

Forord

Denne reisen mot en masteroppgave har vært spennende, krevende og emosjonell, og spesielt det siste året har vært givende. Problemstillingen har formulert seg etterhvert. Tema og fenomenet bestemte jeg meg for tidlig i studiet. Å jobbe tett på og for mennesker har preget yrkeslivet mitt, og vil forhåpentligvis være en viktig del av livet i årene som kommer. Det var viktig å se nærmere på et fenomen som engasjerer meg. Forskningsprosessen har gitt meg inspirasjon og kunnskap som forhåpentligvis gjør meg til en bedre leder.

Jeg er nå glad for å kunne levere en oppgave der jeg har utforsket et tema jeg brenner for og ønsker å utvikle meg i. Jeg vil først takke mine informanter for de gode møtene og den ekteføyte kunnskapen i et tema som kan være utfordrende å snakke om.

Ellers vil jeg takke min veileder Kristian Firing. Du har vært en trygg og faglig dyktig retningsgiver og støttespiller. I tillegg har du vært svært tilgjengelig og hjelpsom når jeg har hatt behov.

I tillegg hadde jeg ikke klart å gjennomføre dette studiet og oppgaven uten raushet og forståelse fra mine nærmeste. Min kone Camilla, og mine barn Mathias og Amalie. De har gitt meg mye rom til å sitte kvelder og helger. Flere tidspunkt vi kunne benyttet til familiære aktiviteter har blitt ofret. Stolt av dere!

Det er flere som har bidratt til at denne studien ble til en realitet. Det er ingen tvil om at det å studere og være i 100 prosent jobb har vært krevende. Jeg vil takke mitt engasjerte lederteam og spesielt avdelingsleder Lene Skjølsvik for oppmuntring og nyttige refleksjoner om det å skrive oppgave og tenke positivt.

Sammendrag

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan skolens ledelse kan bidra til å gjøre lærere mer robuste i møte med emosjonelle belastninger. En emosjonell belastning tolkes som en krevende hendelse og den påfølgende emosjonelle reaksjonen. To forskningsspørsmål ble stilt; hva opplever lærere som emosjonelt belastende arbeid? og hvordan opplever lærere sosial støtte fra ledelsen i møte med emosjonelle belastninger? Studier viser at skolens ledelse har en viktig støttefunksjon når ansatte møter hendelser som oppleves krevende å møte og håndtere. Disse studiene har i hovedsak sett på krevende hendelser som knytter seg til vold og trusler om vold. I denne studien var også de mer påregnelige og hverdagslige interessante.

For å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene valgte jeg en kvalitativ tilnærming med bruk av intervju som metode. Fire kontaktlærere ble rekruttert. Intervjuene ble transkribert og datamaterialet ble deskriptivt analysert, som innebar koding og kategorisering. Analysen resulterte i kategoriene; forståelse, anerkjennelse, sosial støtte og mestringstro. Ut i fra analysen i så kan vi anta at skolens ledelse bør være mer oppmerksom de daglige emosjonelle belastningene. Informantene beskriver flere eksempler på hverdagslige, krevende hendelser. Eksempler på dette er utilstrekkelighet, tilgjengelig tid, krysspress, ustabilitet i team, forventninger fra foreldre, manglende støtte fra kolleger eller skolens ledelse, usikkerhet på valg og avgjørelser. Disse igjen kan medføre emosjonelle reaksjoner som frykt, skam, skyld, stress og nedstemthet.

Skolens ledelse kan ved å lytte, vise forståelse og være anerkjennende bidra til å gjøre lærere mer robuste i møte med emosjonelle belastninger. Involvering og synlighet er også viktige støttende faktorer. Lederstøtte på vurderinger som er tatt viser seg å være viktig for robusthet. Den må ikke være ensidig positiv. Helhetlig debriefing kan da være en god strategi for å skape undring og refleksjon uten at man mister respekten for lærerens evner, viten og ambisjoner.

Et viktig funn i denne studien er betydningen av teamet. Å ha et team rundt seg som ikke fungerer er sannsynligvis en av de mest krevende emosjonelle belastningene en lærer kan møte i det daglige. Skolens ledelse har knyttet til dette en viktig oppgave med å bidra til utvikling av trygge, stabile og samarbeidende team.

Innholdsfortegnelse

Forord	
Sammendrag	
Innholdsfortegnelse	
1.0 Innledende ord med problemstilling	1
1.1 Krevende hendelser	1
1.2 Emosjonelle reaksjoner	1
1.3 Lederstøtte	2
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
2.0 Forskningsfronten	3
2.1 Krevende hendelser	4
2.2 Rollemodell	4
2.3 Lederstøtte	4
2.3.1 Involvering	5
2.3.2 Skole-hjem samarbeid	6
3.0 Teoretiske tilnærminger	7
3.1 Krevende hendelser	7
3.1.1 Skolen som emosjonell praksis	7
3.2 Emosjonelle reaksjoner	7
3.3 Lederstøtte	8
3.3.1 Sosial støtte	9
3.3.2 Mestringstro	9
3.3.3 Robusthet	10
3.3.4 Debriefing	10
3.3.5 Verdsettende ledelse	12
3.3.6 Relasjonsledelse	13
4.0 Kontekst	15
5.0 Metode	17
5.1 Forskningsdesign og metodevalg	17
5.2 Intervju	18
5.2.1 Forberedelse av intervju	18
5.2.2 Utvalg og rekruttering	18
5.2.3 Intervjuguide	19
5.2.4 Gjennomføring	20
5.3 Datagrunnlag og analyse	21

5.3.1	Transkribering	21
5.3.2	Koding og kategorisering	22
5.4	Etiske og praktiske vurderinger	24
5.5	Kvalitet - reliabilitet og validitet	25
5.6	Meg som forskersubjekt	26
5.7	Oppsummering av metode	26
6.0	Presentasjon av funn	27
6.1	Hva opplever lærere som emosjonelt belastende arbeid?	27
6.2	Hvordan opplever lærere sosial støtte fra ledelsen i møte med emosjonelle belastninger?	29
6.2.1	Forståelse	29
6.2.2	Anerkjennelse	29
6.2.3	Sosial støtte - ledelse og teamet	31
6.2.3.1	Ledelse	31
6.2.3.2	Teamet	32
6.2.4	Mestringstro	33
7.0	Drøfting	35
7.1	Faglig refleksjon og diskusjon	35
7.1.1	Krevende hendelser i skolen	35
7.1.2	Forståelse	36
7.1.3	Anerkjennelse	37
7.1.4	Sosial støtte - ledelse og teamet	39
7.1.4.1	Lederstøtte	39
7.1.4.2	Ledelse og involvering	40
7.1.4.3	Teamet	41
7.1.5	Mestringstro	42
7.2	Metodisk refleksjon og diskusjon	44
7.2.1	Utvalg og rekruttering	44
7.2.2	Intervjuguiden	44
7.2.3	Gjennomføring av intervju	44
7.2.4	Transkribering og analyse	46
7.2.5	Studiens praktiske implikasjoner	47
8.0	Oppsummering med avsluttende kommentarer	48
8.1	Tanker rundt videre forskning	49
	Litteratur	50
	Vedlegg	53

1.0 Innledende ord med problemstilling

På vei inn i foreldremøtet tok jeg meg selv i å stoppe utenfor døra, jeg sukket dypt og tenkte hva møter meg nå. Det knyter seg i brystet og jeg får en følelse av å ikke strekke til. Det er spesielt to foreldre, som ofte er kritiske til det teamet og jeg gjør. De gjorde det i det forrige foreldremøtet og vil sikkert gjøre det igjen. Dette går utover min egen selvfølelse og troen på at jeg får det til. Hvorfor kan de ikke snakke med teamet og meg direkte i stedet? Forstår at det handler om frustrasjon rundt hva eget barn strever meg faglig og sosialt? Jeg ønsker å hjelpe og å ha et godt samarbeid med alle foreldre. Føler jeg trenger å ta tak i denne følelsen slik at møte med enkelte foreldre blir mer konstruktivt og utviklende. Hva kan jeg selv gjøre? Er det noe med min profesjonalitet og robusthet til å stå i krevende situasjoner? Hvilken støtte trenger jeg for å bedre kunne håndtere utilstrekkeligheten jeg kjenner på?

1.1 Krevende hendelser

Artikler i media fra [2019](#) og [2020](#) skriver om ansatte innen oppvekstsektoren som ofte står i emosjonelt krevende hendelser som kan ende med sykefravær. Den ene artikkelen fokuserer på at miljøarbeidere, som ofte jobber med enkeltelever med utfordrende atferds uttrykk, har et sykefravær i nevnte kommune på 13%. Den andre fokuserer mer på rammefaktorer som bør være tilstede for å forebygge sykefravær. Gjennom egen ledererfaring har jeg sett at det kan være en sammenheng mellom noe av fraværet fra jobb og det å stå i en emosjonelt krevende arbeidshverdag. Både for miljøarbeidere og lærere. Å jobbe i skolen betyr tett interaksjon med mennesker gjennom det meste av arbeidsdagen, og det er påregnelig at emosjonelle krav og belastninger følger med i yrkene.

1.2 Emosjonelle reaksjoner

I yrker der man arbeider i direkte kontakt med mennesker er det en forventning om at arbeidstakerne uttrykker bestemte følelsesuttrykk uavhengig av dagsform og humør. Emosjonelle reaksjoner som angst, sorg og skam skal håndteres i møte med mennesker man jobber sammen med eller for. Dette kan oppleves utfordrende og påvirke helsen ifølge en doktorgrad fra Statens arbeidsmiljøinstitutt (STAMI) (Indregard, 2019). De emosjonelle belastningene kan vi si er en påregnelige når man arbeider med mennesker. Det er ikke noe som bare kan fjernes. For å kunne yte omsorg og bidra med hjelp må arbeidstakere kontrollere egne følelser og følelsesuttrykk. Indregard (2019) sier at arbeidstakere som ofte

opplever en ubalanse mellom egne følelser og de følelsene som vises utad, har en økt risiko for å bli emosjonelt utmattet.

1.3 Lederstøtte

Forskning fra STAMI (<https://stami.no/arbeid-med-mennesker-pavirker-helsa/>) viste at arbeidstakere som rapporterer at de har en arbeidsgiver som kommuniserer at de er interessert i sine ansattes helse og velvære i mindre grad blir utmattet og sykemeldte. Det ble også funnet at arbeidstakere som har tro på at de kan håndtere ulike krevende hendelser tåler den totale emosjonelle belastningen bedre og blir i mindre grad utmattet. Et annet studie fant at ansatte som rapporterte at de hadde en leder som var inkluderende, anerkjennende og støttende, hadde en lavere risiko for senere psykiske plager. Det kunne skyldes at de opplevde mer forutsigbarhet og trygghet på jobb (Fløvik, m.fl., 2020). Skolens ledelse har ansvaret for å legge til rette og gi støtte til ansatte for å kunne stå i krevende hendelser i skolen.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i egen erfaring, mediafokus og forskning beskrevet ovenfor kan det kan være interessant å undersøke hvilke faktorer som kan bidra til at de ansatte kan bli mer robuste i møte med emosjonelle belastninger i arbeidet. Med disse fakta og betraktninger som bakgrunn ønsker jeg i denne oppgaven å fokusere på følgende hovedproblemstilling:

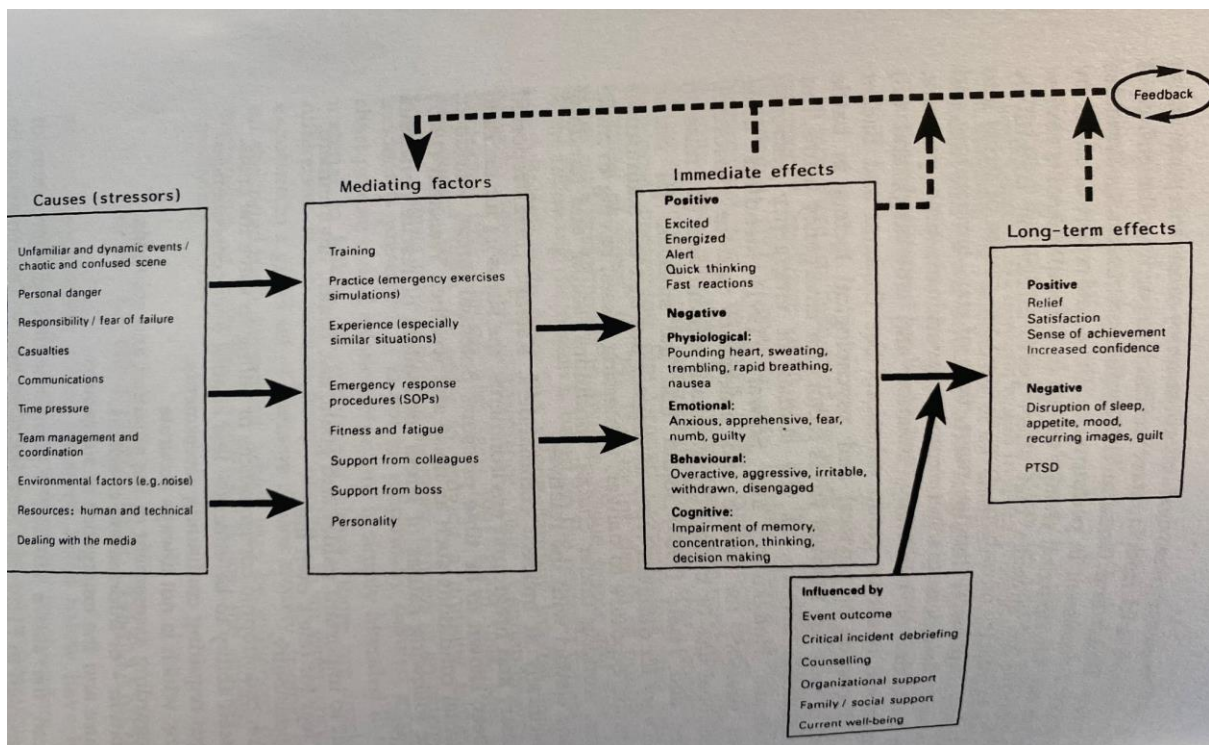
Hvordan kan skolens ledelse bidra til å gjøre lærere mer robuste i møte med emosjonelle belastninger?

I tillegg til problemstillingen har jeg to forskningsspørsmål jeg ønsker å undersøke:

1. Hva opplever lærere som emosjonelt belastende arbeid?
2. Hvordan opplever lærere sosial støtte fra ledelsen i møte med emosjonelle belastninger?

2.0 Forskningsfronten

Innledningsvis vil jeg bruke et par sider på å presentere forskningsfronten innenfor det problemstillingen etterspør. For å videre i kapittel 3.0 skape en meningsfull oppbygging av teorien rundt fenomenet og forskningsspørsmålene jeg utforsker, så velger jeg å benytte en struktur (figur), inspirert av Flin (1996). De to første begrepene i denne strukturen er stressorer og stressreaksjoner. Jeg vil vektlegge begrepene krevende hendelser, om stressorer og emosjonelle reaksjoner, om stressreaksjoner videre i oppgaven. Det tredje begrepet medierende prosesser, som handler om tiltak for å håndtere de to første, velger jeg hovedsakelig å vektlegge med begrepet lederstøtte. Før jeg fortsetter og for å ikke skape forvirring, så vil jeg oppklare hva jeg legger i forskjellen mellom krevende hendelser og emosjonelle belastninger. Emosjonelle belastninger tolker jeg som kombinasjonen av en krevende hendelse og den emosjonelle reaksjonen denne hendelsen kan medføre.



Figur. Flin (1996)

2.1 Krevende hendelser

Krevende hendelser vil rette seg mot forskningsspørsmålet: *Hva opplever lærere som emosjonelt belastende arbeid?* Flin (1996) viser til at krevende hendelser er variabler som kan bidra til en lavere prestasjon. Dette kan for eksempel være tidspress, mye ansvar eller begrenset informasjon. Medierende prosesser, lederstøtte i denne studien, bidrar til å svare på forskningsspørsmål 2: *Hvordan opplever lærere sosial støtte fra ledelsen i møte med emosjonelle belastninger?* De medierende faktorene er ifølge Flin (1996) enten med på å øke eller dempe virkningen av en gitt hendelse og påfølgende emosjonell reaksjon. Som vi kan se i figuren over så påvirker de medierende prosessene læreren sin emosjonelle reaksjon av både krevende hendelser og dens evne til å håndtere de (immediate effects i figuren over).

2.2 Rollemodell

Skåland (2016:) trekker fram aspektet med at lærere i tillegg til profesjonen, kan havne i mellommenneskelige roller som f.eks. “far”, “venn” eller rollemodell. Disse rollene kan gjøre lærere spesielt sårbare hvis de havner i situasjoner med emosjonelt stress, for eksempel ved trusler eller vold. Dette kan oppleves truende og bidra til å svekke selvbildet i en relasjon. Videre anbefaler Skåland (2016:) at utviklingsprogram og utdanner i større grad må forberede lærere på hvilke emosjonelle belastninger man kan forvente å møte i jobben som lærer. I tillegg trekkes det fram at det bør legges til rette for intern øving og deling for hvordan ulike emosjonelle belastninger kan håndteres. Møtene bør bestå av åpne, naturlige og velkomne diskusjoner.

