfordre det her forholdet litt også da”.*

**Vilde:** *“...for meg i en god relasjon (Til kolleger, red. anm.) så er det også viktig at man kan si ifra på ting – at det tåler den relasjonen, at de jeg jobber med også tåler at jeg sier at, ok, der synes jeg kanskje vi skulle vært flinkere”.*

**Maria:** *“...men det å ha en tillitsfull relasjon til foreldre, det er jo ganske viktig for å gjøre arbeidsdagen god”.*

*“...de gode kollegiale relasjonene er jo ekstremt viktig i saker der det virkelig er tøft, da er det viktig og godt å ha folk rundt seg som en stoler på, og som en kan gråte sammen og le sammen med og, tenke og lete etter løsninger sammen med da”.*

*“...det er faktisk ganske viktig å vite at når jeg kommer hit, så er det noen som er glad for å se meg, det er noen som har savnet meg – og at det er fordi jeg er en del av flokken på en måte, at du er sett og medregnet”.*

*“... jeg har behov for noen relasjoner til folk som kan hjelpe meg faglig”.*

*«...ledere som ser en og som setter pris på en, altså det å føle at man ikke blir verdsatt - særlig vi damer tror jeg (...).»*

*“ ... men også en sånn relasjon som gjør at du ser dine ledere og skjønner litt hva de står i”.*

*“...jeg synes det er godt å ha en relasjon til noen som på en måte har ansvar over meg - samtidig som at jeg både får tillit og til å ta ansvar, og vise ansvar, i tillegg til å kunne hjelpe da. Så sånn toveis - altså en gjensidig avhengighetsrelasjon i positiv forstand skulle jeg til å si”.*

Her er Maria inne på betydningen av både tillitsfulle relasjoner til foreldre, at de kollegiale relasjonene er ekstremt viktige i saker som er virkelig tøffe, og når det gjelder å samarbeide om og i undervisningsfag. I tillegg understreker hun at det er viktig å føle seg inkludert i fellesskapet på skolen, samt betydningen av å føle seg verdsatt av sine ledere. Jakob konkretiserer de gode relasjonenes betydning når forholdet til elevene settes på prøve, og Vilde er inne på det samme knyttet til kollegaer.

Videre fikk vi utsagn som disse:

**Henrik:** *“...hvis du ikke har en god relasjon til sjefen din og sånne ting, så blir jo det feil”.*

*“...du kan ha en god relasjon med folk uansett, uten at du, at man behøver å være bestevenner, men man skal respektere hverandre”.*

**Solveig:** *“For meg betyr det enormt mye å ha gode relasjoner, men det er jo ikke alltid sånn at det er et klart svar på hva som er en god relasjon, men jeg føler at de to lærerne som jeg har på laget mitt er veldig gode relasjoner, vi samarbeider godt”, “...jeg henger jo ikke sammen med x og y på fritiden, det gjør jeg jo ikke, men akkurat det betyr ikke noe for meg akkurat med tanke på den relasjonen jeg har til de for å gjøre en god jobb (...).”*

I tillegg sier Solveig dette om nære relasjoner på arbeidsplassen:

*“Det er jo ikke sånn at jeg på død og liv tenker at jeg må - at de jeg skal jobbe med må jeg henge med på fritiden, når man kommer i en alder av 50 så har man jo nok nærkontakter, men likevel kjenner jeg av og til at det skulle vært litt kjekt å kunne sette seg sammen med noen og spist lunsj med som man har litt mer til felles med...”.*

Oppsummert sier lærerne her at deres relasjon til elevene er viktig. Det er også tydelig at gode relasjoner er viktig for det profesjonelle samarbeidet de skal ha. Kjennetegn ved slike relasjoner er at man stoler på hverandre, at det er en gjensidig respekt, at man kjenner hverandre godt, og at gode relasjoner kan tåle en trøkk. Tillit er også sentralt. Ledere som verdsetter og gir ansvar er også viktige sider ved relasjoner.

Med de neste to spørsmålene var intensjonen å få lærerne til å reflektere over hvilken betydning relasjonene de står i får for typiske situasjoner de møter i jobben sin. Først spurte vi om lærerne hadde opplevd situasjoner som ble vanskeligere på grunn av dårlig eller manglende relasjoner, og her fikk vi svar som:

**Jakob:** *“...du har ikke like god relasjon til alle, og da kan det fort bli komplisert. Jeg er ikke noen sånn konfliktsøker jeg, jeg holder heller kjeft da, jeg føler at det her gidder jeg ikke høre på”.*

**Solveig:** *“...jeg har ikke veldig lyst til å gå inn på det (...)”.*

*“Det trigget noe i meg som gjorde at jeg ikke var den beste utgaven av meg selv (...)”.*

**Maria:** *“(...) ganske jobbigt å ha noen kolleger som ikke på en måte kjenner deg, og som er veldig mistenksomme og veldig kritisk til alt du kommer med”* (Som ny på en annen arbeidsplass, red. anm.).

Alle respondentene har opplevd at arbeidssituasjonen har blitt vanskeligere når relasjonen ikke har vært god, eller at den har vært fraværende. En synes det er vanskelig å snakke om opplevelsen av dårlig samarbeid med en kollega, og en annen “holder heller kjeft” enn å gå inn i denne typen problematikk. Svarene her tyder på at i en stor organisasjon så er det ikke gitt at alle relasjoner innad i personalet er like gode.

Deretter spurte vi om lærerne hadde opplevd situasjoner som ble bedre på grunn av en god relasjon. Her fikk vi svar som dette:

**Solveig:** *“...jeg føler at jeg blir en bedre utgave av meg selv, og at jobben er mindre tappende når jeg jobber sammen med de to som jeg fungerer godt sammen med”.*

**Maria:** *“Ja, alt bli bedre når man har en god relasjon”.*

**Henrik:** *“...de gode relasjonene gjør at hverdagen min blir mye bedre da”.*

**Jakob:** *“...det er jo med elevene at du merker det der mest da (...).”*

Når det gjelder relasjoner mellom kollegaer sier Jakob dette:

*“...gode relasjoner det er, er med på å gjøre ting, alt mye lettere det. Faren med det er jo kanskje at du blir på en måte litt for enig da, du, aksepten blir så stor at du sier kanskje ikke i fra heller, når du burde”.*

Lærerne sier her at gode relasjoner gjør at hverdagen blir bedre, både i forhold til elever og til kolleger. De er til hjelp både for det formelle og uformelle. Men vi bør være oppmerksomme på om de gode relasjonene holder oss i en stillstand som gjør at vi ikke utfordrer relasjonene, kanskje i frykt for å tape noe, eller at vi ikke kjenner konsekvensene av å utfordre relasjonen.

I de neste to spørsmålene var intensjonen å få tak i hvordan lærerne selv reflekterer rundt det å bygge relasjoner, samt hvordan de forholder seg til det som kan beskrives som et gjensidig ansvar hvor begge parter tar ansvar for relasjonen. Vi lurte her på hva eller hvem som eventuelt kan styrke relasjoner lærerne står i - og hva de gjør for å bygge gode relasjoner:

**Jakob:** *“Nei det er nå alle som er involvert da, men du selv, det er mye opp til deg selv egentlig. Du må være interessert i å bygger relasjoner selv da, og det er ikke så mye som skal til ...”.*

*“Jeg hilser nå på folk og prøver å være blid og omgjengelig da, kanskje prøve å få frem smilet til noen, og vise at jeg er til å stole på, at jeg gjør det jeg sier, at det tar jeg ansvaret for, og ok, da gjør jeg det”.*

*“... å bygge relasjoner handler også om å snakke om andre ting enn jobb da, når man har pause (...). Om å oppsøke personalrommet, red. anm.*

**Solveig:** *“Nei, jeg har jo sikkert hovedansvaret, og en leder som man kan lufte ting med om man føler på noe som ikke kjennes helt greit ut”.*

*“Og så må jeg jo opptre på en sånn måte at de skal ha tillit til meg, at hvis noe er uklart så sier jeg ikke det til noen andre, men jeg sier det til de det gjelder, det synes jeg er viktig. Jeg tar det opp med en det gjelder, for da får de større tillit til meg”.*

*“...jeg kan kanskje bli flinkere på å ta den der timeouten, og så ta en kaffe med noen (...) Men jeg savner en sofa, at man kan sette seg ned litt uformelt av og til”.*

**Vilde:** *“...jeg kan jo så klart bidra til at en relasjon blir styrka, og det samme gjelder jo den andre personen i den relasjonen, men hvis da ehh en relasjon ikke funker, og en trenger hjelp, så er det jo klart at da er det jo noen utenfra som kan bidra da, som kan, ja her på jobb så er det jo noen du kanskje har inn rektor eller avdelingsleder da (...)”.*

*“...med noen kan man kanskje ikke få en sånn supergod relasjon, men at man kan ha en sånn relasjon som funker og som går helt greit – tror jeg nok man kan få med alle, men det handler om å lære seg å, hvordan en skal være i det samspillet da, og jeg tror at mange også må kanskje ofre litt ekstra i enkelte relasjoner enn det de må i andre, for å få det til å funke da”.*

**Maria:** *“Jeg må begynne med meg selv da (...) sånn jobbmessig så prøver jeg å være god på å kommunisere da, med mine kollegaer, lytte til det som blir sagt og komme med egne innspill (...) det er jo en god regel i alle relasjoner”.*

*Jeg er et hverdagsmenneske, så jeg liker best relasjonsbygging til hverdags”.*

**Henrik:** *“...man lærer seg jo da det er som her, når det er en arbeidsplass hvor det er så stor variasjon i kollegaer, så lærer man jo seg å på en måte justere seg etter dem og sånn ting også, ikke sant?”.*

Vi ser her en felles forståelse av eget ansvar for å få relasjoner til å bli gode, men også at det er et toveis ansvar. Skulle det bli utfordringer, ønsker de å be om hjelp av en tredjepart som rektor eller avdelingsleder. Om strategier for å bygge relasjoner kommer de inn på enkle ting; de hilser på hverandre, sier hei, opptrer som blide og omgjengelige, slår av en prat om hva det skulle være, ting de har gjort eller skal gjøre på fritiden, mimre, vise seg fra en god side og være nysgjerrig, eller som Vilde sier; *“...det er jo så mye morsomt i verden, så hvis det er noe å le om, le sammen - så kan jo det være fint”.*

I tillegg fremheves også betydningen av tydelig avklaring av arbeidsfordeling og ansvar, og at man viser at andre kan ha tillit til seg gjennom å gjøre det som blir avtalt. Videre er det å lytte og ha egne innspill viktig for å få til gode relasjoner. Det er også en aksept for at nivået på en relasjon ikke trenger å være supergod, men at den med Vildes ord *“fungerer*



og går helt greit”. Vilde og Henrik er også inne på at man bør justere seg eller at man må ofre litt ekstra i enkelte relasjoner, for å få dem til å fungere.

### 5.3 Hva slags relasjon har lærere behov for å ha til sin leder?

I bolken med spørsmål som omhandler lærernes relasjon til sine ledere ønsket vi å fram situasjoner og hendelser hvor lærerne opplever behov for lederstøtte, og samtidig prøve å få lærerne til å reflektere over hvordan de blir møtt av egne ledere. For oss handler dette også om hva som skal til for at vi kan skaffe oss ledelsesfaglig legitimitet. På spørsmål om når lærerne trenger lederen sin mest, fikk vi svar som:

**Jakob:** *“Nei altså det er sikkert når ting kanskje blir litt vanskelig (...) det at leder kommer inn og sier at det her det ordner vi sånn vet du, det her blir bra, jeg kan snakke med dem og du kan gjøre sånn, at de stiller opp når det er litt – når ting må løftes opp litt ja”.*

**Solveig:** *“...jeg synes ihvertfall det er veldig viktig å ha leder der tar noen sjanser, når vi gjør ting som er litt utenfor komfortsonen, når vi gjør noe annerledes, og der er min leder veldig god (...)”.*

*“...at Y kommer og ser oss og snakker til oss av og til, hun er veldig ofte og ser oss på en positiv måte, alle sammen og det setter jeg pris på, den er veldig viktig”.*

**Maria:** *“Jeg trenger at lederen min er tilstede, følger med på hva som skjer, og er engasjert i min og vår hverdag som lærer og elevene sin hverdag da, fordi at det reduserer jo de her krisen, det redusere mengden krisesituasjoner – ved at vi står sammen og at lederen også er orientert og er med”.*

*“...altså det å ha en leder som er synlig tilstede og engasjert i hverdagen, det er det aller viktigste”.*

**Henrik:** *“...ja kanskje personlige ting og utfordringer og sånn, altså hvis du har den god relasjonen så går jo det faktisk an å kunne prate med noen om det her. Og det funker faktisk”.*

Av svarene her går det frem at det er viktig å ha lederen sin nær når ting kan bli vanskelig, både på det profesjonelle og på det private og personlige nivået. Ledere må være tydelige,

synlige, og må følge med på det som skjer der lærerne er. Lærerne må føle støtte og tiltro fra lederne sine.

På spørsmål om hvordan - og når lærerne opplever å bli lyttet til og sett av lederen sin, svarte de blant annet:

**Jakob:** *“Alltid, tror jeg”*.

**Solveig:** *“...vi har jo blitt sett ved at Y har begynt å skrive personlige hilsen (...) og sånt betyr noe for meg, jeg synes det er veldig hyggelig å få hilsen og en sjokolade på pulten min, herlighet det er ikke så mye som skal til”*.

**Maria:** *“...men det jo alltid åpent for å sende deg en mail eller ta en prat på, altså sånn ellers, og dele noen tanker og da blir jo ting tatt med videre eller altså, ivaretatt sånn som det passer i det enkelte tilfelle”*.

*“Hva tenker du, kan du spørre. Sånn at du viser meg jo tillit, du viser meg respekt som en, altså du anser meg som en person som kan uttale seg om jobben sin (...)”*.

**Henrik:** *“...det er veldig sjelden at jeg ikke blir sett eller hørt uansett, jeg”*.

*“Altså de - og hvis du da går til rektor og slike ting også så føler jeg vel det at han, han også har et, han har oversikt og han har et blick og han har en måte å være på som, jeg føler at det på en måte støtter, altså og støtter da, i ting, man skal vite at man hele tiden har de lederne bak seg og det føler jeg også ikke sant, og selv om man kommer med hårreisende forslag så er det sånn, men da er vi såpass på bølgelengde at da får du hårreisende svar så da (Latter)”*.