2.3 Lederstøtte

Et annet studie av Skåland (2016:) så mer spesifikt på hvordan lærere oppfattet støtte fra rektorer når de ble utsatt for krenkelser fra elever. Fjorten lærere med ulikt kjønn fra ulike skoleslag og aldersgrupper ble spurt. Et hovedfunn i studiet var at lærere synes det kan være utfordrende å være åpen nok om sine opplevelser og emosjoner. Dette kan knyttes til redselen for å bli oppfattet som svak og med det ikke makter å håndtere en utfordrende situasjon. I tillegg fortalte enkeltlærere en opplevelse av at rektor, i stedet for å være støttende og forståelsesfull, heller ga læreren skylden for elevens atferd. Et annet funn var følelsen av å ikke få konstruktive råd fra sin leder. Et eksempel var en ung lærer som ble slått hardt av en elev i ansiktet og etter dette ble så redd at den begynte å kjenne på angsten for å bli drept.

Rådet læreren fikk fra sin leder ved en eventuell ny situasjon var å sette en stol mellom seg og eleven for å unngå å bli skadet. Hun forlot kontoret med følelsen av at rektor ikke var i stand til å sette seg inn i situasjonen, gi gode nok råd eller vise forståelse. Slike opplevelser støttes i en svensk studie gjennomført av Lærernes Riksforbund i 2008, som Skåland (2016₂) viser til. Den viste at en av fem svenske lærere frykter å bli krenket på en eller annen måte. Det kunne være fra elever, foreldre og ansatte, og av disse igjen var det en av fem som opplevde å ikke bli tilstrekkelig forstått og få nok støtte fra skolens ledelse.

Et studie av Wilson m.fl. (2011) fra Canada, er et av få studier som har klart å identifisere hvilke effekter ulike krenkelser som ansatte i skolen kan oppleve fører til. 84% av de som ble spurt rapporterte opplevelsen av å kjenne på emosjonelle reaksjoner i etterkant, som var krevende å håndtere. Lambersky (2016) intervjuet tjue lærere fra ungdoms -og videregående skole, både nyutdannede og erfarne lærere. Målet med studiet var å få en større forståelse av effektene rektorer har på lærerens emosjoner, og da spesielt en lærers arbeidsmoral, self-efficacy (mestringstro), stress og forpliktelse. Jobbtilfredshet og moral - forstått som en positiv holdning og entusiasme til arbeidet, har i tidligere studier vist å ha en sammenheng med en skoles prestasjoner. En av John Lamberskys sine intervjuobjekter sa f.eks.: *“Et motivert personale er et effektivt personale. Et personale som kjeder seg og ikke opplever profesjonell respekt fra sin leder i arbeidet er lite effektivt”*. Lærere som følte at rektorer satte pris på deres evner, viten og ambisjoner ga mer. Når de motsatt følte at det ble stilt spørsmål ved deres profesjonelle skjønn og integritet, så falt motivasjonen. Denne følelsen kunne også skje i møte med foreldre, som krevde urealistisk mye, og var kritiske til egen profesjonell utøvelse. Resultatet av disse forventningene og spørsmålene rundt egen integritet kunne føre til mye stress og angst. Samtidig rapporterte lærere at det var lettere å stå i dette stresset når de opplevde oppmuntring og respekt fra egen leder. Lærere rapporterte konsekvent at å føle seg anerkjent av sine rektorer var en kritisk bidragsyter til deres emosjonelle tilfredshet med eget arbeid og for å sikre fremtidig forpliktelse. Noen eksempler på slik anerkjennelse kunne være et snilt ord, et lite hyggelig notat, et kort takk i forbifarten, og var ofte nok for å vise at lærerens innsats og vurderinger ble oppdaget og satt pris på (Lambersky, 2016).

2.3.1 Involvering

Furu (2007) viser til Collins (2004), som er opptatt av hvordan fysisk nærvær påvirker en felles forståelse av en situasjon. Han mener at når ansatte og ledelsen ikke er fysisk til stede på samme sted, så er det mer utfordrende å samle seg om en felles forståelse. Lambersky

(2016) og Skåland (2016_{1,2}) trekker fram en av de mer subtile forholdene der rektorene støttet lærerens følelser ved å være mer synlig. Lærere svarte at rektorer som er synlige, er mer i stand til å oppnå autoritet blant elevene, og bidrar da til å være en støtte ved å skape trygghet. Synlige rektorer hadde bedre forutsetninger til å finne improviserte sosiale interaksjoner med ansatte, som kunne være oppløftende for den enkelte. I tillegg vil en synlig rektor være i stand til å skape en positiv tone i læringsareal både med elever og ansatte. Motsatt, når rektorer ikke fant tid til å være synlig, så opplever ansatte en større emosjonell distanse. Den kan føre til lavere moral og forpliktelse, og en atmosfære i større grad preget av motstand enn samarbeid, ifølge Skåland (2016_{1,2}).

2.3.2 Skole-hjem samarbeid

En annen faktor, som for ansatte i skolen opplever som emosjonelt krevende, er ifølge Tordrup (2019) markante foreldre. Hun intervjuet ansatte i skolen om erfaringer med utfordrende møter med foreldre. Opplevelsen hos lærere er at en del foreldre engasjerer seg så mye at lærere og andre skoleansatte opplever seg motarbeidet og kritisert. Samarbeidet går i lås og det kan gå utover elevene. Et godt skole-hjem samarbeid trekkes fram som viktig for å utvikle gode og trygge læringsmiljø. Samtidig er spørsmålet hvordan legger skolen og skoleledelsen til rette for et skole-hjem samarbeid? Hvilken holdning har skoleansatte i møtet med foreldrene? Tordrup (2019) trekker fram evnen til å være lyttende og forståelsesfull, selv om man kan bli provosert. De foreldrene som skoleansatte opplever som utfordrende å møte, de markante foreldrene, er ofte usikre og ønsker anerkjennelse for sin foreldrerolle. Skal ansatte i skolen bli gode i møte med markante foreldre, er det viktig å ha kunnskap utover det å undervise i fag. Det kan da handle om hvordan læreren gir støtte og veiledning til foreldre med å forstå barns utvikling. Skolen må gi foreldrene troen på sine visjoner, ifølge Tordrup (2019). Flere lærere har vurdert å slutte i jobben på grunn av markante foreldre, og viser til manglende støtte fra skolens ledelse og opplæring i hvordan man møter foreldre, som kan bidra til et godt samarbeid selv i krevende emosjonelle situasjoner (Lambersky, 2016; Tordrup, 2019).

3.0 Teoretiske tilnærminger

Nå kommer det flere tilnærminger til de tre prosessene Flin (1996) viser til, som jeg gjorde rede for innledningsvis i kapittel 2.

3.1 Krevende hendelser

3.1.1 Skolen som emosjonell praksis

Å være lærer eller miljøarbeider i skolen innebærer interaksjoner med mange elever og voksne. De fleste elevene har mye energi og i tillegg har mange spontane uttrykksmåter. Alle disse interaksjonene innebærer å måtte forholde seg til og kontrollere egne emosjoner. Furu (2007) viser til Nias (1996), som sier følgende; *“Siden lærere investerer så mye av seg selv i møte med elevene, så kan de ofte blande sin personlige og profesjonelle identitet”*.

Undervisningsrommet kan da bli et hovedområde for egen selvtillit, som kan medføre økt sårbarhet (Furu, 2007). Skåland (2016^{1,2}) viser til at forholdet mellom elever og lærer ser ut til å spille en signifikant rolle for lærerens selvfølelse og trygghet. Lærernes opplevelse av å lykkes eller ikke kan handle om hvordan læreren føler på å kunne utføre jobben sin profesjonelt. Emosjoner som lærere kan kjenne på er frustrasjon, skyld og angst, og kan knyttes til om de underviser godt nok eller at de møter elever de føler de ikke kan hjelpe godt nok. Samtidig viser deg seg at de mest pessimistiske følelsene kommer ikke gjennom interaksjonen med elevene, men heller i møtene med andre voksne. Dette kan være foreldre, kolleger eller ledelse (Furu, 2007). Ifølge Nias (1996) så var det ikke selve møtet med skolelederen i seg selv som var negativt, men at ledelsen bidro til å sette i gang utviklingsarbeid som ikke hadde et tydelig elevfokus. Lærer og elever vil over tid kunne bygge tette relasjoner. At foreldre og kollegaer utfordrer de tette båndene som er skapt kan også være en årsak til uro, depresjon og sinne. Den emosjonelle belastningen ligger da i følelsen av at andre angriper lærerens psykiske og profesjonelle territorium (Furu, 2007).

3.2 Emosjonelle reaksjoner

En emosjon er en ansattes reaksjon på en opplevelse. Det kan være opplevelsesmessige emosjoner, som forskere antar er grunnleggende hos mennesker. Disse kan for eksempel være sinne, frykt, avsky og overraskelse. Disse opplevelsene kan også medføre at emosjoner uttrykkes atferdsmessig, for eksempel at sinne følges av aggressiv atferd, frykt gjennom flukt og glede ved omfavnelse. Flukt som strategi kan for den det gjelder oppfattes som

beskyttelse. En tredje emosjonell reaksjon, er den fysiologiske. Her kan nevnes forandringer i respirasjon, blodtrykk, svetteutskillelse og fordøyelse. Ved langvarige påkjenninger kan dette føre til kumulativt stress og sykefravær (<https://snl.no/emosjon>).

Furu (2007) viser til Hargreaves (2000), som sier at skal en lykkes som lærer må en ha en følelsesmessig intelligens, som omfatter å vite hvordan man skal uttrykke sine følelser, kunne beherske sitt humør, vise empati med den følelsesmessige tilstanden hos andre, kunne motivere seg selv og andre, og kunne utøve en rekke sosiale ferdigheter. Hargreaves (2000) fant at når lærere opplever glede over at elever mestrer noe de har hatt problemer med, er det følelsesarbeid på sitt beste når lærerne har arbeidsforhold, som gjør de i stand til å gjøre en bedre jobb. Samtidig kan følelsene bli negative når de føler de må tilpasse seg eller dekke over følelsene for å tilfredsstille andre, eller når dårlige arbeidsforhold gjør det utfordrende for lærere å utføre arbeidet ordentlig (Hargreaves, 2004).

Et annet begrep som Hargreaves trekker fram, som også blir aktuelt i lys av problemstillingen i dette prosjektet, er følelsesmessig forståelse. For lærere betyr dette å kunne lese responsen til de som er rundt seg. Gjennom observasjon i en undervisningssituasjon så har læreren muligheten til å sjekke engasjementet hos elevene. Følelsesmessig misforståelse skjer når lærere mistolker observasjonen av elevene. Følgen videre kan da bli at læreren også misforstår elevenes læring og læringssituasjon. Det å kunne lese hverandre er avhengig av en sterk og kontinuerlig relasjon, og kan være krevende å opprettholde for både lærer og elev (Furu, 2007).

3.3 Lederstøtte

Medierende prosesser, som jeg valgte å begrense til lederstøtte, vil her bety de tiltak eller prosesser skolens ledelse kan bidra til slik at en lærer kan bli mer robust i møte med krevende hendelser og de påfølgende emosjonelle reaksjonene. Under vil slike mulige prosesser bli redegjort for. I denne oppgaven vil det være å fokusere på sosial støtte, mestringstro, robusthet, debriefing, verdsettende ledelse og relasjonsledelse.

3.3.1 Sosial støtte

Ansatte i en organisasjon kan få støtte av både ledere og kolleger, men støtte fra ledere og kolleger kan ha ulik betydning i ulike sammenhenger. For eksempel finner en studie at trivsel særlig kan påvirkes av sosial støtte fra kolleger (Ducharme og Martin, 2000). Dette kan igjen ha sammenheng med funn som viser at ansatte faktisk opplever at kolleger gir mer støtte enn lederne (Swanson og Power, 2001), men det er trolig at begge disse funnene er et resultat av at man har flere kolleger enn ledere å forholde seg til. Samtidig er det nærliggende å tro at man ofte kan jobbe nærmere kolleger. Likevel trenger det ikke alltid å innebære økt mulighet for støtte, eller at konsekvensene av støtten alltid er den samme. Blant annet finner en britisk undersøkelse sammenheng mellom den ansattes sosiale identifisering med arbeidsgruppen og hvilket utbytte han/hun får av den sosiale støtten (Haslam m.fl., 2005). I tillegg fant en australsk undersøkelse etter intervjuer av ansatte i ulike yrker at det var en sterk forventning om å motta sosial støtte fra sine nærmeste kolleger (Parris, 2003). Selv om tilgangen på sosial støtte kan være størst fra kolleger, er betydningen av støtten ofte avhengig av hvilken situasjon man befinner seg i. For eksempel indikerer ulike studier at i situasjoner hvor virksomheten er i endring har støtte fra ledelsen mer å si enn fra kolleger. Grunnen til dette er at ledere kan bidra med andre ressurser for å takle den aktuelle situasjonen, for eksempel ved endringer i arbeidsoppgaver (Väänänen, 2004).

3.3.2 Mestringstro

Mestringstro er et nøkkelbegrep fra Albert Banduras sosial-kognitive teori og kan defineres som troen på at man har evnen til å kontrollere sin egen utføring av en bestemt arbeidsoppgave. Mestringstro skiller seg fra selvtillit, som går på menneskets egenverdi og synet på selv (Bandura, 1997).

Den sosial-kognitive teorien viser til at mestringstro er en kognitiv mekanisme for stressreaksjoner som kroppen opplever under utføringen av en oppgave. Det er vist sammenhenger mellom mestringstro og evnen til å løse en oppgave, der høyere mestringstro resulterte i en bedre arbeidsevne (Stajkovic og Luthans, 1998). Bandura (1997) trekker frem fire faktorer som påvirker personers mestringstro. Disse er tidligere erfaringer knyttet til utførelsen av en oppgave, læring gjennom observasjon, verbal overbevisning og emosjonell spenning. Av disse trekker Bandura (1997) frem tidligere erfaringer som den faktoren som har mest effekt på mestringstroen. For eksempel vil en lærer som har opplevde å lykkes med å løse en konflikt mellom to elever, i større grad ha tro på at neste gang det skjer vil jeg også

få det til. Ledere med autoritet, som har høye forventninger og har en holdning som uttrykker at dette får du til, kan være en viktig inspirasjon og skape engasjement.

Emosjonell spenning, altså opplevelser som skaper angst og spenning bidrar til senke mestringstroen. Klarer vi å kontrollere dette kan det bidra til å styrke mestringstro og påfølgende en bedre prestasjon. Dette kommer fram i forskning av Smith (1989), som fant at studenter som hadde utfordringer med eksamensangst og som gikk gjennom et stresshåndteringskurs klarte å få større tro på at de klarte å forholde seg rolig under eksamen. Flere, som klarte å håndtere angsten, forbedret eksamensresultatet.

3.3.3 Robusthet

Alle mennesker vil oppleve med -og motgang gjennom livet, fra hverdagslige utfordringer og mer traumatiske opplevelser, som kan gi en mer varig påvirkning. Enhver endring påvirker folk forskjellig når det gjelder tanker og emosjoner. Samtidig så tilpasser vi mennesker oss stort sett godt til endringer i livet og krevende situasjoner. Dette kan delvis forklares med robusthet (<https://www.apa.org/topics/resilience>). Veien mot å bli mer robust involverer gjerne å møte emosjonell motstand. Ifølge forskning av Jarle Eid ([Forskning.no](https://forskning.no)) er en robust personlighet ansett som en stabil egenskap, som er sammensatt av tre faktorer som går i hverandre. Den ene er evnen til forpliktelse, som betyr at en ansatt nekter å gi opp før oppdraget er ferdig. En annen faktor er å kjenne på følelsen av kontroll, altså at man vet at hvis en går inn for noe så får man det sannsynligvis til. En siste faktor som Eid trekker inn i det å være robust er å kunne ha en positiv holdning til utfordringer. Det kan bety at man møter det som er nytt og annerledes med åpent sinn. Nye og ukjente situasjoner blir da gjerne møtt som en utfordring som kan løses i stedet for et problem og et hinder for utvikling.

3.3.4 Debriefing

Debriefing er et begrep som benyttes i krise og katastrofe psykiatrien for samtale om en hendelse. Den finner helst sted øyeblikkelig eller kort tid etter hendelsen. Hovedhensikten med debriefing er å skape et følelsesmessig klima som tillater at hendelsen eller innsatsen bearbeides fornuftsmessig og følelsesmessig. Ifølge Dons m.fl. (2020) kan debriefing være forskjellen på stress og sykdom på en side, og mestring og vekst på en annen side. Målet er å forebygge en utvikling av negative, psykiske seinfølger (<https://sml.snl.no/debriefing>). Debriefing kan også defineres som en samtaleprosess som foregår etter en hendelse der

hovedelementene i hendelsen går gjennom og vurderes av deltakerne, slik at de kan lære av dem (Zigmont m.fl., 2011). Fokuset er på hva som skjedde.

Debriefing kobles gjerne til samtaler etter alvorlige og traumatiske hendelser, og gjerne hendelser som ikke skjer så ofte. Både erfarne ledere og lærere vil oppleve situasjoner som oppleves krevende. Flere av disse hendelsene kan tolkes som mindre alvorlige. Det som kan skje ifølge Dons m.fl. (2020) er at slike opplevelser ikke blir bearbeidet, reflektert over eller støttet kollegialt. Resultatet kan bli akkumulert stress med påfølgende større sjanse for sykefravær.

I 2010 ble et prosjekt iverksatt av fokus på å videreutvikle læringskulturen i Luftforsvaret. Prosjektet ble kalt "Helhetlig Debriefing". Helhetlig Debriefing tar sikte på å inkludere det emosjonelle som en del av læringsprosessen. Hva betyr så dette? I tradisjonell debriefing er læringsprosessen fokusert mot oppdraget som er utført. Noen viktige spørsmål i denne prosessen er: Hva skjedde? Hvorfor skjedde det? Hvordan står dette i forhold til våre planer og taktikker? Hva kunne vært gjort annerledes? Tradisjonell debriefing tar altså i stor grad tak i våre handlinger og til dels tankene bak handlingene. Vi kan si at hovedfokuset er det vi kan objektivt enes om. I helhetlig debriefing vil våre subjektive opplevelser i større grad inkluderes som en arena for læring. Dette betyr å forstå samspillet mellom atferd, tanker og følelser hos den enkelte. Gjennom utforskning av disse perspektivene i en læringsprosess kan vi i større grad få tak i årsaker bak våre handlinger og utvikle egen selvforståelse. Hva betyr så dette mer konkret i debriefing? Det betyr at spørsmål om hva den enkelte føler blir viktig. Følelsene er verdibarometeret på saken i fokus – hva saken betyr for oss. Det betyr å sette fokus på vår samhandling, gi konstruktive tilbakemeldinger for utvikling av teamprestasjoner, i større grad gjøre den individuelle kunnskapen (taus kunnskap) eksplisitt gjennom erfaringsdeling, og å utvikle en kompetanse på hvordan samtale om emosjonelle belastninger på en hensiktsmessig måte (stressdebriefing). Folland (2009) argumenterer med at helhetlig debriefing, som har et helhetlig menneske og kunnskapssyn, vil gi økt personlig vekst, økt motivasjon og tillit.

3.3.5 Verdsettende ledelse

En respektfull dialog mellom ledere og ansatte må ifølge Skrøvset og Tiller (2011) være tilstede for å kunne skape fornyelse og utvikling. Hargreaves (2002) har forsket på hva som fører til de sterkeste emosjonene hos lærere, og viser til tre former for svik, som oppleves spesielt negativt. Disse er svekking av lærernes kollektive stolthet, baksnakking og at noen setter spørsmålsteget ved egen kompetanse. Det siste punktet er noe flere yrkesgrupper opplever, og dette kommer spesielt til uttrykk gjennom hvordan medier omtaler et yrke og vurdering av yrkesutøvelsen. Skrøvset og Tiller (2011) viser til to forskjellige måter å forholde seg på når man skal hjelpe mennesker, disse er empowerment (myndiggjøring) og paternalisme. Den paternalistiske tilnærmingen handler om en antakelse at arbeidstaker ikke vet sitt eget beste. En overordnet må si hva som skal til, i motsetning til empowerment som innehar synet om at mennesket er et subjekt, som vil og kan sitt eget beste hvis det legges til rette for dette. Hvilken tilnærming en leder inntar, kan komme tydelig til uttrykk gjennom språk og kroppsholdning. Et eksempel kan være en lærer som har vært i konflikt med en elev. Leder starter med å spørre etter å ha hørt om situasjonen: *“Hvorfor gjorde du ikke...?”*. Å rose eller å være mer undrende i formuleringene, altså et myndiggjørende språk, blir ifølge Hargreaves (2002), viktig for å skape energi i en kanskje allerede krevende emosjonell situasjon.

En forskningsprosjekt i Coop Norge, så på effektene av hvordan små grep fra ledelsen, som de kalte *“Ti sekunder ekstra”*, hadde på trivsel og sykefravær. De små verdsettende grepene viste seg å ha en markant effekt på korttidssykefraværet. Hovedkonklusjonen i forskningsprosjektet var å utvikle ledere til å se verdien og praktiseringen av det verdsettende aspektet. Skrøvset og Tiller (2011) trekker fram det å bruke litt mer tid enn vanlig når ledelsen møter medarbeidere gjennom dagen. Irgens (2016) viser til et doktorgradsstudium i Stockholmspolitiet, som påpekte at ledere må engasjere seg mer i dialogen med sine ansatte, og da ikke bare i formelle sammenhenger. En leder må også delta i småpratene, som kan bidra til å lettere får innsikt i kulturer og hva som opptar ansatte (Irgens, 2007; Irgens, 2016). Gjennom å lytte, understreke, forklare og korrigere kan man bli oppfattet som en tydeligere leder, som bryr seg om de daglige opp og nedturene ansatte opplever. Å oppleve å bli sett fra sin leder kan bidra til økt stolthet og verdighet. Skåland (2016) viser i sitt studie betydningen av å ha en organisasjonskultur som ivaretar ansatte ved å bli sett, hørt og trodd i forbindelse emosjonelt krevende opplevelser, f.eks. vold og trusler. Ofte kan små verdsettende momenter,

som et nikk eller det korte verdsettende blikket, ha en stor betydning (Skrøvset og Tiller, 2011).

3.3.6 Relasjonsledelse

Relasjonsledelse er en norsk modell for ledelse der vi har mindre statusforskjell og høy grad av likeverdighet. Lederens første oppgave er å bli kjent med hver enkelt medarbeider og bygge en tillitsfull relasjon (Spurkeland, 2017). Lederen må inneha relasjonskompetansen og samtidig ha innsikt i medarbeiderens totale trivselsituasjon. Hver relasjon er unik, og kan ikke standardiseres eller gjøres generell. Relasjonsledelse bygger på et velutviklet demokratisk sinnelag, og forutsetter at både leder og medarbeider arbeider med likeverdighet og dialog som verdigrunnlag. Den forutsetter at lederen vektlegger medarbeiderens positive handlinger og innsats, slik at medarbeideren kjenner seg sett og verdsatt. Ærlighet og åpenhet i relasjonen vil også føre til at noe lettere kan korrigeres (Spurkeland, 2017).

Begrepet «relasjonelt mot» betyr å kunne ta opp ubehagelige mellommenneskelige hendelser for å hindre negative konsekvenser for partene. Spurkeland (1995) beskriver første gang ledelse som en relasjon og ikke som en posisjon. Naturlig autoritet oppstår i en tillitsfull relasjon mellom leder og medarbeider, og det er kun i en likeverdig og positiv relasjon at naturlig autoritet kan oppstå. Mennesker i et demokrati lar seg lede gjennom tillitsfulle relasjoner. Når lederen må bruke makt og blir posisjonsorientert, er den ute av sin relasjonspåvirkning. Relasjonsledelse betyr å være i relasjon og bare unntaksvis benytte posisjon. Dimensjonene i relasjonskompetansen er sammensatt av et sett ferdigheter, viktige holdninger, kunnskaper og evner som bidrar til relasjonell atferd og praksis. Samlet sett utgjør relasjonskompetansen en rekke kommunikasjonsferdigheter, positive ledelsesholdninger, emosjonell intelligens, coachende lederstil, konflikthåndtering, utvikling og motivasjon av medarbeidere.

Resultatoppnåelse gjennom relasjonsledelse tar utgangspunkt i flere forskningsbaserte tilnærminger. Goleman (2019) beskriver verdien av emosjonell kompetanse i ledelse, og hevder at forskjellen mellom den gode og den middelmådige leder finnes i lederens styrke på emosjonell intelligens. En hoveddimensjon i relasjonskompetansen beskriver nettopp denne lederkompetansen. Den amerikanske psykiateren Carl Rogers hevder med styrke at relasjonen mellom leder og medarbeider er en avgjørende faktor for hvor produktiv medarbeideren er. En norsk forskningsrapport fra 2005 omkring de siste hundre års

internasjonale viten om hva som gir effekt på effektivitet og lønnsomhet, viser at kvaliteten på relasjonen mellom leder og medarbeider gir mest positivt utslag. God relasjonsledelse har dermed sterk sammenheng med resultatoppnåelse (Goleman, 2019).

Den svenske legen Johnny Johnsson skapte begrepet langtidsfrisk. Begrepet defineres som «en person som ikke har hatt fravær på to år grunnet egen sykdom». Undersøkelser viser at langtidsfriske mennesker har gode ledere. Den langtidsfriske medarbeideren opplever blant annet et lederskap som er preget av tilbakemelding, medbestemmelse, god konflikthåndtering og delegering av myndighet. Fra undersøkelser i Norge vet vi at god relasjonskompetanse hos ledere gir effekt på nærvær og arbeidsinnsats. Vi vet også hva helsefarlig ledelse innebærer, som kan forklares som negativ relasjonskvalitet mellom leder og medarbeider. Normalt ender slike relasjoner med at medarbeider blir sykmeldt, ifølge Spurkeland (2017).

Det kan være aktuelt, også i denne studien og se på relasjonskvaliteten medarbeidere imellom. Noen av de emosjonelle belastningene kan forklares gjennom helsefarlige kollegarelasjoner. Derfor må relasjonsledelse alltid ha fokus på den totale relasjonskvaliteten blant alle ansatte i et arbeidsmiljø. Positiv tilbakemelding og anerkjennelse er virkemidler som benyttes som byggesteiner i et relasjonsorientert arbeidsmiljø. Trening i tilbakemelding og dialog er en forutsetning for å bedre relasjonskompetansen. Gjennom positive og støttende dialoger bygger mennesker relasjoner og unngår å skade hverandre (Spurkeland, 2017).

4.0 Kontekst

Skolen i denne studien er en kombinert barne -og ungdomsskole, med ca. 630 elever. Det er i grunnbemanningen ansatt 45 lærere og 13 miljøarbeidere. Miljøpersonalet jobber stort sett både i skole og SFO. Administrasjonen består seks ansatte hvorav en førstesekretær og en kontorleder, tre avdelingsledere og rektor. Skolen er delt i tre avdelinger, 1.-6.trinn og 7.-10.trinn og SFO. I tillegg har skolen mottaksgrupper på 1.-7. trinn. Flere lærere innehar funksjoner som en del av stillingen. Det er for eksempel spesialpedagogisk-rådgiver i hver skoleavdeling tilsvarende samlet ca. 80% stilling og det er ansatt en sosiallærer-rådgiver i 50% stilling.

Det ble i januar-2020 ansatt ny rektor, som tidlig etter ansettelse ønsket å sette i gang prosesser rundt organisasjonens verdigrunnlag. Denne prosessen involverte alle ansatte og det ble i løpet av våren enighet om verdiene; raus, tydelig og engasjert. Rektor har også ønsket å jobbe videre med skolens åpenhetskultur, med fokus på når, hvor og hvordan vi ventilerer saker. Dette kan for eksempel være når en ansatt er frustrert over en situasjon som har oppstått, når man føler urimelighet osv.

Skolen består av mange yngre ansatte, der de fleste er mellom 25 år og 45 år. Det er et sosialt arbeidsmiljø, der det jevnlig har blitt gjennomført lønningstreff og andre sosiale arrangement. Deltakelsen har vært jevnt over høy.

Gjennom en arbeidsuke har rektor i utgangspunktet bundet fem timer til felles møtetid. Denne er delt i to timer knyttet til teammøter på trinn, 1,5 timer annenhver uke til avdelingsmøter (SFO har avdelingsmøte hver uke) og tilsammen gjennomsnittlig 2,25 timer info og utviklingstid. Det er medbestemmelsesmøte en gang per måned med lederteamet og tillitsvalgte i de to representerte fagforbundene. Arbeidsmiljøgruppa møtes månedlig, og er representert ved verneombud, tillitsvalgte og lederteamet. Siden Korona-pandemien kom i mars 2020 har disse møtestrukturere blitt brutt på flere måter. For eksempel har mye av utviklingstiden blitt satt på vent, og er isteden benyttet til koordinering og teamtid.

Skolen har i de siste årene hatt et godt samarbeid med FAU (foreldreutvalget). Den forrige og nåværende FAU-leder er opptatte av å samarbeide med skolen og har fokus på å løfte saker som opptar foreldre på et generelt grunnlag. Siden 2014 har skolen hatt et samarbeid med nærmiljøaktører, f.eks idrettslaget og barnehagene. Samarbeidsgruppa har hatt to-fire møter

per år og har lagt opp til et årlig fellesmøte med et aktuelt tema der representanter fra alle parter deltar, inkludert elevene de siste par årene. Målet er å skape et tryggere oppvekstmiljø i fritid og skole. Foreldresamarbeidet er stort sett konstruktivt, samtidig opplever ansatte at noen foreldre også kan være utfordrende å samarbeide med.

Det er tendens til at flere saker knyttet til kapittel 9 i opplæringsloven og utagerende atferd skjer på de lavere trinnene, særlig fra 1.-4.trinn. På 5.-10.trinn ser vi flere saker knyttet til høyt skolefravær i tillegg til noen tilfeller av utagerende atferd. Skolen har de siste par årene hatt flere saker inn til Statsforvalteren knyttet til opplæringsloven kapittel 9. Alle sakene har blitt avsluttet etter en periode med oppfølging. Skolen opplever at Statsforvalteren i større grad de siste par årene har blitt en samarbeidspartner i disse sakene i stedet for en ren kontrollør.

Sykefraværet har de siste årene variert mellom 6%-9%, men har det siste året økt markant. Det har vært flere sykemeldinger, som delvis er arbeidsrelatert. Sykefraværet er høyest hos miljøarbeidere og på de laveste trinnene, 1.-4.trinn. Flere ansatte rapporterer at de jevnlig opplever emosjonelle belastninger, og at noe av fraværet sannsynligvis har sammenheng med dette. Eksempler på krevende hendelser som ansatte melder om er fysisk vold, trusler om vold, verbale krenkelser, høyt arbeidspress, krevende møter med foreldre og følelsen av å ikke strekke til. Sammen med de emosjonelle reaksjonene, som flere av disse hendelsene medfører, så melder flere at den emosjonelle belastningen, altså hendelse og reaksjon, over tid blir krevende å stå i.

5.0 Metode

5.1 Forskningsdesign og metodevalg

Dette studiet er ifølge Befring (2016) riktig å definere som et ikke-eksperimentelt design, da det handlet om å samle data som skulle beskrive og belyse et fenomen. Jeg ønsket å gå inn i en virkelighet og innhente informasjon om et fenomen. Det betydde at jeg valgte en empirisk tilnærming der jeg studerte noen ansattes erfaringer og meninger knyttet til hvordan de så på ledelse, og dens betydning for å gjøre ansatte mer robuste i møte med emosjonelle belastninger. For å oppnå dette ble det ifølge Thagaard (2018) riktig at jeg benyttet et kvalitativt design i denne studien.

Innenfor kvalitativ metode så finnes det ulike tilnærminger. Ifølge Thagaard (2018) kan disse være fenomenologisk, hermeneutisk eller ha et konstruktivistisk perspektiv. Styrken med kvalitative tilnærminger er ifølge Befring (2016) å oppnå en forståelse av et sosialt fenomen og situasjoner. I min problemstilling representerer emosjonelle belastninger fenomenet som jeg ønsket å studere og en analyse av de ansattes erfaringer ga grunnlaget for å utvikle en dypere forståelse av fenomenet. Thagaard (2018) sier at fenomenologien tar utgangspunkt i de subjektive erfaringene hos de ansatte, som er i tråd med det jeg ønsket å ta utgangspunkt i min problemstilling. For å fortolke dataene i tekstformat ville jeg ha et hermeneutisk perspektiv, som innebar at jeg benyttet min forforståelse rundt fenomenet. Dette kunne ifølge Befring (2016) bidra til å gi meg nye impulser til å oppnå ny innsikt og en mer helhetlig forståelse.