Alle sier her noe om opplevelsen av å bli lyttet til, og at det er lav terskel for å ta kontakt med ledelsen. Gjennom dette tror vi at vi får bedre oversikt over hva som har betydning for lærerne, noe som kan sette oss i stand til å lede bedre. I tillegg fremheves det å bli sett, hørt og det å oppleve tillit.

Med spørre om hvordan lærernes ledere utfordrer dem på en positiv måte, var intensjonen å åpne opp for å snakke om både det som oppleves som motiverende og utviklende i relasjonen til leder, samtidig som det også skulle være rom for å komme inn på hva som kan være vanskelig og eventuelt hemmende:

**Jakob:** *“...hvis du ikke har noen særlig relasjon til lederen din så gjør du ikke det” (“Det lille ekstra”, red. anm.).*

**Solveig:** *“...å være positiv når vi gjør noe annerledes, for da oppfordrer hun jo på en måte til å gjøre det, og da er det jo litt lettere å trå utenfor den komfortsonen flere ganger”.*

*“Utviklende? Det er jo hvis Y går helt ned på fagnivå med oss, og snakker og ser på hva vi har gjort og snakker sammen om nye opplegg vi tenker å kjøre i gang (...) det kunne ha vært motiverende, hvis Y gjorde det”.*

(Om hva som er hemmende, red. anm.): *“...livet er jo mer enn det som er på jobben (...) kanskje være litt forsiktig med å si en bare må stå i det, for at det kan være litt sånn at en kanskje ikke tør å si noe hvis man bare får beskjed om å stå i det, for at noen er tøffere enn andre, og noen har en bagasje som andre ikke har så det er ikke alltid like lett å stå i ting”.*

**Vilde:** *“Det er jo viktig for meg det å få ros og føle at man blir sett og hørt er jo viktig, det og også kanskje det som er viktig for meg er jo å føle meg respektert da”.*

*“Jeg har opplevd ledere som har kjeftet, og det synes jeg er noe av det verste jeg vet, når du får ei sånn skikkelig overhøvlings, og føler deg veldig liten. Jeg har ikke opplevd det her”.*

**Maria:** *“...det var jo han her rektoren som sørget for at jeg skjønnte at jeg kanskje skulle prøve noe annet også”.*

*“...det er noe med å tørre å si fra også, og tørre å på en måte stille spørsmål ved, Ja, hva gjør du selv da”.*

*“...det er klart man må jo alltid passe seg for at alt blir så rosenrødt at man aldri tør og ta opp ting da, altså som leder så - er det jo vesentlig å tørre og ta opp noe”.*

*“...det som er hemmende er jo for eksempel å få innskrenket tillit (...)”.*

*“...man må jo være på jakt etter det positive også hos sine underordnede da – eh og verdsette, det å føle at man blir verdsatt for den man er og for det man gjør er ganske vesentlig tror jeg, for at det skal være utviklende”.*

*“...det er motiverende å bli lytta til(...)”.*

**Henrik:** *“Ser styrkene og utfordre oss på det”.*

*“...se elever bedre, eller se på undervisningsopplegg, da kan avdelingsleder si for eksempel Men når du gjorde det? Altså, så får du tenkt litt over ting, og da kan man endre ting (...)”.*

På spørsmål om hvordan lederne utfordrer på en positiv måte sier lærerne her at gode relasjoner til leder gjør at man lettere yter det lille ekstra. Å få positive tilbakemeldinger, ros og føle at man blir sett og respektert bidrar til at lærerne tør å prøve, og at det kan stimulere til å være nysgjerrig og mer kreativ. Slik blir de utfordret på en positiv måte. Både Solveig og Henrik er inne på at en leder også bør være en kritisk venn til pedagogiske opplegg ved å spørre og legge til rette for refleksjon om egen praksis, samt hvordan de disponerer tiden sin. Å bli lyttet til, ledere som leter etter positive ting og som verdsetter framheves også som viktig.

Mangelen på tillit, eller det at tilliten blir innskrenket, kan virke hemmende på utvikling, samt det å forvente mer enn det lærernes kapasitet tilsier. Lærerne opplever det som viktig at lederne ser styrkene deres, og samtidig evner å utfordre dem på disse.

5.4 Hva bør skoleledere gjøre for å legge til rette for gode relasjoner i egen skole?

Med spørsmålene i denne bolken var intensjonen å få fram hva lærerne tenker om skoleledelse, og hvordan dette potensielt kan påvirke opplevelsen av tillit og motivasjon. På spørsmål om det er en sammenheng mellom kvaliteten på relasjonene de har til sine ledere, og opplevelsen av tillit, samt hva dette har å si for motivasjonen deres, fikk vi utsagn som:

**Jakob:** *“...det er klart at det å føle at du har tillit og kan snakke med – ikke minst – dem rundt deg og dem som kanskje er lederne dine også – fører jo til at du er trygg i jobben din da – og særlig den der oppbackinga at «dævven, det må vi prøv», og den oppbackinga får vi fra kollegaene våre også, ikke sant (...) den der eh entusiasmen da i det her da er jo, fører deg videre, og du får jo den der « du verden, dette var bra».*

*“Dere må bare prøve, og går det helt galt så skal jeg ta ansvaret – eller støyten. Sånn er det nå også. Det er ingen som sier: “Nei dette får du ta ansvaret for selv” (Om ledelsen og opplevelsen av at det har vært lov, og fortsatt er lov å prøve og feile, red. anm).*

**Solveig:** “...at man da kan ha tillit til de to andre for eksempel (...) Det med fagsamarbeid har veldig mye å si for motivasjonen synes jeg”.

**Vilde:** “...hvis man føler at man ikke blir stolt på så er det lettere å bare drite i det og i hvertfall gjøre ting som ikke en skal gjøre da”.

(Om avdelingsleder, red. anm.): “...når du opplever at folk blir litt vrang mot deg, så blir du litt vrang tilbake, sånn som i år har jeg jo følt at jeg har fått støtte i det jeg har gjort og ja den tilliten, «Det her får du til», og da blir det lettere å, når man også får til ting og klarer det man holder på med da, mitt sånn mestringsnivå nå i år har jo vært mye bedre enn i fjor og det går jo mye på det at jeg har følt at jeg har hatt mye mer støtte i år”.

**Henrik:** “Hvis man har en god relasjon med de man jobber med, tenker jeg, så kommer også tilliten automatisk”.

“...og så er det så variert, så er det jo klart at det gjør noe positivt for motivasjonen min i forhold til jobben og sånne ting, altså hvis du ikke har den der relasjonen og tilliten til folk, så er det jo ikke noe gøy å komme på jobb”.

I svarene her fremtrer tillit som viktig både hos kolleger og ledere. Her er det i tillegg interessant at lærerne selv kommer inn på det verdsettende perspektivet gjennom viktigheten av verdsetting og tillitsbaserte relasjoner, uten at dette sies direkte i intervjuguiden. Det ser ut som at opplevd tillit og støtte gjør noe med lærernes mestringsstro. Det kan virke som om relasjoner som bygger på tillit kan få store ringvirkninger.

På spørsmål om hvordan lærerne mener ledere i skolen bør balansere lederrollen mellom det formelle og uformelle fikk vi svar som dette:

**Jakob:** “...nei det er jo en krevende øvelse, det er jo balanse på line det der da, men jo bedre relasjoner du har til folket ditt, jo mer tydelig kan du være når det trengs også”.

“...det er viktig at leder blir så tydelig at alle skjønner hva som menes når det trengs da”.

**Solveig:** “Akkurat det er noe av det jeg synes er veldig veldig positivt på denne skolen, for her synes jeg at lederne - nå er det jo X og Y som jeg har mest kjent til - men har en naturlig væremåte - sånn, jeg mener ikke laidback, men jeg vet ikke hvilket ord jeg skal

bruke på det, men jeg føler at de litt seg selv, men likevel fungere som meget dyktige ledere”.

**Vilde:** “Ja, nei - for min del så synes jeg det er veldig koselig når, altså at jeg kan møte på personalrommet noen som er leder og at vi kan prate om litt andre ting enn skole og, for det går jo litt på å kjenne hverandre på litt andre ehh punkter enn akkurat jobb, og det tror jeg er med på å styrke relasjoner også (...)”.

“...hvis en merker at leder tar en beslutning basert på “Ja men vi er jo venner, men det er jeg ikke med deg”, da har den relasjonen gått til et punkt..., da har den blitt sånn at du har mista litt hvem som styrer og hvem som blir styrt”.

**Maria:** “... jeg skal jo innrømme at jeg har en forkjærlighet for ledere som på en måte har en sånn vennlig tone - at altså - er ganske nær i det daglige, at det ikke blir en sånn leder som bare sitter på kontoret, men en som faktisk vet hva som skjer og beveger seg i arealene”.

“... viktig at man er veldig ryddig som leder (...) ha en profesjonell rolle når det stormer som verst da, men jeg tror ikke det er noen motsetning mellom å være formell og uformell (...)”.

“...men jeg liker veldig godt at den distansen har blitt mindre da, men det handler nok også ikke bare om - eh meg, det handler også om lederstil, eh forøvrig selvfølgelig også, men ens egen ståsted vil jo alltid være med på å påvirke hvordan du selv oppfatter ledere. Er du kjempeusikker og redd, så vil du jo i mye større grad oppleve ting som et angrep, for eksempel fra lederen, enn om du sitter ganske stødig, og tør og ta i mot det som kommer, og til og med greier å gi motbør dersom du er uenig, men det er jo viktig at man tar imot også, innspillene”.

**Henrik:** “...hvis fokuset har kun vært jobb, ja jeg har jo møtt ledere hvor det har vært sånn, og det er jo ikke en plass som man trives i over lengre tid, for å si det sånn”.

Lærerne innser at balansen mellom det formelle og uformelle kan være en krevende øvelse, men at det er viktig å at man er god på denne balansen. Samtidig setter lærerne pris på at lederne fremstår på en måte som gjør at det blir naturlig og også kunne snakke om andre ting enn jobb. De ønsker ryddige og tydelige ledere som er seg selv og fremstår som

naturlige, uten at dette går utover lederrollen. Maria fremhever en forkjærlighet for ledere med en vennlig tone, og at distansen mellom lærere og ledelsen oppleves å ha blitt mindre.

Alle intervjuene ble avsluttet med at lærerne fikk mulighet til å komme med en oppsummering eller en sluttkommentar. Her var det bare Jakob som kom inn på noe vi ikke hadde vært inne på tidligere i intervjuet:

**Jakob:** *“...etter at avdelingslederne fikk personalansvar (...) så ble jo rektor sin rolle som personalsjef litt mer perifer for en vanlig fotsoldat - så det at du da rektor er litt rundt og flyter i huset og snakker med folk, det tror jeg er viktig, og etter at avdelingslederjobben (Avdelingslederstillingene ble endret til å inneholde personalansvar, red. anm.), har du (Rektor, red. anm.) blitt mer synlig tror jeg - fått bedre tid til å gjøre litt sånn”.*

*“...vi er vant til på en måte med en ikke overtydelig ledelse - ikke sant - går ikke inn og detaljstyrer og bestemmer og hever røsten. Så her, jeg tror vi føler alle sammen jeg at her har vi den tilliten til å gjøre jobben vår på den måten som vi finner best egentlig, innafor de rammene som egentlig er tydelige da”.*

Her pekes det på en kulturen de opplever å være en del av, at lederen har funnet balansen mellom å være tydelig på rammer, men samtidig gir lærerne mye tillit til å gjøre jobben som de finner det best. Det kommer også frem at rektors rolle som personalsjef har endret seg etter at det ble innført et system med avdelingsledere med personalansvar, men det settes pris på at rektor er mer synlig i skolemiljøet.

## 6. Drøfting

For å svare på problemstillingen *Hvilke relasjonelle forhold kan ledelsen bidra til å styrke?* har vi i dette kapittelet lagt opp til en trinnvis drøfting strukturert etter våre forskningsspørsmål, og vi ser på hvert av disse i lys av ulike aspekter og teorier.

Harmonerer funnene med teoriene vi bruker, eller finner vi noe som peker i en ny retning?

### 6.1 Hva er viktig for lærerne i arbeidshverdagen?

I materialet vårt pekte lærerne på gode relasjoner, at miljøet er godt, samarbeid og det å bli sett og anerkjent av andre som viktig for seg i hverdagen. Forutsigbarhet, gode strukturer og rammer, og tydelig ledelse løftes også frem som viktig. Viktige støttespillere for lærerne er de lærerne de samarbeider tettest og er på samme team med, samt nærmeste leder, avdelingslederen. Det virker som om det er en klar bevissthet på at jobbutførelse og jobbtrivsel har sammenheng med de ulike relasjonene de er i sammen med sine kolleger, og at kvaliteten på disse relasjonene er av betydning. Vi antar at forståelsen av at man er avhengig av sine relasjoner også betyr at de er bevisst at relasjoner ikke kommer av seg selv.

Både Spurkeland (2020) og Schein og Schein (2018) løfter fram relasjoner som betydningsfulle for samarbeidet mellom leder og ansatt. Relasjoner beskrives hos Schein og Schein som et sett med gjensidige forventninger om hverandres fremtidige atferd basert på tidligere interaksjoner med hverandre. Det er et interaktivt konsept. Vi har en relasjon når vi til en viss grad kan forutsi hverandres atferd (Schein & Schein, 2018, s. 22-23). Spurkeland mener at det å få kontakt og samhandle er en kompetanse, og dermed noe som kan læres og øves på (2020, s. 15). Dette er relevant for alle som jobber i relasjonelle yrker, som vi finner i skolen. Spurkeland definerer relasjonskompetanse som “ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker” (2020, s. 19). Han mener at “vår personlige kvalitet og ytelse er avhengig av kvaliteten på relasjoner i vår kollektive hverdag” (2020, s. 13). I intervjuene våre understøttes dette av lærernes betraktninger rundt hva som er viktig i hverdagen. Det er en gjennomgående forståelse blant lærerne av at gode relasjoner er avgjørende, og at relasjonsbygging med elevene har stor betydning i den jobben de skal gjøre.