Kvalitative metoder er særlig egnet til å forstå informantenes meninger, intensjoner og deres involvering og engasjement. Det mest sentrale ifølge Befring (2016) ved kvalitativ forskning er at de gir en større forutsetning for å komme inn på kjernen av informantenes selvforståelse og egen opplevelse av sin livssituasjon. De ansattes stemme ble viktige for meg å hente frem. Emosjonelle belastninger er et område som kan oppleves personlig, og det kunne av den grunn bli viktig å velge en kvalitativ metode som fikk tak i hvordan informantene opplevde og forsto seg selv, og sine omgivelser. Ifølge Thagaard (2018) og Befring (2016) er intervju en særlig velegnet metode for å oppnå dette. Gjennom intervju kunne informantene fortelle om hvordan de opplevde sin arbeidssituasjon og hvordan de tolket sine erfaringer knyttet til fenomenet. I tillegg til at mine egne refleksjoner og egne erfaringer var med på å danne grunnlaget for forskningen, så ønsket jeg samtidig å være åpen for erfaringene til de ansatte

jeg hadde en samtale med. Hvis jeg skulle klare å hente inn pålitelige og valide resultater fra intervjuene så stilte dette store krav til min integritet og fagkompetanse. Befring (2016) viser i den forbindelse til at jeg som forsker måtte være bevisst på å kunne se subjektive feilfaktorer, “researcher bias”. Dette forsto jeg som at mine erfaringer og forutinntatte oppfatninger av fenomenet ikke skulle få påvirke informantenes svar.

5.2 Intervju

Målet med intervjuet knyttet til min problemstilling var å hente ut kunnskaper om hva informantene tenkte at ledelsen kunne gjøre for å gjøre de ansatte mer robuste i møte med emosjonelle belastninger. For å kunne oppnå dette benyttet jeg et interaksjonistisk perspektiv, der informanten og jeg samarbeidet om å utvikle forståelsen av de erfaringene informanten ga uttrykk for. Jeg vurderte da at jeg burde benytte en intervjumetode, som ifølge Thagaard (2018) karakteriseres, som en delvis strukturert tilnærming. Dette betydde at de fleste spørsmålene ble bestemt på forhånd i en intervjuguide, samtidig som at jeg kunne føye til og tilpasse spørsmål underveis (Thagaard, 2018).

5.2.1 Forberedelse av intervju

Som Thagaard (2018) viser til så var utgangspunktet for et vellykket intervju at jeg satte meg godt inn i informantenes situasjon og stilte godt forberedt til intervjuene. Jeg måtte tenke gjennom hvordan jeg skulle presentere prosjektet for aktuelle informanter, slik at det opplevdes interessant og samtidig trygt å delta. I tillegg måtte jeg ha en bevissthet rundt den praktiske gjennomføringen. Dette var tidspunkt, sted, type rom og hvordan vi skulle sitte i rommet. Det var et ønske fra meg at informanten gikk fra intervjuet med en positiv opplevelse, både relasjonelt og faglig.

5.2.2 Utvalg og rekruttering

Siden dette ble et kvalitativt studie så kunne jeg begrense antall informanter. Thagaard (2018) sier at når utvalget ble relativt lite, så var det spesielt viktig at jeg benyttet en utvelgelsesprosess som var hensiktsmessig for problemstillingen. Knyttet til min problemstilling ble det i den forbindelse riktig å gjøre en strategisk utvelgning. Det betydde at jeg søkte etter informanter som hadde jobbet noen år og hadde erfart et visst omfang av emosjonelle belastninger som fulgte med jobben. En mulig utfordring med denne utvelgelsesmetoden var at den ikke ble representativ med tanke på hele populasjonen.

Samtidig var jeg ikke ute etter den bredden i min problemstilling, siden jeg ønsket å studere et spesielt fenomen i en definert bransje. Vurderte ut ifra dette at jeg ville intervju fire lærere. Hadde ikke en klar formening om jeg skal rekruttere menn, kvinner eller begge kjønn. Det endte opp med at jeg rekrutterte to av hvert kjønn.

Problemstillingen i denne studien omhandlet et felt som kunne oppleves både personlig og nærgående. Dette kunne bli en utfordring i rekrutteringen av informanter (Thagaard, 2018). Jeg planla å benytte medarbeidere på egen enhet, og det skulle omfatte lærere. Lærere kan ifølge Thagaard (2018) ha lettere for å svare ja siden personer med høyere utdanning oftere sier seg villige til å delta. Om dette var aktuelt i denne studien ble vanskelig å forutse. Det kunne ifølge Thagaard (2018) være lettere å rekruttere hvis jeg ga uttrykk for en forståelse av at man har stått i emosjonelle belastninger i jobben og at studiens formål var å gjøre skolens ledelse i bedre stand til å gjøre ansatte mer robuste i møte med emosjonelle belastninger.

5.2.3 Intervjuguide

Siden jeg valgte å gjennomføre et delvis strukturert intervju, så betydde dette at jeg utformet noen hovedspørsmål om temaet. Disse skulle være med på sikre at jeg fikk informantene til å presentere erfaringer rundt det sentrale i problemstillingen. I tillegg forberedte jeg en del oppfølgingsspørsmål, som ved behov skulle sikre at informantene fikk uttrykke seg mer konkret. Eksempler på hovedspørsmål; *“Du opplever en emosjonell belastning og går til ledelsen med dette. Hvordan ønsker du at den første responsen fra lederen din skal være?”* Hvis svaret fra informanten ble lite konkret, kunne jeg følge opp med å spørre; *“Kan du si litt mer om hvordan du ønsker at leder skal motta din opplevelse?”* Hvis noe ble uklart i det informanten sa, så kunne jeg spørre; *“Hva mener du med....?”* Det jeg først og fremst måtte forsikre meg om ved utarbeidelsen av intervju spørsmålene var at de ble åpne nok, slik at de inviterte informanten til å få fram sine erfaringer og synspunkt (Thagaard, 2018). Jeg unngikk å stille hvorfor spørsmål, siden det ikke alltid kan være enkelt å forklare hvorfor rundt egne handlinger og valg. Dette kunne også bidra til at informantene kom i en forsvarsposisjon, som utfordret intervjuets formål med å skape åpenhet og trygghet. Det var likevel viktig at jeg hadde en konkret tilnærming, slik at spørsmålene jeg utformet utfordret informanten til å fortelle om tidligere erfaringer og konkrete episoder. Oppsto det emner som informanten syntes ble utfordrende var det viktig ifølge Thagaard (2018) å stille utdypende spørsmål.

En annen side ved spørsmålsstillingen, som jeg var bevisst på, var at intervju spørsmålene ble presise, kortfattede og uten vanskelige termer. Samtidig er det et krav ifølge Befring (2016) at spørsmålene ikke ledet informanten mot svar som var ønskelige.

5.2.4 Gjennomføring

Forberedelsene og rammene rundt intervjusituasjonen ble viktig å tenke nøye gjennom. For å få en god regi over intervjuet måtte jeg skape en tillitsfull og trygg atmosfære. De første minuttene var gjerne avgjørende for å oppnå en tillitsfull kommunikasjon (Befring, 2016; Thagaard, 2018). Da ble det fornuftig at jeg stilte spørsmål som var forholdsvis dagligdage og trygge. Dette kunne for eksempel være; *“Hvor lenge har du jobbet som lærer?”* eller *“Kan du fortelle kort om yrkeskarrieren din?”*. En annen måte jeg kunne skape trygghet på etter hvert som spørsmålene utfordret mer var for eksempel å oppmuntre ved å si; *“Dette går fint. Jeg synes du svarer tydelig og ærlig”* (Befring, 2016).

Underveis i intervjuet hadde jeg en balanse mellom å spørre og lytte. Samtidig var jeg bevisst på å ikke avbryte informanten. Det var likevel viktig ifølge Thagaard (2018) at jeg bidro til å utvikle en felles forståelse av hvilket tema intervjuet handlet om. Det jeg måtte passe på i den forbindelse var å unngå å komme med oppsummeringer eller tolkninger som overkjørte det informanten hadde sagt. Thagaard (2018) viser i den forbindelse til en erfaring av Oftung (2009), som konkluderte med at det ga bedre fremdrift i intervjuet å be informanten om å utdype gjennom tilleggs spørsmål enn at intervjuer presenterer egne tolkninger av det informanten har sagt.

En personlig styrke, som jeg tenkte ville bli en fordel underveis i intervjuene, var min evne til å lese og forstå andres reaksjoner. Siden temaet i denne studien kunne bli utfordrende emosjonelt for informanten ville det ha betydning at jeg var i stand til å fange opp signaler som kunne utfordre intervjusituasjonen. Dette kunne for eksempel være kroppsspråk, som Thagaard (2018) eksemplifiserer med å bli urolig på stolen eller unnvikende blikkontakt.

Da jeg erfarte at intervjusituasjonen ble god, som viste seg ved at informanten så ut til å være komfortabel og tilliten var til stede, kunne jeg gå videre i intervjuguiden med de mer utdypende spørsmålene, som rettet seg mot problemstillingen. Jeg måtte da være forberedt på at emosjonelle reaksjoner kunne oppstå. Når det eventuelt skjedde, så var det allerede oppnådd tillit i intervjuet med på å sikre at informanten syntes det ble trygt å kjenne på disse

følelsene. Mitt positive kroppsspråk og anerkjennelse av informantens følelser ble da viktig å få frem.

Jeg reflekterer mer rundt hvordan intervjuene forløp med et kritisk blikk under drøftingskapittel 7.2.

5.3 Datagrunnlag og analyse

For å registrere intervjuet benyttet jeg lydopptak. Dette gjorde jeg for å sikre en komplett fremstilling av informantenes svar, engasjement, pauser og språklige variasjon. En annen fordel med lydopptaket var at jeg i større grad kunne konsentrere meg om å stille spørsmålene og ble sannsynligvis også en bedre lytter. Hvis jeg senere i presentasjonen av resultatene skulle benytte sitater så ville disse bli mer presise hvis jeg benyttet lydopptak (Thagaard, 2018). Før jeg startet intervjuet spurte jeg hver enkelt informant om det de aksepterte lydopptak. I tillegg til lydopptak hadde jeg også en notatblokk foran meg. Ikke for å notere jevnt underveis, men mest i tilfelle lydopptaket sviktet eller at informanten ikke ønsket lydopptak likevel. Når intervjuet var ferdig noterte jeg ned de inntrykk jeg hadde om hvordan intervjuet gikk. Ved å høre gjennom opptaket rett i etterkant kunne jeg også lære av svakheter for å unngå disse i neste intervju.

5.3.1 Transkribering

I etterkant av intervjuene startet jeg struktureringen av resultatene gjennom å transkribere lydopptakene. Jeg var klar over at dette ville bli et noe tidkrevende arbeid. Hadde allerede erfart at for eksempel Google sin versjon ikke fungerte spesielt godt på norsk og med dialekt. Fikk anbefalt programmet Transcribe (<https://transcribe.wreally.com/>), og vil undersøke dette nærmere i tillegg til Word sin versjon. Vurderte også å skaffe meg en egen lydopptaker, da jeg har erfart at lyd fra lydopptak med mobil kan høres litt langt unna. Plassering og bakgrunnsstøy er i denne sammenhengen var faktorer jeg tok hensyn til.

Formålet med analyse av materialet var for det første å systematisere, ordne og komprimere datamaterialet, og for det andre å utvikle tolkninger av funnene. Thagaard (2018) sier at analysen allerede er i gang når jeg er ute i felten, i mitt tilfelle, gjennom at jeg begynte å vurdere hvordan jeg kunne forstå det informantene ga uttrykk for gjennom intervjuene. Som første ledd i analysen startet jeg etter transkriberingen med å lese teksten nøye og vil forsøkte å kategorisere svarene fra informantene. I dette forskningsprosjektet var jeg ute etter å studere

fenomenet emosjonelle belastninger og å sette dette inn i sammenhengen med hvordan skolens ledelse kan bidra til at ansatte blir mer robuste til å stå i disse.

5.3.2 Koding og kategorisering

Datamaterialet ble analysert gjennom koding og kategorisering. Eksempler på dette var mestring, anerkjennelse, støtte og robusthet. Ut fra mitt materiale ville jeg starte med en deskriptiv analyse, som innebar koding og kategorisering for å redusere datamaterialet. Koding ble den sentrale koblingen mellom å forstå data og det å utvikle en begynnende teori som forklarte disse dataene (Charmaz, 2006). Kategoriseringsprosessen gikk frem ved at jeg satte koder rundt deler av teksten, for eksempel en setning eller et avsnitt. Målet var å utvikle kategorier som ga en fullstendig beskrivelse av de opplevelsene og handlingene som informantene formidlet (Kvale og Brinkmann, 2015). Ut ifra dette kunne det være mest hensiktsmessig å benytte en kontekstanalytisk tilnærming (Thagaard, 2018). Dette innebar at jeg kategoriserte svarene til informantene med et mål om få fram tendenser og mønstre som fremhevet sentrale forhold i problemstillingen og de to forskningsspørsmålene. En begrensning ved kategorisering, som jeg måtte være bevisst på, var at det kunne bidra til å redusere min oppmerksomhet rundt data som ikke blir kategorisert (Thagaard, 2018). Jeg burde derfor underveis i analysen vurdert om jeg skulle hatt en mer åpen tilnærming til data som problemstillingen og forskningsspørsmålene stilte. Resultatet av prosessen ble at jeg utviklet en tabell med informantnummer, ytringer og kodeord. Til slutt satt jeg igjen med en tabell på fem sider, illustrert i tabell 1 nedenfor. I tabellen under kommer et eksempel på et kodeord (emosjonelt belastende), som knytter seg til forskningsspørsmålene 1: Hva opplever lærere som emosjonelt belastende arbeid? I tillegg ser vi også et eksempel på kodeord (anerkjennelse), som kan bidra til å svare på forskningsspørsmål 2: Hvordan opplever lærere sosial støtte fra ledelsen i møte med emosjonelle belastninger?

Tabell 1, Illustrasjon av kode - og kategoriseringsprosessen.

1	.. respondere både der og da og på sikt være ansett som en ressurs..for å kalle det det da...At man kan sitter der og har en likeverdig samtale...	anerkjennelse
2	..bare føle at du blir tatt på alvor da..er jo kanskje det viktigste oppdraget til både kanskje enhetsleder og nærmeste leder...Å se den situasjonen som er der og tilby å prat om det hvis det er behov..	anerkjennelse
3	..men det må nå eventuelt være å evaluere tidligere møte i sånne situasjon med lederen din og at man trekker frem ting som du har gjort som er bra tidligere..og vise at dette her må du ta med deg videre og fortsette å gjøre det og det ...	anerkjennelse
3	.. en ledelse som du føler er på lag med deg..ehh..at du føler at jobben din blir satt pris på da..det tror jeg er veldig viktig..vi er mennesker..vi er avhengige av ros..så det kan man aldri få for mye av..så hvis man kunne av og til fått en sånn klapp på skuldra..fra den som er over deg da..”jeg ser hva du har fått til her nå..det er imponerende”...	anerkjennelse
3	og at hvis man har gjort en god jobb da..får en klapp på skuldra som gir en boost..”jeg ser hva du gjør..veldig bra”.	anerkjennelse
4	...det er alle krav som kommer ovenfra om ting vi må gjøre og burde ha gjort..fra regjering,,fra kommune..og foreldre sine forventninger...også er det med tidspresset...skal rekke å gjøre veldig mye..store elevgrupper...konstant dårlig samvittighet over at man ikke rekker over alt...	emosjonell belastning
4	Situasjoner der du føler at du ikke får gjort noen ting...blir et sånt gnagsår egentlig..fra elevoppførsel til..stemninga på kontoret...	emosjonell belastning
4	..blir sliten av å ikke skal vise følelsene mine..	emosjonell belastning
3	..du må omrokkere planer du har laget og når det skjer over tid da så mister man nesten motivasjonen for å planlegge for at du tenker at i morgen så skjer jo ikke det her uansett..	emosjonell belastning
1	at du ikke får utført jobben din som du mener den skal utføres, asså at du har en yrkesetisk og profesjonsmessig standard som du ikke klarer å møte.. da som du kanskje har skapt sjøl, men allikevel, det vil tære over tid, også kan jo den også være årsaken trenger ikke å være deg selv heller at du ikke når de derre yrkesetiske og profesjonsmessige	emosjonelt belastende
1	at du ikke får utført jobben din som du mener den skal utføres, asså at du har en yrkesetisk og profesjonsmessig standard som du ikke klarer å møte.. da som du kanskje har skapt sjøl, men allikevel, det vil tære over tid, også kan jo den også være årsaken trenger ikke å være deg selv heller at du ikke når de derre yrkesetiske og profesjonsmessige	emosjonelt belastende
2	..alle avgjørelsene du må ta, som du blir stående litt alene oppi..	emosjonelt belastende

Videre analyse ble gjort gjennom konstant-komparativ metode (Charmaz, 2006). Denne delen av analysen var en stadig vurdering av og sammenkobling mellom empiri og teori. Her omkodet og slo jeg sammen ulike koder, slik at jeg satt igjen med færre koder.. Det siste steget i analysen var kategorisering, en prosess der jeg samlet informasjon om det samme temaet innenfor de respektive kategoriene (Charmaz, 2006). Dette siste trinnet i analyseprosessen førte til at jeg kunne sammenfatte til fire ulike kategorier (Charmaz, 2006):

- 1) Forståelse
- 2) Anerkjennelse
- 3) Mestringstro
- 4) Sosial støtte

5.4 Etske og praktiske vurderinger

Først måtte jeg forsikre meg om at forskningsprosjektet var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven (<https://nsd.no/personvernombud/>). For å kunne rekruttere var det viktig med god informasjon om forskningsprosjektet. Å skaffe meg et informert samtykke innebar at jeg ga informantene tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som ville få tilgangen til informasjonen, hvordan resultatene var tenkt brukt, om følgene ved å delta, at deltakelsen var frivillig og at informanten kunne trekke seg når som helst (Befring, 2016; Thagaard, 2018) Informasjonsskrivet understreket at det var full anonymitet knyttet til deltakelsen. Når det gjaldt informasjonen om prosjektet så vurderte jeg hvor omfattende den skulle være. For mye informasjon kunne ifølge Thagaard (2018) føre til at mine informanter ble påvirket av dette i intervjuet.