Når Shirley viser til Hargreaves og Fullan om komponenter i lærerprofesjonaliteten, løftes blant annet kolleganettverk fram (Shirley, 2018, s. 29). Lærerne i vår undersøkelse understreker at relasjoner og fokus på samarbeid er viktige sider ved den hverdagen de står i som lærere. I det *profesjonelle imperativet* slik det beskrives av Shirley (2018, s. 83) inkluderes kolleganettverk for erfaringsutveksling som en viktig komponent. Lærerne våre ønsker samarbeid, og vi tror at gode relasjoner til sine kolleger er en viktig faktor for dette. Dette vil nok også bidra til at lærere blir “smartere og flinkere i selve undervisningskunsten”, som inngår som en annen komponent i Shirleys imperativ. Gjennom refleksjon sammen med andre, og gjennom å være nysgjerrige på hva andre gjør i sin undervisning, antar vi at hver lærers selvstendige dømmekraft utvikles. Læreres autonomi utgjør en viktig side av opplevelsen av å trives som lærer, men den autonomien bør bygge på at lærere er selvstendig og trygge nok i jobbutførelsen sin. Lærerne vi har intervjuet mener at deres viktigste støttespillere er de lærerne de samarbeider tettest med, og avdelingsleder. Vi tror dette er med på å utvikle den profesjonelle kapitalen som Hargreaves og Fullan (2014, s. 108) snakker om.

Lærerne peker også på viktigheten av å bli sett og anerkjent av andre, som igjen impliserer at lærere bør være åpne for å bli sett og observert i det de gjør. For ledere innebærer dette at de bør unngå å trekke seg for langt unna der lærerne utfører jobben sin. Skrøvset og Tiller mener dette bidrar til at ledere bedre kan *se og forstå det didaktiske møtets betydning* (2015, s. 32). Det er også viktig at lærere opplever forutsigbarhet, gode rammer og strukturer og en tydelig ledelse. Vi forstår det sånn at det her ikke handler om en hierarkisk og administrativ styring av skolen (Shirley 2018, s. 29), men at det skal bidra til en tydelig innramming der læreres faglige dømmekraft kan utvikles.

## 6.2 Gode relasjoner - hva innebærer det?

I vårt empiriske materiale beskriver som vist lærerne relasjoner som forhold, eller en tilknytning til andre, et mellommenneskelig forhold, og at det har med samarbeid å gjøre. De påpeker også at relasjoner kan være gode eller dårlige. Beskrivelsene av selve relasjonsbegrepet fremstår kanskje som litt uklare sammenliknet med teoretiske definisjoner, men når lærerne skal utdype mer av effekten av å ha gode relasjoner fremstår beskrivelsene som mer presise. Når vi spurte om å gi eksempler på situasjoner hvor gode relasjoner er spesielt viktige, spurte vi også om hvilke typer relasjoner som har betydning

for jobben lærerne gjør, og hvilke relasjoner de ser på som viktigst i arbeidet sitt. Oppsummert gjennom Maria er hun inne på betydningen av både tillitsfulle relasjoner til foreldre, at de kollegiale relasjonene er ekstremt viktige i saker som er virkelig tøffe, og når det gjelder å samarbeide om og i undervisningsfag. I tillegg understreker hun at det er viktig å føle seg inkludert i fellesskapet på skolen, samt betydningen av å føle seg verdsatt av sine ledere. Videre er relasjoner til elevene viktige, men også at gode relasjoner er viktige for det profesjonelle samarbeidet. Kjentegn ved slike relasjoner er at man stoler på hverandre og at det er en gjensidig respekt. Man bør kjenne hverandre godt, og relasjoner må tåle en trøkk. Tillit er også sentralt, det samme er ledere som verdsetter og gir ansvar. Uten tillit vil lærere ikke være villige til å vise sårbarhet, og vil heller ikke søke hjelp av hverandre av frykt for å fremstå som inkompetente (Shirley, 2018, s. 119). Gode relasjoner er altså viktige både på det personlige planet, og når det gjelder det å planlegge og gjennomføre undervisning. Dette siste handler om relasjoner på et profesjonelt nivå.

Videre ba vi lærerne reflektere over hvilken betydning relasjonene de står i får for typiske situasjoner de møter i jobben sin, gjennom å spørre om de hadde opplevd situasjoner som ble vanskeligere på grunn av dårlig eller manglende relasjoner. Om dette sier alle at de har opplevd slike situasjoner. En synes det er vanskelig å snakke om, mens en annen *“holder heller kjeft”* enn å gå inn i denne typen problematikk.

Deretter spurte vi om de hadde opplevd situasjoner som ble bedre på grunn av en god relasjon. Her svarer lærerne at hverdagen blir bedre, både i forhold til elever og kolleger. Henrik sier her at *“de gode relasjonene gjør at hverdagen min blir mye bedre (...)”*. Solveig sier at gode relasjoner gir en opplevelse av at hun blir en bedre utgave av seg selv, og Maria snakker om det samme når hun sier; *“...ja alt blir bedre når man har en god relasjon”*. Vi tolker dette som at når de gode relasjonene er på plass, så gleder også lærerne seg til å komme på jobb. Ifølge Shirley kan ikke glede - det psykologene kaller subjektiv livskvalitet - oppnås direkte. Glede er en bivirkning av kvaliteten på relasjonene man har. For å kunne oppleve nærhet og tillit må individet tørre å vise seg sårbar. Man må kunne vise overfor andre at man er til å stole på, i tykt og tynt. Slike dyder erverves ikke i en håndvending. De må opparbeides over tid (Shirley, 2018, s). Dette er også Henrik inne på når han sier *“...så er det jo klart at det gjør noe positivt for motivasjonen min i forhold til jobben og sånne ting, altså hvis du ikke har den der relasjonen og tilliten til folk, så er det jo ikke noe gøy å komme på jobb”*.

Gode relasjoner er til hjelp i både formelle og uformelle møter. Men vi bør være oppmerksomme, sier en, på om de gode relasjonene holder oss i en stillstand som gjør at vi ikke utfordrer relasjonene, kanskje i frykt for å tape noe, eller at vi ikke kjenner konsekvensene av å utfordre relasjonen. Dette peker i retning av at det kanskje mangler et rom for å være kritisk til hverandre, og at vi kanskje er for dårlig trent på akkurat dette. Om tilbakemelding sier Spurkeland at det er viktig å skape en tilbakemeldingskultur for både å kunne gi og ta imot ros, men også det å kunne både gi og ta imot korrigerende (2020, s. 19-20). Gode lærere klarer å korrigere elever på en slik måte at de fremdeles føler seg verdsatt, dette tror vi også bør være et mål å etterstrebe også på voksennivået i skolen.

Vi ba også lærerne reflektere rundt det å bygge relasjoner, samt hvordan de forholder seg til det som beskrives som et gjensidig ansvar for relasjonen. Vi lurte også på hva eller hvem som eventuelt kan styrke relasjoner lærerne står i, og hva de gjør for å bygge gode relasjoner. Her fikk vi svar som peker på eget ansvar for å få relasjoner til å bli gode, men også at det er et toveis ansvar. Skulle det bli utfordringer, ønsker de å be om hjelp fra en tredjepart som rektor eller avdelingsleder. Dette sier noe om tilliten de har til ledelsen når det gjelder å bidra til at relasjoner kan berges eller styrkes. Om strategier for å bygge relasjoner kommer de inn på enkle ting; de hilser på hverandre, sier hei, opptrer som blide og omgjengelige og slår av en prat om hva enn det måtte være om fritid, været, nyheter eller rett å slett mimre og le sammen. I tillegg fremheves også betydningen av avklaring av arbeidsfordeling og ansvar, og at man viser at andre kan ha tillit til seg gjennom å gjøre det som blir avtalt. Her fremheves både formelle og uformelle innfallsvinkler når det gjelder å bygge relasjoner. Vi ser her at kategorien "tillit" fremheves når relasjoner skal bygges. Lærerne er bevisst at andres tillit til seg selv er viktig for gode relasjoner.

Videre er det å lytte og komme med egne innspill viktig for å få til gode relasjoner. Det er også en aksept for at nivået for en relasjon ikke trenger å være "supergod", men at den med Vilde sine ord "*fungerer og går helt greit*". Vilde og Henrik er også inne på at man bør justere seg, eller at man må ofre litt ekstra i enkelte relasjoner for å få de til å fungere. Dette viser også at lærerne er inne på et viktig aspekt ved samvær med andre; evnen til å lese og forstå andre mennesker. Dette kan si noe om lærernes sosiale forståelse slik det beskrives av Goleman gjennom evnen til å forstå andre, bygge relasjoner og nettverk (Hart & Hvilshøy, 2013, referert i Holm, 2014, s. 84-85), samt det å manøvrere og tilpasse seg i organisasjonen.

Det er fremstår som at lærerne vi har intervjuet mener at det viktigste ved relasjoner er hvilken innvirkning det har på hvordan de opplever sitt profesjonelle jeg. De gode relasjonene er viktig for overskuddet de får til å gjøre jobben sin sammen med kollegene sine og lederne sine. I Spurkelands begrepsverden handler dette om opplevelsen av at kolleger og ledere fungerer som prestasjonshjelpere, gjennom at kunnskapen og vissheten om at noen vil deg vel gjør noe med din energisituasjon (2020, s. 310). Dette tror vi gjør noe med opplevelsen av tillit innad i et kollegium. Fra et lederperspektiv er dette viktige faktorer.

Alle respondentene er seg også bevisst at relasjoner handler om mer enn bare en selv. Det er lærere i kraft av sin rolle som har ansvaret for de relasjoner de har til sine elever, og dette betyr at de må ha tanker og strategier for å få til dette. Lærere bør også ha høy relasjonskompetanse, og ut fra svarene de gir, er det særlig dette ansvaret som først blir nevnt. Dette har i hovedsak vært en beskrivelse av hvordan lærer-lærer relasjoner arter seg, og den betydning det har for den enkelte. Når alt er i flytsonen, kan det virke som om lærerne står stødig på egne ben i håndteringen av dette. Det er når relasjoner låser seg at der pekes på betydningen av å ta det oppover i systemet.

Når vi spurte om betydningen av å ha gode relasjoner på arbeidsplassen, så er det interessant at det blant annet er de profesjonelle sidene ved relasjoner som framheves og beskrives. Dette illustreres gjennom hvordan Solveig betrakter dette; *“...jeg henger jo ikke sammen med X og Y på fritiden, det gjør jeg jo ikke, men akkurat det betyr ikke noe for meg akkurat med tanke på den relasjonen jeg har til de for å gjøre en god jobb”*, selv om det er også noe hun savner litt, særlig med lærere på sin egen alder. Henrik er også tydelig på at *“...du kan ha en god relasjon med folk uansett, uten at du, at man behøver å være bestevenner, men man skal respektere hverandre”*. Sett i lys av Schein og Schein sin modell for relasjoner (Schein & Schein, 2018, s. 3) kan det her ut fra våre data virke som at lærere lever fint med å befinne seg et sted mellom nivå 1 og nivå 2. I deler av organisasjonen i en relativt stor skole som vår vil relasjoner bære preg av å være på nivå 1, der det i større grad handler om relasjon mellom roller enn mellom mennesker. Nærmeste avdelingsleder vil for eksempel trolig ha større betydning på det personlige planet for lærerne, og det samme vil nære kolleger ha. Selv om vi ønsker at alle skal ha gode forhold, er organiseringen ved vår skole slik at det er mulig å se de tre ulike trinnene som egne enheter, og at den relasjonen de har innad her er av en annen karakter enn til andre lærere og ledere ved skolen, men som de likevel har en profesjonell relasjon til. Vi tror kanskje at

opplevelsen av tillit har bedre kår i deler av organisasjonen enn i andre, noe som har sammenheng med den nærheten og frekvensen på samarbeid de har. Relasjoner defineres hos Schein og Schein (2018, s. 22) som et sett med gjensidige forventninger om hverandres fremtidige atferd, basert på tidligere interaksjoner med hverandre. Har vi en god relasjon betyr dette at vi har det komfortabelt med den andre, basert på at vi til en viss grad kan vite hvordan den andre vil reagere. Når vi kan stole på at vi jobber mot samme mål, har vi en grad av tillit. Dette understrekes også i empirien vår, hvor det å vise at man er til å stole på, å gjøre som avtalt og ta det ansvar man har sagt man skal, og det å opptre på en sånn måte at andre får tillit, er viktige faktorer i å bygge gode relasjoner.

Viktige sider ved de profesjonelle relasjonene handler altså om å stole på hverandre, at det er en gjensidig respekt, og at man kjenner hverandre godt. Dette tror vi innbyr til at man har tillit til hverandre. Lærerne vi har intervjuet snakker om at relasjoner til kolleger er viktige, men det samme er relasjonen til leder. En leders relasjonskompetanse blir dermed en faktor. Spurkeland mener at dette vil kunne være et viktig bidrag til å utvikle et godt samspill på arbeidsplassen, noe som igjen kan øke trivselen og produktiviteten i organisasjonen (Spurkeland, 2020, s. 15). Schein og Schein (2018) hevder i tillegg at ansattes engasjement, innovasjon og endringsvilje kan blomstre når det grunnleggende forholdet mellom leder og ansatt er mer personlig og preget av samarbeid (Schein & Schein, 2018, s. 1). Det peker også på at en leders ferdigheter og holdninger til å bygge relasjoner til sine ansatte har betydning. Ledere som evner å skape gode relasjoner tror vi derfor kan ha positiv innvirkning på utviklingsarbeid i skolen.

Schein og Schein sitt begrep personization har vi som beskrevet valgt å forstå som en lederes helhetlige relasjonsbygging, fordi det handler om å bygge relasjoner med utgangspunkt i å se hele personen (2018, s. 29). Gjennom å være åpen og ærlig med hverandre, så øker det sannsynligheten for at man er tryggere i relasjonen, noe som kan komme selve arbeidsutførelsen til gode. Det kan øke kvaliteten på samarbeid, ansvarsfølelsen og viljen til å hjelpe (Schein og Schein, 2018, s.26). Jakob sier det slik: *“...hvis du ikke har noen særlig relasjon til lederen din så gjør du ikke det”* (“Det lille ekstra”, red.anm). Du må som leder vise oppriktig interesse for å bli kjent med andre, og ha en menneskeorientert atferd. Dette er et premiss for relasjonskompetanse (Spurkeland, 2020, s.19), og setter ledere i bedre stand til å kjenne sine ansatte.

Vi undret oss over om lærerne hadde opplevd situasjoner som både ble vanskeligere på grunn av dårlige relasjoner, men også på om de kunne peke på situasjoner som ble bedre på grunn av gode relasjoner. De svarene vi fikk her, tyder på at hva man opplever og føler i relasjonen til andre mennesker har betydning. Det virker som det er vanskelig å beskrive relasjoner uten dette følelsesaspektet. Er den dårlig synes noen det er vanskelig å prate om, en annen synes det blir slitsomt når andre er mistroisk, mens når den er god kommer andre beskrivelser til, alt blir bedre med gode relasjoner, man blir en bedre versjon av seg selv og gode relasjoner gjør hverdagen bedre. Dette tyder på at det er noe som “setter seg” i kroppen. Styrken på relasjoner gjør noe med en.