Problemstillingen min førte meg tett på informantene og det ble svært viktig at jeg gjennom prosjektet var bevisst mitt etiske ansvar når det gjaldt behandling av personopplysninger, konfidensialitet og eventuelle konsekvenser det ville ha for informantene av å delta. For å beskytte informantenes identitet benyttet kodennummer eller pseudonymer ved transkriberingen. Thagaard (2018) fremhever dette som en styrke når jeg selv og senere lesere skal lese resultatene, siden et pseudonym vil kunne ta fokuset bort fra spesifikke situasjoner og personer. Selv om jeg antok at informantene, som eventuelt takket ja, gjorde dette fordi de synes problemstillingen var interessant, så måtte jeg som forsker være bevisst på at noen av spørsmålene jeg stilte kunne være utfordrende for informantene. Det kunne for eksempel være følelsesmessige forhold som ble vekket, siden de er eller har vært i en krevende situasjoner i jobben (Befring, 2016; Thagaard, 2018).

5.5 Kvalitet - reliabilitet og validitet

Siden dette forskningsprosjektet ble et kvalitativ studie så ville reliabilitet bli et kriterium for at gjennomføringen ble utført på en troverdig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). Reliabiliteten forsto jeg som et uttrykk for nøyaktigheten og stabiliteten av data (Befring, 2016). En delvis-strukturert intervjuguide betydde at de fleste spørsmålene var bestemt og vi kunne med dette si at reliabiliteten ble styrket av det. For å styrke reliabiliteten ble det viktig at jeg som forsker så nøyaktig som mulig beskrev forskningsstrategien og analysemetoden som ble benyttet. Jeg gjorde da forskningsprosessen transparent ifølge Thagaard (2018). I utgangspunktet var jeg alene om gjennomføringen av prosjektet. Dette kunne ifølge Thagaard (2018) bli en svakhet siden det da ikke var en kritisk samarbeidspartner som evaluerte fremgangsmåtene. Likevel hadde jeg i dette prosjektet en veileder som hadde på seg de “kritiske brillene”. I en intervjusituasjon så kunne også min relasjon til informanten påvirke reliabiliteten på de data jeg fikk frem. Dette kunne for eksempel være at avstanden mellom meg og informanten ikke ble for stor. Ble den det kunne dette føre til at informanten ikke ble trygg nok til å åpne seg. Siden jeg tenkte å gjennomføre studien på egen enhet så var det sannsynlig at relasjonen ble opplevd nær nok. I tillegg var ikke alderen mellom informantene og meg veldig stor, 2-10 år yngre enn meg. Dette kunne ifølge Thagaard (2018) også ha en positiv betydning på relasjonen og dermed dataenes reliabiliteten..

Når det gjelder validiteten (gyldigheten) av de tolkninger jeg kom fram til så styrket jeg denne med å beskrive det teoretiske ståstedet som representerte grunnlaget for mine tolkninger (Befring, 2016; Thagaard, 2018). I tillegg styrket jeg også validiteten med å gå kritisk gjennom analyseprosessen. En utfordring med at jeg hadde en tilknytning til miljøet jeg forsket i var at jeg kunne bli mindre åpen for nyanser i det jeg studerte (Thagaard, 2018) og er det Befring (2016) beskriver som tolkningsvaliditet i kvalitative studier. Hvis jeg klarte å beskrive intervjudata på en entydig og nøyaktig måte så ville dette være med på å styrke studiets deskriptive validitet.

5.6 Meg som forskersubjekt

I møtet med informantene er det viktig å skape tillit og ha åpenhet rundt egen forskerrolle. Det blir viktig å få fram min subjektivitet, som forteller om min relevante bakgrunn og hvorfor jeg er interessert i det problemstillingen spør etter. Siden jeg representerte miljøet jeg forsket i og med dette hadde en forforståelse av fenomenet, så kunne dette bidra til en forståelse av informantenes situasjon på grunnlag av egne erfaringer. Dette kunne være en styrke ifølge Thagaard (2018). Motsatt så kunne dette også føre til at jeg overså nyanser som ikke samsvarte med egne erfaringer.

5.7 Oppsummering av metode

For å svare på problemstillingen valgte jeg et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv, som handlet om å beskrive og forstå informantenes erfaringer rundt fenomenet jeg ønsket å se nærmere på. For å forstå informantenes erfaringer og meninger var kvalitativ metode særlig egnet og det ga en større forutsetning for å komme inn på kjernen av informantenes selvforståelse og egen opplevelse av sin livssituasjon (Befring, 2016). For å få innsikt i det informantene opplevde og hvordan de forsto seg selv, og sine omgivelser ble intervju en særlig egnet kvalitativ metode (Befring, 2016; Thagaard, 2018). Jeg utformet en intervjuguide som var delvis strukturert og jeg hadde et fokus på å skape en ramme rundt intervjuene som var trygge og lyttende for å få mest mulig åpne svar fra informantene. Etter at intervjuene ble transkribert benyttet jeg en kontekstanalytisk metode for å kode og kategorisere, og hentet ut mest mulig relevant data. Dette bidro til at jeg fikk hentet ut relevant kunnskap om det problemstillingen og forskningsspørsmålene etterspurte. Jeg har også beskrevet hvilke hensyn jeg burde tatt for å styrke studiens reliabilitet og validitet, samt hvilke etiske og praktiske hensyn jeg har tatt i løpet av studien.

6.0 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven presenterer jeg data fra intervjuene gjennom en kategorisk fremstilling. Kategoriene er utarbeidet for å gi en rik og dyptgående forståelse av fenomenet, forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Gjennom bruk av kvalitativ forskningsmetode er jeg som forsker opptatt av å løfte frem informantenes stemme. Det vil jeg gjøre ved å gjengi en del sitater. Samtidig vil jeg gjenværlle deres historier med egne ord for å få et fyldigere innblikk i hver informants beretning. Bruk av sitater i teksten er også en måte å eksemplifisere, nyansere og utdype kategoriene på. Etter sorteringen kom jeg fram til følgende kategorier: anerkjennelse, forståelse, mestringstro og sosial støtte. Siden jeg undersøker fenomenet emosjonelle belastninger så har jeg også stilt forskningsspørsmålet: Hva opplever lærere som emosjonelt belastende arbeid? Jeg vil starte med redegjøre for funn rundt hva lærere opplever som emosjonelle hendelser før jeg beskriver funnene mer presist på de nevnte kategoriene.

Gjennom presentasjonen av funnene velger jeg å gi informantene et fiktivt navn for å skape mer personlighet i teksten. Informantene kaller jeg for Mads, Sondre, June og Lea.

6.1 Hva opplever lærere som emosjonelt belastende arbeid?

Alle fire er inne på følelsen av utilstrekkelighet. Denne utilstrekkeligheten kan kjennes på flere måter. Det ene knytter seg til møtet med elevene og det å føle at du ikke strekker til i en undervisningssituasjon. June beskriver det slik: *“Krevende å kjenne på den tida som aldri strekker til, så at du føler at du ikke klarer å hjelpe de enkeltelevne du har lyst til å hjelpe”*. I tillegg sier hun at hun kjenner det emosjonelt krevende å se at enkelte elever ikke har det bra og at du som lærer ikke føler at du klarer å hjelpe dem heller. Lea nevner flere konkrete hendelser som knyttet seg til det å føle på å ikke strekke til. *“Det er alle krav som kommer ovenfra om ting vi må gjøre og burde ha gjort, fra regjering og fra kommune, også har du foreldrene sine forventninger i tillegg. Også er det det med tidspresset. Skal rekke å gjøre veldig mye. Store elevgrupper. Konstant dårlig samvittighet over at man ikke rekker over alt”*. Mads oppsummerer det mer generelt: *“At du ikke får utført jobben din som du mener den skal utføres. Også at du har en yrkesetisk og profesjonsmessig standard, som du ikke klarer å møte, da som du kanskje har skapt selv, men likevel, det vil tære over tid. Årsaken*

trenger jo ikke å være deg selv heller, men rammene du må forholde deg til. Dette kan være livssituasjonen din, tid osv.”.

En annen side som flere opplever som emosjonelt belastende er ustabilitet i bemanningen. Dette kan ifølge June føre til at du oftere må omrokere på planer du har laget. *“For når det stadig er fravær i teamet så mister man nesten motivasjonen for å planlegge fordi du tenker at i morgen så går det ikke som planlagt uansett”.* Dette beskriver hun videre henger gjerne sammen med tilgangen på vikarer, forskjellige vikarer og at det ikke blir satt inn vikar.

Sondre beskriver sine opplevelser rundt dette: *“Også har du ytre faktorer som bemanning og sånt da. Føler at man blir brukt opp for mye over tid. Så det vil være en slitasje som du står i så lenge at på sikt så vil det bli tungt. Fordi la oss si at to lærere som jobber med det samme, også blir den ene borte en dag, så går det jo greit. Men blir det flere dager og jevnlig hele tiden, så betyr det at den som står igjen må ta et tyngre løft. Og det er jo en slitasje som over tid blir veldig tung”.*

En tredje følelse som alle er inne på er usikkerheten rundt valg og avgjørelser man må ta i møte med elever, foreldre og kolleger. Dette kan være både faglig og relasjonelt. Spørsmålet man ofte står igjen med ifølge Sondre er: *“Ble det riktig å løse situasjonen slik eller kunne jeg gjort det på en annen måte? Følelsen av å tvile på valgene du tar, det er jo det som er mest utmattende etter å ha stått i en situasjon. Det er jo da det begynner å bli slitsomt, da du har kommet til det punktet at du ikke lenger er trygg på rutinene dine da. Det handler om å ha innarbeidet et system som fungerer og skaper trygghet”.* June sier det litt kortere, men like presist. *“Alle avgjørelsene du må ta, som du blir stående litt alene oppi”.*

Det er flere hendelser som kommer fram som oppleves belastende. Forventninger fra foreldre nevnes av flere. En side knyttet til dette som særlig kommer frem er forskjellen på å ha en foreldregruppe som er støttende eller ikke. *“Spesielt krevende er det som jeg har opplevd er der du føler at foreldregruppen i stor grad ikke forstår virkeligheten sånn som du eller temaet ditt opplever på skolen”.*

Ellers nevnes det å ikke kunne vise følelsene sine så tydelig som man ønsker. *“Jeg kan bli sliten av å ikke kunne vise følelsene mine. At man må holde igjen”.* Saker som man aldri bli helt ferdig med, som kommer stadig tilbake. Det kan være høyt fravær eller konflikter mellom elever. *“Saker som går litt sånn i bølger, så det går litt bra i en periode, også dukker*

det opp igjen at det ikke er så bra, også kan det gå greit igjen, man blir liksom aldri helt ferdig med det”.

6.2 Hvordan opplever lærere sosial støtte fra ledelsen i møte med emosjonelle belastninger?

6.2.1 Forståelse

Mot slutten av intervjuet spurte jeg følgende: Du opplever en emosjonell belastning og går til ledelsen med dette. Hvordan ønsker du at den første responsen fra lederen din skal være? Alle informantene svarte at det viktigste er å bli møtt med forståelse. Sondre svarte; *“Det er jo å bli møtt med forståelse med en gang, og da i form av lytting, men i forlengelsen av dette en dialog”* og June, *“at man blir møtt med forståelse”*. Mads reflekterte litt mer utdypende: *“Det er jo når det er som verst at den nærmeste lederen eller rektor må være mest på hugget, tenker jeg. Og jeg hadde kanskje ønsket at hvis noe sånt hadde skjedd da. Ja la oss si på mitt team i dag sitter på vårt kontor også informerer jeg deg som er min nærmeste leder om situasjonen. Responsen bør være “Ok, kommer med en gang”, det er jo ikke alltid man kan det da, men la oss si det da, også tar du en debrief der og da, så fort som mulig. Liksom vise at du tar det på alvor og viser forståelse for det som har skjedd. Ja, det tror jeg er det aller viktigste”*. June understøtter dette med at leder bør ha tid til å høre deg ut. Lea er også opptatt av å oppleve å bli hørt om hva som har skjedd, og sier også at det ikke er behov for å så mye tid for å kunne føle seg sett. *“Kanskje man ikke trenger mer enn fem minutter akkurat der og da. Det å bli hørt og forstått”*.

6.2.2 Anerkjennelse

Anerkjennelse kan også betraktes som forståelse. Jeg velger likevel å skille disse to som egne kategorier, fordi forståelse handler om å kunne sette seg godt inn i den ansattes opplevelse, det å innse og få en felles oppfattelse om det man ser eller hører. Anerkjennelsen i dette tolker jeg som kunne verdsette den ansatte gjennom ros for å ha stått i situasjonen og ha gjort sitt ytterste for å kunne håndtere den.

Det er gjennomgående hos de fire jeg intervjuet at det å bli sett som menneske og profesjonsutøver er viktig. Denne anerkjennelsen handler om å bli sett som et helt menneske. Et av spørsmålene jeg stilte var: *“Hva det er som kan bidra til å gjøre deg mer robust i møte med emosjonelt arbeid som du opplever belastende?”*. Dette spørsmålet fikk frem flere svar

som sier noe om viktigheten av å bli sett i jobben man gjør og hva det gjør med deg. June forteller at hun tenker at ansatte er avhengige av ros fra sin leder. Som hun sier: *“Det å ha en ledelse som du føler er på lag med deg. At du føler at jobben din blir satt pris på da, det tror jeg er veldig viktig. Vi er mennesker og vi er avhengige av ros, så det kan man aldri få for mye av. Så hvis man kunne av og til fått en sånn klapp på skuldra fra den som er over deg da, f.eks.: ”Jeg ser hva du har fått til her nå. Det er imponerende. Dette er med på å gi en boost”*. Hun sier videre en slike tilbakemeldinger kan gjøre mer med en ansatt enn man kanskje tenker og det å gi korte, men konkrete positive tilbakemeldinger er undervurdert, og at det kan bety ekstra hvis det kommer fra din leder. Mads sier noe tilsvarende med at det er viktig at man som lærer blir bekreftet av sin leder, og i den forstand gjennom lytting og dialog, f.eks: *“Vi ser...”*, *Jeg ser at du...”* med en positiv og anerkjennende ending.

Mads, June og Sondre er inne på at lederteamet bør ha en god oversikt over hva som skjer i læringsmiljøene, som kan oppleves krevende og hva det kan bety for den enkeltes håndtering av egne følelser, både utad og innad seg selv. Det å anerkjenne at en ansatt eller et team står i en utfordrende situasjon. Sondre beskriver det mer presist slik: *“Det å føle at du blir tatt på alvor da, er kanskje det viktigste oppdraget til en rektor eller nærmeste leder. Å klare å se for seg situasjonen og få ros for å ha prøvd så godt man kunne”*. For å få denne oversikten eller innblikket så bør ledelsen ifølge Mads være mer ute i læringsarealene. *“Jeg savner liksom det å bli sett mer. Kanskje litt sånn som at enhetsleder og avdelingsleder er litt mer tilstede der det skjer. Liksom at de får en større oversikt over hva som faktisk rører seg”*. Han reflekterer videre over at det er da er lettere for en leder å anerkjenne at man står i noe og at det også for den ansatte blir lettere å være åpen om det man kjenner på. *“Det vil være motiverende tenker jeg hvis du har en leder som sier: ”Ja, så at han utfordret deg mye i dag, og at det opplevdes som en tøff time”*, Sondre trekker også fram kollegaene i teamet som den aller viktigste anerkjennelsen i det daglige. At det er en forventning fra ledelsen og en kultur for å se og lese situasjonene, som vi står i som team. *“Hvis jeg står i en krevende situasjon så er det godt at kollegene mine ser at jeg må ta et tungt løft her, og gir meg eventuelt det pusterommet jeg trenger, og gir meg ros for det jeg har gjort og at jeg prøvde selv om jeg ikke lyktes helt”*.