Holm (2014, s. 73-76) fremhever at ledelse på et grunnleggende plan handler om mennesker i sosiale systemer, og da blir ledelse også en emosjonell handling og prosess. Mennesker orienterer seg i tilværelsen gjennom følelser. For oss som ledere handler det om vår evne til å lese og forstå også det som ikke kommuniseres verbalt, noe som gjør oss i stand til også å forstå kroppslige uttrykk og mer kamuflerte intensjoner. Holm mener videre at vi er avhengig av våre sansninger og følelser, og dermed vår emosjonelle intelligens. I vårt materiale ser vi at lærerne peker på nærmeste leder som en de oppsøker om relasjoner ikke fungerer. Det innebærer at vi må forholde oss til relasjonen andre har eller ikke har. En leders kapasitet til å håndtere vanskelige situasjoner og inngå i problemløsende relasjonelle sammenhenger, avhenger av i hvilken grad man evner å konstruere meningsfulle bilder og sammenhengende fortellinger om seg selv, andre og de relasjonene man står i (Holm, 2014, s. 84). Ledere må anvende lederstiler som passer utfordringer og situasjoner. Dette favnes i begrepet emosjonell intelligens. Det innebærer igjen at en leder må prioritere relasjoner til sine ansatte og skaffe seg kjennskap til de situasjoner lærerne står i. Goleman forklarer emosjonell intelligens som en størrelse bestående av fire delkompetanser, og i denne sammenhengen er delkompetansen *sosial forståelse* av betydning. Den peker på at det er viktig å forstå andre og andres perspektiv, og interessere seg for andre og det som foregår i organisasjonen (Hart & Hvilsoy, 2013, referert i Holm, 2014, s. 84-85).

### 6.3 Relasjonen til - og samhandlingen med leder

Til intervjuguidens spørsmål som omhandler lærernes relasjon til sine ledere, gikk det av svarene vi fikk fram at det i denne sammenhengen først og fremst er relasjonen til

avdelingsleder lærerne fremhever som mest betydningsfull. I relasjonen til nærmeste leder viser materialet vårt at en god relasjon her er avgjørende for å kunne si fra, men også det å oppleve at lederen er fornøyd med arbeidet som gjøres, og å bli lyttet til og bli sett.

Relasjoner til leder som gjør at man føler seg verdsatt, blir stolt på, hvor man føler tillit og blir gitt ansvar er også fremhevet hos respondentene; *“...hvis du ikke har en god relasjon til sjefen din og sånn ting, så blir det jo helt feil”* (Henrik).

På spørsmålet om når lærerne trenger lederen sin mest viste svarene, som beskrevet i presentasjonen av empirien, at det er viktig å ha lederen sin nær når ting blir vanskelig, og at leder da kan komme inn og ta litt kontroll. Lederne må være synlige, og de må følge med på det hva som skjer der lærerne er. Lærerne må føle støtte og tiltro fra lederne sine. Lærerne vi intervjuet ga også uttrykk for at de blir lyttet til, og at det er lav en terskel for å ta kontakt med ledelsen.

Det positive aspektet i samhandlingen med leder handler for lærerne vi har intervjuet om at når de har en god relasjon til leder, så er det også lettere å yte det lille ekstra. Som beskrevet snakket lærerne her om viktigheten av å få positive tilbakemeldinger, ros, og at det å føle at man blir sett og respektert kan bidra til utvikling. Å bli lyttet til, ledere som leter etter positive ting og som verdsetter fremheves også som viktig. Der samhandlingen med leder ikke er utviklende handler dette om mangel på tillit, eller at tilliten har blitt innskrenket, eller at ledere forventer mer enn hva lærerne har tro på at de kan få til. En sier at det å få kjeft gjør at hun føler seg veldig liten. Dersom vi ikke kjenner lærerne godt nok kan vi komme i konflikt mellom det å forvente for mye eller for lite. Relasjonene vi har til lærerne i egen skole påvirker lærernes opplevde mulighet til å “si ifra”. Dette peker på at vi trolig bør være spesielt oppmerksomme på den relasjonen vi for eksempel har til nyutdannede lærere, eller lærere som er nye på vår skole.

Spurkeland snakker om sidestilt kommunikasjon (Lomsdalen, 2019-nåtid), som handler om at ledere må snakke med sine ansatte der de er. Ledere bør etterstrebe å komme seg fra posisjon til relasjon for å oppnå fortrolighet, framstå alminnelig og likeverdig, og få folk til å føle seg viktige og betydningsfulle gjennom å lytte og forstå. Dette ser ut til å være faktorer ved relasjonelt lederskap lærerne i vår studie kjenner igjen. Et viktig element i dette, der praten foregår, påpekes av Maria når hun setter pris på å bli spurt; *“Hva tenker du? (...) du viser meg jo tillit (...) du viser meg respekt som en, altså du anser meg som en person som kan uttale seg om jobben sin, og at du lytter til det”*. Dette er et viktig aspekt

ved verdsettende ledelse der demokratiske omgangsformer er en viktig faktor for at verdsetting skal få betydning (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 12).

I svarene vi har fått blir det også pekt på at en for trygg relasjon kan være hemmende, i den forstand at man kanskje frykter å tape noe om relasjonen blir utfordret ved at man pusher for mye, eller påpeker forbedringsområder. Man kan ut fra dette anta at kjennskapen til styrken i en relasjon kan oppleves som uklar. I materialet vårt fremgår det nokså tydelig at den relasjonen læreren har til sine leder, er preget av nærhet. De ønsker å se sine ledere der undervisning foregår og de ønsker at det skal være lav terskel for kontakt. Spurkeland (Lomsdalen, 2019-nåtid) snakker om sidestilt kommunikasjon, Dewey snakker om demokratiske ledelsesformer (Referert i Skrøvset & Tiller, 2015, s. 11), og Skrøvset og Tiller mener at ledere må se sine medarbeidere som hele personer, og bry seg om det hun eller han ser og gjør (2015, s. 16). Har vi den oversikten dette kan avstedkomme, vil vi kunne ta avgjørelser og lede på en måte som er i tråd med lærernes opplevelser av det de står i. Vi får et bredere beslutningsgrunnlag, og dermed en mulighet til å opparbeide oss ledelsefaglig legitimitet. Avgjørelser blir tatt i dialog med ansatte. Godt lederskap handler om den relasjonen leder får til sine medarbeidere. Det er ikke nok å bare forholde seg til posisjoner i et hierarki, eller ulikheter i grad av makt (Schein & Schein, 2018, s. 20). Det ydmyke i Schein og Schein sin lederstil tolker vi dithen at ledere bør basere sin lederatferd på tillit som man finner i nivå 2, en tillit vi finner i vennskap og effektive team. Vi understreker at vi tror denne tilnærmingen faller seg mer naturlig i en norsk kontekst sammenliknet med den amerikanske konteksten Schein og Schein tar utgangspunkt i, men synes det likevel peker på en lederholdning til ansatte det er verdt å nevne.

Det ydmyke perspektivet Schein og Schein (2018) bringer inn i ledelsesteorien er med her fordi det peker på ulike relasjoner vi kan ha i livene våre. De hevder at en mer personlig relasjon mellom leder og ansatt har positiv effekt, og det samme gjelder når de samarbeider mer. Ideene deres er utviklet med et bakteppe som kan virke annerledes enn den kulturen vi finner i norske skoler når det gjelder samarbeid og relasjonen mellom leder og ansatt, men modellen har likevel en logikk som er relevant for oss. Ut fra materialet vårt tyder det på at relasjoner i skolen befinner seg på nivå 1-3, hvor nivå 1-relasjoner preges av roller og regler, service, profesjonell hjelp og støtte, og nivå 2-relasjoner omhandler relasjoner preget av samarbeid på et mer personlig plan, med tillitsbaserte forhold som man kan finne



i vennskap og godt fungerende team. Nivå 3-relasjoner fremstår som mer emosjonelle, intime og gjensidig avhengige (Schein & Schein, 2018, s. 3).

Ydmykt lederskap handler om å gi ansatte en opplevelse av at de er mer enn bare rollen og fagkunnskapen de besitter, at de er mennesker man liker å ha på laget sitt. Ydmykt lederskap preges av åpenhet og tillit, og viljen til å legge til rette for dette, gjennom å være lærende, ha gode holdninger for samarbeid og ferdigheter i gruppedynamikk og personlige relasjoner. Personlig relasjonsbygging handler her om å gjensidig bygge relasjoner til en ansatt eller sjef, med utgangspunkt i å se hele personen (Schein & Schein, 2018, s. 24-25). Schein og Schein skiller de ulike nivåene fra hverandre gjennom i hvor stor grad nærheten i relasjonen mellom aktørene er. Gjennom å være åpen og ærlig, autentisk, oppriktig og konsistent kan man øke kvaliteten på samarbeid, ansvarsfølelse (lojalitet) og viljen til å hjelpe. I sum øker dette tilliten i organisasjonen, til et nivå man finner i vennskap og i effektive team. De påpeker at grensene mellom Nivå 2 og 3 kan være avhengige av hvor mye du gir av deg selv på det personlig plan, eller å finne balansen mellom det formelle og uformelle i ditt lederskap. Godt ydmykt lederskap befinner seg i spennet mellom Nivå 1 og 3. Vi kjenner igjen dette som å komme seg fra posisjon til relasjon, for å bruke Spurkelands forståelse (Lomsdalen, 2019-nåtid).

Vi kan i vårt materiale finne ulike eksempler på at de relasjoner lærerne står i, befinner seg på Nivå 1 og 2. Schein og Schein mener at det i ydmykt lederskap må være tillitsrelasjoner som bærer preg av å være relasjoner på nivå 2 (2018, s. 26). Det er gjennomgående at lærerne våre ønsker relasjoner til hverandre og lederne sine som resulterer i opplevelsen av tillit. Ledere man har tillit til må agere på en måte som gjør at det er tydelig at de er ledere, men relasjonen de har til sine ansatte skal også resultere i at lærerne opplever å ha tillit og anerkjennelse for den de er og for den jobben de gjør. Det gjør at de er tryggere i jobben, og det øker trivselen. De rapporterer selv at de dermed er villig til å gjøre det lille ekstra. Når vi ber lærerne reflektere rundt hva de kan gjøre for å etablere gode relasjoner, kommer de inn på den "oppskriften" vi finner hos Schein og Schein; de viser interesse for andre sider ved sine kolleger enn bare det faglige, men det er også viktig å påpeke at det er stort behov for ha profesjonelle relasjoner, der det faglige rundt alle sider ved undervisning kan ha fokus. Det poengteres at vi ikke trenger å bli bestevenner, men man må ha respekt for hverandre og finne måter å samarbeide på som gjør at man får gjort jobben. Det er ingenting av det lærerne våre sier som tyder på at det er noe ønske om at relasjoner skal

befinne seg på Nivå 3, men det er her de påpeker hvor viktig det er at ledere finner den rette balansen mellom det formelle og uformelle. Det er en fare for at man gjennom å bli for personlig og privat kan risikere å trække feil på en slik måte at det kan stilles spørsmålsteget ved lederskapet når noe må bestemmes, korrigeres eller påpekes. Vi har likevel en respondent som påpeker at det kunne vært greit med relasjoner til noen som resulterte i at det var naturlig å møtes privat. Siden hun hadde gjort erfaringer med det på en tidligere arbeidsplass, kunne hun kjenne igjen at det var noe hun savnet.

Schein og Schein (2018, s. 6-7) peker på at det er en lederatferd som må endres.

Utgangspunktet deres er som sagt fra et annet arbeidsmarked enn den norske skolen, men overføringsverdien handler uansett om hvordan det kan være lurt for ledere å innrette sin lederatferd. Når lærerne beskriver relasjon til leder kjenner vi igjen ulike begreper fra Schein og Schein i dette. Schein og Schein referer til Edmonson (2012, referert i Schein & Schein, 2018, s. 35) som sier at tillit bygges gjennom å gjøre noe der man lærer sammen, for her kan leder og ansatt gi hverandre direkte tilbakemeldinger og løsningsforslag til hvordan jobben gjøres. Vi tenker at når våre avdelingsledere er synlig til stede der lærere og elever er, og når de utfordre lærerne med "*Hva tenker du?*", så er det en nærhet til der kjerneoppgavene i skolen utføres som gjør at vi får bedre kjennskap til de utfordringer lærerne står i. Det gjør lederen bedre i stand til å ta riktige og kloke avgjørelser, som er basert på den opplevelsen lærerne har i jobben sin. Gjennom å ha denne nærheten skapes relasjoner som gjør lærerne tryggere og mer profesjonelle. Lærerne opplever at lederne bryr seg, og at de har lederne i ryggen. De føler seg verdsatt som hele seg.

For at man skal bevege seg oppover i relasjonsskalaen, mener Schein og Schein (2018) det er viktig at ledere har en holdning til personlig relasjonsbygging, og at de oppnår dette gjennom å være nysgjerrig på den andre, både faglig og privat, men også dele noe tilsvarende om seg selv. Gjennom å være åpen og ærlig med hverandre øker man også sannsynligheten for at man er tryggere i relasjonen. Effekten av dette kan bli økt grad av kvalitet, ansvarsfølelse og økt vilje til å hjelpe. Gjennom dette vil grad av tillit øke, noe Schein og Schein hevder er avgjørende for å drive ydmykt lederskap.

I våre data kan vi finne eksempler på at dette er lederatferd som er ønskelig.

Avdelingsledere blir av flere pekt på som viktige støttespillere i hverdagen, og at den nærheten de har til lærernes praksisfelt er avgjørende for den tilliten lærerne får til sine

ledere. Maria sier det slik: *“...altså det å ha en leder som er synlig tilstede og engasjert i hverdagen, det er det aller viktigste”,* og videre *“...jeg har en forkjærlighet for ledere som på en måte har en sånn vennlig tone - at altså - er ganske nær i det daglige, at det ikke bare blir en sånn leder som bare sitter på kontoret”.*

Vi opplever at lærerne setter pris på den nærheten de kan ha til sine leder, at de kjenner på at lederne deres kan være tilgjengelige for ulike utfordringer de har. Om dette sier Henrik: *“...ja kanskje personlige ting og utfordringer og sånn, altså hvis du har den gode relasjonen så går jo det faktisk an å kunne prate med noen om det her. Og det funker faktisk”.*

Vi tror at det er viktig at vi anerkjenner at den opplevde nærheten lærerne har til sine ledere, er av stor betydning. Det gir et bedre grunnlag for at lærerne står tryggere i jobben sin.