6.2.3 Sosial støtte - ledelse og teamet

For å undersøke nærmere hvilken type støtte som oppleves viktig for å kunne bli mer robust i møte med emosjonelle hendelser på jobb, så spurte jeg følgende: Hvilke type støtte er viktig for deg når du står i en emosjonelt krevende situasjon i jobben? Hva kan bidra til å gjøre deg mer robust i møte med emosjonelt arbeid som du opplever mer krevende? Hvordan kan din nærmeste leder eller rektor bidra til å hjelpe deg å stå i emosjonelt krevende arbeid?

Informantenes svar hadde to tydelige retninger. Den ene i retning teamet og kollegial støtte, og den andre mot ledelse.

6.2.3.1 Ledelse

Når det spørres mer direkte om hva ledelsen kan gjøre for å gjøre en mer robust, så nevner alle fire informantene det å føle at du får støtte på det du gjør, og at det er trygt og åpent nok til å snakke om sine utfordringer i jobben. June sier for eksempel: *“At du føler at du har støtte fra lederen din om hvordan du gjør ting og får snakket gjennom det du tenker på”*. Eller som en annen sier det: *“Føle at noen har ryggen min og blir støttet på den avgjørelsen man har tatt. At jeg blir hørt på mine meninger og følelser”*. De forteller at denne støtten også handler om å føle på en tillit til den kompetansen den ansatte har, og at samtalen mellom leder og ansatt har fokus på emosjoner og handling.

Informantene forteller også om viktigheten med tilstedeværelse fra sine ledere. I dette så ligger fysisk tilstedeværelse og involvering, som jeg skal vise noen eksempler på. Dette kan for eksempel være i ulike møter, som kan oppleves krevende, eller det å være i læringsarealene. Ha innsikt i skolens indre liv. June sier det slik: *“Tror det har litt med tilstedeværelse å gjøre. Ha litt innsikt i hva som foregår. Også vite og ha klokskap på når man burde steppe inn. Og at elever og ansatte opplever at ledelsen er med i de mer uformelle samtalen og er der det skjer. Ikke alle ledere som er gode lyttere og samtalepartnere”*. En annen sier; *“Når det gjelder en kapittel 9a sak, så er det kanskje ikke all den uendelige møtevirksomheten og at ledelsen var med på det, men at leder kom og var fysisk tilstede litt, i friminutter, i overganger. Noen elever skjønner sikkert hvorfor leder var der, men andre tenkte at jøss. Vi sto jo å pratet litt tull i gangen, smilte til elevene og pratet med dem også. Det er viktig for elevene også tror jeg og leder får litt mer punch, for du får vite litt mer om hvordan miljøet er. Det er viktigst for meg. I noen settinger så tror jeg det er en fantastisk*

måte å jobbe på da, og det krever nødvendigvis ikke så mye å være der ti minutter et par ganger om dagen i en kort periode”.

En annen måte å få innsikt på er å aktivt involvere seg i det som skjer. June sier det slik: *“Ledere må involvere seg i det som skjer og også spørre hva man kan bidra med. Hva kan vi hjelpe deg med nå? Hva trenger du av oss? Hvordan går det med deg? Når man som leder vet at en ansatt står i en krevende situasjon. Vis at du er der og tilby å for eksempel å snakke om det man står i. Slike spørsmål eller involveringer er noe en leder kan gjøre slik at du føler at det man står i blir mer overkommelig da”.*

Det bør ikke være kun ved hendelser eller når det virkelig er behov at man involverer seg som leder. *“Det å bare komme innom teamkontoret for å oppdatere seg om status eller høre hvordan dagen har vært. Man får en fortløpende innsikt som kan være forebyggende på den enkeltes eller teamets usikkerhet eller frustrasjon. Noe emosjonelle følelser kan dempes ved en slik involvering”.*

Ledelsen kan også støtte på andre måter. Sondre sier at det er viktig å kjenne sine ansatte. *“Og da såpass at man evner å trykke på noen knapper, som man vet kan motivere. Hvis den ansatte opplever det sånn så trenger den ansatte kanskje jevnlige samtaler, eller gir bekreftelser, kanskje en annen trenger bare å få luften ut litt, prate om helt andre ting. Det er forskjellige mekanismer hos alle da. Men jeg tror nærmeste leder kan gjøre mye på den måten”.* I tillegg så er det viktig sett fra informantenes ståsted at ledelsen kan komme med konstruktive innspill til hvordan situasjonen kan jobbes videre med. En sier: *“Så kan selvfølgelig enhetsleder eller avdelingsleder komme med konstruktive innspill basert på at den sitter på en annen kunnskapsbase enn meg. Og bruker det inn i en personlig refleksjon. For det er jo du som er i situasjonen som er mest rustet til å komme med svarene egentlig. Leder kan hjelpe deg dit da”.*

6.2.3.2 Teamet

Et interessant funn etter analysen, som knytter seg til spørsmålene over, er informantenes opplevelse av teamets betydning. Når det blir spurt om type støtte som er viktig, så svarer for eksempel Sondre; *“Som førstehåndslinje, så er teamet det viktigste vi har da”.* Han sier videre; *“En forutsetning for at det skal fungere er at teamet er samkjørte, kan bli enige og støtter hverandre”.* Lea sier det også kort og presist: *“Det å ha et godt team”.* En trekker også fram stabilitet: *“Det å ha den stabile som du vet at du spiller på lag med. Altså jeg*

mener at kollegaene mine i teamet er jo det viktigste verktøyet jeg har. Det er jo de som jobber tettest på meg. Da er det jo helt avgjørende å kjenne hverandre godt nok for å se hva du sliter med eller teamets største utfordringer. Og klare å være ærlige da med de du jobber sammen med og tørre å utfordre hverandre konstruktivt da. Så teamet er jo på en måte familien din på jobb. Hvis du ikke stoler på dem så får du det tøft”.

En annen sier: *“Jeg mener jo at kollegaene mine er jo det viktigste jeg har. Det er jo dem som jobber nærmest på meg, og det er jo gjerne de som må se om det er behov for et eller annet. Så mener jeg at du har et ansvar som kollega hvis du ser at noen sliter litt. Så har du også ansvar for å si fra litt lenger opp i systemet når det trengs”. “Også er jeg veldig fan av å løse det på lavest mulig nivå først. Har du gått en runde og evaluert med de nærmest rundt deg, og ser at vi ikke kommer videre. Så kan du ta det et nivå oppover, men man trenger ikke ringe statsministeren i første runde..hehe”.*

I tillegg trekker en av informantene fram en sosial støtte, som strekker seg utover det nærmeste teamet. *“Når det kommer en kollega som du nesten ikke kjenner og sier at den har hørt at du ble kalt rasist. Og den sier: hvordan går det med deg? Denne eleven er snar til å trekke det kortet og det er ikke du som er feilen her. Bare det å få snakket litt om det da med en kollega. Det var godt å få lettet på trykket og det her skjer jo to til tre dager etter at den her hendelsen oppsto. Det å ha fortsatt ha noen da som sier: Hørte at dette har skjedd og som tar seg tida til å spørre: Hvordan har du det? Det tror jeg var helt avgjørende da”.* Her kommer det fram at det i et raust og robust arbeidsmiljø, uavhengig av teamtilhørighet, så stiller vi opp for hverandre.

6.2.4 Mestringstro

Mestringstro - å få troen på at man er kapabel til å kontrollere sin egen utføring av en bestemt oppgave. For å hente frem hva informantene trenger fra sine ledere for å få mer tro på seg selv i møte med emosjonelle belastninger spurte jeg følgende: *“Hva kan din leder, som kan være både avdelingsleder eller rektor, gjøre for at du får mer tro på deg selv i møte med en emosjonelt krevende situasjon?”*

To av informantene trekker fram det å bli benyttet til det man i utgangspunktet føler seg kompetent til, og da basert på utdanningen og erfaringen man har med seg. Mads sier det slik: *“Det kommer jo an på om man blir satt i situasjoner der man er trygg, der man føler seg god. Så da handler det jo om å bli brukt til det man føler seg god til. Få brukt sine gode kvaliteter.*

Litt sånn som i fotball med gofotteorien”. Sondre sier det slik: “Rett og slett bli brukt til det man er god i. Å da handler det jo også om å sette sammen de gode teamene da, så at man har det mangfoldet at det sammen blir bra for alle”.

Mestringstro kan også komme gjennom å få bekreftelser på at man gjør noe riktig og at man også bli utfordret. Som en sier det: *“For det må man jo hvis man ønsker personlig vekst, men samtidig må ikke denne utfordringen være for stor. Det å kunne ha behov for å bli dyttet litt og samtidig få bekreftet at man gjorde så godt man kunne i den situasjonen. Her handler det om tillit å da. For føler at du har det så er det lettere å få troen på det du gjør da”.*

7.0 Drøfting

Dette kapitlet består av to hoveddeler. I den første delen vil jeg svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Del to vil handle om studiets kvalitet, der jeg kritisk ser på gjennomføringen av den metodiske delen.

7.1 Faglig refleksjon og diskusjon

Før jeg starter drøftingen vil jeg komme med en presisering. Årsaken til at jeg benytter skolens ledelse i problemstillingen og ikke rektor eller avdelingsleder, er at svarene på problemstillingen kan ligge både hos rektor eller avdelingsleder alene, eller hos lederteamet som helhet. Skolens ledelse omfatter hele lederteamet. Det kan bli aktuelt å benevne ulike roller underveis, der funn gjennom teori og data trekker fram den enkeltes rolle eller lederteamets betydning. Velger igjen å presisere min tolkning av en emosjonelle belastning. Altså kombinasjonen av en krevende hendelse og den emosjonelle reaksjonen som kan komme i etterkant.

7.1.1 Krevende hendelser i skolen

Et forskningsspørsmål i denne studien er: Hva opplever lærere som emosjonelt belastende arbeid? Svaret på dette kan bidra til å forklare hva skolens ledelse bør være observant på når det gjelder hva lærere opplever som emosjonelt belastende og med det bli mer bevisst på dette i prosessen med å bidra til at lærere kan bli mer robuste i møte med krevende hendelser og påfølgende emosjonelle reaksjoner.

Skolen er en arbeidsplass der det skjer alvorlige hendelser, det kan være hærverk, vold mellom elever, elever og ansatte, og trusler (Skåland, 2016_{1,2}). Å jobbe i skolen er uten tvil en emosjonell praksis, og da både på godt og vondt (Furu, 2007; Hargreaves, 2002). Studier av Skåland (2016_{1,2}) viser at alvorlige hendelser kan være krevende å stå i og det er en høy risiko for at lærere bruker seg selv opp på grunn av gjentatte krevende emosjonelle belastninger.

I jobben som lærer kan vi si at det er påregnelig at man opplever hendelser som er krevende. I introduksjonen til denne oppgaven nevnes en personlig opplevelse, usikkerheten før et foreldremøte, en vanlig opplevelse for mange lærere, både nyutdannede og erfarne. De muligens mindre alvorlige hendelsene; utfordrende dialog med elever, kolleger eller foreldre og emosjoner, som usikkerhet og utilstrekkelighet, er eksempler, som kan være fristende å si følger med jobben, og til en viss grad er hverdagslige eller ukentlige. Den isolerte hendelsen

og reaksjonen er kanskje ikke utfordringen, men sannsynligvis er det summen av flere og ulike emosjonelle belastninger over tid, som kan føre til en emosjonell overbelastning. Belastninger som følger jobben, som anses normale, blir sannsynligvis ikke bearbeidet på en systematisk måte. Disse hverdagslige emosjonelle belastningene, kan gi en følelse av å stadig ikke å strekke til. Det å ikke lykkes kan i flere tilfeller være forbundet med skam, som er en av emosjonelle reaksjonene som tapper oss mest for energi (Flin, 1996; Skrøvset og Tiller, 2011). Dette støttes også i forskning av Skåland (2016_{1,2}), der lærere som føler de mislykkes med klasseledelse og for eksempel blir utsatt for vold i skolen, er skambelagt. Informantene i denne studien trekker fram flere eksempler på større og mindre hendelser som kan føre til at man ender i et emosjonelt stress, som over tid kan være utfordrende å håndtere. Ut ifra de eksemplene informantene deler og det andre studier (Skrøvset og Tiller, 2011; Skåland, 2016_{1,2}) nevner, så kan vi anta at det ikke er de alvorligste hendelsene, som utgjør den største trusselen mot å kunne stå i arbeidet og som skolens ledelse bør være mest oppmerksomme på, men heller de påregnelige og daglige hendelsene lærere møter.

Vi skal nå se nærmere på hvordan skolens ledelse kan bidra til å gjøre lærere mer robuste i møte med emosjonelle belastninger.

7.1.2 Forståelse

Furu (2007) viser til Collins (2004), som er opptatt av hvordan fysisk nærvær påvirker en felles forståelse av en situasjon. Han mener at når man ikke er fysisk til stede på samme sted, er det mer utfordrende å samle seg om en felles forståelse. Dette er det ikke vanskelig å være enig i. Samtidig er det ikke rimelig å forvente at leder eller lederteam til enhver tid er tilstede der det skjer.

At en ansatt føler på en forståelse fra sin leder kan oppnås på flere måter. Sondre svarte følgende da han ble spurt: Du opplever en emosjonell belastning og går til ledelsen med dette. Hvordan ønsker du at den første responsen fra lederen din skal være? *“Det er jo å bli møtt med forståelse med en gang, og da i form av lytting, og i forlengelsen av dette en dialog”* eller som Mads sa; *“Liksom vise at du tar det på alvor og viser forståelse for det som har skjedd. Ja, det tror jeg er det aller aller viktigste”*. Dette viser at leder gjennom lytting og ved å gi en bekreftelse på at en forstår situasjonen kan bidra til å gi den ansatte trygghet og støtte. Selv om det å lytte og dialog er viktig for å kunne forstå de ansattes emosjoner, så viser andre studier at dette ikke alltid er tilstrekkelig. Lambersky (2016) og Skåland (2016_{1,2}) trekker fram

rektors evne til å vise forståelse gjennom å være mer synlig på skolen. Lærere svarte at rektorer som er mer synlige blant elevene, er mer i stand til å oppnå autoritet blant elevene. Synlige rektorer har bedre forutsetninger for å kunne forstå sosiale interaksjoner blant ansatte og mellom elever og ansatte. Det vi kan si at disse studiene poengterer er at mer kunnskap om egen organisasjon vil kunne bidra til økt forståelse. Jeg vil komme tilbake med noen flere refleksjoner rundt ledelse og involvering under delkapittelet sosial støtte - ledelse og teamet.

7.1.3 Anerkjennelse

Alle mennesker har et behov for å bli respektert og sett for hvem man er, og også til en viss grad hva man gjør. Anerkjennelse har betydning, for når et menneske snakker eller handler, uttrykker det mening og identitet. Dersom ytringer ikke blir møtt og fortolket av for eksempel en leder, kan de bare bli tomme bevegelser i luften, og den ansatte kan føle på mindre verdi. Anerkjennelse handler dermed ikke primært om utveksling av informasjon, men mer om en relasjon der vi tilskriver hverandre betydning, identitet og verdi (Honneth, 1996).

Anerkjennelse ligger i å lytte til eller se den andre. Det å gi bekreftelse av den andres eksistens. Anerkjennelsen må være gjensidig, for anerkjennelsen fra den andre har bare verdi, hvis vi samtidig respekterer eller anerkjenner den som “ser” oss (Honneth, 2008). I løpet av en arbeidsdag så skal det ifølge Skrøvset og Tiller (2011) ikke mye til før en ansatt føler seg sett og anerkjent av leder. Skåland (2016) trekker spesielt fram at dette kan savnes fra rektor, at det kommer sjelden og at det blir for tilfeldig. Her kan vi anta at det også er minst like positivt at det kommer fra nærmeste leder, avdelingsleder. Nærmeste leder er gjerne tettere på og kan muligens ha kapasitet til å gjøre dette hyppigere. Det kan være noen verdsettende momenter, som for eksempel et vennlig blikk, en anerkjennende kommentar eller et vennlig smil. Dette støttes også av informantenes fortellinger i denne studien. June tenker at ansatte er avhengige av ros fra sin leder. Dette kan bidra til å gi motivasjonen en oppsving. Som hun sier: *“Det å ha en ledelse som du føler er på lag med deg. At du føler at jobben din blir satt pris på da, det tror jeg er veldig viktig. Vi er mennesker og vi er avhengige av ros, så det kan man aldri få for mye av. Så hvis man kunne av og til fått en sånn klapp på skuldra fra den som er over deg da, f.eks.: Jeg ser hva du har fått til her nå. Det er imponerende. Dette er med på å gi en boost”*.

Samtidig er det viktig at denne anerkjennelsen kjennes ekte. Hvis det blir et ensidig positivt fokus kan anerkjennende ord få mindre effekt. Ledere bør derfor være bevisste på å benytte anerkjennelse når det passer å gjøre det. June sier samtidig at det å få positive

tilbakemeldinger kan bety mer for en ansatt enn man kanskje tenker og at de egentlig ikke kommer for ofte. Det er viktig at de kommer jevnlig fra lederen din. Hun sier også at det er viktig at tilbakemeldingene er konkrete og ikke for generelle. Mads sier noe tilsvarende med at det er viktig at man som lærer blir bekreftet av sin leder, og i den forstand gjennom lytting og dialog, f.eks: *“Vi ser...”, “Jeg ser at du...”* med en positiv og anerkjennende ending. Ifølge Hargreaves (2002) vil et slikt empowerment-preget språk være en klok tilnærming når for eksempel en lærer har vært i en konfliktsituasjon med foreldre eller en elev. Samtidig som leder anerkjenner at læreren prøvde så godt den kunne i den situasjonen, så er en også undrende på hva som kunne vært gjort annerledes. Det kan da bidra til å skape refleksjon, samtidig som lærerens innsats anerkjennes. Dette kan være med på å skape energi i en kanskje allerede krevende emosjonelle situasjon (Hargreaves, 2002).

Flere av informantene sier at det er viktig at lederteamet har kunnskap om hvilke emosjonelle belastninger, som kan oppleves krevende over tid. Dette gjelder krevende hendelser som har skjedd eller kan komme til å skje. Dette kan ifølge Sondre gjøre det lettere for både rektor og avdelingsleder å anerkjenne at en ansatt eller et team er i en krevende situasjon. Han sier *“Det å føle at du blir tatt på alvor da, er kanskje det viktigste oppdraget til en rektor eller nærmeste leder. Å klare å se for seg situasjonen og få ros for å ha prøvd så godt man kunne”*. Denne følelsen hos lærere bekreftes i et studie av Lambersky (2016), der lærere rapporterte at det å føle seg anerkjent av sine rektorer var en kritisk bidragsyter til deres emosjonelle tilfredshet med eget arbeid og videre motivasjon til å stå i arbeidet. Han nevner i sitt studie rektorer spesielt, men vi kan anta at enheten i vårt studie med avdelingsledere, som jobber nærere lærere, vil ha den samme effekten. Som også våre informanter er inne på, så kan slike anerkjennelser være et snilt ord eller et kort takk i forbifarten. Dette var ifølge Lambersky (2016) tilstrekkelig for å vise at lærerens innsats og vurderinger ble anerkjent. Andre studier trekker også fram effekten av de små verdsettende grepene. Her kan for eksempel nevnes “Ti sekunder ekstra”, som viste seg å ha god effekt på både trivsel og sykefravær i Coop Norge. Å bruke noen ekstra sekunder i møte med ansatte med fokus på positiv oppmerksomhet ga en markant effekt på korttidssykefraværet. Irgens (2016; 2017) omtaler dette som smalltalk eller bruke litt mer tid enn man vanligvis ville ha gjort gjennom personalområdet (Skrøvset og Tiller, 2016). Selv om smalltalk kan gjøre leder mer utsatt for klaging eller frustrasjon, som vi kan si er påregnelig i lederrollen, så kan vi også anta at det øker sannsynligheten for at ledere da blir oppfattet å være lyttende, forklarende og korrigerende. En tydeligere leder, som bryr seg om de daglige opp -og nedturer hos lærere. Ved å fokusere på hyppigere kontakt

mellom lærere og skolens ledelse, med positive tilbakemeldinger og anerkjennelse som virkemidler, så vil dette sannsynligvis være gode byggesteiner for å utvikle et relasjonsorientert og mer robust arbeidsmiljø (Spurkeland, 2017). En av våre informanter er også inne på dette: *“At leder er innom og oppdaterer seg om hvordan status er. At leder vet litt om ståa slik at man slipper å snakke om hele året som har vært, men at du føler at ledelsen er involvert i det som skjer”*. I noen tilfeller så kan det muligens handle om å utvide *“Ti sekunder ekstra”* fra Coop-prosjektet til *“Ti minutter ekstra”*, hvis vi da støtter oss på det informantene i denne studien fortalte. Både rektor eller nærmeste leder kan vi anta har tid til å gå jevnlig innom teamkontor for en uformell samtale om det som teamet har opplevd eller tenker på knyttet til arbeidet der og da. Emosjoner kan *“behandles”* i øyeblikket og noen emosjonelle reaksjoner kan dempes før arbeidsdagen er over.

7.1.4 Sosial støtte - ledelse og teamet

7.1.4.1 Lederstøtte

Ifølge undersøkelser av Lambersky (2016), så kan en ansatt som ikke opplever profesjonell respekt fra sin leder bli mindre effektiv i arbeidet. Selv om Lambersky (2016) ikke presiserer spesifikt hva denne effektiviteten handler om, så kan vi anta at det fører til at en lærer blir mindre handlekraftig eller utrygg i møte med emosjonelle belastninger. Denne usikkerheten kan medføre at man ikke velger å handle eller unngår å møte en hendelse som antas å bli krevende. Dette bekrefter en av informantene, som fortalte om en opplevelse der den ikke følte seg støttet i en vurdering den hadde tatt i møte med en elev. *“Det bidro til at jeg ble enda mer utrygg videre, når jeg ikke er helt sikker på om leder støtter meg eller ikke. Føler seg litt alene. Det ødela en del av tilliten og relasjonen”*. Lærere i Lambersky (2016) og Skåland (2016_{1,2}) sine studier rapporterte at det er lettere å stå i en emosjonell belastning når man opplever oppmuntring og respekt fra sin leder. Oppmuntring kan vi anta ikke nødvendigvis trenger å bety ensidig positivitet. I praksis kan det bety at leder i tillegg legger opp til undring og refleksjon uten at man mister respekten for lærerens evner, viten og ambisjoner. Dette er en betraktning June kom inn på. *“At du føler at du har støtte fra lederen din om hvordan du gjør ting og får snakket gjennom det du tenker på”*. Når hun sier *“snakket gjennom det du tenker på”* så er hun opptatt av dette kan være samtale om både emosjonelle reaksjoner knyttet til selve hendelsen man har vært i eller objektivt tanker rundt de vurderingene som ble gjort. Dette kan vi si er et godt utgangspunkt for en debrief mellom lærer og leder, der samtalen ifølge Folland (2009) får et mer helhetlig fokus enn den mer

tradisjonelle debrief. Lærerens subjektive opplevelser blir ilagt mer vekt, som kan bety at den i større grad oppleves relasjonsorientert og støttende. Det blir en forsiktig spekulering, men det kan tenkes at en slik tilnærming også kan bidra til å hindre utvikling, siden det er en risiko for at samtalen blir for subjektiv og emosjonell. Risikoen kan da bli å glemme sammenhengen mellom handlingen og vurderingene bak handlingen. For å treffe både det subjektive og objektive bør leder derfor ha en grunnleggende kompetanse i hvordan gjennomføre helhetlig debrief som samtaleteknikk og når den er hensiktsmessig å benytte. Dette kan ifølge Folland (2009) bidra til økt personlig vekst, motivasjon og tillit, tre faktorer som kan gjøre lærere mer robuste i møte med emosjonelle belastninger.

7.1.4.2 Ledelse og involvering

Vi var tidligere innom betydningen av leders tilstedeværelse og hvordan dette kan påvirke det å vise forståelse. Det ble også nevnt flere momenter ved leders tilstedeværelse og involvering, som vi nå skal se nærmere på.

Flere studier viser at en synlig rektor kan bidra til å skape en positiv stemning i de arealene elevene og ansatte beveger seg i (Irgens, 2016; Lambersky, 2016; Skåland (2016)_{1,2}). Dette er i tråd med erfaringene hos informantene. *“At elever og ansatte opplever at ledelsen er mer i de uformelle samtalene og er der det skjer”*. Når June sier *“der det skjer”*, så er ikke det ment for bare når noe utfordrende skjer, men også positiv aktivitet. Og mest det. Denne tilstedeværelsen, kan i tillegg til økt forståelse, som vi har vært inne på tidligere, være en sosial støtte, som kan bidra til å gjøre det lettere å møte krevende hendelser. Et eksempel på dette er historien som Sondre fortalte *“Når det gjelder en kapittel 9a sak, så er det kanskje ikke all den uendelige møtevirksomheten og at ledelsen var med på det, men at leder kom og var fysisk tilstede litt, i friminutter, i overganger. Noen elever skjønner sikkert hvorfor leder var der, men andre tenkte at jøss. Vi sto jo å pratet litt tull i gangen, smilte til elevene og pratet med dem også. Der er viktig for elevene også tror jeg og leder for litt mer punch, for du vet litt mer om hvordan miljøet er. Det er viktigst for meg. I noen settinger så tror jeg det er en fantastisk måte å jobbe på da, og det krever nødvendigvis ikke så mye å være der ti minutter et par ganger om dagen i en kort periode”*. Som denne historien viser så er det ikke bare de uformelle samtalene, som studiene innledningsvis viser til, viktige når representanter fra ledelsen er tilstede. Det kan i tillegg være en et tidsbegrenset og konkret oppdrag, som spesifikt støtter lærere i situasjoner, som kan oppleves krevende i et læringsmiljø. I motsatt fall, hvis skolens ledelse ikke finner tid til å være synlig, så vil det ifølge Lambersky (2016)

og Skåland (2016^{1,2}) sannsynligvis føre til en større emosjonell distanse, og den sosiale støtten kan føles mindre. Dette kan bidra til en atmosfære med mer motstand enn samarbeid.

7.1.4.3 Teamet

Et interessant funn i vårt studie, selv om hovedfokuset handler om lederstøtte, er vektleggingen informantene gjør av teamet i den daglige emosjonelle støtten. Spesielt de man jobber tettest med, som gjerne er andre kontaktlærere, viser seg å være den første og viktigste støtten. Eksempler fra informantene som underbygger dette er: *“Som førstehåndslinje, så er teamet det viktigste vi har da”* eller *“Jeg mener jo at kollegaene mine er jo det viktigste jeg har. Det er jo dem som jobber nærmest på meg, og det er jo gjerne de som må se om det er behov for et eller annet”*. Vanlige emosjonelle reaksjoner hos lærere er gjerne frustrasjon, skam, skyld og engstelse om de underviser godt nok eller får hjulpet elever tilstrekkelig. Furu (2007) viser likevel til at de mest pessimistiske følelsene ikke kommer i møte med elevene, men mer i møte med andre voksne. Dette kan være både kolleger, foreldre og ledelse. Noen av de emosjonelle belastningene man møter i arbeidslivet vil ifølge Spurkeland (2017) forklares gjennom helsefarlige kollegarelasjoner. En av informantene sier: *“Det å ha den stabile som du vet at du spiller på lag med. Altså jeg mener at kollegaene mine i teamet er jo det viktigste verktøyet jeg har. Det er jo de som jobber tettest på meg. Da er det jo helt avgjørende å kjenne hverandre godt nok for å se hva du sliter med eller teamets største utfordringer. Og da klare å være ærlige da med de du jobber sammen med. Så teamet er jo på en måte familien din på jobb. Hvis du ikke stoler på dem så får du det tøft”*. Det informantene beskriver her kan bety faktorer som et åpent og trygt teamsamarbeid, og at det er en kultur for å støtte hverandre. Dette kan vi anta er med på å bidra til å skape robusthet i møte med emosjonelle belastninger. For eksempel finner en studie at trivsel særlig kan påvirkes av sosial støtte fra kolleger (Ducharme og Martin, 2000). Dette kan igjen ha sammenheng med funn som viser at ansatte opplever at kolleger gir mer støtte enn sine ledere (Swanson & Power, 2001), men det er trolig at begge disse funnene er et resultat av at man har flere kolleger enn ledere å forholde seg til og støtte seg på. Så hva har sosial støtte fra kolleger i teamet igjen med ledelse å gjøre?

Vi kan si at det er ledelsen sin oppgave blir å hjelpe teamene til å bli så robuste at det også bidrar til at den enkelte får en slik trygghet. Ifølge Spurkeland (2017) så handler relasjonsledelse om å ha fokus på den totale relasjonskvaliteten blant ansatte i et arbeidsmiljø. For å være litt mer presis, så kan dette være å legge til rette for at teamene kan få trene på å gi

tilbakemeldinger til hverandre. En mulig måte å gjøre dette på er at ledelsen gir teamene i oppgave å gjennomgå forventningsavklaringer. Dette kan være avklaringer på hvordan vi ønsker å ta opp utfordringer med hverandre, hvilken type støtte trenger den enkelte, hva vil jeg bli utfordret på osv. En slik tilnærming har enheten beskrevet i konteksten i vårt studie gjennomført med gode resultater, og støttes av Spurkeland (2017), som sier at trening i tilbakemelding og dialog er en forutsetning for å mestre relasjonskompetansen og å bygge gode arbeidsmiljø. Arbeidsmiljø i denne sammenhengen betyr å samarbeide om arbeidsoppgavene og gjøre hverandre bedre. Gjennom positive og støttende dialoger bygger mennesker relasjoner, som kan bidra til å dempe emosjonelt stress, ifølge Spurkeland (2017). Dons m.fl. (2020) påpeker viktigheten av å trene på og gjennomføre debrief ved antakeligvis ved flere situasjoner enn det som er vanlig. Og da med målet om å unngå akkumulert stress og sykefravær, som skyldes hendelser som ansees som mindre alvorlige. For å forebygge kan det for eksempel lages en rutine på at team hver uke skal dele opplevde emosjonelle belastninger, som betyr både hendelsen og den emosjonelle reaksjonen. Dette kan ifølge Dons mfl. (2020) gi kunnskap og bidra til utvikling av mestringsstro og robusthet hos både den enkelte og teamet.

Ledelsens evne til å kunne sette sammen komplementære team kan også ha betydning for hvor godt den enkelte kjenner på kollegastøtten. Sondre sier det slik: *“Å da handler det jo også om å sette sammen de gode teamene da, så at man har det mangfoldet at det sammen blir bra for alle”*. En trekker også fram at et team som klarer å samarbeide godt, være åpen med hverandre og støtte opp hverandre, og samtidig er stabile med lite fravær bidrar til at man står sterkere sammen når teamet eller en i teamet opplever en emosjonelt krevende situasjon. En sier: *“Å ha den stabile som du vet at du spiller på lag med blir viktig for å kunne være et stødig team som klarer å hjelpe hverandre”*.

7.1.5 Mestringsstro

Teorien viser til at erfaringer fra tidligere opplevelser med å løse en oppgave i størst grad påvirker mestringsstroen (Bandura, 1997; Stajkovic og Luthans, 1998). To av informantene trekker fram det å bli benyttet til det man i utgangspunktet føler seg kompetent til, og da basert på utdanningen og erfaringen man har med seg. Mads sier det slik: *“Det kommer jo an på om man blir satt i situasjoner der man er trygg, der man føler seg god. Så da handler det jo om å bli brukt til det man føler seg god til. Få brukt sine gode kvaliteter. Litt sånn som i fotball med godfotteorien”*. Det Mads sannsynligvis tenker på her er å få undervise i de

fagene han har fra utdanningen og får jobbe med alderstrinn han er mest motivert for å jobbe med. Det skal være forholdsvis enkelt for ledelsen å treffe på dette. Som Bandura (1997) og Stajkovic og Luthans (1998) er inne på, så skapes mestringstroen i stor grad fra tidligere erfaringer med en oppgave. For ansatte i skolen så handler arbeidserfaringer om mye mer enn faget matematikk og elever på 9.trinn. Det er komplekst. Arbeidsdagen består av mange ulike oppgaver og relasjonelle møtepunkt, som utfordrer utover faget og elevens alder. Dette kan bidra til å skape en emosjonell spenning, altså opplevelser som skaper angst og usikkerhet, som ifølge Bandura (1997) kan føre til lavere mestringstro. Så hva kan bidra til å senke denne emosjonelle spenningen?

Bandura (1997) trekker fram at ledere som har høye forventninger og en holdning som uttrykker at dette mestrer du, kan være en viktig inspirasjon og skape engasjement. Dette støttes i teorien om relasjonsledelse, som hevder at en sentral lederoppgave er å skape mestringstro hos ansatte (Spurkeland, 2017). En av informantene var inne på dette. *“For det må man jo hvis man ønsker personlig vekst, men samtidig må ikke denne utfordringen være for stor. Det å kunne ha behov for å bli dyttet litt og samtidig få bekreftet at man gjorde så godt man kunne i den situasjonen. Her handler det om tillit og da. For føler at du har det så er det lettere å få troen på det du gjør da”*.

Smith (1989) fant at studenter som gikk gjennom et stresshåndteringskurs taklet eksamensangsten bedre. Vi kan anta at dette også er aktuelt for lærere. Det er muligens ikke tilstrekkelig at skolens ledelse oppmuntrer. Det kan da også bli like viktig å legge til rette for kurs eller samtaler med fokus på å håndtere stress eller kompetanseheving innenfor områder som oppleves krevende. Forskning av Skåland (2016^{1,2}) fant at utviklingsprogram og utdanning i større grad må forberede lærere på emosjonelt krevende situasjoner i undervisningen. I tillegg ble det trukket fram at skolens ledelse bør legge til rette for intern øving og deling for hvordan ulike emosjonelle belastninger kan møtes. Møtene bør bestå av åpne, naturlige og velkomne diskusjoner. Slike tiltak kan vi anta bidrar til å få en bedre mestringstro i møte med situasjoner som oppleves utfordrende. Et eksempel kan være et foreldremøte, der en foreldre stiller et krevende spørsmål, som er utenfor møteagenda. Hvordan kan vi ta imot spørsmålet og svare? Slike tilnærminger kan gjøre lærere tryggere, eller mer robust i møte med tilsvarende emosjonelle belastninger senere.