Å være leder handler om å få det beste ut av sine ansatte, og legge til rette for både individuell og kollektiv utvikling. Derfor lurte vi på om lærerne kunne si noe om i hvilken grad og på hvilken måte de opplever at ledere utfordrer dem, og med mulighet til å si noe om hva som ikke fungerer utviklende eller motiverende. Materialet vårt viser her at de opplever det som utviklende å få positive tilbakemeldinger, ros, føle seg sett og respektert. Tilbakemelding er av dimensjonene ved leders relasjonskompetanse. I relasjonskompetanse er tilbakemeldinger viktig, fordi det antas å dekke behov vi alle har for å bli sett og bekreftet, og dermed anerkjent. Spurkelands premiss for å løfte fram tilbakemeldinger, er at ingen må tro at tilbakemelding ikke virker, eller at det finnes noen som ikke trenger det (Spurkeland, 2020, s. 97). En leders ansvar er uansett å evaluere og vurdere læreres praksis, og det innebærer at de må snakke om det som fungerer, og om det som kan forbedres.

Tilbakemeldinger hos Spurkeland (2020, s. 99) er enten positive (ros, viktig del av anerkjennelse), negative (ris, korrektiv, konstruktiv kritikk) eller i form av fravær av tilbakemelding (neglisjering, psykisk nedbryting). Om leders tilbakemeldingskultur sies det at skal du gi ros, må du kjenne dine medarbeider, og ros bør man gi direkte. Å fylle opp “ros-kontoen” ser ut til å ha god effekt på lærerne i vår undersøkelse. Gjennom ros får man inntrykk av å bli sett, og om betydningen av dette sier Maria; *“...ledere som ser en og som setter pris på en, altså det å føle at man ikke blir verdsatt - særlig vi damer tror jeg - vi jobber mye og vi - hvis vi ikke får den tilbakemeldingen som vi trenger i forhold til, altså*

*den anerkjennelsen da (...) jeg ser jo at det blir en sånn bitterhet hvis du ikke blir verdsatt”.*

Et læringspunkt her er at det ser ut til å være en forventning om tilbakemeldinger, og i dette tilfelle ros i form av å bli sett og satt pris på. Dette henger også sammen med det Schein sier om den psykologiske kontrakten i organisasjonen som også handler om forventninger om å bli verdsatt, respektert, forstått, anerkjent og sett (Schein, 1983, s. 33, referert i Irgens, 2016, s. 321). Gode og positive tilbakemeldinger ser ut til å ha positive effekter i forhold til læreres opplevelse av hvordan de håndterer jobben sin. Vi hører at det gjør noe med ansattes tro på seg selv, og vi kan se at selvtilliten øker, og at dette gir økt tro på egne ferdigheter.

*Self-efficacy* slik det er beskrevet av Bandura (1977; 1997, referert i Johannessen & Olsen, 2008, s. 26), forstår vi på norsk som mestringsstro eller opplevd mestringssevne. Det er fem faktorer som til sammen utgjør opplevd mestringssevne. Å få positive tilbakemeldinger er en av disse, og oppleves som sterkere når den blir gitt gjennom personer med makt og stor grad av tillit. Dette peker på at ledere bør beherske og se styrken positive tilbakemeldinger kan ha for lærere. Lærerne vi har intervjuet setter også pris på å bli sett i kortene på det faglige de gjør og at ledere kan stille spørsmål som utfordrer praksisen sin. Det fremstår som en god måte å korrigere på, fordi lærerne opplever at de på denne måten likevel er sett og anerkjent. Maria i vårt datamateriale reflekterer rundt at det kan være hensiktsmessig å være bevisst den man eventuelt skal korrigere, og at det kan være et aldersaspekt ved dette, der lærere med liten fartstid og selvtillit kan oppfatte korrigerende på en annen måte enn andre, selv om det er viktig at man tar i mot innspillene også. Vi ønsker ikke å gå inn på gode metoder for tilbakemeldinger her, men nevner bare kort at det finnes måter å gjøre dette på som får fram budskapet og samtidig tar vare på relasjonen mellom leder og ansatt. Dette handler blant annet om å ikke blande ros og ris, at det skal være mer ros enn ris, og at tilbakemeldinger gis direkte og er i samsvar med det som skal roses eller rises. Det er også verdt å nevne at vi sannsynligvis er for dårlig trent i ta i mot slike tilbakemeldinger, som også er noe ledere må ta høyde for.

Vi tror at tilbakemeldinger som dette også bygger tillit mellom leder og ansatt. Det er ikke uten betydning at ledere kan stole på sine lærere, og at lærere føler seg sett og anerkjent. Det gir en opplevelse av at den som gir tillit, bryr seg. Skrøvset og Tiller kaller det

verdsettende ledelse når den gode hensikt er synlig, og lærere får en tro på og opplevelse av at leder vil dem vel og bryr seg (Skrøvset & Tiller, referert i Paulsen, 2019, s.141).

Våre respondenter understreker også hvor viktig det er å føle at de har tillit hos sine nærmeste ledere. Gjennom dette kjenner de seg tryggere. Å få oppbacking til å tørre å prøve settes det stor pris på. Jakob sier det slik: “...*du får jo den der, du verden, dette var bra, og det får deg jo enda lenger*”. Men også i samarbeid med kolleger er tillit viktig, at man får til en arbeids- og ansvarsfordeling, at man er sammen om det og er kreative sammen, slik Solveig sier det: “...*det gjør meg veldig motivert*”. Vilde sier at opplevelsen av å bli heiet på gjør det lettere for å ville lykkes og ville bidra enn ved fravær av støttespillere. Mestringstro økes ved at du har noen i ryggen, og som har trua på deg. Det ser ut til at det er mye å hente for ledere som ønsker og får til tillitsbasert ledelse. Det kan likevel være utfordrende: Hvordan posisjonere seg til å ha nok kjennskap og relasjoner til at man kan “pøse” ut med tillit? Hos våre respondenter ser det ut til at den opplevde nærheten de har til sine ledere er et premiss for dette. Et viktig poeng som kommer fram i denne delen av intervjuene påpekes av Maria som sier noe om at hvordan du opplever ledere også handler om ens eget ståsted, og at jo tryggerer en er i rollen sin, jo mer kan man tolerere. En konsekvens av dette er hvordan ledere forholder seg til nye og uerfarne ansatte, og at man bør være oppmerksom på at de trolig trenger noe annet i relasjonen til leder enn de som har lengre fartstid.

Lærerne våre påpeker at dersom den gode hensikten er synlig, så kan dette stimulere til å være nysgjerrig og mer kreativ, og da nærmer vi oss en lederatferd som også kan bidra til skoleutvikling. Dette bidrar også til økt mestringstro. Golemans beskrivelse av emosjonell intelligens handler om å lede seg selv og sine relasjoner effektivt (Hart & Hvilsoy, 2013, referert i Holm, 2014, s. 84-85), og som en delkompetansene her finner vi *sosial kompetanse*, som blant annet handler om å kunne utvikle andre og skape læringsmiljøer, og evne til å kommunisere, løse konflikter og skape samarbeid gjennom positiv feedback. Å sette tilbakemeldinger i system tror vi kan påvirke den samlede mestringstroen i organisasjonen. Dette kan også si noe om hvordan vi rigger samarbeidsarenaene til lærerne. Å bli sett i kortene av kolleger, kollegaveiledning, og erfaringsdeling lærere i mellom har potensiale som ytterligere kan påvirke den opplevde mestringsevnen i personalet. Gjennom å skape en positiv innvirkning på organisasjonens klima, kan ledere oppnå bedre resultater enn andre ledere (Holm, 2014, s. 85-86).

Samtidig tror vi at man bør være bevisst det Shirley problematiserer omkring pålagt samarbeidslæring og kolleganettverk i skolen. Kollegarelasjoner kan tross alt være både overfladiske og distraherende. Ifølge Hargreaves (1994, s. 186) kan “pålagt kollegialitet” føre til utfrysning av uavhengige sjeler, samtidig som det kan brukes til å lure lærerne til å følge diktater ovenfra. I samme ånd påstår Achinstein (2002, s. 7) at bare ordet “lærerfellesskap” viser en manglende forståelse for “forskjellene innad i og mellom fellesskap, og dermed bagatelliserer problemstillinger knyttet til mangfold” (Shirley, 2018, s. 128).

#### 6.4 Skoleledelse for sterkere relasjoner i skolen

Verdsettende ledelse er som beskrevet nært beslektet med demokratiske ledelsesformer. Dewey mener at når elever i skolen skal lære om demokrati, bør også demokratiet leves i praksis, som igjen forutsetter at de relasjonene man ønsker elevene skal utvikle, også må prege det voksne fellesskapet (Skrøvset og Tiller, 2015, s.11) Vi mener vi finner hold for at lærerne opplever dette gjennom de svarene de gir, som peker på at ledere er lyttende, tilgjengelige og åpne.

I den avsluttende delen av intervjuene ønsket vi som beskrevet ovenfor å få fram beskrivelser av hvordan ledelse i skolen bør utøves, og hvordan dette potensielt påvirker opplevelsen av tillit og motivasjon. Av svarene vi har fått ser vi at tillit fremstår som viktig både hos kolleger og ledere. Lærerne kom selv inn på det verdsettende perspektivet, uten at dette ble spurt direkte om av oss, når de påpeker betydningen av verdsetting og tillitsbaserte relasjoner. Relasjoner som bygger på tillit ser ut til å ha stor betydning.

Som ledere ønsket vi også å undersøke hvordan lærerne mener ledere i skolen bør balansere lederrollen mellom det formelle og uformelle. Materialet vårt viser her at lærerne innser at denne balansen kan være krevende, men viktig å få til. De synes som beskrevet i presentasjonen av empirien at det er fint med ledere som fremstår på en måte der det blir naturlig å kunne snakke om andre ting enn jobb, og at ledere er seg selv og fremstår som naturlige, uten at det går utover lederrollen. De ønsker seg ryddige og tydelige ledere. Som påpekt av Spurkeland er tillit en bærebjelke i alle relasjoner, og er helt avgjørende for ledere for innflytelse og påvirkning. Spurkeland påpeker videre at tillit har 5 ulike

dimensjoner (2020, s. 37-39). *Integritet* er en av disse, og handler om samsvar mellom tale og handling. Når ledere skal balansere mellom det uformelle og formelle understrekes det av lærerne vi intervjuet at det er viktig at ledere er såpass profesjonelle at det ikke er noen tvil om hvem som leder, og hvem som blir ledet. Det betyr at ledere skal være oppmerksomme på de private relasjonene de har til sine ansatte, og tørre å si fra. Det igjen betyr at det er leder som må utfordre relasjonene de står i. Som det blir påpekt, å ikke utfordre kan føre til stillstand, og at man kanskje ikke sier ifra når man må. Det forventes at leder skal være ledere, selv om det kan innebære noen ubehageligheter. Har du tatt på deg lederrollen, må du også vise dette gjennom handling. Ledere blir observert i sine handlinger og har et ansvar som rollemodeller. Dette handler også om den dimensjonen ved tillit som handler om *konsistens*, som innebærer at leder opptrer forutsigbart, enhetlig og konsekvent (Spurkeland, 2020, s. 38).

Tillit henger også sammen med kompetanse, som her er koblet til faglig kunnskap og mellommenneskelig kunnskap. Det innebærer for oss at vi må kjenne til det lærerne har som utfordringer og gleder i sin hverdag, at vi kan fremstå som kompetente i planlegging og gjennomføring av aktiviteter, skape forutsigbarhet, gi oversiktlige rammer og forventninger, men også at vi framstår som støttende og medmenneskelige når lærerne står i situasjoner med elever, foresatte eller kolleger der de har behov for lederstøtte. Det mellommenneskelige aspektet er også viktig for å finne den rette balansen mellom omsorg og krav i situasjoner der privatliv og profesjonelt liv krysser hverandre. Tillit er bærekraften i alle menneskelige relasjoner (Holm, 2014, s. 90). Vi tror, og finner støtte i dette gjennom undersøkelsen vår, at tillit må bekreftes i en kontekst. Gjennom forventningsavklaringer kan vi bli kalibrert til å ha det samme verdisetet, hva som er viktig for å fungere som lærer på akkurat denne skolen, samt hvilken retning og mål vi har satt oss. Lærerne fremhever at følelsen av tillit henger sammen med det profesjonelle, og i mindre grad andre ting. Spurkeland nevner også lojalitet og åpenhet som viktige dimensjoner ved tillit (2020, s. 39), og innebærer at lederes tillit kan økes gjennom at lærere opplever ledere som er villige til å stille opp og som er støttende i sin atferd, samt at de framstår som ærlige. Når vi i vår undersøkelse spør hvem som er viktige støttespillere i hverdagen, løftes avdelingsleder fram. Dette kan vi anta sier noe om den tilliten som lærerne har til sin nærmeste leder.

Når vi spør om når de trenger lederen sin mest, beskrives situasjoner der ledere kan trø til som ekstra voksen, og når de trenger et utenfra-blikk. Det er behov for å ha lederen sin i ryggen når de ønsker å ta noen sjanser og ønsker å teste ut nye måter å drive undervisning på. De opplever at de gjennom dette får tillit fra sin ledere. Vi synes Maria oppsummerer godt innholdet i det som handler om tillit: *“...Jeg trenger at lederen min er tilstede, følger med på hva som skjer og er engasjert i min og vår hverdag som lærer og elevene sin hverdag da, fordi det reduserer jo de her krisen, det reduserer mengden krisesituasjoner - ved at vi står sammen og at lederen er orientert og er med”*. Vi tenker at dette styrker tillitsbånd mellom leder og ansatt.

I lederteamet som vi selv er en del av er alle rekruttert internt, vi har altså tidligere vært lærere i samme kollegium som flere av lærerne vi intervjuer. I dette ligger det både fallgruver og potensielle utfordringer. Å finne balansen mellom det formelle og uformelle i relasjonene mellom leder og lærer er en av disse. Hensikten med å bygge relasjoner skal være å øke kvaliteten på de profesjonelle båndene man har i organisasjonen. Målet er en psykologisk trygghet, bygge tillit og få til en toveiskommunikasjon som gjør at man i arbeidet sitt gjør oppgavene bedre og raskere (Schein & Schein, 2018, s. 38). Av materialet vårt går det frem at lærerne vi har intervjuet ønsker seg et lederskap hvor det ikke sås tvil om hvem som er leder og hvem som ikke er det.

Vi har lagt noen premisser og teoretiske betraktninger til grunn når vi skal forsøke å gjenkjenne hvilke relasjonelle forhold som kan ha betydning for god skoleledelse. Fra overordna del i ny læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18) påpekes betydningen og nødvendigheten av god skoleledelse: *God skoleledelse forutsetter ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står ovenfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen.*

Fra materialet vårt kjenner vi igjen at ledere som er der lærerne er, skaper seg oversikt og oppleves som synlige og støttende. Det ser ikke ut til å være noen forskjell i denne vurderingen blant de ansatte, både vurdert etter kjønn, alder eller erfaring. Det virker som et premiss for å trives i jobben at ledere er synlige, nysgjerrige, folkelige og at de støtter og er tilstede der arbeidet utføres, og pauser avholdes. De aller fleste av våre respondenter har i hovedsak sin arbeidserfaring fra skoleverket, men de har også gjort seg erfaringer med



arbeid der relasjonen til leder var preget av større avstand og mer posisjonsstyrt. De beskriver dette som et system de ikke trivdes i.

#### 6.5 Videre drøfting rundt leders relasjonskompetanse

De gode relasjoners betydning understrekes godt i vårt materiale. Det unike ved trepartssamarbeidet og kulturen i Norge legger føringer for dette, men det skal likevel utarbeides gjennom god praksis. I Spurkelands begrepsverden betraktes det å bygge, bevare og reparere relasjoner som en kompetanse. Menneskeinteresse er av avgjørende betydning for å lykkes med relasjoner, og vi tar det for gitt at ansatte i skolen har dette. Vi ser dette når vi ber lærerne beskrive hvordan de jobber med sine relasjoner, både til elever og kolleger. Ikke minst understreker de sitt eget ansvar for dette. “Å se bak uttrykket til elevene”, er en godt kjent strategi for lærerne vi har intervjuet, og forutsetter at vi vet nok om elevene våre til at vi kan møte dem på best mulig måte.

Spurkeland (2020, s. 15) hevder at den relasjonskompetansen leder har vil være et viktig bidrag for å utvikle et godt samspill på arbeidsplassen, som igjen kan øke trivselen og produktiviteten i organisasjonen. Ledelse handler om å gjøre andre gode - og om å utløse energi i dem. Godt samspill og gode relasjoner ser vi skaper motiverte og energiske lærere, som opplever at de blir bedre versjoner av seg selv, og at de er villige til å yte litt ekstra. Da er det avgjørende for ledere å ha kjennskap til hvordan man kan få til dette. *Tillit* fremtrer som en av de mest sentrale dimensjonene når det gjelder lederes relasjonskompetanse. Ledere er avhengig av å ha tillit som ledere, men ansatte skal også oppleve at ledere har tillit til dem. Slik lærerne prater om tillit hos oss, handler det om å bli trodd på, lyttet til, og at ledere står bak, og at ledere er nysgjerrige på hvordan de tenker og handler. Den tilliten handler om at lærerne føler at de er trygge nok til å ta ut sin profesjonalitet.

*Emosjonell modenhet* er en annen dimensjon i relasjonskompetanse. Dette handler om empati og emosjonell intelligens. Goleman, Boyatziz og McKee (2002, referert i Spurkeland 2020, s. 17) hevder at emosjonell intelligens utgjør 85-90% av det som skiller fremragende ledere fra andre ledere. Resonant relasjonsbygging blir også fremhevet for å få til effektiv ledelse, der resonans har å gjøre med evnen til å oppfatte stemninger og være følelsesvar for det som skjer omkring en. Spurkeland mener at ledere som lykkes i ledelse

av andre mennesker, har evne til å kjenne både sitt eget og andres følelsesregister. Det gjør at de på en bedre måte kan drive ledelse. Der lærere har fokus på å se bak uttrykket til elevene for å kunne møte dem bedre og på et tryggere emosjonelt nivå, vil den samme logikken også gjelde for ledere. Ledere uten emosjonell basis mister grepet, og blir i beste fall juridiske og administrative ledere (2020, s. 267). Det er en kunst å ta temperaturen på andre menneskers følelser, og dette er koblet til å kjenne sitt eget følelsesregister, men også det å forstå andre i lys av den kontekst de skal fungere i. For ledere blir det i denne sammenhengen viktig at vi kan “lese spillet”, men også vise oss som mer enn den posisjonen vi har. Spurkeland peker på at å vise mennesket bak fasaden er veien til tillit og påvirkningskraft (2020, s. 269).

Med utgangspunkt i vårt datamateriale ser vi at lærerne understreker den betydning det har at ledere er nær der deres arbeid utføres, og at det er lav terskel for å ta kontakt med sine ledere med utfordringer de har, både profesjonelt og privat. Effekten dette har, kan være at vi unngår den fella som blir påpekt av Solveig, når hun påpeker at “...livet er jo mer enn jobben”, og at det siste man trenger å få beskjed om fra sin leder er å “å stå i det” når ting er vanskelig. Betydningen av at ledere er nysgjerrige på hele mennesket, og legger til rette for en relasjon som muliggjør samtaler om dette, framstår som viktig både i teorien og i praksisfortellingene vi har fått hørt. Om dette sier Maria: “...Jeg har en forkjærlighet for ledere som på en måte har en sånn vennlig tone - at altså - er ganske nær i det daglige (...)”.

Relasjonsbyggingens formål er ifølge Spurkeland at det bygges tillit mellom de som skal jobbe sammen (2020, s. 158). Lederes første møte med nye ansatte, skjer gjerne i ansettelsesprosessen, men det aktive arbeidet begynner når den nye skal introduseres til nye medarbeidere, en ny kultur med mange skrevne og uskrevne regler for hva det vil si å jobbe på akkurat denne arbeidsplassen. Det er viktig at ledere er dette bevisst. Å ansette nye medarbeidere er en stor investering på flere nivå. Blant våre respondenter, var det kun en som kan sies å være en “nybegynner”. Våre respondenter er tydelige på det ansvar de selv har når det gjelder å bygge relasjoner, både til elever og kolleger. Gode relasjoner, som i gode kolleger og godt miljø, er gjennomgående viktig når vi spør om hva som er viktig i hverdagen. Som vi har sett tidligere, blir effekten av gode relasjoner koblet til trivsel, motivasjon, tillit, anerkjennelse, og som grunnleggende viktig for å kunne gjøre en god jobb.

Leders ansvar med å legge til rette for relasjonsbygging mellom ansatte blir ikke synliggjort i dette datamaterialet, men indirekte kan vi se at ledere som legger til rette med gode strukturer og forutsigbarhet skaper rammer som lærerne synes er positive. En viktig lederoppgave blir her å sette sammen gode og velfungerende team, som fungerer godt både faglig og sosialt. Vi tror at dette kan ha god effekt også knyttet til jobben lærerne gjør med elevene. Vi antar at ledere som er synlig og nysgjerrige, og som gir av seg selv, viser en relasjonsatferd som kan bidra til å utvikle relasjoner i organisasjonen. Spurkeland (2020, s. 157) hevder at relasjonsledere har god kontakt med alle rundt seg. De oppleves som prototyper for den gruppen de skal lede. De forstår sine medarbeidere - og medarbeiderne forstår dem.

#### 6.6 Betydningen av verdsetting og anerkjennelse

Skrøvset og Tiller har pekt på at demokratisk og verdsettende ledelse gjensidig forutsetter hverandre (2015, s. 12). Verdsettende ledelse handler også om å vie emosjonene oppmerksomhet, fordi både emosjoner og følelser, påvirker ledelse og læring. Det innebærer at lederen må kunne se sine medarbeidere som hele personer, og bry seg om det hun eller han ser og gjør (2015, s.16). I denne sammenhengen har Skrøvset og Tiller som beskrevet også pekt på at skoleledere bør oppsøke læringsscenen for å forstå og se det lærerne står i, i sitt møte med elevene. Når ledere gjør dette oppsøker de også de arenaene hvor vi tror at verdsettingen både kan bli naturlig og få et meningsinnhold som oppleves som reelt.

I vårt empiriske materiale finner vi eksempler der lærerne fremhever noe av det vi har vært inne på her. De setter pris på at de ser lederne sine der de er, og de synes at det som er viktig i hverdagen, er å bli sett og anerkjent, slik Maria sier det: *“...det å ha en relasjon til lederne sine da, som gjør at du både føler deg verdsatt, men også en sånn relasjon som gjør at du ser dine ledere og skjønner litt hva de står i”*. Vi tenker at dette er et godt grunnlag for at demokratiske prosesser i skolen får plass, ved at man har en åpen og klar dialog. Slike relasjoner gjør det transparent. Respondentene våre gir alle inntrykk av at de blir lyttet til av sine ledere, og føler at det er enkelt å ta kontakt med det de ønsker å ta opp.

Som Maria sier settes det pris på ledere som har en vennlig tone, og som er ganske nære i det daglige, og *“...at det ikke blir en sånn leder som bare sitter på kontoret, men en som faktisk vet hva som skjer og beveger seg i arealene”*.

#### 6.7 Emosjonene og følelsenes betydning

Å være lærer er å betrakte som et emosjonelt yrke. Vi legger Holm til grunn for dette, som sier at ledelse på et grunnleggende plan handler om mennesker i sosiale systemer, derfor blir ledelse også en emosjonell handling og prosess (Holm, 2014, s.73-76). Lærere er i sosiale prosesser med sine kolleger, ledere, elever og foresatte, og møter derfor mange ulike tilnærminger til de relasjonene de skal stå i. I dette har de med seg sine emosjoner og følelser, men disse blir også påvirket gjennom møtene. Dette får også betydning for hvordan lærerne møtes av sine ledere.

Holm (2014, s. 84) har påpekt at det er mye som tyder på at effektive ledere evner å trekke veksler på et bredt repertoar av lederstiler, og at den avgjørende faktoren her er fleksibiliteten i tilnærming, samt måter å handle og agere på. Dette favnes i begrepet emosjonell intelligens. Når våre respondenter ble spurt om når de trengte lederen sin mest, var svarene relativt entydige, og det gjennomgående her er at de trenger leder mest når ting kan bli vanskelig i de relasjonene de har på jobb, men også på det private plan. En av lærerne gir inntrykk av at han har en slik relasjon til sine ledere at det er mulig å også kunne snakke med dem om vanskelige og personlige ting. Han sier at det er mulig å *“...prate med noen om det her. Og det funker faktisk”*.

Vi mener at gjennom å ha den relasjonen og tilgjengeligheten til leder som respondentene våre setter pris på, kan ledere få kjennskap nok til at de kan “sense” hvordan det står til med lærerne, og kanskje være i forkant.

Sosial intelligens består av de fire delkompetansene slik de er presentert i teorikapittelet (Hart & Hvilsoy, 2013, referert i Holm, 2014, s. 84-85). Emosjonell intelligens blir av Goleman her gitt betydningen evne til å lede seg selv og sine relasjoner effektivt.

*Selverkjennelse* er en av disse delkompetansene, og handler om i hvilken grad egen lederstil påvirkes av egne følelser. Vi har i datamaterialet vårt fått tilbakemeldinger på hvilken lederstil lærerne setter pris på, og dette handler om tilgjengelighet, det å være tydelig men raus, naturlig uten å være autoritær, men også ved å vise hvem som bestemmer

hva. At det er en lav terskel for å ta kontakt med sine ledere om hva det måtte være, vurderer vi som at lærerne er trygge på denne relasjonen. Dette peker også på at lærere har et behov for møte ledere som ikke møter følelser med følelser, men som er tålmodige og lytter. For oss handler det om å kunne legge til side egne følelser og inntrykk vi måtte ha og gi de ansatte mulighet til å bli lyttet til. Vi tror dette styrker relasjoner og øker tilliten. Dette peker på den andre delkompetansen, som handler om *selvbeherskelse*. I dette ligger blant annet evnen til å holde forstyrrende følelser under kontroll. Den tredje delkompetansen er *sosial forståelse*, som innebærer at man forstår andres perspektiv, og evnen til å interessere seg for andre og skape relasjoner. Skal vi forstå lærerne bedre, må vi ha kjennskap til det de står i. At vi er synlig til stede der lærernes arbeid foregår, ved å lytte til dem og inviterer til både formell og uformell dialog tror vi at vi får et bedre grunnlag til å forstå.

Når vi undersøkte hvordan ledere bør balansere lederrollen mellom det formelle og uformelle, handlet dette blant annet om å finne grensen mellom å bli for personlig, men likevel vite nok, men også hvilke feller man skal unngå å trå i. De setter pris på å kunne ha samtaler med lederne sine som ikke handler om fag, og de ønsker gjerne å se lederne sine i sosiale lag utenom arbeidstiden. Respondentene gjør oss oppmerksomme på at sosiale relasjoner ledere har ikke må så tvil om hvem som er ledere og ikke. Når avgjørelser skal tas må relasjonene være sånn at ledere ikke kvier seg fordi det kan ødelegge relasjonene de selv har.

*Sosial kompetanse* er den siste delkompetansen i sosial intelligens (Hart & Hvilsøy, 2013, referert i Holm, 2014, s. 85), og er den kompetansen som sammen med de tre andre bidrar til å lede relasjoner effektivt. Det handler om i hvilken grad man evner å utvikle visjoner, lede an, få innflytelse, men også utvikle andre, til å kommunisere og skape samarbeid gjennom positive tilbakemeldinger. Vi tror Solveig er inne på noe av dette når hun sier at; *“Akkurat det er noe av det jeg synes er veldig veldig positivt på denne skolen, for her synes jeg at lederne - nå er det jo X og Y som jeg har mest kjent til - men har en naturlig væremåte - sånn, jeg mener ikke laidback, men jeg vet ikke hvilket ord jeg skal bruke på det, men jeg føler at de litt seg selv, men likevel fungerer som meget dyktige ledere”*. Det samme er Jakob, når han snakker om skolekulturen vår; *“...vi er vant til på en måte med en ikke overtydelig ledelse - ikke sant - går ikke inn og detaljstyrer og bestemmer og hever røsten. Så her, jeg tror vi føler alle sammen jeg at her har vi den tilliten til å gjøre jobben vår på den måten som vi finner best egentlig, innafor de rammene som egentlig er tydelige*

da". Vi tror Solveig og Jakob her er inne på noe som gjør at vi tilsammen kan få en aksept for den lederrollen vi har. Goleman hevder at i tillegg til dette, vil ledere som har en positiv innvirkning på organisasjonens klima oppnå bedre resultater enn andre (Hart & Hvilsoy, 2013, referert i Holm, 2014, s. 85). Disse betraktningene om lederskap peker også på at organisasjonen trolig er et stykke unna det å bære preg av det Shirley (2018) har beskrevet gjennom det dikterende imperativet, som han mener har undergravd lærernes faglige dømmekraft.

#### 6.8 Nye roller, nye muligheter?

Det ser ut til at rektors relasjoner til de ansatte har endret seg noe i skolen nå som det er innført avdelingsledere med personalansvar. Det er først og fremst nærmeste leder som blir fremhevet som en man har en viktig relasjon til, og som lærerne har et profesjonelt og personlig forhold til. I vårt datamateriale er det altså ikke rektor lærerne først og fremst løfter fram som lederen sin. Rektor blir nevnt når man snakker om ledelsen, som i ledergruppen. Selv om flere av lærerne våre kommer inn på at de opplever en forutsigbar relasjon til rektor, hvor det også kan falle seg naturlig å snakke om nære og personlige ting, er det av alle lærerne vi har intervjuet avdelingslederen, sammen med lærerne de samarbeider tettest med, som løftes frem som en av de viktigste støttespillerne i jobbsammenheng. I materialet vårt setter Jakob ord på dette når han snakker om den kulturen lærerne føler de er en del av, hvor han beskriver en kultur med tydelige rammer, men hvor lærere samtidig opplever å ha tillit til å gjøre jobben som de finner best. Jakob sier også konkret at rektor sin rolle som personalsjef har endret seg etter at det ble innført et nytt system hvor avdelingslederne også har personalansvar, men at det her også settes pris på at rektor nå er mer synlig i skolemiljøet. Med dette som bakteppe mener vi at materialet vårt peker i retning av at avdelingsledernes betydning i vår skole er forsterket. Samtidig tror vi at dette også kan gi et nytt handlingsrom også for rektor i utøvelsen av sin rolle.

Om dette skriver Helstad og Mausethagen at mellomledere nå er formelle skoleledere på nivå rett under rektor og har ofte både personalansvar og ansvar for arbeid med skoleutvikling. Mellomlederne i skolen har fått sentrale roller når det gjelder å sørge for at aktiviteten i alle av skolens team og avdelinger videreutvikles til kollektiv kunnskap (2019,

s. 23). Abrahamsen utfyller mellomledernes rolle i skolen gjennom å påpeke at de er strategisk posisjonert mellom rektor og lærerne, og at de representerer en ressurs som nå i sterkere grad kan rettes mot å være ledere for lærernes profesjonsutvikling i klasserommet (Abrahamsen & Aas, 2014; Abrahamsen & Aas, 2019, referert i Abrahamsen, 2019, s. 91). Med et formelt lederansvar for å lede lærernes profesjonsutvikling blir dermed avdelingsledernes rolle innad i lederteamet endret, og rollen er også endret gjennom at de formelt har fått utvidet sitt lederansvar. Ved større skoler består skolens lederteam gjerne av rektor og flere avdelingsledere, og dette representerer den strategiske delen av skoleorganisasjonen. Her tas beslutninger, og her tilvirkes skolens visjoner og utviklingsarbeid. Skolens operative virksomhet kan dermed beskrives som det området hvor kjernevirksomheten utøves, altså i klasserommet med elever og lærere (Abrahamsen, 2019, s. 92). Dersom potensialet i denne nye typen for lederteam i skolen realiseres fullt ut tror vi dette kan gi positive ringvirkninger både for avdelingslederens mulighet for å utøve nærledelse slik vi ønsker det, og at også rektor gjennom dette får mulighet til å koble seg enda tettere på arbeidet i det profesjonelle fellesskapet. For å utnytte mulighetene dette gir tror vi også at det har stor betydning at grensene for autonomi og beslutninger mellom rektor og avdelingsledere avklares innad i det enkelte lederteam. Her kan mellomledere skape autonomi som ledere gjennom deltakelse i beslutningsprosesser, og rektor kan styrke ledelsen av skolen gjennom å involvere avdelingslederne (Abrahamsen, 2019, s. 102-103). Her tror vi også at relasjonene innad i det enkelte lederteamet vil være avgjørende for i hvilken grad dette mulighetsrommet utnyttes, noe som igjen er avhengig av at også lederteamet fungerer mer i tråd med demokratiske ledelsesformer, hvor dialogen og samhandlingen mellom partene bærer preg av sidestilt kommunikasjon.

Om rektorrollen i denne sammenhengen skriver Møller (2019, s. 199) at rektorene står i det samme spenningsforholdet som mellomlederne, men at dette manifesterer seg på en litt annen måte. Rektor må også håndtere brytninger mellom både styring og tillit, mellom relasjonelt arbeid og kunnskapsarbeid, og mellom egen skole og verden rundt. Det å navigere i et komplekst terreng krever god infrastruktur i hele profesjonen, og inkluderer nye forventninger til rektorer. Dette handler om et driv til faglig oppdatering, eksperimentering og forståelse av nye kunnskapsressurser. Møller understreker samtidig at rektorene er avhengig av det kunnskapsarbeidet som både mellomledere og lærere utfører, for å lykkes i denne sammenhengen (Møller, 2019, s. 199). I lys av det vi har funnet i vårt empiriske materiale tror vi dette kan skape bedre forutsetninger for både nærledelse,

samtidig som det kan åpne nye muligheter også for rektor som en mer tydelig og tilstedeværende pedagogisk leder.



## 7. Oppsummering

Vår empiri baserer seg på svarene fem lærere ved egen skole ga på en rekke spørsmål relatert til relasjoner. Respondentene skilte seg fra hverandre både med tanke på kjønn, alder, arbeidserfaring og på hvilket ungdomstrinn de jobbet. Hvert trinn har egne avdelingsledere, som også er lærernes nærmeste leder. Vi ønsket å utforske om disse forholdene hadde betydning for hvordan de valgte å svare. Respondentene fremstår med god oversikt og formidlingsevne, og har status i kollegiet som troverdige. Når vi analyserer empirien vår, er det vanskelig å finne forskjeller i svar som kan forklares enten ved kjønn, alder eller erfaring. Det er heller ingen forskjeller som kan forklares ved at det er tre ulike avdelingsledere som blir vurdert når de blir intervjuet. Svarene er ganske samstemte, og vi er usikre på om dette har med spørsmålene å gjøre, at de er så universelle at svarene blir like av den grunn, eller om det er sånn at læreryrket i seg selv skaper en felles forståelse av hva som er viktige forhold ved relasjoner. Det er mulig at vi hadde fått flere ulikheter i svarene om vi hadde spurt noen andre. For vår undersøkelse gir de foreliggende svarene oss muligheten til å si "lærerne sier".

Effekten og betydningen av gode relasjoner har sammenheng med trivsel og glede ved å gå på jobb. Når lærerne våre opplever å ha tillit, bli anerkjent og verdsatt får de mer overskudd og selvtillit, de blir bedre versjoner av seg selv og er villig til å yte det lille ekstra. Så lenge relasjonen til nærmeste leder er preget av dette, øker det motivasjonen, de blir tryggere, og er villig til å utfordre sin egen praksis. Relasjoner som bygger tillit ser ut til å ha store, positive ringvirkninger for skolen.

Ledere som ønsker å få til dette, må oppsøke lærere der læring foregår og være synlige i skolemiljøet. Det inviterer til dialog med bakgrunn i felles erfaringer, og gjør at samtaler mellom leder og lærer får preg av å være mer sidestilt. Ledere som har en naturlig væremåte, og som det er naturlig å prate med om alt, legger til rette for trygge relasjoner. Gode ledere finner balansen mellom det formelle og uformelle, uten at det sås tvil om hvem som er leder. Dette bygger også tillit til lederrollen. Ledere som er tydelige på at de har sett lærere som hele mennesker med sine styrker og svakheter, og kan balansere nærledelsen sin med bakgrunn i dette, ser ut til å få en anerkjennelse for lederrollen sin som ikke handler om posisjoner og makt. Lærerne peker på at de får gode opplevelser av å møte ledere som viser omsorg, og klarer å justere forventningene sine til der lærerne er. Vi mener dette støtter det Holm (2014, s.73-76) peker på at ledelse på et grunnleggende plan

handler om mennesker i sosiale systemer, og da blir ledelse en emosjonell handling og prosess. Vi forstår det sånn at ledelse handler om ferdigheter på det personlige plan og krever emosjonell intelligens og empati, men også evnen til å bestemme, koste hva det koste vil. Det viser lærere tydelig og profesjonelt lederskap. Når relasjonen mellom leder og lærer er preget av trygghet og tillit, setter dette ledere bedre i stand til å gi gode tilbakemeldinger, og gir ledere mulighet til å utfordre lærere på en positiv måte.

Tilbakemeldinger synliggjør anerkjennelse og verdsetting, og er forhold ved relasjoner som er av stor betydning for lærere. I våre antagelser om relasjoners betydning innledningsvis, pekte vi på tillit, åpenhet og anerkjennelse som viktige forhold ved relasjoner mellom leder og lærer, og at nærledelse er et virkemiddel for å få til dette. Vi mener vi har nærmet oss en konkretisering av nærledelsens innhold. Det er særlig de profesjonelle forholdene til kolleger og leder som blir løftet fram som betydningsfulle, og i mindre grad de nære og vennskapelige sidene ved relasjoner. Likevel er veien inn til gode relasjoner preget av viljen til å dele og åpne for andre ting enn de rent faglige, og kan virke som et bidrag for at relasjonene skal fungere godt.

## 8. Konklusjon

Innledningsvis nevnte vi Covid-19 pandemien, og den er foreløpig ikke behandlet. Temaet blir heller ikke nevnt av lærerne våre, og det virker som om refleksjoner rundt relasjoner er basert på erfaringer de har forut for pandemien. Lærerne er en yrkesgruppe som tross alt har møtt både elever, kolleger og ledere i store deler av denne perioden, selv om det har vært mindre av de felles fysiske møtene de har vært vant til, og flere digitale møter.

Innføringen av avdelingsledelse med personalansvar har endret avdelingslederrollen. Når vi i innledningen skriver at nærledelse for oss er et viktig virkemiddel for å fremme faglig samarbeid preget av stor takhøyde og trygghet til å ta faglige diskusjoner, undret vi oss samtidig om hva nærledelsen helt konkret bør handle om. Med bakgrunn i empirien, mener vi å kunne se at lærerne opplever stor grad av nærledelse og har trygge, tillitsbaserte relasjoner til lederen sin. Rektor sin rolle som personalleder har blitt mer perifer, men dette åpner også for at rektor kan prioritere andre deler av skoleledelse. Når vi har undersøkt hva lærerne sier at ledelse bør handle om har vi konkretisert dette i de fire kategoriene våre:

*“Relasjonstyper”*: Empirien peker på at det er de profesjonelle relasjonene de har til sine kolleger og ledere som er de viktigste for å trives i jobben som lærer. Relasjoner med basis i lærer / lederrollen bør preges av anerkjennelse og verdsetting, hjelp og støtte, men også det å kunne utfordre og gi tilbakemeldinger. Det er også viktig med ledere som viser omsorg og evner å se hele mennesket. En relasjonstype basert på det rent personlige ser ikke ut til å være noe lærerne løfter fram som viktige for seg, men de ønsker seg ledere som er naturlige og innbyr til å kunne prate om alt.

Lærerne våre setter pris på ledere som har oversikt over lærernes praksisfelt. Dette peker på *“Leders synlighet”* som en viktig faktor for ledere som vil etablere profesjonelle relasjoner. Lærerne gir tilbakemeldinger på at de setter stor pris på ledere som oppsøker læringsarenaen, “åpner døren” og er nysgjerrige. Dette innbyr til å skape stor grad av tillit mellom aktørene i skolen. *“Tillit”* er et begrep som løftes fram hyppig i empirien vår, og fremstår som en faktor ved relasjoner som har stor effekt. Ledere som klarer å bygge og vedlikeholde tillitsfulle relasjoner, får lærere som strekker seg lang, får økt motivasjon og står tryggere i jobben sin. Vi tror at ledere som klarer å tilpasse relasjonene sine til den enkelte lærer, er synlige og oppnår tillitsfulle relasjoner, og derigjennom i større grad kan skaffe seg *“Ledelsesfaglig legitimitet”*, noe som gjør ledere bedre i stand til å lede lærerne

sine. Dette blir situasjonsbestemt ledelse, og gir leder en mulighet til å trekke veksler på et bredt register av lederstiler. Vi tror at emosjonell modenhet gjør ledere bedre rustet i det å møte den enkelte medarbeider med det den enkelte har behov for.

Vi har også funn i dataene våre som peker på at når relasjoner ikke er trygge og gode, så kan dette være med på å komplisere samarbeidet mellom kollegaer. Som beskrevet i metodekapittelet har vi av hensyn til personvern ikke gått dypere inn i denne typen problematikk her. I videre forskning kunne det likevel vært interessant å utforske teoriene vi har støttet oss til, og tankegodset i disse, i organisasjoner eller grupper som ikke fungerer godt relasjonelt.

Vår problemstilling var “*Hva slags relasjonelle forhold kan ledelsen bidra til å styrke?*”. Leder sin bevissthet, ferdigheter og holdninger til å bygge tillitsfulle relasjoner preget av anerkjennelse, verdsetting og omsorg gjennom å se hele mennesket, bygger de profesjonelle forholdene som lærerne har mest behov for i sitt profesjonelle liv. Forholdene mellom leder og lærer må aldri bli av en sånn art at det sår tvil om hvem som er leder. Ledere må ta ansvar for organisering, rammer, retning og mål for organisasjonen, men gjennom sin lederstil må de også gi lærerne den tillit og trygghet de trenger for å bygge gode relasjoner seg imellom, til elever og til foresatte, slik at de kan få motivasjon til å utvikle seg selv og skolen. Gode ledere gir lærere inntrykk av at de vil dem vel og har en menneskeorientert ledelsesstil.

Vi avslutter med følgende sitat om ledertilnærming:

Kjenner du folkene dine? - Elsker du dem?

(Mor Teresa).

## 9. Litteratur

Aas, T.M. (2017). *Når liv og roller veves sammen - Skolelederrollen og relasjonskompetanse* [Mastergradsavhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge].

<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2465015/Master.%20Aas.2017.PDF?sequence=5&isAllowed=y>

Abrahamsen, H. (2019). Avdelingslederfunksjonen i skolen - verktøy for rektors eller lederteamets ledelse? I: K. Helstad & S. Mausethagen (red.). *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 185–203). Oslo: Universitetsforlaget.

Achinstein, B. (2002). *Community, diversity, and conflict among schoolteachers: The ties that blind*. New York: Teachers College Press.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2018). *Kvalitative metoder - Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (1.utgave, 2.opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Døvre, A. & Skaug, U. (2017). *Ledelse for læring i profesjonsfelleskap - Hvordan håndterer skoleledelsen arbeidet med å lede læreres læring i profesjonsfelleskapet?* [Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo].

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59980/Masteroppgave-D-vre--Skaug-H2017.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Halvorsen, Ø. & Nilssen, H. (2014). *Verdsettende skolevandring som ledelseskonsept* [Mastergradsavhandling, Universitetet i Tromsø].

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/6591/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014) *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.

Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). Nye lærer- og lederroller - nye vilkår for skoleutvikling? I: K. Helstad & S. Mausethagen (red.). *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 185–203). Oslo: Universitetsforlaget.

Holm, I.S. (2014). *Det personlige lederskab* (1. utgave, 4. opplag). København: Hans Reitzels forlag.

Irgens, E.J. (2016). *Skolen - Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen. Fagbokforlaget.

Irgens, E.J. (2018). En skole med integritet. Forord i Shirley, D. *Nye perspektiver på endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 11-16.

Johannessen, J.A. & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse - Skolen som organisasjon*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2016). Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Lomsdalen, C. (2019). *Jan Spurkeland om relasjonspedagogikk og relasjonskompetanse* (Audio podcast.) Spotify. <https://open.spotify.com/episode/7mIhfi6vft4GbRiObUB3hX?si=ZHODouZLTsygk1yPufwaSA>

Møller, J. (2019). Nye leder- og lærerroller i skolen – konsekvenser for rektorrollen. I: K. Helstad & S. Mausethagen (red.). *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 185–203). Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2020, 21. desember). Fagfornyelsen - utfordringer og muligheter for skoleledere. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-profesjonsfellesskap/fagfornyelsen--utfordringer-og-muligheter-for-skoleledere/263448>

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). (2021, 9. mai). Forske på egen arbeidsplass. Hentet fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/forske-pa-egen-arbeidsplass/>

Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Ålesund. Fagbokforlaget.

Schein, E.H. og Schein, P.A. (2018). *Humble leadership. The power of relationships, openness, and trust*. Berret-Koehler Publishers.

Shirley, D. (2018). *Nye perspektiver på endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Bergen: Fagbokforlaget.

Skjerpe, O. (2019). s. 20-21). *Synlig ledelse - En casestudie av relasjonen og samhandlingen mellom leder og lærere i en nettskole* [Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo].

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/72884/Masteroppgave-i-utdanningsledelse--kandidat-28.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

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

Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse*. (3.utgave). Oslo. Universitetsforlaget.

Spurkeland, Jan. (2017). *Relasjonsledelse*. (5.utgave). Oslo. Universitetsforlaget.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2018). Intervjuet - Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & L. Tanggard (red.). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (1. utgave, 3. opplag). (s. 17–45). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utgave, 1.opplag). Oslo: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2017). Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Vestgøte, I.H. (2019). *Ledelse av læreres læring og samarbeid - En studie av strukturer for kollektive læringsprosesser gjennom bruk av Lesson study* [Mastergradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Westbye, O.S., Busch, T., Hågensen, M. (2020). *Gode relasjoner i skolen - Manual for skoleledere. Skriftserien til Regionalt kunnskapssenter for barn og unge - Psykisk helse og barnevern (RKBU Midt-Norge)* (Rapport 15/2020).

Øverli, S.P. (2021, 11. mai). Psykologisk trygghet kan gjøre team mer effektive - Slik kan ledere og medarbeidere få til et bedre samarbeid. Hentet fra <https://www.idebanken.org/innsikt/intervju/psykologisk-trygghet-kan-gjore-team-mer-effektive>



## 10. Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering/godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring, lærere

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring, avdelingsledere

Vedlegg 4: Intervjuguide

## Vedlegg 1:

22.2.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Tillit, relasjoner og skoleutvikling

#### **Referansenummer**

204580

#### **Registrert**

10.01.2021 av Aspli Per Thanke - per-thanke.aspli@trondheim.kommune.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Thomas Dahl, thomas.dahl@ntnu.no, tlf: 73590400/73590491

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Per Thanke Aspli og Rune Haldorsen, per-thanke.aspli@ou.trondheim.kommune.no og rune.haldorsen@ou.trondheim.kommune.no, tlf: 95846007

#### **Prosjektperiode**

11.01.2021 - 01.09.2021

#### **Status**

19.02.2021 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

19.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 19.02.2021 med vedlegg, 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>.

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f983ffa-7b1e-4aa0-a25e-10db442ceb80> 1/2  
22.2.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.09.2021.

#### 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 nr. 11 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 være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 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

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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 prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnes Helleland  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2:

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

*”Tillit, relasjoner og skoleutvikling”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske betydningen av læreres relasjon til ledere i skolen. Dette gjelder både enhetsleder og nærmeste leder. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med studien er å finne ut mer om hvilke relasjonelle faktorer innenfor ledelse som kan ivareta og videreutvikle lærerkrefter i en relasjonsprofesjon. I studien rekrutterer vi informanter fra egen arbeidsplass, hvor vi er tilsatt som henholdsvis avdelingsleder og rektor. Informantene våre vil være lærere som jobber på samme skole som oss.

Studien er en del av en masteroppgave i skoleledelse.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er behandlingsansvarlig for prosjektet vårt. Studien utføres som del av masterutdanningen for skoleledelse ved NTNU, av Per Thanke Aspli og Rune Haldorsen. Veileder for prosjektet er professor Thomas Dahl (ILU, NTNU).

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du blir spurt fordi du jobber i skolen og har erfaring med å jobbe i relasjon til lederen din. Du er valgt ut fordi du er i kategorien vi ønsker å spørre, altså et utvalg basert på kjønn, alder og lengde i læreryrket. Vi har som utgangspunkt at vi skal gjennomføre intervju med 4-5 lærere. Her ønsker vi variasjon i deltakernes alder, kjønn og lengde i læreryrket.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i studien innebærer for deg å delta i et semistrukturert intervju. Det vil gjøres lydopptak av samtalen. Hvert intervju vil ha en varighet på ca. 45-60 minutter. For å delta i studien skriver du under på siste ark i dette samtykkeskjemaet.

Hvis du samtykker vil vi ta kontakt for å gjøre nærmere avtale om tidspunkt for intervju.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Deltakelse i studien vår vil ikke påvirke ditt arbeidsforhold, og alle data vil bli anonymisert i avhandlingen vår.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Prosjektansvarlig Thomas Dahl (ILU, NTNU), samt Per Danke Aspli og Rune Haldorsen vil ha tilgang til innsamlede data
- Alle opplysninger vil bli behandlet uten navn, fødselsnummer, adresse, skoletilhørighet eller andre direkte gjenkjennbare opplysninger
- En kode knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste som lagres adskilt fra øvrige data. Utskrift av lydopptak vil ikke inneholde navn
- I intervjuguiden vi vil bruke i intervjuene våre vil vi også stille noen spørsmål som indirekte kan omhandle din nærmeste leder. Som mulige tredjepersoner har derfor disse også innsyn i datamaterialet som potensielt omhandler dem
- Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er satt til 01.09.2021. Personopplysninger og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

## **Dine rettigheter**

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

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

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD (204580) – 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:

- NTNU ved Thomas Dahl på epost [thomas.dahl@ntnu.no](mailto:thomas.dahl@ntnu.no) eller telefon 73590491.  
Rune Haldorsen på epost [rune.haldorsen@ou.trondheim.kommune.no](mailto:rune.haldorsen@ou.trondheim.kommune.no) eller telefon 99233837. Per Thanke Aspli på epost [per-thanke.aspli@ou.trondheim.kommune.no](mailto:per-thanke.aspli@ou.trondheim.kommune.no) eller telefon 95846007
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, NTNU [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Thomas Dahl, Professor ILU, NTNU

Studenter

Rune Haldorsen og Per Thanke Aspli

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “**Tillit, relasjoner og skoleutvikling**”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Vedlegg 3:

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

*”Tillit, relasjoner og skoleutvikling”*

Dette er et spørsmål til deg som avdelingsleder om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske betydningen av læreres relasjon til ledere i skolen. Dette gjelder både enhetsleder og nærmeste leder. I studien vår vil vi gjennomføre intervjuer med lærere som jobber på samme skole som oss, og i intervjuguiden vi vil bruke i gjennomføringen av intervjuene er det åpnet for svar som indirekte kan identifisere dere som nærmeste leder til noen av informantene.

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

### **Formål**

Formålet med studien er å finne ut mer om hvilke relasjonelle faktorer innenfor ledelse som kan ivareta og videreutvikle lærerkrefter i en relasjonsprofesjon. I studien rekrutterer vi informanter fra egen arbeidsplass, hvor vi sammen med dere er tilsatt som henholdsvis avdelingsleder og rektor. Informantene våre vil være lærere som jobber på samme skole som oss.

Studien er en del av en masteroppgave i skoleledelse.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er behandlingsansvarlig for prosjektet vårt. Studien utføres som del av masterutdanningen for skoleledelse ved NTNU, av Per Thanke Aspli og Rune Haldorsen. Veileder for prosjektet er professor Thomas Dahl (ILU, NTNU).

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Lærerne vi vil intervjuer blir spurt fordi de jobber i skolen og har erfaring med å jobbe i relasjon sin leder.

Du blir spurt om å samtykke til deltakelse i prosjektet vårt fordi du gjennom intervjuene våre indirekte kan bli identifisert som nærmeste leder til noen av informantene.

Informantene velges ut på bakgrunn av et utvalg basert på kjønn, alder og lengde i læreryrket. Vi har som utgangspunkt at vi skal gjennomføre intervju med 4-5 lærere. Her ønsker vi variasjon i deltakernes alder, kjønn og lengde i læreryrket.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i studien innebærer for deg at vi i prosjektperioden vil intervju ansatte som du er leder for om hvilke relasjonelle faktorer som er viktige for dem. Informantene vil delta i et semistrukturert intervju. Det vil gjøres lydopptak av samtalen. Hvert intervju vil ha en varighet på ca. 45-60 minutter. For å delta i studien skriver du under på siste ark i dette samtykkeskjemaet.

Hvis du samtykker vil vi ta kontakt for å gjøre nærmere avtale om tidspunkt for når intervjuene med de ansatte vil bli gjennomført.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Deltakelse i studien vår vil ikke påvirke ditt arbeidsforhold, og alle data vil bli anonymisert i avhandlingen vår.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Prosjektansvarlig Thomas Dahl (ILU, NTNU), samt Per Danke Aspli og Rune Haldorsen vil ha tilgang til innsamlede data
- Alle opplysninger vil bli behandlet uten navn, fødselsnummer, adresse, skoletilhørighet eller andre direkte gjenkjennbare opplysninger
- En kode knytter lærerne til de opplysningene som kommer fram i intervjuene gjennom en navneliste som lagres adskilt fra øvrige data. Utskrift av lydopptak vil ikke inneholde navn

- Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er satt til 01.09.2021. Personopplysninger og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

## **Dine rettigheter**

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

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

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD (204580) – 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:

- NTNU ved Thomas Dahl på epost [thomas.dahl@ntnu.no](mailto:thomas.dahl@ntnu.no) eller telefon 73590491.  
Rune Haldorsen på epost [rune.haldorsen@ou.trondheim.kommune.no](mailto:rune.haldorsen@ou.trondheim.kommune.no) eller telefon 99233837. Per Danke Aspli på epost [per-thanke.aspli@ou.trondheim.kommune.no](mailto:per-thanke.aspli@ou.trondheim.kommune.no) eller telefon 95846007
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, NTNU [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Thomas Dahl, Professor ILU, NTNU

Studenter

Rune Haldorsen og Per Thanke Aspli

---

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “**Tillit, relasjoner og skoleutvikling**”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at det gjennom intervjuene med lærerne på skolen vår kan komme fram opplysninger om relasjonen du har til noen av de du er nærmeste leder for

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Intervjuguide

## **Intro:**

- Mann/kvinne/alder?
- Hvor mange år har du jobbet som lærer? Hvor mange år har du vært yrkesaktiv?  
Hvor lenge på denne skolen?
- Fortell kort om en typisk arbeidsdag for deg?
- Hva synes du er viktig i hverdagen for deg som lærer?
- Hvem tenker du er dine viktigste støttespillere i jobbsammenheng?

## **Relasjon:**

- Hva legger du i begrepet “relasjon”?
- Kan du gi eksempler fra egen arbeidshverdag der gode relasjoner er særlig viktig?  
(Hvilke type(r) relasjoner har betydning for deg i jobbutførelsen? Hvilke relasjoner er viktigst for deg på jobben?)
- Har du opplevd situasjoner som ble vanskelige på grunn av dårlig eller manglende relasjon? (Til elever, foreldre, kollegaer, ledelsen)
- Har du opplevd situasjoner som ble bedre på grunn av en god relasjon?
- Kan du si om det er noen sammenheng mellom relasjoner, tillit og motivasjon? (På hvilken måte kan kvaliteten på relasjonene du har påvirke din jobbmotivasjon/utvikling? Hva betyr opplevelsen av tillit i denne sammenhengen?)
- Hva/hvem kan eventuelt styrke relasjoner du står i?
- Hva gjør du for å bygge gode relasjoner? (Gode relasjoner bygger trolig på en gjensidighet og at begge parter tar et ansvar)

**Relasjon til leder:**

- Når trenger du lederen din mest? (Er det når ting er vanskelig? Kan du gi et eksempel/eksempler på en/flere episode eller en hendelse(r) da du trengte lederen din?)
- Hvordan og når opplever du å bli lyttet til/sett av lederen din? (Gi gjerne eksempler)
- På hvilken måte klarer lederen din å utfordre deg på en positiv måte? (Hva kan være utviklende i relasjonen til din leder? Hva kan være hemmende i relasjonen til din leder? Hva kan virke motiverende i relasjonen til din leder?)
- Hvordan tenker du at lederen bør balansere lederrollen mellom det formelle og uformelle? (Gi gjerne eksempler)

**Oppsummering/sluttkommentar:**

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