7.2 Metodisk refleksjon og diskusjon

7.2.1 Utvalg og rekruttering

De jeg ønsket å rekruttere fikk først forespørselen uformelt, der jeg kort sa hva studiet handlet om, og om de kunne tenke seg å lese informasjonsskrivet og vurdere å delta. De fikk så muligheten til å lese informasjonsskrivet, komme med spørsmål og noen dager til å tenke seg om. De første fire jeg spurte var positive, og opplevde problemstillingen aktuell og interessant. Signaturene kom raskt tilbake. At rekrutteringen gikk så lett er ikke helt i tråd med Thagaard (2018), som hevder at den kan være utfordrende når et studie omhandler et felt som er personlig og nærgående. Min erfaring med rekrutteringen kan, som jeg ser det, forklares av at jeg allerede hadde en relasjon til informantene, og at det alene bidro til trygghet. I tillegg kan vi også anta forklaringen ligger i at problemstillingen opplevdes interessant knyttet til egen arbeidssituasjon.

7.2.2 Intervjuguiden

Opplevde gjennom intervjuene at intervjuguiden fungerte godt. Erfarte at spørsmålene i stor grad klarte å få fram informantenes tanker om det problemstillingen og forskningsspørsmålene spurte etter. Gjorde en endring etter det første intervjuet. Denne endringen var å tilføye et spørsmål til intervjuguiden. Spørsmålet var: *Hva kan bidra til å gjøre deg mer robust i møte med emosjonelt arbeid, som du opplever som mer krevende?* Hadde ingen spørsmål som direkte spurte om robusthet. Siden problemstillingen har begrepet robust i seg, så vurderte jeg at det var relevant å stille dette spørsmålet. Kom fram til dette i samråd med veileder og medstudenter. Jeg tok hensyn til at også dette spørsmålet ikke ble ledende og formulerte det derfor åpent nok slik det ikke ble tilfelle. Dette i tråd med Befring (2016), som sier at det er et krav at spørsmålene ikke leder informanten mot svar som er ønskelige.

7.2.3 Gjennomføring av intervju

For å skape en tillitsfull og trygg atmosfære, en forutsetning for å skape en tillitsfull kommunikasjon (Befring, 2016; Thagaard, 2018), så valgte jeg et rom med stoler som var mer avslappende i både uttrykket og komfort. I tillegg tilbydde jeg varm eller kald drikke. Noe godt i skåla ble også satt fram (Bilde)



Bilde. Viser tilretteleggingen av intervjusituasjonen. Fokus på trygghet og en hyggelig atmosfære.

De første par minuttene ble brukt til smalltalk. Dette for å bidra til å skape en god start for informanten. Før vi begynte spurte jeg om det var noe som var uklart rundt gjennomføringen. Beroliget også med å si at de ikke må ha det travelt med å svare. Det er mulig å tenke seg litt om, spørre om jeg kan stille spørsmålet en gang til, si ifra hvis de ikke skjønte spørsmålet helt eller om vi kan komme tilbake til det. Antar at en slik avklaring også gjorde informantene tryggere og at det bidro til at de tenkte seg mer om før de svarte. I tillegg erfarte jeg at de første spørsmålene, som var dagligdagse og lette for informantene å svare på, bidro til en god start for både informanten og meg som intervjuer. Dette er i tråd med Befring (2016) og Thagaard (2018), som anbefaler denne strategien. I ettertid tenker jeg at tryggheten i utgangspunktet var såpass god, at slike spørsmål var unødvendige, hvis intensjonen kun var å skape trygghet. De var likevel med på å bekrefte informantens arbeidserfaring, som igjen kan sies å være viktig for studiets validitet.

Like viktig som det er å skape trygghet i starten av intervjuet, er det ifølge Befring (2016), like aktuelt å opprettholde denne gjennom intervjuet. Dette gjorde jeg ved å for eksempel si: *“Bra, jeg synes du reflekterte godt rundt spørsmålet”* eller *“Fint, du kommer med flere gode eksempler her”*. Erfarte at dette bidro til å dempe forventningene også. Enkelte spørsmål var det ingen tvil om var utfordrende å svare på. For eksempel: *“Hvordan ønsker du å bli ledet?”*

eller “Hva kan din leder gjøre for at du får mer tro på deg selv i møte en emosjonelt krevende situasjon?”. Som en var informantene sa til spørsmålet, hvordan ønsker du å bli ledet?: “Ja, si det”. Informanten ble nok litt stresset av dette. Ble oppfordret til å bruke tid til å tenke seg om. Uten å lede for mye, så ga jeg også et par eksempler på hva dette kunne bety. Informanten reflekterte deretter godt rundt spørsmålet.

Det var ønskelig både for informanten sin del og meg at intervjuet fikk en balanse mellom å spørre og lytte. Da jeg transkriberte lydopptakene hørte jeg meg selv bryte inn ved en anledning. Det var ikke bevisst for å avbryte informanten, men hørte det handlet om å lede tilbake til det jeg spurte om. Klarte å unngå oppsummeringer eller tolkninger av det informantene sa. Ved en anledning sa jeg: “Er det robusthet du mener her?” Dette strider muligens med Thagaard (2018), som sier at en bør unngå å komme med tolkninger som overkjører det informanten har sagt. Her tenker jeg likevel intensjonen min var å få bekreftet hva informanten mente for å få en felles forståelse.

7.2.4 Transkribering og analyse

Benyttet en lydopptaker, som lå midt på bordet mellom informanten og meg. Det var viktig å teste lydopptakeren i forkant av intervjuene. Dette for å sikre at lyden ble god til transkriberingen. Den viste seg å gi tydelig lyd når vi pratet med vanlig stemme og kunne sitte tilbakelent i stolen. Å kunne benytte naturlig stemme og sitte komfortabelt var viktig å totalopplevelsen for informantene og meg som intervjuer. Siden jeg hadde tenkt å benytte en del sitater i presentasjonen av funn og i drøftingen, så ser jeg i etterkant at lydopptaket og transkriberingen gjorde det lettere å få fram presise sitater, i tråd med anbefalinger av Thagaard (2018). I metodekapittelet hadde jeg tanker om å benytte ulike programmer til transkriberingen. Jeg gikk bort fra dette etter å prøvd å transkribere på egen PC. Fant etterhvert en teknikk, som ble akseptabel effektiv.

Viser til kapittel 5.3.2 der jeg har gjør noen flere vurderinger av analyseprosessen.

7.2.5 Studiens praktiske implikasjoner

Med bakgrunn i studiens kvalitet og funn argumenterer jeg for at studien bærer viktig intuitiv mening og kunnskap for andre sammenlignbare skoler. Jeg antar at studiens funn kan være overførbart til andre «operative avdelinger» som har en hverdag preget av emosjonelt krevende hendelser, og har behov for medierende prosesser for å mestres et slikt vedvarende stress over tid.

8.0 Oppsummering med avsluttende kommentarer

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan skolens ledelse kan bidra til å gjøre lærere mer robuste i møte med emosjonelle belastninger. I tillegg ble det stilt to forskningsspørsmål: Hva opplever lærere som emosjonelt belastende arbeid? Hvordan opplever lærere sosial støtte fra ledelsen i møte med emosjonelle belastninger? Emosjonelle belastninger tolkes som kombinasjonen av en krevende hendelse og medfølgende emosjonell reaksjon.

Det ble innledet med en personlig opplevelse med et eksempel på en emosjonell belastning, som lærere i skolen kan møte på. Å jobbe i skolen er emosjonelt, hver dag. Noen emosjonelle belastninger er isolert krevende, både å møte og håndtere. Samtidig er det også å forvente når man jobber tett med og for mennesker. Forskning fra STAMI viste til at arbeidstakere sjeldnere blir utmattet og sykmeldte hvis de har en leder som kommuniserer at den er interessert i ansattes helse og velvære. I tillegg ble det innledningsvis vist til to eksempler fra media, som viste til en mulig sammenheng mellom høyt sykefravær og emosjonelle belastninger. En interessant problemstilling kom ut av dette: Hvordan kan skolens ledelse bidra til å gjøre lærere mer robuste i møte med emosjonelle belastninger?

Forskningsfrontens funn på hva lærere trenger av støtte for å bli mer robuste i møte med emosjonelle belastninger er i stor grad samstemte. Studier bekrefter at lærere har behov for å kjenne på tilstrekkelig støtte fra skolens ledelse, som kan bidra til at det blir lettere å være åpen om egne emosjonelle reaksjoner etter en krevende hendelse. Støtte kan da være å bli lyttet til og forstått på det en står i. I tillegg trekkes også fram at ledere bør anerkjenne evner, viten og ambisjoner den enkelte har. Dette kan være med på bidra til motivasjon og økt mestringstro.

Informantene i denne studien trekker fram flere eksempler på krevende hendelser, som gir ulike emosjonelle reaksjoner. Eksempler på dette er utilstrekkelighet, tilgjengelig tid, krysspress, ustabilitet i team, forventninger fra foreldre, manglende støtte fra kolleger eller skolens ledelse, usikkerhet på valg som er gjort og nye avgjørelser. Disse igjen kan medføre emosjonelle reaksjoner som frykt, frustrasjon, skam, skyld, stress og nedstemthet.

Funnene i denne studien viser seg å være i tråd med tidligere studier på flere områder. I tillegg til forståelse, som flere studier nevner, så fant vi at lærere jevnlig har behov for anerkjennelse. Å få anerkjennelse fra sin leder ser ut til å ha stor betydning for økt mestringstro og følelsen av robusthet i møte med emosjonelt belastninger i skolen. Det må ikke være store ord, men gjerne oftere og små verdsettende kommentarer. Det kan også være oppmuntrende ord når man har gjort sitt beste i å håndtere en krevende hendelse.

Skolens ledelse har en viktig oppgave med å bygge stabile og robuste team, og sikre at kolleger i teamet jobber for hverandre. Et viktig funn i denne studien er at lærere løfter fram sine nærmeste kolleger som ofte de viktigste støttespillere i det daglige, og at teamet i de fleste tilfeller kan ha en så sterk virkning, som avgjørende, for å lettere kunne håndtere og stå i ulike emosjonelle belastninger over tid. For å oppnå denne robustheten bør skolens ledelse jevnlig legge til rette for at team kan jobbe med spørsmål om forventninger, tillit, hvordan vi kan støtte hverandre, hvilken støtte den enkelte ønsker, og hvordan vi kan håndtere ulike emosjonelle belastninger den enkelte og teamet sannsynligvis møter. For å støtte denne utviklingen bør skolens ledelse systematisk involvere seg i teammøter, være jevnlig i dialog og tilstede sammen med elever og ansatte for å få mer kunnskap om elevens læringsmiljø og ansattes arbeidsmiljø. Involvering og tilstedeværelse fra leder er spesielt to faktorer, som lærere kan ønske mer av for å bli mer robuste i møte med emosjonelle belastninger.

8.1 Tanker rundt videre forskning

Det hadde vært interessant å se nærmere på effekten av funnene i denne studien. Et oppfølgingsstudie med en ledelse som hadde vært bevisst på tiltakene gjennom et arbeidsår. En mulig problemstilling kan da være: *Hvordan har systematisk involvering og tilstedeværelse fra skolens ledelse på følelsen av støtte i møte med emosjonelle belastninger?* Denne studien har hatt fokus på lærere. Det kan være interessant å se på andre yrkesgrupper i skolen, for eksempel miljøpersonell eller skolens ledelse. Andre bransjer er også aktuelle og interessante. Dette kan for eksempel være innen helse og omsorg, politi og brann, yrker som på like og ulike måter er emosjonelt belastende. I tillegg kan det være aktuelt å se på robusthet i andre yrker, som tradisjonelt ikke oppleves som emosjonelt belastende. I de fleste yrker er man i en eller annen form for team. Som vårt studie viser så kan de nærmeste kollegene være avgjørende for “robusthetens mor”, et trygt og godt arbeidsmiljø, og samtidig ledelsens arbeid med å utvikle og støtte team.

Litteratur

Befring E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm.

Charmaz k. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks

Dons C.F., Nilsen N.O. og Skrøvset S. (2020). *Ledelse innenfra*. Fagbokforlaget.

Ducharme, L.J. og Martin, J.K. (2000). "Unrewarding work, coworker support and job satisfaction. A test of the buffering hypothesis". *Work and occupations*, Vol. 27, No.2: 223-243.

Flin R. (1996). *Sitting in the Hot Seat: Leaders and Teams for Critical Incident Management* 1st Edition. John Wiley and Sons Ltd.

Fløvik L., Knardahl S. og Christensen J.O. (2020). How leadership behaviors influence the effects of job predictability and perceived employability on employee mental health – a multilevel, prospective study. *Scand J Work Environ Health* 2020;46(4):392-401

Goleman, D. (2019). *The Emotionally Intelligent Leader*. Harvard review business press.

Hargreaves, A. (2000). "Mixed emotions. Teachers' perceptions of their interactions with students". *Teaching and teacher education*. Vol. 16: S. 811-826.

Hargreaves, A. (2002). *Teachers and betrayal. I: Teachers and teaching - theory and practice*. Abingdon: Carfax publishing.

Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo. Abstrakt forlag.

Haslam, S.A., O'Brien, A., Jetten, J., Vormedal, K. og Penna, S. (2005). "Taking the strain: Social identity, social support, and the experience of stress". *British Journal of Social Psychology*, Vol. 44: 355-370

Honneth, A. (1996). *The Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts*. MIT Press.

- Honneth, A. (2008). Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk. Oslo: Pax.
- Indregard, A. M. R., Knardahl, S., og Nielsen, M. B. (2016). Emotional dissonance and sickness absence: a prospective study of employees working with clients. *International Archives of Occupational and Environmental Health*
- Irgens E. (2007). Profesjon og organisasjon. Fagbokforlaget.
- Irgens E. (2016). Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring. Fagbokforlaget.
- Kvale S. og Brinkmann S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. 3.utg. Gyldendal.
- Lambersky J. (2016). Understanding the human side of school leadership: principals impact on teachers morale, self-efficacy, stress and commitment. *Leadership and policy in schools*. Vol.15, No 4, 379-405.
- Nias, J. (1996). "Thinking about feeling. The emotions in teaching". *Cambridge journal of education*. Vol. 26, nr 3: S. 293-306.
- Parris, M. A. (2003). "Work Teams: Perceptions of a Ready-Made Support System?" *Employee Responsibilities and Rights Journal*, Vol. 15, No. 2: 71-83
- Skrøvset S. og Tiller T. (2011). Verdsettende ledelse. 1. utg. Høyskoleforlaget.
- Skåland, B. (2016₁). Student-to-teacher violation and the threat to at teacher`s self. *Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies*. Elsevier.
- Skåland, B. (2016₂). How teachers principals response when violated by students. Doctoral thesis, NTNU.
- Smith, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 228-223.
- Spurkeland, J. (2017). Relasjonsledelse. 5.utg. Universitetsforlaget.
- Stajkovic, A. og Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. APA Psycnet.

Swanson, V. og Power, K. (2001). "Employees' perceptions of organizational restructuring: the role of social support". *Work & Stress*, Vol.15, No.2: 161-178

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder.* Fagbokforlaget.

Tordrup, R.Y. (2019). *Markante foreldre. 1.utg.* Hertervig forlag og Info Vest Forlag.

Väänänen, A., Pahkin, K., Kalimo, R. og Buunk, B.P. (2004). "Maintenance of subjective health during a merger: the role of experienced change and pre- merger social support in white- and blue-collar workers". *Social science and medicine*. Vol. 58: 1903-1915

Wilson, C.M., Douglas, K.S., og Lyon, D.R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12)

Zigmont, J.J., Kappus, L.J., og Sudikoff, S.N. (2011). The 3D Model of Debriefing: Defusing, Discovering, and Deepening. *Seminars in perinatology*, 35(2), 52-58

Nettsider:

<https://www.apa.org/topics/resilience>

<https://sml.snl.no/debriefing>)

<https://snl.no/emosjon>

<https://nsd.no/personvernombud/>

<https://www.fafu.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafu-rapporter/item/sykefravaer-i-private-og-kommunale-sykehjem-og-renholdsvirksomheter>

<https://stami.no/arbeid-med-mennesker-pavirker-helsa/>

<https://frifagbevegelse.no/loaktuelt/nar-folelser-er-en-del-av-jobben-6.185.440098.40402b4378>

<https://www.adressa.no/pluss/nyheter/2019/11/12/Blir-spyttet-p%C3%A5-bitt-og-s1%C3%A5tt-20377359.ec>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD