

Karoline Sørli Jensås

## Utvikling på ulike vilkår

# Skoleledelsens innflytelse på læreres opplevde utvikling

En Q-metodologisk undersøkelse av hvordan lærere opplever at deres personlige og profesjonelle utvikling påvirkes av ledelsen ved skolen

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap

Veileder: Camilla Fikse

Juni 2022



Karoline Sørli Jensås

## **Utvikling på ulike vilkår**

# **Skoleledelsens innflytelse på læreres opplevde utvikling**

En Q-metodologisk undersøkelse av hvordan lærere

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap

Veileder: Camilla Fikse

Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å studere lærere og deres opplevelse av hvordan ledelsen ved skolen påvirker deres personlige og profesjonelle utvikling.

Studien er en Q-metodologisk undersøkelse, og 24 lærere fra ulike skoler i tre ulike fylker i Norge har gjennomført en såkalt Q-sortering av 48 utsagn som uttrykker ulike erfaringer eller opplevelser knyttet til temaet for undersøkelsen. Disse utsagnene er dannet ved hjelp av en forskningsdesign der teori knyttet til ledelsestilnærming, relasjonsdimensjoner og utvikling er vektlagt. Deltakerne har sortert utsagnene i et mønster som går fra mest enig (+6) til mest uenig (-6), og har gjennom denne sorteringen gitt et bilde av sin subjektive opplevelse knyttet til ledelsen ved skolen og egen utvikling. Ved hjelp av dataprogrammet PQMethod er datamaterialet analysert, og fem ulike faktorer eller syn har kommet frem. De fem faktorsynene er: Faktor 1: «La meg styre min egen utvikling og tid i gjensidig samarbeid. Da blomstrer jeg!», Faktor 2: «Ikke forstyr meg! Jeg er i god flyt», Faktor 3: «Jeg administrerer jobben min best selv, men se meg gjerne», Faktor 4: «Kan jeg få en pause fra overstyringen?» og Faktor 5: «De pålagte ekstraoppgavene tipper snart lasset».

Faktorsynene er til slutt drøftet med utgangspunkt i de funn som er gjort i arbeidet med faktorfortolkningen. Drøftingen tar for seg personlig og profesjonell utvikling, støtte fra ledelsen, rammebetingelser, autonomi og samarbeid med kollegaer, sett i lys av relevant teori. Spesielt teori som retter seg spesifikt mot skoleledelse og skolen som lærende organisasjon og profesjonelt læringsfellesskap trekkes inn som nye perspektiver.

# Abstract

The purpose of this master's thesis is to study teachers and their experience of how the school management affects their personal and professional development.

The study is a Q-methodological survey, and 24 teachers from different schools in three different counties in Norway have conducted a so-called Q-sorting of 48 statements that express different experiences or feelings related to the topic of the survey. These statements were derived previously using an experimental design based on theories related to management approach, relationship dimensions and development. The participants have sorted the statements in a pattern that goes from agree most (+6) to disagree most (-6) and have through this sorting provided a subjective account of their experience related to the school management and their own development. These data were analysed using PQMethod software, and through this process of analysis five different perspectives or factors were revealed. These five factor views are: Factor 1: «Let me control my own development and time in mutual cooperation. Then I will flourish! ", Factor 2:" Do not disturb me! I am in good flow ", Factor 3:" I manage my job best myself, but feel free to see me ", Factor 4:" Can I get a break from overriding? " and Factor 5: "The imposed extra tasks will soon tip the load".

The factor views have finally been discussed based on the findings defined through the process of the data analysis and the factor interpretation. The discussion addresses personal and professional development, support from management, framework conditions, autonomy, and collaboration with colleagues, related to relevant theories. New perspectives are drawn from theories that specifically addresses school management and the school as a learning organization and professional learning community.

# Forord

Denne masteroppgaven har vært et «work in progress» over flere år, og endelig kan jeg sette punktum. Det har vært mye blod, svette og tårer på oppløpsida av denne prosessen, men takket være alle gode hjelpere og den aldri sviktende heilagjengen har jeg klart det.

Jeg vil spesielt takke mine fire fantastiske barn, Ragna Olea, Nicolás, Anna Isabel og Ole Elias for den støtte, tålmodighet, oppmuntring og uforbeholdne kjærlighet de har vist meg både generelt i livet og i arbeidet med denne masteroppgaven. Dere er min inspirasjon og motivasjon når det gjelder alle ting i livet!

Takk også til familie og venner som har stilt opp på ulikt vis, og til alle gode kollegaer jeg har jobbet med gjennom livet og som har vært med på å i mer eller mindre grad preget både forarbeidet til oppgaven og hele dens vesen som sådan.

Takk til alle de som sa seg villige til å delta i studien min – uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt en realitet!

En siste ekstra stor takk går til min veileder Camilla Fikse som har gitt meg uvurderlig hjelp og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen, og også nå i ellefte time. Du har gitt meg den støtten og oppmuntringen jeg trengte for å få alt i havn.

Nøtterøy, mai 2022

Karoline Sørli Jensås





# Innhold

Tabeller .....	xii
1 Innledning .....	1
1.1 Valg av tema .....	1
1.2 Studiens intensjon og problemstilling .....	1
1.3 3. Oppgavens oppbygging .....	1
1.4 4. Begrepsavklaring .....	2
2 Teori .....	3
2.1 Ledelsestilnærming .....	3
2.1.1 Lede gjennom styring og kontroll .....	3
2.1.2 Lede gjennom støtte og utvikling .....	5
2.2 Relasjonsdimensjoner .....	7
2.2.1 Avhengighet .....	7
2.2.2 Uavhengighet .....	8
2.2.3 Gjensidighet .....	8
2.3 Utvikling .....	9
2.3.1 Personlig .....	9
2.3.2 Profesjonell .....	10
3 Q-metode .....	12
3.1 Q-metodologi og stegene i forskningsprosessen .....	12
3.1.1 Valg av tema og kommunikasjonsunivers .....	13
3.1.2 Design og Q-utvalg .....	13
3.1.3 Personutvalg .....	14
3.1.4 Q-sortering og instruksjonsbetingelse .....	15
3.1.5 Faktoranalyse .....	15
3.1.6 Faktorfortolkning .....	17
3.2 Kvaliteten på studien .....	18
3.2.1 Etske betraktninger .....	18
3.2.2 Validitet og reliabilitet .....	18
3.2.3 Forskerrollen .....	19
4 Faktorpresentasjon .....	21
4.1 Innledning .....	21
4.2 Faktor 1 – La meg styre min egen utvikling og tid i gjensidig samarbeid. Da blomstrer jeg! .....	22
4.2.1 Utvikling med støtte fra ledelsen .....	22
4.2.2 Autonomi og spillerom .....	23

4.2.3	Mer samarbeid med kollegaer .....	23
4.2.4	Rammene for skoleåret og samarbeidet ved skolen .....	24
4.2.5	Oppsummering av faktor 1 .....	24
4.3	Faktor 2 – Ikke forstyrr meg! Jeg er i god flyt. ....	25
4.3.1	Selvstyrt og uavhengig .....	25
4.3.2	Gjensidighet og likeverdighet i møte med ledelsen .....	26
4.3.3	Ønske om mindre styrt samarbeid.....	26
4.3.4	Personlig relasjon til ledelsen er ikke nødvendig og heller ikke relevant i forhold til egen utvikling .....	27
4.3.5	Oppsummering av faktor 2 .....	27
4.4	Faktor 3 – Jeg administrerer jobben min best selv, men se meg gjerne.....	28
4.4.1	Fjern og administrativ ledelse og ansvar for egen utvikling .....	28
4.4.2	Samarbeid med kollegaer skaper utvikling .....	29
4.4.3	Selvstyre og profesjonalitet .....	29
4.4.4	Utvikling og gjensidighet i relasjon til ledelsen .....	30
4.4.5	Oppsummering av faktor 3 .....	30
4.5	Faktor 4 – Kan jeg få en pause fra overstyringen? .....	31
4.5.1	Ønsker gjensidighet, men føler at ledelsen svikter.....	31
4.5.2	Egenutvikling på egne vilkår, med autonomi og profesjonalitet .....	31
4.5.3	Samarbeid med kollegaer er viktig, men ikke planleggingsdagene .....	32
4.5.4	Ikke helt utslitt, men det svinger litt.....	33
4.5.5	Oppsummering av faktor 4 .....	33
4.6	Faktor 5 – De pålagte ekstraoppgavene tipper snart lasset. ....	34
4.6.1	En fjern ledelse og gjensidig mistillit.....	34
4.6.2	Personlig og profesjonell utvikling med anerkjennelse – og fagsamarbeid..	35
4.6.3	Gjensidighet i relasjon til nærmeste leder, autonomi, tillit, støtte og profesjonalitet .....	35
4.6.4	Avdempet til ledelsen og kollegasamarbeid.....	36
4.6.3	Oppsummering av faktor 5 .....	36
4.7	Sammenfallende utsagn mellom faktorene .....	37
5	Drøfting .....	38
5.1	Personlig og profesjonell utvikling .....	38
5.2	Støtte fra ledelsen .....	40
5.3	Rammebetingelser .....	42
5.4	Autonomi og profesjonalitet.....	43
5.5	Ulike ønsker om samarbeid med kollegaer.....	44
5.6	Oppsummering .....	46

6 Avsluttende kommentarer og refleksjoner .....	47
6.1 Praktiske implikasjoner .....	47
6.2 Finnes det andre veier til målet? .....	48
6.3 Mulig videre forskning .....	48
Referanser .....	49
7 Referanser .....	50
8 Vedlegg .....	52
8.1 Utsagnene og faktorenes plassering av dem .....	52
8.2 Sorteringsinstruks .....	55
8.3 Sorteringsmatrise som er brukt i denne studien .....	56
8.4 Q-sorteringsmønster for de fem faktorene .....	58
8.4.1 Faktor 1 .....	58
8.4.2 Faktor 2 .....	58
8.4.3 Faktor 3 .....	59
8.4.4 Faktor 4 .....	59
8.4.5 Faktor 5 .....	60
8.5 Godkjenning fra NSD .....	61
8.6 Forespørsel og informasjon om deltakelse i en mastergradsstudie og samtykkeskjema .....	63

# Tabeller

Tabell 1 Fishers balanced block design .....	14
Tabell 2 Uroterte faktorer .....	16
Tabell 3 Korrelasjon mellom faktorsyn.....	17
Tabell 4 Forklart varians .....	17
Tabell 5 Reliabilitet .....	19
Tabell 6 Personfordeling .....	21

# 1 Innledning

## 1.1 Valg av tema

Læreplanverkets overordnede del trekker frem god utvikling i skolen som et felles ansvarsområde for skoleledere og lærere, og peker på videreutvikling av praksis og profesjon både individuelt og i fellesskap som sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2022). Som lærer i videregående skole ser jeg tydelig at den relasjonen jeg har til mine elever og den evnen jeg har til å lede dem i læring og utvikling er avgjørende for at elevene skal være motiverte, læringsvillige og utvikle seg i tråd med retningslinjer, kompetansemål og fagplaner. Min erfaring som ansatt ved ulike skoler i ulike deler av landet er tilsvarende. Den relasjonen jeg opplever å ha til skoleledelsen og dennes måte å lede på har stor innvirkning på min trivsel, motivasjon og utvikling i jobben og privat. Det å undersøke dette fenomenet har derfor i økende grad vakt min interesse og nysgjerrighet, og ble dermed et naturlig utgangspunkt for arbeidet med masteroppgaven.

## 1.2 Studiens intensjon og problemstilling

Intensjonen med denne studien er å sette lys på hvordan ulike ledelsestilnærminger påvirker lærere både som yrkesutøvere og privatpersoner og spesielt med tanke på lærernes personlige og profesjonelle utvikling. På bakgrunn av min erfaring som lærer i videregående skole, har jeg en antakelse om at både opplevelsen og utviklingen er ulik hos de ulike lærerne ved samme skole samt ved ulike skoler med ulik type ledelsestilnærming. Jeg er derfor ute etter å prøve å få tak i hvilke holdninger og opplevelser som eksisterer blant lærere rundt dette temaet, og har valgt å hente forskningsdata fra flere ulike videregående skoler i flere fylker. Med utgangspunkt i dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

*Hvordan opplever lærere at personlig og profesjonell utvikling påvirkes av ledelsen ved skolen?*

Det er med andre ord den subjektive opplevelsen lærere har av dette fenomenet jeg ønsker å ta tak i.

## 1.3 3. Oppgavens oppbygging

Jeg har valgt å dele oppgaven inn i seks kapitler; innledning, teori, Q-metode, faktorpresentasjon, drøfting og avslutning. I det første kapitlet presenterer jeg bakgrunn, intensjon og problemstilling for studien. I kapittel 2 gjør jeg rede for den teorien jeg har tatt utgangspunkt i for å dekke den kommunikasjonen som kan tenkes å eksistere rundt læreres opplevelse av hvordan deres personlige og profesjonelle utvikling påvirkes av ledelsen ved skolen. I kapittel 3 presenterer jeg Q-metoden som er den metodiske tilnærmingen jeg har brukt i studien. Jeg begrunner valg av metode, presenterer Q-

metoden teoretisk og forklarer hvordan jeg rent praktisk har utført de ulike forskningsstegene. Kapitlet avsluttes med noen betraktninger rundt forskningsetikk, validitet og reliabilitet for studien, samt min egen forskerrolle. I kapittel 4 redegjør jeg for resultatet av dataanalysen sammen med min fortolkning av dette. I kapittel 5 drøfter jeg funnene i studien både i sammenheng med teori presentert i kapittel 2 og i lys av ny teori som støtter de funnene som er gjort. I det sjette og siste kapitlet oppsummerer jeg kort resultatet av studien, og jeg trekker frem noen tanker om hva studien kan brukes til, hva jeg kunne og burde gjort annerledes og noen refleksjoner jeg har gjort meg rundt mulig videre forskning.

## 1.4 4. Begrepsavklaring

Min bruk av begrepet ledelsestilnærming kan kort sagt forstås som det sett av personlige kvaliteter, holdninger, lederstiler og relasjonelle ferdigheter en leder har med seg i møte med sine ansatte. Det er måten å lede på som er sentral, enten den utøves via kontroll og styring eller støtte og utvikling, ovenfra og ned eller med flat struktur (Kvalsund, 2014; Thompson, 2019).

Begrepene relasjonsdimensjon og relasjonskvalitet brukes slik det er beskrevet i Kvalsund og Meyer (2005) og Kvalsund (2014; 2020), som et begrep som omfatter de egenskaper og holdninger som påvirker og preger en relasjon.

Jeg har brukt begrepet utvikling slik det er omtalt hos Rogers (1961) og Skau (2017) som et begrep for personlig vekst og utvikling, samt sett i lys av både den personlige og den profesjonelle dimensjonen.

Ulike aspekter ved ledelsestilnærming, relasjonsdimensjon, relasjonskvalitet og utvikling blir grundigere gjort rede for i kapittel 2.

## 2 Teori

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for de teoriene som ligger til grunn for forskningsprosjektet mitt og hvilke teoretiske perspektiver jeg mener er de mest sentrale. Jeg har i hovedsak valgt litteratur og teoretiske begreper som er forankret i og bygger på den humanistisk-eksistensialistiske rådgivningstradisjonen. Denne retningen er kjent for å ha et positivt menneskesyn der mennesket tillegges ansvar for egne handlinger og eget liv. Sentralt innen denne tradisjonen er også menneskets relasjoner til andre (Ivey et al., 2012).

Teoriene jeg har valgt for å strukturere forskningsdesignet mitt er ment å skulle belyse hvordan lærere kan oppleve at deres personlige og profesjonelle utvikling blir påvirket av ledelsen ved skolen. Jeg presenterer dermed et utvalg perspektiver knyttet til teori om henholdsvis ledelsestilnærming, relasjonsdimensjoner og utvikling. En nærmere beskrivelse av strukturen i designet presenteres i kapittel 3.

### 2.1 Ledelsestilnærming

Ledelsen ved enhver arbeidsplass har en sentral rolle for hvordan virksomheten fungerer. Ulike studier og teorier på ledelse og lederstil har opp igjennom de siste tiårene avløst hverandre, og spesielt de to ledelsestypene transaksjonsledelse og transformasjonsledelse har vært dominerende og fått mye oppmerksomhet (Bass, 2019; Kvalsund, 2014). Begge disse tar utgangspunkt i hva lederen kan tilby medarbeiderne sine og er derfor leder-sentriske typologier. To andre litt mer historiske ledelseperspektiver er dirigerende og bemyndigende ledelse (Kvalsund, 2014). Situasjonstilpasset ledelse favner på sin side mange ulike lederstiler, blant annet styrende, støttende, deltakende, instruerende og coachinglederstil (Thompson, 2019). Videre har vi ledelsesformer som typisk er mer relasjonelle, slik som distribuert ledelse, delt ledelse, coachende ledelse og relasjonsledelse.

Den måten ledelsestilnærmingen i en organisasjon oppleves og erfares, påvirker medarbeiderne ulikt. For å beskrive best mulig hvordan lærere opplever at ledelsen ved skolen påvirker den personlige og profesjonelle utviklingen deres, har det vært naturlig å skape oversikt over de ulike ledelsestilnærmingene ved å sortere disse under dimensjonene «lede gjennom styring og kontroll» og «lede gjennom støtte og utvikling».

#### 2.1.1 Lede gjennom styring og kontroll

Ledelse gjennom styring og kontroll er en tilnærming der lederne typisk har fokus på produkt og resultat. Måloppnåelsen i seg selv vil ofte være høyere prioritert enn prosessen frem mot det samme målet, og en høy grad av kontroll og oppfølging preger gjerne denne formen for ledelsestilnærming (Bass, 2019; Kvalsund, 2014).

Transaksjonsledelse er en typisk form for ledelse som havner under denne kategorien, da denne ledelsestilnærmingen har et særdeles sterkt fokus på det endelige resultatet og

styrer ensidig mot det. Transaksjonsledelse er en konserverende form for ledelse der makten utveksles mellom ledere og medarbeidere. Det vil si at man gjerne ikke går utover det systemet der denne makten utveksles. I stedet for å åpne opp for nytenkning og reorientering, ønsker man å ivareta og forbedre det bestående – på lik linje med det Argyris (1990) kaller enkeltkretslæring. I dette bytteforholdet som ledere inngår med sine ansatte er oppmerksomheten rettet mot de oppgavene som skal utføres og det resultatet man skal oppnå, og en avtale om betinget belønning ligger til grunn (Bass, 2019; Kvalsund, 2014). I for eksempel de tilfeller der skolemyndighetene har fastsatt konkrete mål for resultat, som for eksempel antall elever fullført og bestått videregående skole, kan dette være en form for ledelse som kommer til syne i større eller mindre grad hos ledelsen ved skolen når denne synes det formålstjenlig.

En annen ledelsetilnærming som naturlig hører til her, er dirigerende ledelse (Kvalsund, 2014). Som nevnt innledningsvis, er dette en mer historisk form for ledelse, men den har fått nytt liv de senere årene på bakgrunn av et ønske om å balansere ut den dominansen transaksjonsledelse og transformasjonsledelse har hatt, og å gi ledere mer spillerom og større repertoar i valg av ledelsetilnærming. Dirigerende ledelse legger vekt på posisjonsmakt, og ledere som bruker denne formen for ledelse søker å påvirke sine medarbeidere gjennom en dirigerende væremåte. Et eksempel på utøvelse av dirigerende ledelse er når politiet gjennom å tvinge andre til å gjøre slik de vil legitimerer sin posisjonsmakt. Dirigerende ledelse vil kunne være en velegnet og naturlig form for ledelse i kriser og akutte situasjoner (Kvalsund, 2014). I skolesammenheng vil man typisk kunne bruke denne ledelsesformen eksplisitt ved brann, terrortrusler og andre lignende situasjoner.

Innen situasjonsbasert ledelsesteori er både styrende lederstil, instruerende lederstil og til dels coachinglederstil ledelsetilnærminger som utfører ledelse via styring og kontroll (Thompson, 2019). Disse er typisk oppgaveorienterte ledelsetilnærminger. Styrende lederstil er kjennetegnet ved at lederen klargjør både sine forventninger og sin fremdriftsplan for medarbeiderne, og gir en spesifikk og detaljert veiledning med kontroll av prestasjon underveis for å sikre effektivitet. Høyt kompetente medarbeidere vil lett kunne se på denne ledelsetilnærmingen som unødig innblanding og overstyring, noe som igjen vil kunne føre til synkende motivasjon og innsatsvilje. (Thompson, 2019). En skoleleder som bruker denne ledelsetilnærmingen vil på lik linje kunne oppleve motvilje i personalet, da lærere faller inn under kategorien høyt kompetente medarbeidere. Begrepet høyt kompetente medarbeidere må her forstås litt dynamisk, da det er ulik oppfattet kompetanse hos lærere siden noen kan være nyutdannet og føle seg usikre og mindre kompetente. Det henger også sammen med motivasjon i denne modellen (Thompson, 2019). Ved eventuelle uklarheter eller misforståelser underveis i arbeidsprosessen vil en slik styrende tilnærming til det å lede kunne være lett å ty til, for å for eksempel holde tidsplanen underveis i planleggingsdagene. Ved bruk av instruerende lederstil, vil ledelsen ha en sterkt styrende atferd hvor alle mål og arbeidsoppgaver er bestemt før arbeidet starter. Lederen holder stram kontroll med hele arbeidsprosessen via evaluering, instruksjon og einveiskommunikasjon. Coachinglederstil faller inn under denne kategorien av ledelsetilnærminger på den måten at den tilsier at det er lederen alene som fastsetter mål, planlegger utførelsen og evaluerer arbeidet. Det er dermed et sterkt styrende aspekt ved denne ledelsetilnærmingen (Thompson, 2019). Dette er forskjellig fra hvordan man i et rådgivningsperspektiv ser på coaching og veiledning, hvor man i større grad løfter frem det mer gjensidige i coaching (Kvalsund, 2020). Både den instruerende lederstilen og den delen av coachinglederstilen som er beskrevet her, vil på samme måte som for styrende lederstil kunne oppleves som



overstyring i et høyt kompetent lærerkollegie. Skoleledelsen kan tenkes å velge disse på bakgrunn av en oppfattelse av at de virker som gode og effektive ledelsesformer (Aas & Paulsen, 2017).

### 2.1.2 Lede gjennom støtte og utvikling

Det som kjennetegner ledelsestilnærminger der man leder gjennom støtte og utvikling, er at man via å lede *med* sine medarbeidere legger vekt på støtte, læring, utvikling, relasjon og kommunikasjon.

Transformasjonsledelse er kjent for å søke å bruke inspirasjon og intellektuell stimulering som virkemidler, og at de tar individuelle hensyn. Ledere som bruker denne tilnærmingen kan ofte oppfattes som karismatiske av sine ansatte, noe som gir dem både respekt og tillit hos de ansatte (Bass, 2019). Denne ledelsestypen vil sørge for å skape sammenhengende og enhetlige visjoner for organisasjonen og personalet. Transformasjonsledelse er en innovativ og endringsinspirert ledelsesform (Kvalsund, 2014) Det vil derfor kunne være en foretrukken ledelsestilnærming når en skole skal gjennom en endringsprosess, for eksempel i forbindelse med pedagogisk utviklingsarbeid eller ved implementering av nye læreplaner. Transformasjonsledelse har ofte blitt trukket frem som en god og effektiv form for skoleledelse, og norske skolelederes preferanse for ledelsestilnærming kan knyttes til denne ledelsesformen (Aas & Paulsen, 2017).

En annen form for ledelse som leder gjennom støtte og utvikling, er bemyndigende ledelse. Bemyndigende ledelse har slik tidligere nevnt fått fornyet status og tillit som ledelsestilnærming de siste årene, på samme vis som dirigerende ledelse. Denne ledelsestilnærmingen setter fokus på medarbeidernes egne ressurser, og man stoler på og støtter medarbeiderne i at de kan lede seg selv. Det er en form for ledelse som i stor grad fremmer autonomi og selvstyre, og som hverken leder gjennom styring eller kontroll. Bemyndigende ledelse gir makt og myndighet til medarbeideren, på bakgrunn av en stor tro på individets evne og kapasitet til selvregulering og selvdireksjon. Ledere som fremmer denne ledelsestilnærmingen ønsker å skape selvstendige medarbeidere som ikke er i noe avhengighetsforhold til ledelsen (Kvalsund, 2014). Dette er en ledelsestilnærming som passer godt for uavhengige og ansvarsfulle medarbeidere som liker selvledelse, autonomi og minst mulig kontroll og detaljstyring fra ledelsen. I skolen vil den kunne fungere godt som ledelsestilnærming på en daglig basis, der faglærere og kontaktlærere er forventet å ha kontroll over og styring med undervisning og daglig oppfølging av elever.

Ledelsestilnærmingene støttende lederstil, deltakende lederstil og coachinglederstil som vi finner i den situasjonsbaserte ledelsesteorien er alle helt eller delvis tilhørende under denne dimensjonen for ledelsestilnærming. Støttende lederstil kjennetegnes ved en vennlig, åpen og tilgjengelig ledelse som viser omtanke for sine medarbeidere og gir dem oppmuntring og støtte i vanskelige situasjoner. En støttende lederstil vil også si å lytte til, imøtekomme og konsultere medarbeiderne i viktige saker (Thompson, 2019). Typisk ved prosesser og arbeidsoppgaver som kan føre til stor grad av stress og frustrasjon hos de ansatte, som for eksempel i perioden for fastsetting av standpunkt karakterer for avgangselever i den videregående skole, vil en slik ledelsestilnærming kunne fungere godt. En deltakende lederstil har fokus på viktigheten av medarbeidernes deltakelse i beslutningsprosesser, og er en spesielt gunstig ledelsestilnærming når medarbeiderne har et høyt behov for autonomi. Denne formen for ledelse gir medarbeiderne eierskap til

arbeidsoppgavene sine og fører gjerne til økt motivasjon og prestasjon. Deltakende lederstil anses å være en sterkt støttende ledelsestilnærming der lederen er i dialog med sine medarbeidere ved hjelp av toveiskommunikasjon og gode lytteferdigheter. Den samme toveiskommunikasjonen med plass for medarbeiderinnspill og lyttende ledelse finner man igjen i coachinglederstilen, noe som utgjør det støttende aspektet i denne lederstilen (Thompson, 2019). Begge disse lederstilene vil fungere godt for å skape god dialog med de ansatte, og spesielt deltakende lederstil vil kunne være en foretrukken form for ledelse i skoleverket for å imøtekomme lærernes behov for autonomi og selvstyre i jobben.

Relasjonsledelse og coachende ledelse har nær sammenheng med hverandre, siden man gjerne betrakter coaching som relasjonsledelse i praksis (Kvalsund, 2020; Spurkeland 2017). Begge disse ledelsestilnærmingene er i stor grad støttende og utviklende i sin form, og passer derfor naturlig inn her. Relasjonsledelse vil si å lede og påvirke medarbeiderne i en organisasjon gjennom dialog og tillitsrelasjoner, og ved å utøve ledelse via aktive relasjoner til dem man har lederansvar for (Spurkeland, 2017). Coachende ledelse skal i tillegg til dette forløse og balansere samaktualiserende og selvaktualiserende mål og behov hos medarbeideren og i organisasjonen. Denne ledelsestilnærmingen representerer dermed en utviklingsfunksjon ved at de ansatte i organisasjonen realiserer sitt potensial gjennom personlig og profesjonell utvikling. Coachende ledelse er derfor ifølge Kvalsund

en spesifikk form for relasjonsledelse, der en beveger seg på et gjensidig avhengig relasjonsnivå i personlige møter mellom leder som coach og medarbeider som coachee, for sammen å skape utvikling for den enkelte partner i relasjonen og i organisasjonen som helhet. (Kvalsund, 2020, s. 137)

Riis og Kristiansen (2008) peker på at coachende ledelse er en fruktbar ledelsestilnærming i skolen, og at det gir både skoleledere og lærere mulighet til utvikling og å nå resultater og mål ved å frigjøre sitt potensial.

Delt ledelse, også kalt samarbeidsledelse, vil si at en selvstyrt gruppe eller et lederteam deler ledelsen mellom seg. Alle som deler ledelsen har likt ansvar og er med og regulerer samspillet i gruppa, slik at det skapes en gjensidig utvekslende ledelsesprosess. Delt ledelse som ledelsestilnærming er spesielt gunstig ved komplekse oppgaver og prosesser, og det er særdeles viktig at man organiserer seg godt slik at man kan lykkes med å nå de mål man har satt seg når mye står på spill. Den store styrken som ligger i delt ledelse er at man kan spille på hverandre og hverandres styrker og ressurser innad i gruppa, og på den måten i større grad unngå å mislykkes. Det er naturlig å se delt ledelse i sammenheng med bemyndigende ledelse, da disse to ledelsestilnærmingene utfyller hverandre. Delt ledelse er imidlertid ingen universell form for ledelse, og den fungerer best som ledelsestilnærming under forutsetning av at oppgaven er kompleks og at det eksisterer en gjensidighet i ledergruppa. Hvis man skal lykkes ved bruk av denne ledelsestilnærmingen, er det avgjørende at man er selvbestemmende, kompetent og har en sterk tilhørighet til ledergruppa (Kvalsund, 2014). Fullan peker på noen av de samme kvalitetene som ledelse gjennom samarbeid har når han snakker om «quality leadership». Han sier at ledelsens rolle er å skape bedre kapasitet i skolen for å forbedre resultatene og måloppnåelsen, og at dette skjer ved erfaringsdeling, læring i kontekst over tid, og ved å bygge gode relasjoner. Ledelsen må lære å stole på prosessene de setter i gang, sier han (Fullan, 2001). I norsk skolesammenheng ser vi slike lederteam rundt om på de største videregående skolene, hvor den øverste ledelsen ved skolen

gjærne samarbeider og leder sine ansatte som en gruppe. Avdelingslederne ved skolen er en annen lignende gruppe som utøver delt ledelse.

Den siste ledelsestilnærmingen som skal nevnes her, er distribuert ledelse. Dette er også en form for delt ledelse, der ledelse ikke knyttes til enkeltpersoner og forstås som «noe som deles og kan veksle mellom flere mennesker i en organisasjon» (Sagberg, 2022). Man knytter distribuert ledelse til den samhandlingen som foregår mellom ledere og medarbeidere, og ser på denne ledelsestilnærmingen som ansvarliggjørende og involverende. Det hevdes at distribuert ledelse er nyttig i en raskt skiftende verden med krav om stadig ny kunnskap, og at skolen derfor må organiseres slik at personalet er autonomt nok til å på egen hånd eller i mindre grupper fatte mange beslutninger. For å kunne utvikle denne ledelsestilnærmingen i skoleverket, må man derfor se både på skolen som organisasjon og på systemene skolen har for deltakelse og kunnskapsdeling. Distribuert ledelse blir brukt både på ulike former for prosjektorganisering og delegering, men også relasjonelt sett som selvledelse og kollegialt samarbeid (Hybertsen, Stensaker, Aamodt, & Mjøn, 2011). Aas og Paulsen (2017) rekker inn trepartssamarbeidet som et viktig aspekt ved god distribuert ledelse og godt lokalt samspill på skolen.

## 2.2 Relasjonsdimensjoner

Rogers på sin side tar for seg mennesket i relasjon til andre i sin personsentrerte teori, hvor kjernen er de felles sett av opplevelser og erfaringer man har. Han sier at ved å utvikle denne relasjonen kan mennesket oppnå endring og personlig utvikling, så lenge relasjonen er ekte og genuin og man fremstår som kongruent (Rogers, 1961). For å få en forståelse av de relasjonskvalitetene som lærere opplever i møte med ledelsen ved skolen og med sine kollegaer, vil det være relevant å gi en oversikt over persondimensjonen som opplevelsen og erfaringen preges av. Innen relasjonell rådgivningsteori opererer man ofte med tre hoveddimensjoner av relasjoner; avhengighet, uavhengighet og gjensidighet. Macmurray løfter frem disse tre relasjonsdimensjonene når han drøfter persongrepet og hva det vil si å være person i relasjon i sin teori (Macmurray, 1998). Utgangspunktet er avhengighetsdimensjonen, som danner grunnlaget for å kunne oppnå uavhengighet. Både avhengighets- og uavhengighetsdimensjonene må ligge til grunn for å kunne oppleve gjensidighet. De relasjonelle kvalitetene kan dermed utvikle seg til gjensidighet via avhengighet og uavhengighet, samtidig som en veksling mellom alle disse tre relasjonelle kvalitetene naturlig vil pågå som en kontinuerlig utvikling gjennom livet. Innen hver av de tre relasjonsdimensjonene vil i tillegg et møte kunne oppleves positivt eller negativt (Kvalsund, 2014; Kvalsund & Meyer, 2005; Macmurray, 1998).

### 2.2.1 Avhengighet

Den typisk avhengige relasjonsdimensjonen kommer eksempelvis til uttrykk gjennom mor-barn-relasjonen. Her er det et klart avhengighetsforhold mellom partene, der barnet er den som er avhengig av støtte fra sin mor og mor hierarkisk og maktmessig står over barnet i rang. I en slik avhengighetsrelasjon er forholdet asymmetrisk, ved at den ene personen er mer avhengig av den andre (Macmurray, 1998). Ved et gjensidig behov hos begge parter for at den ene parten er avhengig, slik som i den nevnte mor-barn-relasjonen, kan det være positivt (Kvalsund & Meyer, 2005). Overført til forholdet mellom lærere og ledelsen ved skolen, vil spesielt nytilsatte lærere i en oppstartsfase

kunne være avhengig av både sin nærmeste leder og skolens lederteam. Nytilsatte lærere er avhengige av ledelsen for både å få innføring i skolens rutiner, rammer for skoleåret og skoledagen, samt oversikt over klasserom med mer. I tillegg vil en nytilsatt lærer vil kanskje også være delvis avhengig av andre kollegaer for å få praktisk og faglig veiledning. Positive trekk ved samarbeidet i denne relasjonskvaliteten er at den nytilsatte trenger den andre (lederen/kollegaen) for å utvikle seg selv og samarbeidet sitt (Kvalsund, 2014). Hvis imidlertid denne avhengighetsrelasjonen opprettholdes utover det som oppleves som et behov hos den nytilsatte læreren, når denne eksempelvis både ønsker og er i stand til å opptre mer selvstendig, vil avhengigheten snu fra positiv til negativ. Det er i en slik situasjon ikke lenger et gjensidig behov fra begge parter at den ene er avhengig, og en opprettholdelse av avhengighetsrelasjonen vil kunne føre til en opplevelse av tvang og ufrihet hos den nytilsatte læreren. Ressursutviklingen for begge partene i relasjonen vil dermed stagnere (Kvalsund & Meyer, 2005). En måte å komme videre på i en slik situasjon og overskride avhengigheten, er å åpne for metakommunikasjon for å avklare om behovet for en avhengighetsrelasjon fortsatt er til stede eller ikke (Kvalsund, 2014).

### 2.2.2 Uavhengighet

Ofte vil den avhengige relasjonen miste sin gyldighet, fordi den er gjort overflødig på grunn av økt selvstendighet og selvbevissthet hos den av partene som står i avhengighetsrelasjon til en annen. Man kan da si at man har gått fra å være avhengig til å være uavhengig i relasjon til en gitt part. Dette kan komme til uttrykk ved en løsrivelse av positiv eller negativ art. Uavhengighetsdimensjonen kjennetegnes av større symmetri mellom partene i relasjonen. Begge partene vil da være i stand til å opptre mer selvstendig og på egne vilkår på bakgrunn av egne følelser og intensjoner, samtidig som de vil ha et ønske om større utfordringer. Relasjonen er positiv hvis man gjensidig anerkjenner en annens ønske om å være mer uavhengig (Kvalsund & Meyer, 2005; Kvalsund, 2014). Macmurray trekker frem en tenårings behov for større uavhengighet fra foreldrene som eksempel på denne dimensjonen. Han hevder at for tenåringen er uavhengighet en nødvendighet for å kunne utvikle seg (Macmurray, 1998). Hvis den ene parten opplever mer uavhengighet enn den andre og ønsker å opptre mer selvstendig, eller i verste fall ønsker seg helt vekk fra relasjonen for å ivareta sin uavhengighet, oppstår en negativ uavhengighetsdimensjon. En slik negativ uavhengighet fremstår ofte som konkurrerende (Kvalsund & Meyer, 2005; Kvalsund, 2014). En lærer som opplever å ha passe mengde utfordringer i jobben, samtidig som man har en relasjon til ledelsen ved skolen som skaper trygghet og selvstendighet nok til å både ønske og å være kapabel til å være i uavhengighetsdimensjonen, vil kunne definere og utvikle sin kompetanse på en helt annen måte enn en lærer som erfarer en hemmende, unyttig eller konkurrerende relasjon. For å være i uavhengighetsdimensjonen må man på samme tid tåle å stå i den usikkerhet og utrygghet som følger med det å ikke kunne kontrollere eller forvente en tilvendt ivaretagelse (Kvalsund & Meyer, 2005; Kvalsund, 2014).

### 2.2.3 Gjensidighet

En gjensidig relasjon bærer preg av likevekt, sidestillelse, inkludering, tillit, respekt, og at Jeg-og-Du-dialogen tas på alvor, men er også ofte avhengig av et behov som den andre i relasjonen utfyller. Gjensidighetsdimensjonen oppstår når man erkjenner verdien

av både avhengigheten og uavhengigheten i relasjonen, og kjennetegnes av gjensidig tillit og symmetri. Man veksler mellom de tre relasjonsdimensjonene hele livet, men det er i det gjensidige utviklingspotensialet ligger (Kvalsund, 2014; Kvalsund & Meyer, 2005; Macmurray, 1998). I en positiv gjensidig relasjon opplever partene å være gjensidig avhengig av hverandre for å kunne utvikle seg selvstendig, og man setter pris på hverandres likheter og forskjeller (Kvalsund, 2020). Kommunikasjonen og relasjonen vil være preget av åpenhet og dialog, hvor man kan stille seg åpen for det uforutsigbare som ligger i det å være i relasjon med hverandre. Møtet er preget av en ekte interesse for den andre som person (Kvalsund, 2014; Kvalsund & Meyer, 2005). Det gjensidige forholdet fremheves som et ideal for relasjoner som fremmer utvikling (Kvalsund, 2020). For at den gjensidige dimensjonen skal være riktig og positiv, må det imidlertid være et grunnlag til stede for den (Kvalsund & Meyer, 2005). Gjensidighet mellom læreren og ledelsen ved skolen vil kunne oppstå når begge parter opplever at gjensidighetsdimensjonen fører til utvikling og dialog, og man anerkjenner hverandres likheter og forskjeller. Samtidig må man ha en intensjon i samarbeidet om å forstå og inkludere hverandre og å fremme og opprettholde hverandres status som likeverdige, frie og uavhengige parter (Kvalsund, 2014).

## 2.3 Utvikling

Carl Rogers peker i sin personsentrerte teori på at personlig vekst og utvikling skjer når ens kapasitet blir aktuell fremfor å forbli et potensial, og at man kan oppdage sin egen kapasitet for vekst og utvikling i relasjon til andre. Denne oppdagelsen vil føre til at man blir mer integrert, effektiv, selvstendig og selvsikker som person, og man vil erfare at man har mindre opplevd stress, man blir mer tilpasningsdyktig og at man er bedre rustet for endring. Profesjonelt sett, som ansatt i en organisasjon, vil det si at man utvikler seg til å være mer ansvarlig, kreativ, tilpasningsdyktig og samarbeidende (Rogers, 1961). Med utgangspunkt i kompetansetrekanten, ser Greta M. Skau den profesjonelle og den personlige utviklingen hos en person som ufravikelig knyttet sammen, samtidig som hun sier at de kan sees på som to deler av et hele. Ifølge kompetansetrekanten er kompetansebegrepet delt inn i teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Sammen utgjør disse tre det som Skau kaller samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2017). Hos både Rogers og Skau inngår den personlige utviklingen som del av den profesjonelle på hvert sitt vis, da begge understreker at ingen kan utvikle seg profesjonelt uten å først eller samtidig utvikle seg personlig (Rogers, 1961; Skau, 2017). For å kunne beskrive på hvilke måter en lærer kan oppleve utvikling, har jeg valgt å dele begrepet utvikling i dimensjonene personlig og profesjonell. Jeg ønsker dessuten å diskutere når og på hvilken måte de er bundet sammen og overlapper hverandre.

### 2.3.1 Personlig

Personlig utvikling kan i lys av Rogers forstås som personlige egenskaper man utvikler i relasjon med andre, og for både Rogers og Skau er det en livslang utvikling det her er snakk om (Rogers, 1961; Skau, 2017). Skau sier videre at «Personlig kompetanse handler om hvem vi er som personer, både overfor oss selv og i samspill med andre» (Skau, 2017, s. 60). Hun peker med dette på at personlig utvikling er noe vi foretar både alene og sammen med andre. Spesielt i form av å være lærer vil mye av den personlige utviklingen skje i samspill og samarbeid med andre. Læreryrket er et sosialt yrke, og for

denne yrkesgruppen utgjør derfor den personlige kompetansen og utviklingen en helt avgjørende og viktig del av den profesjonelle. Grunnen til dette, er at man både må eie kapasiteten til å være personlig i yrkesutøvelsen, og fordi store deler av jobbeskrivelsen dreier seg om relasjoner til andre mennesker på både et personlig og et profesjonelt plan. Ved å ta i bruk kompetansetrekanten blir dette perspektivet ytterligere forsterket. Her ser man at nettopp det personlige aspektet ved kompetansen er særdeles viktig i arbeid med mennesker, slik som i læreryrket, som del av hele trekanten og den samlede profesjonelle kompetansen. Personlig utvikling er videre en tidkrevende prosess, og det kreves derfor av skoleledelsen at man setter av rikelig med tid om man skal legge til rette for god personlig utvikling hos lærerne. Personlig utvikling er både personlig og erfaringsbasert, og dermed unik for hvert menneske, men lite målbar og vanskelig å beskrive og dokumentere. Personlig kompetanse og utvikling er både viktig og nødvendig å styrke som del av sin egen profesjonalitet (Skau, 2017).

Personlig utvikling er et livslangt foretak, og den utgjør «en betydningsfull, likeverdig og integrert del av vår samlede profesjonelle kompetanse» (Skau, 2017, s. 71). Vi kan dele inn den personlige utviklingen og kompetansen i seks grunnleggende aspekter ifølge Skau, der blant annet kunnskap, ferdighet og personlighet inngår. Samlet utgjør disse menneskelige egenskapene og ferdighetene et kompetansebegrep som dekker den personlige dimensjonen av utvikling. Særlig i et yrke som læreryrket, der samspill, samhandling og samarbeid mellom mennesker er grunnleggende for yrkesutøvelsen er den personlige utviklingen og kompetansen avgjørende for hvor langt man kommer med utviklingen av hele kompetansetrekanten og dermed også den profesjonelle utviklingen (Skau, 2017). Skau peker i likhet med Rogers på hvor viktig god kommunikasjon og det oppmerksomme nærvær er som uttrykk for og del av utviklingen av det personlige (Rogers, 1961; Skau, 2017). For å skape en best mulig personlig utvikling må vi derfor være lyttende til stede i våre relasjoner, samtidig som vi legger til rette for gode dialoger.

Personlig utvikling går ikke ut på dato, og er heller ikke noe vi kan bestemme at ikke skal skje. Personlig utvikling vil imidlertid forfalle og kan gå i negativ retning om vi stopper å være bevisste og å bry oss om den. Det er også slik at vi trenger sosial interaksjon og tilbakemeldinger fra andre for å fortsette å utvikle vår personlige kompetanse i positiv retning. Det er dessverre lett at personlig utvikling ikke prioriteres i arbeidslivet, og spesielt ikke innen skoleverket og de trange rammevilkårene man har der. Det å gi slipp på noe som ikke lenger fungerer kan være en viktig del av den personlige utviklingen, slik at man heller kan få plass for noe nytt og kanskje til og med klare å endre kursen i en mer fruktbar retning. Vi må selv styre vår egen personlige utvikling om vi ønsker å utvikle autonomi, modenhet og andre personlige kompetanseformer (Skau, 2017).

### 2.3.2 Profesjonell

Som nevnt innledningsvis, kan ikke profesjonell utvikling egentlig separeres fra den personlige utviklingen hos et individ. Begge dimensjoner må forstås som en helhet hvor de begge inngår og hvor personlig utvikling kompletterer den profesjonelle (Rogers, 1961; Skau, 2017). Begrepet «profesjonell» brukes i denne sammenhengen om yrkesutøvende handlinger, om handlingenes kvalitet, og om det å være kompetent. Det å være kompetent er her ensbetydende med å ha være skikket eller kvalifisert til den oppgaven man er satt til å forvalte. Kompetansebegrepet får dermed mening sett i forhold til den yrkesrollen man har (Skau, 2017).

I dagens samfunn er det store krav til hva en lærer skal være, og lærerrollen er i stadig raskere endring. Dette krever helt spesifikke ferdigheter for å klare å mestre en god nok profesjonell yrkesutøvelse, og en lærer må dermed besitte egenskaper som høy endringsvilje og -kompetanse, i tillegg til å ha alt fra gode fagkunnskaper, solide yrkesspesifikke ferdigheter og en høyt utviklet personlig kompetanse. Andre viktige deler av profesjonaliteten som en lærer forventes å ha, er personlig evne til å vurdere komplekse sammenhenger, utøve kvalifisert skjønn, tåle tvil og usikkerhet og til å innhente vitenskapelig kunnskap når det er nødvendig (Skau, 2017).

For de fleste profesjonsutøvere er samarbeidsevne en viktig form for kompetanse, og utvikling av nye forståelsesmåter og handlingsstrategier sammen med andre er en del av det. Det er nødvendig med et målrettet, langsiktig og felles utviklingsarbeid på skolen for å ivareta dette behovet, og kollegaveiledning er en ofte nevnt mulighet i den sammenhengen for å oppnå og styrke god profesjonell utvikling. Samlet profesjonell kompetanse består som sagt av alle de tre sidene i kompetansetrekanten, og en godt kompetent profesjonell yrkesutøver vil ha utviklet alle tre, slik at man kan «bruke både hodet, hjertet og hendene i sin yrkesutøvelse» og også vite når man skal bruke hva (Skau, 2017, s. 68). En profesjonell yrkesutøver kjennetegnes ved å gjerne være opptatt av å fortsette å utvikle seg gjennom hele sitt yrkesaktive liv og ikke bruke de ytre rammene som unnskyldning for manglende profesjonell yrkesutøvelse (Skau, 2017).

Gode rammer for personlig og profesjonell utvikling forutsetter tid, tålmodighet, tillate seg selv å gjøre feil, reelle og store nok utfordringer, trygge arenaer, forpliktelse og mot.

## 3 Q-metode

Jeg har valgt Q-metode som metodisk tilnærming i denne studien. Metodevalget begrunnes med at Q-metoden egner seg til utforskning av subjektivitet (Thorsen & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012). Hensikten med denne studien er å få innsyn i de subjektive opplevelsene av hvordan læreres personlige og profesjonelle utvikling påvirkes av ledelsen ved skolen, noe jeg mener at Q-metoden er godt egnet til. Jeg vil i løpet av kapitlet redegjøre for metodens opprinnelse og hensikt, deretter vil jeg forklare de ulike stegene i en Q-metodologisk forskningsprosess, før jeg viser hvordan jeg har jobbet meg gjennom stegene i studien. Til slutt gjør jeg rede for spørsmål omkring kvaliteten på den Q-metodologiske forskningen, samt mine betraktninger rundt etiske spørsmål og min rolle som forsker.

### 3.1 Q-metodologi og stegene i forskningsprosessen

Q-metodologi er en forskningsmetode som ble utviklet og introdusert av William Stephenson i 1935 med mål om å utforske subjektivitet (Thorsen & Allgood, 2010). Han følte at datidens naturvitenskapelige og positivistiske tradisjon reduserte menneskers tanker, følelser og atferd til objektive målinger, og var meget kritisk til denne retningen. Stephenson utviklet derfor Q-metoden som et alternativ, med hovedformål om å fange opp den selv-refererte subjektive opplevelsen mennesker har i form av tanker, erfaringer, meninger, holdninger, følelser og oppfatninger (McKeown & Thomas, 2013). Q-metodologi hører derfor til innen det humanvitenskapelige forskningsfeltet (Wolf, 2010). og er både en vitenskapsfilosofisk retning, en metodologi og en metode for innhenting av data og gjennomføring av analyse (Thorsen & Allgood, 2010). Hovedfokus for metodologien er å studere subjektivitet, som blir sett på som en kommunisert atferd eller operant subjektivitet (Watts & Stenner, 2012). Subjektiviteten blir slik et uttrykk for den indre, personlige referanserammen et menneske har til definerte situasjoner og fenomener, og Q-metoden prøver å fange opp den subjektive opplevelsen hos flere individer for å finne meningsmønstre rundt et bestemt tema (Thorsen & Allgood, 2010). Ut fra det subjektive skapes kunnskap, ved hjelp av både kvalitative og kvantitative forskningsteknikker (McKeown & Thomas, 2013). Et Q-metodologisk forskningsprosjekt har en forholdsvis strukturert fremgangsmåte som man gjerne følger (van Exel & de Graaf, 2005; Wolf, 2010). Jeg vil gjøre nærmere rede for stegene i forskningsprosessen i det følgende.



### 3.1.1 Valg av tema og kommunikasjonsunivers

Det Q-metodologiske forskningsprosjektet starter med at en forsker har valgt et tema som hun eller han ønsker å forske på, og med utgangspunkt i dette temaet identifiserer man kommunikasjonsuniverset (Wolf, 2010). Kommunikasjonsuniverset er et univers av all mulig kommunikasjon rundt et tema som er gjenkjennbart for alle innen en gitt kultur, og man søker å fange denne kommunikasjonen ved hjelp av ulike uttrykk for subjektivitet som eksisterer. Det dreier seg her om ulike meninger, holdninger, verdier og oppfatninger som kan tenkes å være representert innad i kulturen (Thorsen & Allgood, 2010). Min studie handler om lærere og deres opplevelse av personlig og profesjonell utvikling og om hvordan denne utviklingen påvirkes av ledelsen ved skolen. Dermed ble kommunikasjonsuniverset naturlig definert rundt de sett av erfaringer, meninger, uttalelser, uttrykk og begreper som finnes omkring denne opplevelsen. Jeg har identifisert og definert kommunikasjonsuniverset ved hjelp av en mengde uformelle og et par formelle samtaler, i tillegg til min egen erfaring og forforståelse i form av jobben min som lærer i videregående skole.

### 3.1.2 Design og Q-utvalg

Det neste steget i forskningsprosessen er å lage en design ved hjelp av det definerte kommunikasjonsuniverset samt eksisterende teori om emnet. Designen kan enten være strukturert eller ustrukturert, og utvalget av relevante utsagn må være balansert og bredt slik at de er representative og dekkende for kommunikasjonsuniverset som er identifisert (van Exel & de Graaf, 2005; Watts & Stenner, 2012). I Q-metode danner utsagnene et såkalt Q-utvalg, og det er vanlig med mellom 40 og 50 utsagn i Q-utvalget – selv om færre også er mulig (van Exel & de Graaf, 2005). Utsagnene kan bestå av både skriftlige utsagn, bilder, påstander, skulpturer eller lignende. For å sikre at Q-utvalget blir fremstilt systematisk slik at man ivaretar en balansert sortering for alle deltakere uavhengig syn på temaet for hånden, kan man for eksempel bruke «Fisher balanced block design» (Thorsen & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012). Ved at man tar utgangspunkt i aktuell teori som kan tenkes å representere kommunikasjonen rundt temaet, fungerer designen som en teoretisk design. For å unngå å utelate emner som tilhører temaet, deles det inn i effekter eller kategorier som tar utgangspunkt i teorien. Effektene deles så inn i nivå for å dekke de ulike aspektene ved dem, og hvert nivå kombineres med de ulike effektene for å danne grunnlag for utsagnene i Q-utvalget (Kvalsund & Allgood, 2010). En bør i tillegg forsøke å få en jevn fordeling av positive og negative utsagn i hver kombinasjon som dannes via designen, slik at man sikrer balansen i Q-utvalget ytterligere (Watts & Stenner, 2012). Det er ønskelig at påstandene som utsagnene bygger på skal finnes mest mulig naturlig i språket som informantene i kommunikasjonsuniverset bruker (McKeown & Thomas, 2013).

Q-utvalget i min studie består av 48 skriftlige utsagn eller påstander. For å sikre et balansert Q-utvalg, har jeg valgt å bruke «Fishers balanced block design» og jeg har tatt utgangspunkt i teori som jeg mener er relevant og dekkende for kommunikasjonsuniverset jeg har definert. De tre effektene jeg har valgt, er relasjon, utvikling og ledelsestilnærming. Disse effektene er igjen delt inn i henholdsvis tre, to og to nivåer, slik at designen har syv nivåer med tolv celler til sammen og ser slik ut:

**Tabell 1 Fishers balanced block design**

Effekt	Nivå			Celler
Relasjon	Avhengig (A)	Uavhengig (B)	Gjensidig (C)	3
Utvikling	Personlig (D)		Profesjonell (E)	2
Ledelsestilnærming	Lede gjennom styring og kontroll (F)		Lede gjennom støtte og utvikling (G)	2
SUM				12

Jeg har strukturert utsagnene i Q-utvalget ved å kombinere et nivå fra hver effekt med hverandre. Det betyr i min design at det er mulig å lage 12 (3x2x2) ulike kombinasjoner av utsagnene (adf, adg, aef, aeg, bdf, bdg, bef, beg, cdf, cdg, cef og ceg). Siden jeg valgte å lage fire utsagn til hver kombinasjon, blir det 12x4=48 utsagn til sammen. De aller fleste utsagnene kunne brukes direkte som subjektive utsagn uten omskriving innenfor designen. Andre utsagn ble dannet ved hjelp av omformulering eller ved sammenslåing av to korte utsagn, mens ytterst få ble til kun ved hjelp av valgte teori om emnet. Halvparten av utsagnene har en positiv undertone, mens den andre halvparten har et mer negativt trekk over seg. Dette har også vært med og sikret at Q-utvalget fremstår balansert. Utsagnene er videre nummerert i tilfeldig rekkefølge for å unngå at deltakerne kjenner igjen mønsteret som er satt opp i designen.

For å sikre at utsagnene lot seg plassere i rangeringsmønsteret på en balansert måte, og samtidig sjekke at de fremsto som forståelige, har fem forskjellige lærere fra forskjellige skoler i forskjellige landsdeler prøvesortert Q-utvalget for meg. De fleste prøvesorteringene rapporterte at Q-utvalget var balansert og velfungerende, og kun et par av formuleringene ble kortet ned eller byttet ut for å tydeliggjøre meningsinnholdet i utsagnene. Se vedlegg 8.1 for en oversikt over alle utsagn.

### 3.1.3 Personutvalg

Den gruppen med deltakere som utfører sorteringen av Q-utvalget kalles P-utvalg eller personutvalg. Det er viktig at P-utvalget tilsvarende et representativt utvalg for kulturen som kommunikasjonsuniverset er hentet fra, slik at deltakerne samlet deler ulike syn og perspektiver på temaet (Thorsen & Allgood, 2010). P-utvalget bør være stort nok til at ulike faktorer kan oppstå og deretter sammenlignes med hverandre, med fire til fem personer som definerer hver faktor. Watts og Stenner (2012) anbefaler ikke at det er flere deltakere enn utsagn i Q-utvalget.

I denne studien har jeg valgt lærere fra ulike videregående skoler i tre ulike fylker i landet som informanter. For å unngå for stor homogenitet og for å forsøke å få tak i ulike syn og nyanser fra flere kommunikasjonskulturer innen samme kommunikasjonsunivers, valgte jeg å prøve å spre informantene mest mulig på både antall fylker og skoler. Til sammen 24 lærere fra ulike videregående skoler deltok i P-utvalget mitt, hvorav ingen av dem har lederansvar, aldersspredningen blant deltakerne er god og fordelingen mellom

menn og kvinner er ganske lik. Alle deltakerne i studien har sortert det samme Q-utvalget ut fra samme instruksjonsbetingelse, og P-utvalget er derfor ekstensivt.

### 3.1.4 Q-sortering og instruksjonsbetingelse

En Q-sortering er når personutvalget sorterer og rangerer Q-utvalget i en matrise. En fullført Q-sortering viser helhetsbildet av personens operante subjektivitet som er knyttet til temaet (Thorsen & Allgood, 2010). Via en instruksjonsbetingelse får P-utvalget en retning eller mål for sorteringen sin. Slik kan deltakerne rette oppmerksomheten mot det temaet kommunikasjonsuniverset er hentet fra; sitt eget subjektive syn ut fra et definert formål (Thorsen & Allgood, 2010; van Exel & de Graaf, 2005; Watts & Stenner, 2012).

Alle deltakerne i denne studien fikk en skriftlig instruks for hvordan de skulle gå frem når de sorterte utsagnene i Q-utvalget. Se vedlegg 8.2. Denne sorteringsinstruksen ba deltakerne om å sortere med utgangspunkt i hvordan de selv opplever at deres personlige og profesjonelle utvikling påvirkes av ledelsen ved skolen. De ble videre bedt om å sortere utsagn de er helt enige eller uenige mot hver sin ytterkant av matrisen, mens de utsagnene som virker tvetydige, som gir liten psykologisk relevans eller på annet vis fremstår som nøytrale eller uengasjerende for deltakeren skulle sorteres mot midten (Thorsen & Allgood, 2010). Det blir presisert i Q-metoden at det ikke finnes hverken riktige eller gale svar i forhold til sorteringen av utsagnene i matrisen (Kvalsund & Allgood, 2010). Den meningen deltakeren gir et utsagn og en sortering, er ikke nødvendigvis den samme som forskeren ut fra designen tenker seg til. Denne subjektive erfaringen og meningen som kommer frem i Q-sorteringen er nettopp det som kalles operant subjektivitet i Q-metodologien (Watts & Stenner, 2012). Jo bedre kjent et tema er for deltakerne, jo bredere kan matrisen være, og jo bredere matrisen er, jo mer nyansert syn kan man få frem. I min studie ble Q-sorteringen rangert i en matrise med 13 trinn, fra -6 til +6. Basert på at jeg antar at temaet er velkjent og grundig diskutert fra før av blant lærere, og at jeg har 48 utsagn i studien, valgte jeg en såpass bred matrise. Den ferdigsorterte matrisen viser et helhetsbilde av den enkelte deltakerens subjektive mening knyttet til temaet, og gir grunnlag for en systematisert sammenligning og vurdering av Q-utvalget (Kvalsund & Allgood, 2010).

Jeg møtte de fleste av deltakerne i forbindelse med sorteringen, og de av dem jeg ikke møtte fikk tilsendt informasjonsskriv, samtykkeerklæring, utsagn, matrise og instruksjonsbetingelse i posten. Samtlige deltakere ble oppfordret til å si ifra om det var noen tvil eller uklarheter, og jeg hadde kontakt per e-post eller telefon fra de av deltakerne jeg ikke møtte selv.

### 3.1.5 Faktoranalyse

Når alle Q-sorteringene er ferdige, kan materialet analyseres ved hjelp av analyseprogram for Q-metode – som for eksempel PQMethod (Schmolck, 2014). Graden av samsvar mellom alle Q-sorteringene kalkuleres i en korrelasjonsmatrise, hvor korrelasjonen tilsier at det eksisterer sammenfallende syn blant de individuelle sorteringene som er gjort (van Exel & de Graaf, 2005). På bakgrunn av dette kan man finne ulike faktorer, som hver for seg representerer hvert sitt sammenfallende syn eller

perspektiv på temaet. Hvor mange syn man finner, avhenger av graden av korrelasjon. Forskeren får opplysninger om faktorenes egenverdi og varians via rapporten fra PQMethod (Schmolck, 2014), og det sier noe om faktorens styrke og evne til å forklare feltet (Watts & Stenner, 2012). Korrelasjonen mellom faktorene bør være minst mulig i en Q-studie, siden det da gir et tydeligst uttrykk for ulike meninger og oppfatninger (Kvalsund & Allgood, 2010). Den totale forklarte variansen for den valgte faktorløsningen bør på sin side være høyest mulig (Watts & Stenner, 2012). Ved å foreta en faktorrotasjon vil man se hvor mange faktorsyn som trer frem, og på bakgrunn av det kan man så velge en faktorløsning (Kvalsund & Allgood, 2010). Når antall faktorer er bestemt, får man en konstruert sortering for hvert faktorsyn som danner et gjennomsnittsmønster av de Q-sorteringene som definerer faktoren (van Exel & de Graaf, 2005). Den deltakeren som skårer høyest ligger nærmest gjennomsnittet for faktoren, men den som skårer lavest avviker mest (Kvalsund & Allgood, 2010).

I min studie valgte jeg Principal Components-analyse for at faktorene skulle framtre. I første omgang ble 8 uroterte faktorer dannet.

**Tabell 2 Uroterte faktorer**

<b>Urotert faktor</b>	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Eigenvalue</b>	9.1432	2.7295	1.7750	1.4265	1.1767	1.0463	0.9533	0.7446
<b>%Forklart varians</b>	38	11	7	6	5	4	4	3

Slik vi ser av tabell 2, har seks av de uroterte faktorene en egenverdi på over 1. Disse seks er dermed sterke nok til å kunne representere et faktorsyn (McKeown & Thomas, 2013). Den forklarte variansen forteller hvor mye av studien hver enkelt urotert faktor forklarer, noe som indikerer at den første uroterte faktoren er den som forklarer mest (Watts & Stenner, 2012). Jeg prøvde ut både en 3-, 4- og 5- faktorløsning ved å benytte Varimax faktorrotasjon, og endte opp med en 5- faktorløsning til slutt. Det femte faktorsynet får frem et syn som ikke ville blitt representert ved valg av færre faktorsyn. Det kom frem når jeg prøvde ut andre løsninger med henholdsvis tre og fire faktorsyn. Hvis flere hadde deltatt i studien ville sannsynligvis alle de fem faktorsynene blitt forsterket ytterligere.

Tabell 3 viser korrelasjonen mellom de fem faktorene. Korrelasjonen mellom faktor 4 og 5 er den laveste, på 0.0728, mens korrelasjonen mellom faktor 2 og 5 er den høyeste, på 0.5899. Det vil si at alle faktorsynene står frem som rene og klare i forhold til hverandre, med unntak av faktor 2 og 5 som har en ganske høy korrelasjon og dermed flest fellestrekk. Som nevnt tidligere, har faktor 5 til tross for dette trekk ved seg som ikke ville kommet frem med valg av færre faktorsyn. Den totale forklarte variansen er høy med denne løsningen, og viser at 68% av variansen i modellen blir forklart gjennom disse fem faktorene (se tabell 4).

**Tabell 3 Korrelasjon mellom faktorsyn**

<b>Faktor</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	1.0000	0.4722	0.2050	0.0897	0.3459
<b>2</b>	0.4722	1.0000	0.3385	0.2879	0.5899
<b>3</b>	0.2050	0.3385	1.0000	0.2862	0.1549
<b>4</b>	0.0897	0.2879	0.2862	1.0000	0.0728
<b>5</b>	0.3459	0.5899	0.1549	0.0728	1.0000

**Tabell 4 Forklart varians**

<b>Faktor</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Total</b>
<b>% Forklart varians</b>	24	16	10	8	10	68

### 3.1.6 Faktorfortolkning

Det er de faktorene som kommer frem i faktoranalysen som danner grunnlaget for faktorfortolkningen, og man tar utgangspunkt i gjennomsnittsmatrisene og den skriftlige analyserapporten produsert av analyseprogrammet (Schmolck, 2014) for å beskrive og fortolke faktorene. Det handler om å finne helheten og meningen i det bildet faktorsynene tegner, ut ifra hvor utsagnene er plassert i forhold til negativ, positiv og nøytral verdi i matrisen (Kvalsund, 2020). Abduksjonsprinsippet er sentralt i Q-metoden, og innebærer at man oppdager noe nytt underveis i forskningen (Watts & Stenner, 2012; Wolf, 2010). Ved å være åpen for nye oppdagelser kan man i tråd med abduksjonsprinsippet trekke inn ny og mer aktuell teori i fortolkningen. Dette gjelder også oppdagelser rundt de ulike perspektivene som kommer frem gjennom faktorsynene (Watts & Stenner, 2012). Det er derfor viktig å være oppmerksom på at selv om enkelte utsagn plasseres likt i ulike faktorsyn, betyr ikke det at utsagnene er gitt samme betydning i de ulike synene (Kvalsund & Allgood, 2010).

For å få et best mulig helhetlig bilde av hvert enkelt faktorsyn, startet jeg med å lime utsagnene på store ark i samsvar med gjennomsnittsmønstrene. Hvert faktorsyn fikk på denne måten tre frem med den subjektiviteten som ligger i hvert av dem, og jeg som forsker hadde bedre mulighet til å studere denne subjektiviteten vitenskapelig (Wolf, 2010). Ved å se på hvilke utsagn som var plassert nærmest helt enig og helt uenig for hvert faktorsyn, samt hvilke som var plassert i nullområdet, trådte faktorsynene klarere frem og det ble enklere å sammenligne dem. Jeg så deretter på hvilke utsagn som skilte de ulike faktorsynene fra hverandre, såkalte særpregede utsagn, og hvilke utsagn de hadde til felles, altså sammenfallende utsagn. Det er ifølge Stephenson viktig å være klar over at det er forskerens egen forståelse man trekker ut av faktorsynene (Thorsen & Allgood, 2010). Det er derfor anbefalt at man gjennomfører post-intervju med de deltakerne som lader sterkest på hvert faktorsyn for å bekrefte eller avkrefte forskerens forståelse (Thorsen & Allgood, 2010; van Exel & de Graaf, 2005). Jeg gjennomførte slike post-intervju med hver av de som ladet sterkest på de fem faktorsynene jeg har funnet. Post-intervjuene blir på denne måten en del av den abduktive tilnærmingen i Q-metoden,

da de kan være med på å gi forskeren ny forståelse for det helhetlige subjektive bildet i faktorsynene (Watts & Stenner, 2012).

## 3.2 Kvaliteten på studien

En studie av høy kvalitet bør preges av nøyaktighet, systematikk, transparens og åpenhet (Sohlberg & Sohlberg, 2013), og bør ivareta de etiske aspektene man må forholde seg til som forsker. Kvaliteten på valgene forskeren tar speiles i studiens validitet og reliabilitet (Tjora, 2012). Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for etiske betraktninger, validitet og reliabilitet i studien og min rolle som forsker.

### 3.2.1 Etiske betraktninger

Det er en forutsetning i all forskning at forskeren til enhver tid forholder seg til og ivaretar de etiske og juridiske prinsippene og retningslinjene som gjelder både internt i forskningsmiljøet og eksternt i samfunnet (Thagaard, 2013). Denne studien er i tråd med dette meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som har funnet at den tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven (se vedlegg 8.5). Deltakerne i studien er ivaretatt ved å ha blitt informert om studiens hensikt og intensjon, og alle har skrevet under samtykkeerklæring (se vedlegg 8.6 og 8.7). Deltakernes konfidensialitet er ivaretatt både ved anonymisering av navn og ved at hverken skole- eller fylkestilhørighet er gjenkjennbart noe sted i studien. Siden jeg kjenner alle deltakerne i studien, har anonymisering ved bruk av fiktive navn sikret meg fra uheldig påvirkning når jeg har analysert og tolket datamaterialet. All innsamlet data vil bli slettet når forskningen er avsluttet, og ingen informasjon vil kunne spores tilbake til den enkelte deltaker.

### 3.2.2 Validitet og reliabilitet

Validitet sier noe om forskningens gyldighet og relevans i forhold til det fenomenet man skal undersøke, altså om man måler det man har til hensikt å måle (Kvalsund, 1998; Ringdal 2013). Siden Q-metodologi måler subjektivitet, blir ikke validitet i tradisjonell forstand relevant i forhold til Q-metodologiske studier. I Q-studier er den interne validiteten relevant, og den sikres ved at deltakerne i P-utvalget forstår utsagnene og sorterer dem i tråd med instruksjonsbetingelsen (Kvalsund, 1998). I min studie er det lærernes subjektive oppfatning av hvordan deres personlige og profesjonelle utvikling påvirkes av ledelsen ved skolen som måles og som jeg ønsker å få et bilde av. En slik individuell subjektiv opplevelse finnes det ingen fasitsvar til, og man må derfor sikre at deltakerne i studien forstår hvilke fenomen de skal sortere ut ifra og at utsagnene er logisk og forståelig formulert og lar seg sortere på en balansert måte i sorteringsmatrisen for at studien skal ha høy intern validitet (Kvalsund, 1998). Ved å gjennomføre fem pilotsorteringer forut for selve undersøkelsen sikret jeg dette. I tillegg sørget jeg for å gi P-utvalget god og nødvendig informasjon om sorteringsprosessen via en presis og

detaljert sorteringsinstruks. Jeg ga dessuten muntlig informasjon til de fleste av deltakerne, og alle deltakerne hadde mulighet til å ta kontakt med meg dersom de hadde spørsmål. Post-intervjuene jeg foretok i etterkant er med og styrker studiens validitet. En utfordring i forhold til validitet i Q-metode, er inkongruens. Inkongruente personer kan ha en tendens til å beskrive mer en ønsket versjon av seg selv enn den reelle (Kvalsund, 1998). For å imøtegå dette problemet er det derfor viktig å understreke for alle i P-utvalget at det ikke finnes hverken riktige eller gale svar og at det er den individuelle subjektiviteten man vil måle gjennom Q-studien.

Reliabilitet betyr pålitelighet, og sier noe om det er sannsynlig at gjentatte målinger under samme vilkår og med samme måleinstrument vil gi samme resultat (Kvalsund, 1998; Ringdal, 2013). Brown (1980) sier at av erfaring vet man at korrelasjonen mellom to gjentatte sorteringer i en Q-studie er på 0,80. Det vil si at det er 80% sannsynlighet for at en gjentatt måling, at P-utvalget sorterer utsagnene på nytt, vil gi samme resultat. Dette blir ansett som en høy og akseptabel korrelasjon, og tilsier at reliabiliteten på en Q-sortering er relativt høy.

Tabell 5 viser at reliabilitetskoeffisienten i min studie er på henholdsvis 0.970 for faktor 1, 0.952 for faktor 2 og 0.889 for faktor 3, 4 og 5. Dette er høye reliabilitetskoeffisienter. Jo nærmere reliabilitetskoeffisienten ligger 1, jo høyere er sannsynligheten for at man ved en ny sortering ville fått samme resultat. Antallet deltakere som lader på den enkelte faktoren medvirker på at reliabiliteten øker. Som vi ser, lader faktor 1 med 8 deltakere og faktor 2 med fem, mens de tre andre faktorene lader med 2 deltakere hver.

**Tabell 5 Reliabilitet**

<b>Faktor</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Antall definerende variabler (Q-sorts)</b>	8	5	2	2	2
<b>Gjennomsnittlig reliabilitetskoeffisient</b>	0.800	0.800	0.800	0.800	0.800
<b>Reliabilitetskoeffisient</b>	0.970	0.952	0.889	0.889	0.889
<b>Faktorskårenes standardfeil</b>	0.174	0.218	0.333	0.333	0.333

### 3.2.3 Forskerrollen

Siden jeg er del av mitt eget forskerfelt, har jeg prøvd å være oppmerksom på og åpen for hvordan min egen subjektivitet involveres i forskningsprosessen (Kvalsund & Allgood, 2010), samtidig med å ha en bevissthet om meg selv som refleksiv forsker (Tjora, 2012). Dette har gitt meg et utgangspunkt for å møte forskerfeltet og det fenomenet jeg her har ønsket å studere.

Etter å ha jobbet i mange år som lærer ved ulike skoler i ulike deler av landet, har jeg møtt og blitt kjent med mange skoleledere og andre lærere. Jeg har erfart veldig ulike ledelsestilnærminger og har sett hvordan dette har påvirket ikke bare den enkelte lærer, men også skolens personale som sådan i ulik grad og retning. Dette har derfor vært et tema som har opptatt og engasjert meg og som ble en naturlig innfallsvinkel for eget

forskningsarbeid. Mine opplevelser og erfaringer er med meg inn i forskerrollen, og jeg har prøvd å utnytte den forkunnskapen og forforståelsen det har gitt meg på best mulig måte og i tråd med god forskningsetikk.

I prosessen med å definere kommunikasjonsuniverset og utarbeide utsagn til Q-utvalget, har jeg prøvd å ivareta det autentiske aspektet slik at de meningene og påstandene som faktisk eksisterer rundt om på skolene kunne få skinne igjennom. Det er likevel ikke til å unngå at min egen forståelse for de ulike aspektene også har vært med og preget både utformingen og utvelgelsen av utsagnene. Min subjektivitet kommer dessuten til uttrykk både gjennom faktorfortolkningen og abduksjonsprosessen, siden noe av det virker gjenkjennende på meg og det er jeg som velger tema for drøftingen. Jeg har forsøkt å opprettholde en nysgjerrig og reflekterende holdning gjennom hele forskningsprosessen, slik at jeg lettere skulle ha muligheten for å gjøre nye oppdagelser.

Selv om jeg gjennom hele prosessen har prøvd å ha en bevissthet rundt min egen forskerrolle og på den måten ta steget litt ut av forskerfeltet, har nok den forforståelsen og de erfaringene og opplevelsene jeg selv har hatt som lærer hele tiden vært med meg i større og mindre grad. Den subjektiviteten som jeg som forsker bringer inn vil dermed stå i et dynamisk forhold til P-utvalget i studien, ved at min subjektivitet ligger i bakgrunnen og P-utvalgets i forgrunnen (Allgood & Kvalsund, 2010).



## 4 Faktorpresentasjon

### 4.1 Innledning

Det er i denne studien valgt en faktorløsning med fem faktorsyn. Av tabell 6 kan man se at åtte personer definerer faktor 1, fem personer definerer faktor 2, og faktor 3, 4 og 5 blir definert av henholdsvis to personer hver. I tabellen er den som lader høyest på hvert faktorsyn uthevet, mens kryssene markerer faktortilhørighet for hver enkelt person. Faktortilhørigheten tilsier at Q-sorteringen til den aktuelle personen korrelerer signifikant med den markerte faktoren (Allgood & Kvalsund, 2010).

**Tabell 6 Personfordeling**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Even</b>	0.0491	0.6454X	0.2421	0.2912	0.2007
<b>Nora</b>	0.4298	0.3216	0.5659	-0.1806	0.1325
<b>Kari</b>	0.0782	0.3806	-0.1208	0.6025X	0.0102
<b>Janne</b>	-0.1182	0.6483X	0.2658	0.1897	0.3936
<b>Kim</b>	-0.0045	0.0120	0.2333	<b>0.7554X</b>	-0.0252
<b>Line</b>	0.5628	0.0843	0.3561	0.1317	0.4467
<b>Ole</b>	0.0554	0.3479	-0.1016	0.0539	<b>0.7955X</b>
<b>Anja</b>	0.8148X	0.0994	-0.0843	0.1913	0.2136
<b>Marthe</b>	0.7447X	0.1595	0.3015	0.1784	0.2289
<b>Sigrid</b>	0.2209	0.2458	0.1105	-0.0559	0.7093X
<b>Johanne</b>	0.6369X	0.5061	0.1088	0.0786	-0.0114
<b>Magne</b>	0.4112	0.5353	0.1942	-0.1146	0.4400
<b>Tove</b>	0.4869	0.1402	0.4277	-0.3337	0.0260
<b>Frank</b>	0.3997	0.6348X	0.1551	0.1320	0.2612
<b>Anna</b>	0.2309	0.3249	0.1936	0.4744	0.3823
<b>Ada</b>	<b>0.8534X</b>	0.2130	-0.1429	-0.0850	0.1788
<b>Frida</b>	0.3208	0.6990X	0.2717	-0.0367	0.1811
<b>Knut</b>	0.7272X	0.2991	-0.0138	0.1615	0.2279
<b>Tore</b>	-0.0249	0.2078	<b>0.7934X</b>	0.2379	-0.0661
<b>Håkon</b>	0.6321X	0.1519	0.3079	-0.1162	0.3280
<b>Maria</b>	0.2214	<b>0.7595X</b>	-0.2109	0.0701	0.1175
<b>Vigdis</b>	0.2369	-0.1195	0.6075X	0.2466	0.4429
<b>Liv</b>	0.6962X	0.2655	0.1429	-0.2671	-0.0289
<b>Ingunn</b>	0.8275X	-0.1186	0.1659	0.0986	-0.1141
<b>Forklart varians</b>	24	16	10	8	10

Kapitlet er fremstilt ved å ta for seg faktorsynene i rekkefølge fra faktor 1 til faktor 5. De fem ulike faktorsynene er presentert i overensstemmelse med min forståelse av hvert av dem, sortert på fire ulike grupper av utsagn per faktorsyn. Hver av de fem faktorene representerer hvert sitt syn, her forstått som at et syn utgjør hele den opplevelsen de som lader på et gitt faktorsyn rommer eller er fylt av i større eller mindre grad. Jeg vil i fortsettelsen benevne faktorsynet som diskuteres med «faktorsynet» eller «man», i tillegg til at faktorsynet personifiseres ved hjelp av begrep som «føler», «synes», «mener», «sier», og lignende. Særpregede utsagn, det vil si utsagn som er fremtredende og skiller det gitte faktorsynet fra de fire andre, er uthevet i den følgende faktorpresentasjonen. Jeg vil trekke inn post-intervjuene som er foretatt for hvert faktorsyn ved å kommentere der det er et nyansert syn eller en spesifikk kommentar som kommer frem, og ellers kun samle det opp i en kort kommentar under faktoroppsummeringene. Q-sorteringene for de ulike faktorsynene er gjengitt i vedlegg 8.4.

## 4.2 Faktor 1 – La meg styre min egen utvikling og tid i gjensidig samarbeid. Da blomstrer jeg!

Åtte personer definerer faktor 1 i denne studien. Jeg har gjennomført et post-intervju med Ada som lader sterkest på dette faktorsynet.

### 4.2.1 Utvikling med støtte fra ledelsen

Utsagn 40 er det mest positivt ladete utsagnet i Q-sorteringsmønsteret for faktor 1 ved å være plassert på +6, og det er dessuten ett av de særpregede utsagnene for dette faktorsynet. Dette viser faktor 1 sin sterke egenmotivasjon for utvikling, samt en grunnleggende opplevelse av tillit, støtte og ansvarliggjøring fra ledelsen ved skolen.

<b>40</b>	<b>Mitt naturlige instinkt og driv for utvikling i jobben som lærer er sterkt, og jeg opplever ofte at min nærmeste leder gir meg tillit og ekstra ansvar.</b>	<b>+6</b>
11	Når jeg blir sett som lærer yter jeg mye bedre enn om alt bare skal måles i resultat, og samtidig jobber jeg best når jeg kan være uavhengig av andre og styre arbeidshverdagen selv.	+4
17	Min relasjon til min nærmeste leder er preget av gjensidig tillit og åpenhet, og selv om vi kan være uenige får jeg støtte og motivasjon til å utvikle meg videre som lærer.	+4
10	Min nærmeste leder gir meg følelsen av å spille på lag og er en viktig støttespiller når ting er vanskelig både på jobb og privat.	+3
<b>4</b>	<b>Jeg opplever at ledelsen ved skolen inspirerer og oppmuntrer meg slik at de løfter min profesjonelle utvikling selv når jeg føler at jeg ikke har overskudd til det.</b>	<b>+2</b>
20	Min nærmeste leder forventer at jeg skal trå til og gjøre mitt beste uansett hvordan jeg har det på det personlige plan. Det gjør at jeg stagnerer i min utvikling.	-3
14	Jeg opplever at jeg står alene i min personlige utvikling, og føler ikke at min nærmeste leder gir meg ryggstøtte.	-4

Når man ser på utsagn 11 og 17, som begge er plassert på +4, understøtter dette følelsen man har av at det å bli sett og hørt av ledelsen ved skolen styrker ens motivasjon og utvikling i jobben som lærer. I tillegg opplever faktorsynet en gjensidighet i relasjon til ledelsen, og at man spiller på lag og drar i samme retning. Plasseringen av utsagn 10 (+3) bekrefter dette, samtidig som det forteller at man føler at man har et godt forhold til ledelsen også på det personlige plan. Dette faktorsynet sier videre gjennom utsagn 4 (+2) at ledelsen kan være såpass inspirerende at man til tross for manglende overskudd og motivasjon føler støtte i sin egen profesjonelle utvikling. Utsagn

20 (-3) og 14 (-4) omhandler den personlige utviklingen og opplevd støtte fra ledelsen. Plasseringen indikerer at faktor 1 føler at forventningene fra ledelsen står i stil med hvordan man har det i sitt personlige liv, og at dette styrker og støtter faktorsynets utvikling.

#### 4.2.2 Autonomi og spillerom

Faktor 1 opplever at ledelsen ved skolen er fleksibel og romslig overfor de ansatte, og at dette gir lærerne spillerom og autonomi over arbeidshverdagen.

6	Jeg liker autonomien man har som lærer og å styre arbeidshverdagen min selv. Samtidig er det at man blir bygd opp og støttet, at du føler at du har et nettverk rundt deg i form av ledelsen ved skolen, viktig. Det vokser jeg mye på.	+5
23	Når jeg får styre tiden min selv og har en leder som viser tillit til min profesjonalitet, opplever jeg økt motivasjon i jobben.	+5
<b>37</b>	<b>Jeg stoler på ledelsen ved skolen og at de tar gode beslutninger for oss. Slik blir det forutsigbart og mindre stressfylt, noe som styrker min utvikling og motivasjon i jobben.</b>	<b>+2</b>
15	Skolens lederteam og min nærmeste leder bestemmer for det meste hvordan jeg skal utføre jobben min, det gjør det tydelig og greit for meg i arbeidshverdagen og jeg vet hva jeg skal forholde meg til.	-3
<b>24</b>	<b>Ledelsen ved skolen er preget av kontroll og evaluering, og har mer fokus på resultatet enn prosessen. Jeg føler at ledelsen ikke viser tillit til at jeg gjør jobben min godt nok.</b>	<b>-4</b>
<b>31</b>	<b>I mine øyne er skolens lederteam lite fleksible og lydhøre for hva vi lærerne tenker og mener, og jeg er frustrert og lite motivert til å gjøre en ekstra innsats.</b>	<b>-5</b>

Plasseringen av utsagn 6 og 23 (+5) peker på at dette faktorsynet verdsetter autonomien og selvstyret man kan ha i læreryrket, samtidig som det er viktig med opplevd støtte og tillit fra ledelsen ved skolen for å være motivert for å gjøre en best mulig jobb. Utsagn 37 (+2) understøtter dette ved at man stoler på at ledelsen tar gode beslutninger for fellesskapet ved skolen og dermed legger et best mulig grunnlag for den enkeltes yrkesutøvelse. Hvis vi ser på utsagn 15 (-3), trekker det i samme retning som hovedsynet på autonomi. Dette utsagnet forteller at man mener at ledelsen ved skolen ikke detaljstyrer jobben man gjør som lærer, og understreker tanken om en fleksibel ledelse. At utsagn 24 og 31 er plassert på henholdsvis -4 og -5, støtter ytterligere en opplevelse av høy tillit til lærernes profesjonalitet og en støttende og utviklende ledelse som motiverer til utvikling og innsats i jobben.

#### 4.2.3 Mer samarbeid med kollegaer

Den samlede sorteringen for faktor 1 viser at faktorsynet mener at samarbeidet med andre lærere er positivt for egen utvikling, men at man opplever at det kunne vært bedre lagt til rette for det ved skolen.

12	Mer samarbeid og koordinering med andre lærere hadde vært kjempenyttig for utvikling av min personlige og profesjonelle kompetanse.	+4
25	Hvis jeg skal oppleve personlig og profesjonell utvikling må det skje sammen med mine kollegaer. Ledelsen må gi oss mer tid og rom til samarbeidsprosjekt.	+3
2	Jeg har et ønske om mer samarbeid i enkelte fag, men har ikke klart å få i stand dette på egenhånd. Der skulle jeg ønske at ledelsen hadde vært mer tilstedeværende og tilrettelagt for et mer naturlig samarbeid.	+2
<b>16</b>	<b>Skolen vår har et velfungerende og inkluderende lederteam som skaper gode samarbeidsmuligheter og en positiv fellesskapsfølelse, det gir en arbeidsplass preget av utvikling, støtte og god kommunikasjon.</b>	<b>+1</b>

Utsagn 12 (+4) viser med tydelighet at faktorsynet ønsker tettere samarbeid med kollegene sine og at man tenker at det fremmer både profesjonell og personlig utvikling. Plasseringen av utsagn 25 på plass +3 styrker denne oppfatningen, og vektlegger i tillegg ledelsens ansvar for å tilrettelegge slik at samarbeid kan skje. Utsagn 2 (+2) peker i samme retning som de to foregående, og understreker på lik linje med utsagn 25 at man mener at ledelsen ved skolen bør kjenne sin besøkelsestid og sørge for gunstigere samarbeidsforhold og -former. Ved å plasseres på +1 er utsagn 16 egentlig et nøytralt utsagn, men dette er et særpreget utsagn samt at plasseringen tyder på at man føler at noe skurrer med tanke på hvordan skoleledelsen ivaretar samarbeidsmulighetene ved skolen. At utsagnet har fått et nøytralt tilsnitt tilsier at dette er noe faktorsynet hverken er enig eller uenig i, altså at det hverken fungerer helt godt eller dårlig.

#### 4.2.4 Rammene for skoleåret og samarbeidet ved skolen

Blant de såkalte nullutsagnene, eller de utsagnene man kan betrakte som nøytrale, finner man flere utsagn som dreier seg rundt det organisatoriske rammeverket ved skolen.

<b>21</b>	<b>Hvis ledelsen hadde observert meg i klasserommet, kunne de vurdert min profesjonelle utvikling.</b>	<b>+1</b>
45	Ledelsen må få det strukturelle på plass for å kunne påvirke og utvikle oss lærere. Jeg kan ikke endre min arbeidshverdag, jeg er bundet av min og andres timeplaner. Samarbeid må fasiliteres via strukturen som ledelsen ved skolen legger.	+1
1	Det påtvungne samarbeidet i form av planleggingsdager, som ledelsen ved skolen styrer, opplever jeg å ha liten effekt på min profesjonelle utvikling.	0
35	Ledelsen ved skolen gir oss ganske frie tøyler, og vi kan sette i gang samarbeidsprosjekt med fagkollegaer på eget initiativ. For min del ville det fungert bedre med litt mer styrt samarbeid.	0
48	Ledelsen ved skolen forventer at vi er profesjonelle og kommunikasjonen går ofte enveis nedover til lærerne. Jeg trives godt med konkrete rammer, da gjør jeg en bedre jobb som lærer.	0
3	Jeg føler at ledelsen bare kan gi tid og rom og anledning til at jeg kan lære sammen med andre kollegaer, men ellers har de veldig lite innvirkning på min personlige utvikling.	-1

Sett under ett, tyder alle disse utsagnene på at faktor 1 stiller seg nøytral til det ledelsesstyrte samarbeidet ved skolen og ledelsens forventninger til lærernes profesjonalitet. Ada sier i post-intervjuet at når man er lærer tenker man at de rammene som legges for skoleåret og arbeidshverdagen er «en del av pakka». Videre synes det som dette faktorsynet har et avklart forhold til skoleledelsen som øverste ansvarlige organisator, og at man har tillit til at ledelsen løser det organisatoriske på best mulig måte og gir alle mulighet og rom for profesjonell utvikling. Plasseringen av utsagn 21 forteller at dette faktorsynet stiller seg nøytral til om ledelsen observerer yrkesutøvelsen eller ikke, noe som styrker oppfattelsen av å ha støtte og tillit som profesjonell yrkesutøver hos ledelsen ved skolen. Plasseringen av utsagn 45, 1, 35, 48 og 3 i nøytral posisjon forteller imidlertid at faktorsynet ikke opplever dette som dominerende i noen retning.

#### 4.2.5 Oppsummering av faktor 1

Faktor 1 viser en sterk motivasjon og inspirasjon til å skape og drive egen utvikling, og har en tydelig opplevelse av god ryggdekning og støtte fra ledelsen ved skolen både på det personlige og det profesjonelle plan. Faktorsynet peker på en sterk gjensidighet i sin

relasjon til ledelsen ved skolen. Videre sier dette faktorsynet at man setter autonomien i læreryrket høyt og at det å kunne styre sin egen tid er viktig. Det autonome aspektet går likevel hånd i hånd med støtte fra og samarbeid med ledelsen – den gjensidige relasjonen, da man i dette faktorsynet er opptatt av at det er sentralt for en best mulig yrkesutøvelse. Når det gjelder samarbeid med andre lærere, er det noe dette faktorsynet verdsetter og ønsker seg mer av for å styrke sin egen profesjon og utvikling. Tematikken rundt best mulig samarbeid ved skolen peker på noe som kunne fungert enda bedre i dette faktorsynets øyne. Ada bekrefter hele denne oppsummeringen, og sier at hun kjenner seg godt igjen i beskrivelsene.

## 4.3 Faktor 2 – Ikke forstyr meg! Jeg er i god flyt.

Faktor 2 defineres av fem personer i denne studien, og jeg har hatt post-intervju med Maria som lader sterkest på faktorsynet.

### 4.3.1 Selvstyrt og uavhengig

Faktor 2 preges i stor grad av ønsket om autonomi, selvstyre og uavhengighet i arbeidshverdagen, og hele fem av de seks mest positivt ladete utsagnene dreier seg om det. Det er dessuten i denne gruppen av utsagn vi finner de to eneste særpregede utsagnene for dette faktorsynet, noe som tilsier at dette er en sentral del av faktorsynet sett i kontrast med de andre fire faktorsynene.

<b>23</b>	<b>Når jeg får styre tiden min selv og har en leder som viser tillit til min profesjonalitet, opplever jeg økt motivasjon i jobben.</b>	<b>+6</b>
11	Når jeg blir sett som lærer yter jeg mye bedre enn om alt bare skal måles i resultat, og samtidig jobber jeg best når jeg kan være uavhengig av andre og styre arbeidshverdagen selv.	+5
<b>34</b>	<b>Læreryrket er veldig autonomt, og det må det nesten være også. Jeg synes at vi skal være likeverdige med våre ledere, vi har som oftest tilnærmet lik utdanning også. Du kan ikke komme her som leder og si at du er og vet bedre enn meg.</b>	<b>+5</b>
6	Jeg liker autonomien man har som lærer og å styre arbeidshverdagen min selv. Samtidig er det at man blir bygd opp og støttet, at du føler at du har et nettverk rundt deg i form av ledelsen ved skolen, viktig. Det vokser jeg mye på.	+4
33	Jeg vil ikke ha en leder som styrer meg. Jeg er høyt utdannet, har god sosial kompetanse og liker ikke å bli fortalt hva jeg skal gjøre.	+4
19	For meg kommer ønsket om personlig utvikling naturlig, uavhengig av ledelsen ved skolen, og jeg får ofte honnør og anerkjennelse hos både nærmeste leder og andre lærere.	+3
29	Ledelsen styrer i stor grad min profesjonelle utvikling i form av tildeling av videreutdanning, men det er likevel jeg som må ta initiativ selv til faglig utvikling.	-3
48	Ledelsen ved skolen forventer at vi er profesjonelle og kommunikasjonen går ofte enveis nedover til lærerne. Jeg trives godt med konkrete rammer, da gjør jeg en bedre jobb som lærer.	-3
15	Skolens lederteam og min nærmeste leder bestemmer for det meste hvordan jeg skal utføre jobben min, det gjør det tydelig og greit for meg i arbeidshverdagen og jeg vet hva jeg skal forholde meg til.	-5

Hvis vi ser på utsagn 23 (+6), 11 og 34 (+5) viser de med all tydelighet at faktorsynet mener at det avgjørende for å kunne gjøre en best mulig jobb som lærer er å få vist tillit, respekt og likeverd fra ledelsen ved skolen til at man er en profesjonell arbeidstaker som er ekspert på sitt felt, og at man ut fra dette har en naturlig autonomi i yrkesutøvelsen som ingen hverken kan eller trenger å bestride. Dette faktorsynet er selvstendig og trygg i jobben sin som lærer, og jo mer skoleledelsen anerkjenner dette jo mer motivert vil man bli. Både utsagn 6 og 33 (+4) understreker dette. Hvis vi ser på to av de negativt ladete utsagnene for dette faktorsynet, utsagn 48 (-3) og utsagn 15 (-5), er dette nok en

gjentakelse og forsterkning av faktor 2 sitt ønske om ikke å detaljstyres med rigide rammer for arbeidet og arbeidshverdagen som er pålagt av ledelsen. Man er tvert imot opptatt av at det først og fremst er en selv som legger rammene og føringene for yrkesutøvelsen, og at det er det som skaper de beste forutsetningene for å vokse og trives i jobben. Utsagn 19 (+3) er en indikator på faktorsynets naturlige kall for læreryrket, noe som er det viktigste momentet dette faktorsynet uttrykker i forhold til egen utvikling. Plasseringen av utsagn 29 på plass -3 understreker det samme; at man har en sterk egen motivasjon og driv for profesjonell og personlig utvikling helt uavhengig av skoleledelsen.

#### 4.3.2 Gjensidighet og likeverdighet i møte med ledelsen

Dette faktorsynet trekker frem et gjensidig og åpent forhold til ledelsen ved skolen som sin neste viktige forutsetning for å gjøre en god jobb.

17	Min relasjon til min nærmeste leder er preget av gjensidig tillit og åpenhet, og selv om vi kan være uenige får jeg støtte og motivasjon til å utvikle meg videre som lærer.	+4
7	Likeverdig kommunikasjon og relasjon mellom leder og lærer er viktig. Jeg mister tillit til ledelsen ved skolen når de viser at de ikke har innsikt i vår arbeidshverdag og at de ikke vet hva vi gjør og hvem vi er. Det er frustrerende.	+3
32	Jeg opplever at den øverste ledelsen ved skolen er fjern fra meg i arbeidshverdagen. Det er viktig for meg at min nærmeste leder ser mine grenser og mine behov for at jeg skal utvikle meg, ikke bare skolen sine behov.	+3
10	Min nærmeste leder gir meg følelsen av å spille på lag og er en viktig støttespiller når ting er vanskelig både på jobb og privat.	+2
14	Jeg opplever at jeg står alene i min personlige utvikling, og føler ikke at min nærmeste leder gir meg ryggstøtte.	-4

Plasseringen av utsagn 17 (+4) og 7 (+3) forteller nettopp om hvor sentralt det er for faktor 2 å ha en gjensidig relasjon til ledelsen. Begge disse utsagnene viser at faktorsynet synes det må være god takhøyde hos skoleledelsen ved diskusjoner, og at man forventer at ledelsen ved skolen har både forståelse for og inngående kunnskap om de ansatte og deres arbeidshverdag. Utsagn 32 (+3) går enda litt videre ved å også trekke inn ledelsens øye for den ansattes behov og personlige grenser som relevante og sentrale for yrkesutøvelsen. Ved å plasseres på plass +2 er utsagn 10 med på å dra i samme retning som de andre tre utsagnene, hvor stikkordene er gjensidighet, lagfølelse og god ryggdekning. Utsagn 14 (-4) er et ganske sterkt negativt ladet utsagn, og har ved sin plassering i matrisen en bekreftende virkning på de andre utsagnene som her er nevnt i forhold til opplevelsen av en støttende og likeverdig skoleledelse.

#### 4.3.3 Ønske om mindre styrt samarbeid

I tråd med sin sterke, trygge, selvstyrte og uavhengige arbeidstakerprofil, kommer også opplevelsen av at påtvunget samarbeid ved skolen ofte er mer til bry enn til gagn.

1	Det påtvungne samarbeidet i form av planleggingsdager, som ledelsen ved skolen styrer, opplever jeg å ha liten effekt på min profesjonelle utvikling.	+3
2	Jeg har et ønske om mer samarbeid i enkelte fag, men har ikke klart å få i stand dette på egenhånd. Der skulle jeg ønske at ledelsen hadde vært mer tilstedeværende og tilrettelagt for et mer naturlig samarbeid.	-2
35	Ledelsen ved skolen gir oss ganske frie tøyler, og vi kan sette i gang samarbeidsprosjekt med fagkollegaer på eget initiativ. For min del ville det fungert bedre med litt mer styrt samarbeid.	-4

For dette faktorsynet er den styrte samarbeidstiden som ledelsen legger opp til ineffektiv i forhold til egenstyrt tid, og man synes derfor at den virker mot sin hensikt. Man kjenner det så sterkt at utsagn 1 må få såpass positivt ladet plassering som +3, og med det uttrykke en frustrasjon på egne vegne i forhold til mulighetene til profesjonell utvikling. Det kan virke som faktor 2 tenker at også samarbeidet med andre lærere vil man helst styre helt selv, på lik linje med sin egen tid og sine egne rammer for jobben. Utsagn 2 (-2) styrker denne oppfatningen, ved at man ved plasseringen av utsagnet uttrykker at man er fullt kapabel til å få i stand et samarbeide i de fagene man selv ønsker på egenhånd. Sett i sammenheng med siste del av utsagn 35 (-4), sier at man ikke vil ha noe styrt samarbeid. Dette bekreftes også av Maria.

#### 4.3.4 Personlig relasjon til ledelsen er ikke nødvendig og heller ikke relevant i forhold til egen utvikling

Faktor 2 har plassert utsagn som handler om den personlige relasjonen til ledelsen og denne relasjonens implikasjoner på egen profesjonelle utvikling og yrkesutøvelse i eller nær nullområdet.

26	Øverste ledelse legger det strukturelle for mine utviklingsmuligheter. At timeplanen faktisk er lagt slik at det er muligheter for samarbeid er viktig for meg. Da kan jeg styre det selv.	0
41	Min personlige utvikling driver jeg i samarbeid med kollegaer. Ledelsen ved skolen blir mer fasilitatorer eller konfliktløser.	0
44	En god relasjon til min nærmeste leder er det jeg trenger for å utvikle meg som person. Sjef-ansatt-misforholdet vil alltid uansett være der.	0
12	Mer samarbeid og koordinering med andre lærere hadde vært kjempenyttig for utvikling av min personlige og profesjonelle kompetanse.	-1
25	Hvis jeg skal oppleve personlig og profesjonell utvikling må det skje sammen med mine kollegaer. Ledelsen må gi oss mer tid og rom til samarbeidsprosjekt.	-1

Faktorsynet ser ikke på ledelsen som sentral for egen utvikling, og hvilken personlig relasjon man har til den nærmeste lederen er uviktig i så måte. Om man ser alle disse nøytrale utsagnene under ett ser man dessuten at selv om ledelsen ved skolen tilrettelegger for samarbeid med andre lærere, ser ikke dette faktorsynet det som avgjørende for egen utvikling. For faktor 2 kan det virke som om en god relasjon til ledelsen og et godt samarbeid med kollegaer er noe man setter pris på og ser som et naturlig og gitt grunnlag for arbeidshverdagen, men at man ikke er avhengig av andre for å utvikle seg og motiveres i jobben sin. Dette understrekes for eksempel ved plasseringen av både utsagn 25 (-1) og utsagn 44 (0).

#### 4.3.5 Oppsummering av faktor 2

I dette faktorsynet finner vi lærere som fremstår som trygge og stødige i sin yrkesutøvelse. De både opplever seg selv og oppleves gjerne av andre som veldig profesjonelle, samtidig som de ofte er uhyre selvgående og effektive i jobben sin. Faktor 2 motiveres best når man anerkjennes og respekteres av både ledelsen ved skolen og kollegaer, og når man selv kan styre sin egen arbeidshverdag mest mulig. Faktorsynet blomstrer når man har en genuint gjensidig relasjon til skoleledelsen, og ønsker ingen innblanding i når og hvordan man best skal samarbeide med andre lærere. Tvert motsatt

opplever dette faktorsynet gjerne at alt for mye fellesopplegg fra ledelsens side er til forstyrrelse og irritasjon. Man kunne tenke at noe kanskje går tapt i dette faktorsynets ønske om lite samarbeid. Samtidig vil det samarbeidet som dette faktorsynet selv initierer antakeligvis være såpass sterkt, levedyktig, langsiktig og gjennomgripende, at nettopp det er hva som gir gull av gråstein. Når det gjelder personlig og profesjonell utvikling, drives den egenhendig av faktorsynet selv. Maria sier i sitt post-intervju at denne fremstillingen av faktorsynet i stor grad sammenfaller med hennes egne opplevelser og perspektiver, men at hun nok er litt mer opptatt av samarbeid med kollegaer enn det som kommer frem her.

#### 4.4 Faktor 3 – Jeg administrerer jobben min best selv, men se meg gjerne.

Dette faktorsynet defineres som nevnt innledningsvis av to personer i studien. Jeg har gjennomført post-intervju med Tore som lader sterkest på faktor 3.

##### 4.4.1 Fjern og administrativ ledelse og ansvar for egen utvikling

Dette faktorsynet har en sterk opplevelse av at ledelsen ved skolen er rent administrativ og er resultatorientert fremfor å fremme samarbeidet ved skolen og den enkelte lærers personlige og profesjonelle utvikling.

21	<b>Hvis ledelsen hadde observert meg i klasserommet, kunne de vurdert min profesjonelle utvikling.</b>	+6
39	<b>Min nærmeste leder er mer administrativ og mer opptatt av hva jeg gjør enn hvem jeg er. Det gjør ingenting for meg, jeg er autonom i yrket mitt og skaper uansett min egen utvikling.</b>	+4
8	Ledelsen ved skolen legger sjelden til rette for at jeg kan reflektere rundt min egen arbeidssituasjon, så jeg må i praksis ta ansvar for min personlige utvikling selv.	+3
14	<b>Jeg opplever at jeg står alene i min personlige utvikling, og føler ikke at min nærmeste leder gir meg ryggstøtte.</b>	+2
19	<b>For meg kommer ønsket om personlig utvikling naturlig, uavhengig av ledelsen ved skolen, og jeg får ofte honnør og anerkjennelse hos både nærmeste leder og andre lærere.</b>	-3
38	<b>Lederstilen som min nærmeste leder har er veldig åpen, ærlig og direkte, men jeg har ikke behov for så mange tilbakemeldinger.</b>	-3
27	Ledelsen ved skolen investerer mye i den faglige utviklingen ved skolen. Jeg snakker åpent med min nærmeste leder, men føler meg ofte forbigått og mister litt motivasjonen.	-4
4	<b>Jeg opplever at ledelsen ved skolen inspirerer og oppmuntrer meg slik at de løfter min profesjonelle utvikling selv når jeg føler at jeg ikke har overskudd til det.</b>	-6

Utsagn 21 (+6) viser med all tydelighet at dette faktorsynet synes at skoleledelsen er fjern i sin arbeidshverdag, men at man samtidig skulle ønske å bli mer sett og hørt. Dette understrekes videre av utsagn 39 (+4), og man sier at egen utvikling skjer på tross av en administrativ og distansert ledelse. Plasseringen av utsagn 8 (+3) og 14 (+2) forteller at dette faktorsynet føler manglende støtte fra skoleledelsen og at man dermed står alene om å skape og drive sin egen utvikling. Utsagn 19 og 38, som begge er plassert på -3, er uttrykk for en lite gjensidig relasjon til ledelsen ved skolen. Ledelsen oppfattes som lite anerkjennende og med en lukket og lite utadrettet form for kommunikasjon overfor sine ansatte. Plasseringen av utsagn 27 på plass -4 forsterker det samme inntrykket hos dette faktorsynet, i tillegg til at man mener at ledelsen ved skolen ikke tilrettelegger for faglig utvikling. Det sterkeste utsagnet er likevel utsagn 4



som er det mest negativt ladde utsagnet i dette faktorsynet. Det gir uttrykk for at faktorsynet opplever dårlig støtte fra skolens ledelse og at man blir lite inspirert og motivert av ledelsen for profesjonell utvikling.

#### 4.4.2 Samarbeid med kollegaer skaper utvikling

Faktor 3 bedriver brordelen av sin personlige og profesjonelle utvikling i samarbeid med sine kollegaer. Man ser på det som fruktbart og kunne ønsket seg flere muligheter til dette positive kollegiale samarbeidet.

41	Min personlige utvikling driver jeg i samarbeid med kollegaer. Ledelsen ved skolen blir mer fasilitatorer eller konfliktløserer.	+5
12	Mer samarbeid og koordinering med andre lærere hadde vært kjempenyttig for utvikling av min personlige og profesjonelle kompetanse.	+4
25	Hvis jeg skal oppleve personlig og profesjonell utvikling må det skje sammen med mine kollegaer. Ledelsen må gi oss mer tid og rom til samarbeidsprosjekt.	+3
16	Skolen vår har et velfungerende og inkluderende lederteam som skaper gode samarbeidsmuligheter og en positiv fellesskapsfølelse, det gir en arbeidsplass preget av utvikling, støtte og god kommunikasjon.	-5

Hvis vi tar for oss plasseringen av utsagn 41 (+5), gir dette en sterk indikasjon på styrken man henter og opplever fra samarbeidet med andre lærere ved skolen. Utsagn 12 (+4) og 25 (+3) understreker hvor viktig dette faktorsynet synes det er med et godt samarbeid for å skape utvikling både på det profesjonelle og det personlige planet, men at ledelsen må komme mer på banen og legge til rette for at et slikt samarbeid kan skje. Plasseringen av utsagn 16 helt ute på plass -5 kompletterer faktorsynets samlede sortering med henhold til at man mener at ledelsen ved skolen ikke på langt nær er gode nok på å fremme fellesskapsfølelse og samarbeid. Dette utsagnet vektlegger også at faktorsynet sier at skoleledelsen ikke fasiliterer god utvikling, støtte og kommunikasjon på skolen.

#### 4.4.3 Selvstyre og profesjonalitet

Dette faktorsynet liker å styre tiden og hverdagen sin selv som lærer, og ser på seg selv som en profesjonell og høyst kapabel arbeidstaker.

6	Jeg liker autonomien man har som lærer og å styre arbeidshverdagen min selv. Samtidig er det at man blir bygd opp og støttet, at du føler at du har et nettverk rundt deg i form av ledelsen ved skolen, viktig. Det vokser jeg mye på.	+5
23	Når jeg får styre tiden min selv og har en leder som viser tillit til min profesjonalitet, opplever jeg økt motivasjon i jobben.	+4
33	Jeg vil ikke ha en leder som styrer meg. Jeg er høyt utdannet, har god sosial kompetanse og liker ikke å bli fortalt hva jeg skal gjøre.	+3
15	Skolens lederteam og min nærmeste leder bestemmer for det meste hvordan jeg skal utføre jobben min, det gjør det tydelig og greit for meg i arbeidshverdagen og jeg vet hva jeg skal forholde meg til.	-5

Utsagn 6 (+5) forteller at faktor 3 har høyt fokus på autonomi og selvstyre i sin yrkesutøvelse. Dette faktorsynet mener at det er viktig med en lojal og støttende ledelse ved skolen for å utvikle seg og være profesjonell. Utsagn 23 (+4) og utsagn 33 (+3) viser at faktorsynet tenker at ledelsen bør stole på at lærerne er kompetente nok til å utøve jobben sin på en selvstendig måte uten detaljstyring av tiden og innholdet i

arbeidshverdagen. Man synes det er viktig at skoleledelsen anerkjenner lærernes profesjonalitet på en støttende, respektfull og likeverdig måte for å øke og ivareta motivasjonen for jobben. Plasseringen av utsagn 15 på plass -5 underbygger de positivt ladete utsagnene. Ved å plassere dette utsagnet i en så negativt ladet posisjon, gjør man det klart at man ikke liker at skolens ledelse bestemmer det aller meste i forhold til utførelsen av jobben som lærer. Man ønsker selv å definere og styre hva man skal forholde seg til i løpet av en gjennomsnittlig arbeidshverdag.

#### 4.4.4 Utvikling og gjensidighet i relasjon til ledelsen

Av de nøytrale utsagnene i dette faktorsynet vil det være mest interessant å trekke frem de som handler om hvilken relasjon man har til ledelsen ved skolen og hva den har å si for egen utvikling.

7	Likeverdig kommunikasjon og relasjon mellom leder og lærer er viktig. Jeg mister tillit til ledelsen ved skolen når de viser at de ikke har innsikt i vår arbeidshverdag og at de ikke vet hva vi gjør og hvem vi er. Det er frustrerende.	+1
17	<b>Min relasjon til min nærmeste leder er preget av gjensidig tillit og åpenhet, og selv om vi kan være uenige får jeg støtte og motivasjon til å utvikle meg videre som lærer.</b>	+1
10	<b>Min nærmeste leder gir meg følelsen av å spille på lag og er en viktig støttespiller når ting er vanskelig både på jobb og privat.</b>	0
46	Det ligger i min natur å stadig søke å utvikle meg selv i jobben som lærer, selv om jeg opplever liten støtte fra ledelsen ved skolen.	0
40	Mitt naturlige instinkt og driv for utvikling i jobben som lærer er sterkt, og jeg opplever ofte at min nærmeste leder gir meg tillit og ekstra ansvar.	-1

Slik vi kan se av alle disse fem utsagnene, er det underordnet for dette faktorsynet å ha en gjensidig relasjon til ledelsen. Det er ikke så relevant om man føler at skolens ledelse spiller på lag eller ikke, og relasjonen man har til ledelsen har en ikke signifikant innvirkning på om man utvikler seg profesjonelt eller ikke. Sett i lys av de tidligere diskuterte utsagnene, gir dette mening om man trekker fram faktorsynets behov for selvstyre og autonomi samt det faktum at dette faktorsynet vektlegger samarbeidet med andre lærere som den viktigste forutsetningen for egen utvikling. Faktor 3 trives med andre ord best når man kan være mest mulig uavhengig i forhold til ledelsen når det kommer til relasjon og utvikling.

#### 4.4.5 Oppsummering av faktor 3

Faktor 3 opplever ikke at ledelsen er så tett på, og trives i grunn med det, men savner tilretteleggingen man kunne hatt for et bedre samarbeide med andre lærere. Dette faktorsynet skulle gjerne sett at man hadde bedre støtte fra skolens ledelse i form av anerkjennelse av egen profesjonalitet, samt inspirasjon og motivasjon til videre utvikling som lærer. Innen dette faktorsynet mener man at profesjonell og personlig utvikling skapes på egenhånd og i samarbeid med kollegaene ved skolen. Faktor 3 holder fanene selvstyre og profesjonalitet høyt, og synes det er viktig at ikke ledelsen ved skolen blander seg for mye inn i lærernes arbeidshverdag gjennom for eksempel styrt og bundet tid. Relasjonen man har til ledelsen er ikke like viktig for dette faktorsynet som det å bli verdsatt som profesjonell yrkesutøver. Da er det viktigere å være autonom med mulighet

for faglig koordinering og samarbeid med de andre lærerne på skolen når dette er relevant og ønskelig. Tore både bekrefter og styrker den oppfattelsen av faktorsynet som kommer frem her.

## 4.5 Faktor 4 – Kan jeg få en pause fra overstyringen?

Faktor 4 defineres av to personer i denne studien, og jeg har foretatt et post-intervju med Kim som lader sterkest på dette faktorsynet.

### 4.5.1 Ønsker gjensidighet, men føler at ledelsen svikter

Dette faktorsynet har et ønske om en gjensidig kommunikasjon og relasjon med ledelsen ved skolen, men føler seg hverken sett eller hørt.

7	Likeverdig kommunikasjon og relasjon mellom leder og lærer er viktig. Jeg mister tillit til ledelsen ved skolen når de viser at de ikke har innsikt i vår arbeidshverdag og at de ikke vet hva vi gjør og hvem vi er. Det er frustrerende.	+6
9	Jeg har ikke et særlig nært forhold til ledelsen, det gjør at jeg ikke åpner meg om utfordringer jeg kan ha i klasseromssituasjonen	+3
27	Ledelsen ved skolen investerer mye i den faglige utviklingen ved skolen. Jeg snakker åpent med min nærmeste leder, men føler meg ofte forbigått og mister litt motivasjonen.	+2
17	Min relasjon til min nærmeste leder er preget av gjensidig tillit og åpenhet, og selv om vi kan være uenige får jeg støtte og motivasjon til å utvikle meg videre som lærer.	-4
10	Min nærmeste leder gir meg følelsen av å spille på lag og er en viktig støttespiller når ting er vanskelig både på jobb og privat.	-6

Alle utsagnene i denne kategorien er særpregede utsagn som står i kontrast til de andre faktorsynene. Hvis vi ser på utsagn 7 (+6), er dette et uttrykk for en manglende tillit til at skoleledelsen har interesse, innsikt og engasjement for sine ansatte og arbeidshverdagen deres. Faktorsynet ønsker at kommunikasjonen med ledelsen skal være likeverdig, og relasjonen dem imellom likeså. Utsagn 9 (+3) nyanserer dette synet noe, ved å peke på at man egentlig ikke føler at relasjonen til ledelsen ved skolen er særlig nær og at dette oppleves som et hinder for en god kommunikasjon. Andre del av utsagn 27 (+2) viser at faktorsynet prøver å forholde seg åpen og imøtekommende, men at man til tross for dette blir oversett av ledelsen – noe som igjen styrker følelsen av frustrasjon og minsker motivasjonen. De to utsagnene som er plassert på negativ side av matrisen, utsagn 17 (-4) og 10 (-6), forsterker og understreker hele opplevelsen av manglende støtte, gjensidighet og takhøyde. Dette faktorsynet synes at ledelsen ved skolen ikke innbyr til lagarbeid, og at det er en styrende form for ledelse som gir lite rom og mulighet til utvikling og refleksjon.

### 4.5.2 Egenutvikling på egne vilkår, med autonomi og profesjonalitet

For faktor 4 er det både naturlig og viktig å søke å utvikle seg selv, selv om støtten fra ledelsen er liten eller ikke-eksisterende. Dette kommer tydelig fram av plasseringen av

utsagn 46 på plass +5. Det kommer videre klart frem at man ønsker å styre tiden og hverdagen sin selv. Man vil ikke overstyres av ledelsen ved skolen.

33	Jeg vil ikke ha en leder som styrer meg. Jeg er høyt utdannet, har god sosial kompetanse og liker ikke å bli fortalt hva jeg skal gjøre.	+5
<b>46</b>	<b>Det ligger i min natur å stadig søke å utvikle meg selv i jobben som lærer, selv om jeg opplever liten støtte fra ledelsen ved skolen.</b>	<b>+5</b>
8	Ledelsen ved skolen legger sjelden til rette for at jeg kan reflektere rundt min egen arbeidssituasjon, så jeg må i praksis ta ansvar for min personlige utvikling selv.	+4
6	Jeg liker autonomien man har som lærer og å styre arbeidshverdagen min selv. Samtidig er det at man blir bygd opp og støttet, at du føler at du har et nettverk rundt deg i form av ledelsen ved skolen, viktig. Det vokser jeg mye på.	+3
4	Jeg opplever at ledelsen ved skolen inspirerer og oppmuntrer meg slik at de løfter min profesjonelle utvikling selv når jeg føler at jeg ikke har overskudd til det.	-3
48	Ledelsen ved skolen forventer at vi er profesjonelle og kommunikasjonen går ofte enveis nedover til lærerne. Jeg trives godt med konkrete rammer, da gjør jeg en bedre jobb som lærer.	-3
15	Skolens lederteam og min nærmeste leder bestemmer for det meste hvordan jeg skal utføre jobben min, det gjør det tydelig og greit for meg i arbeidshverdagen og jeg vet hva jeg skal forholde meg til.	-4
<b>32</b>	<b>Jeg opplever at den øverste ledelsen ved skolen er fjern fra meg i arbeidshverdagen. Det er viktig for meg at min nærmeste leder ser mine grenser og mine behov for at jeg skal utvikle meg, ikke bare skolen sine behov.</b>	<b>-4</b>

Utsagn 8 (+3) forteller at faktorsynet dessuten mener at man må ta ansvar for egen utvikling om det skal skje, siden ledelsen ved skolen ikke gjør det. I dette faktorsynet hersker en opplevelse av at ledelsen hverken støtter, inspirerer eller oppmuntrer til profesjonell utvikling, slik vi ser på utsagn 4 (-3). Uttalelsen i utsagn 46 om at man utvikler seg uavhengig av skoleledelsens støtte eller mangelen på sådan understrekes av siste halvdel i utsagn 32 og dennes plassering på -4. Plasseringen av både utsagn 33 (+5) og 6 (+3) understreker det autonome trekket ved dette faktorsynet. Man liker å styre heller enn å bli styrt, og man vil gjerne ha anerkjennelse og støtte som en profesjonell yrkesutøver. Utsagn 48 (-3) peker i samme retning siden det her er negativt ladet, særlig siste halvdel av utsagnet. Utsagn 15 på plass -4 kompletterer faktorsynets opplevelse av selvstendighet og selvstyre som både noe reelt og ønsket.

#### 4.5.3 Samarbeid med kollegaer er viktig, men ikke planleggingsdagene

Dette faktorsynet synes det er verdifullt å samarbeide med sine kollegaer, såfremt ikke ledelsen går inn og overtar styringen av dette samarbeidet.

<b>1</b>	<b>Det påtvungne samarbeidet i form av planleggingsdager, som ledelsen ved skolen styrer, opplever jeg å ha liten effekt på min profesjonelle utvikling.</b>	<b>+4</b>
25	Hvis jeg skal oppleve personlig og profesjonell utvikling må det skje sammen med mine kollegaer. Ledelsen må gi oss mer tid og rom til samarbeidsprosjekt.	+4
3	Jeg føler at ledelsen bare kan gi tid og rom og anledning til at jeg kan lære sammen med andre kollegaer, men ellers har de veldig lite innvirkning på min personlige utvikling.	+3
16	Skolen vår har et velfungerende og inkluderende lederteam som skaper gode samarbeidsmuligheter og en positiv fellesskapsfølelse, det gir en arbeidsplass preget av utvikling, støtte og god kommunikasjon.	-2
37	Jeg stoler på ledelsen ved skolen og at de tar gode beslutninger for oss. Slik blir det forutsigbart og mindre stressfylt, noe som styrker min utvikling og motivasjon i jobben.	-5

Slik vi ser av utsagn 1 (+4), oppleves ikke planleggingsdagene ved skolen som viktige for profesjonell utvikling. De fungerer rett og slett ikke, ifølge faktorsynet. Man må få tid og rom til samarbeid med andre lærere for å skape mulighet for personlig og profesjonell utvikling, og det må ledelsen ved skolen fasilitere. Dette kommer frem av utsagn 25 (+4) og 3 (+3). Plasseringen av de negativt ladete utsagnene, utsagn 16 (-2) og 37 (-5),

forteller at man ikke stoler på at ledelsen tar gode avgjørelser og at man heller ikke synes at skoleledelsen fungerer særlig godt. Tvert imot har man et inntrykk av at måten skolen blir ledet på skaper negativitet, demotiverte lærere, mindre samarbeid og fellesskap, en lite fungerende kommunikasjon og dårlige vilkår for utvikling i jobben.

#### 4.5.4 Ikke helt utslitt, men det svinger litt

Hvis vi ser på de utsagnene som er plassert i eller i nærheten av nullområdet for matrisen, kommer det frem en tvetydighet både i forhold til relasjonen til ledelsen ved skolen, samarbeid med kollegaer og til egen utvikling.

<b>39</b>	<b>Min nærmeste leder er mer administrativ og mer opptatt av hva jeg gjør enn hvem jeg er. Det gjør ingenting for meg, jeg er autonom i yrket mitt og skaper uansett min egen utvikling.</b>	<b>+1</b>
12	Mer samarbeid og koordinering med andre lærere hadde vært kjempenyttig for utvikling av min personlige og profesjonelle kompetanse	+1
<b>5</b>	<b>Jeg er utslitt, uinspirert, nedslått og prøver stort sett bare å klare meg til skoleåret er over, og så lenge vi får jobben gjort slik vi blir fortalt opplever jeg ikke at ledelsen ved skolen har noen oppriktig interesse av hvordan lærerstaben har det.</b>	<b>0</b>
31	I mine øyne er skolens lederteam lite fleksible og lydhøre for hva vi lærerne tenker og mener, og jeg er frustrert og lite motivert til å gjøre en ekstra innsats.	0
40	Mitt naturlige instinkt og driv for utvikling i jobben som lærer er sterkt, og jeg opplever ofte at min nærmeste leder gir meg tillit og ekstra ansvar.	0
<b>19</b>	<b>For meg kommer ønsket om personlig utvikling naturlig, uavhengig av ledelsen ved skolen, og jeg får ofte honnør og anerkjennelse hos både nærmeste leder og andre lærere.</b>	<b>-1</b>
24	Ledelsen ved skolen er preget av kontroll og evaluering, og har mer fokus på resultatet enn prosessen. Jeg føler at ledelsen ikke viser tillit til at jeg gjør jobben min godt nok.	-1

Dette faktorsynet er det eneste i utvalget som ikke har plassert utsagn 5 på negativ plass, og utsagnet er også ett av de mange særpregede utsagnene dette faktorsynet består av. Sammen med utsagn 39 (+1), 31 (0) og 24 (-1) forteller det at faktorsynet ikke er entydig med tanke på ledelsen ved skolen. På den ene siden sier man at man ikke er særlig avhengig av ledelsen og hva denne eventuelt kan bidra med, siden man uansett liker seg best når man er selvstyrt og uavhengig i sin yrkesutøvelse. På den andre siden er man frustrert over at ledelsen er så fraværende og uengasjert. Faktorsynet gir uttrykk for en følelse av oppgittethet og overgivenhet, hånd i hånd med en slags «det er i motgang det går oppover»-innstilling. Den samme ambivalensen finner vi igjen i utsagn 12 (+1) som tar for seg det positive utbyttet man får av et godt samarbeid med andre lærere, og i utsagn 40 (0) og 19 (-1) som dreier seg om motivasjon og driv for egen utvikling.

#### 4.5.5 Oppsummering av faktor 4

Faktor 4 er det faktorsynet som har aller flest særpregede utsagn blant de fem faktorene til sammen, og er mest særegent av alle. Det ser vi også i forhold til relasjonsmatrisen, jamfør korrelasjon til de andre faktorsynene. Dette faktorsynet har et uttalt behov for gjensidighet, likeverd og åpenhet i sin relasjon og kommunikasjon med ledelsen ved skolen. Dette er et faktorsyn som i sterk grad misliker detaljstyring i jobben, og som liker å ha begge hendene på roret hva gjelder både egen utvikling, samarbeid med andre kollegaer og arbeidshverdagen som sådan. Samtidig gir man uttrykk for et savn etter en mer tilstedeværende og interessert skoleledelse med innsikt i og engasjement for

lærerne ved skolen og deres yrkesutøvelse. Dette inngir en viss grad av mistillit overfor ledelsen, og man har ingen tro på at ledelsen ved skolen kan klare gå fra å lede gjennom styring og kontroll til å lede gjennom støtte og utvikling. Faktorsynets ambivalente og tvetydige tilsnitt tilsier både en styrke på individnivå i form av egen kompetanse og selvbevissthet, og en svakhet på systemnivå når det gjelder skoleledelsens evne til en fruktbar ledelse av skolen og lærerne. Kim er helt enig i hele beskrivelsen av faktorsynet.

## 4.6 Faktor 5 – De pålagte ekstraoppgavene tipper snart lasset.

To personer definerer faktor 5 i denne studien. Jeg har gjennomført et post-intervju med Ole som lader sterkest på faktorsynet.

### 4.6.1 En fjern ledelse og gjensidig mistillit

Faktor 5 synes at ledelsen ved skolen er resultatorientert og styrende, med manglende tillit til sine ansatte og deres profesjonalitet.

42	<b>Vi blir stadig pålagt ekstraoppgaver fra skolens lederteam, det gjør hverdagen tung.</b>	+6
47	<b>Selv om min nærmeste leder legger til rette for en god og åpen kommunikasjon, gir ofte skolens lederteam oss pålegg som i stor grad styrer min arbeidshverdag. Dette hindrer meg i å gjøre jobben min så godt som jeg ønsker.</b>	+5
24	<b>Ledelsen ved skolen er preget av kontroll og evaluering, og har mer fokus på resultatet enn prosessen. Jeg føler at ledelsen ikke viser tillit til at jeg gjør jobben min godt nok.</b>	+4
7	Likeverdig kommunikasjon og relasjon mellom leder og lærer er viktig. Jeg mister tillit til ledelsen ved skolen når de viser at de ikke har innsikt i vår arbeidshverdag og at de ikke vet hva vi gjør og hvem vi er. Det er frustrerende.	+3
32	Jeg opplever at den øverste ledelsen ved skolen er fjern fra meg i arbeidshverdagen. Det er viktig for meg at min nærmeste leder ser mine grenser og mine behov for at jeg skal utvikle meg, ikke bare skolen sine behov.	+2
37	Jeg stoler på ledelsen ved skolen og at de tar gode beslutninger for oss. Slik blir det forutsigbart og mindre stressfylt, noe som styrker min utvikling og motivasjon i jobben.	-6

Plasseringen av utsagn 42 (+6), 47 (+5) og 24 (+4) viser at disse utgjør en stor del av dette faktorsynet og hva som oppleves som psykologisk signifikant for faktorsynet. De er i tillegg særpregede utsagn for faktorsynet. Denne gruppen utsagn forteller at man opplever å stadig bli pålagt nye oppgaver fra ledelsen, og at disse i stor grad styrer og definerer arbeidshverdagen. Faktorsynet mener at påleggene som skoleledelsen kommer med uttrykker et ønske om kontroll og best mulig måloppnåelse, og at dette er motarbeider muligheten til å gjøre en god nok jobb. Videre kan vi se av utsagn 24 og 7 (+3) at man hverken har tillit til eller opplever å få tillit fra ledelsen ved skolen. Utsagn 32 (+2) påpeker faktorsynets tanke om at ledelsen er fjern, og at de ikke burde legge vekt kun på skolens behov. Utsagn 37 (-6) bekrefter mistilliten man har til skoleledelsen og at man ikke stoler på ledelsens evne til å ta gode beslutninger på vegne av de ansatte.

#### 4.6.2 Personlig og profesjonell utvikling med anerkjennelse – og fagsamarbeid

Dette faktorsynet har et naturlig behov for og motivasjon til å utvikle seg både personlig og profesjonelt, og man føler ikke at man er avhengig av andre for å skape denne utviklingen. For dette faktorsynet er ikke samarbeidet med andre lærere så sentralt for egen yrkesutøvelse og utvikling.

19	For meg kommer ønsket om personlig utvikling naturlig, uavhengig av ledelsen ved skolen, og jeg får ofte honnør og anerkjennelse hos både nærmeste leder og andre lærere.	+6
13	Jeg utvikler ikke min profesjonelle kompetanse uten å samtidig også utvikle min personlige kompetanse.	+3
40	Mitt naturlige instinkt og driv for utvikling i jobben som lærer er sterkt, og jeg opplever ofte at min nærmeste leder gir meg tillit og ekstra ansvar.	+2
2	Jeg har et ønske om mer samarbeid i enkelte fag, men har ikke klart å få i stand dette på egenhånd. Der skulle jeg ønske at ledelsen hadde vært mer tilstedeværende og tilrettelagt for et mer naturlig samarbeid.	-2
1	<b>Det påtvungne samarbeidet i form av planleggingsdager, som ledelsen ved skolen styrer, opplever jeg å ha liten effekt på min profesjonelle utvikling.</b>	<b>-3</b>
21	<b>Hvis ledelsen hadde observert meg i klasserommet, kunne de vurdert min profesjonelle utvikling.</b>	<b>-4</b>

Både utsagn 19 (+6) og 40 (+2) påpeker iveren faktorsynet har for å utvikle seg selv, og at man opplever at både ledelsen og kollegaene ved skolen støtter og ser opp til denne egenskapen. Med utsagn 13 (+3) sier faktorsynet at personlig og profesjonell utvikling går hånd i hånd. Plasseringen av utsagn 21 på -4 underbygger de andre utsagnene, ved at det ytrer en mening om at man er ikke avhengig av ledelsen ved skolen for å skape egen utvikling. Ledelsen sees på som så fjern at det ikke har noe å si uansett. Man viser med utsagn 2 (-2) at mer fagsamarbeid ikke er ønskelig eller nødvendig, og vil ikke ha mer tilrettelegging fra ledelsens side for å videreutvikle et slikt samarbeid. Utsagn 1 (-3) forteller at man ser på det påtvungne samarbeidet som helt greit og noe man tar som ren informasjon.

#### 4.6.3 Gjensidighet i relasjon til nærmeste leder, autonomi, tillit, støtte og profesjonalitet

I motsetning til ledelsen ved skolen, som i betydningen den øverste ledelsen, har den man definerer som sin nærmeste leder en helt annen rolle og relevans i forhold til dette faktorsynet. Faktor 5 synes det er viktig for motivasjonen i jobben å kunne være selvstyrt i arbeidshverdagen.

17	Min relasjon til min nærmeste leder er preget av gjensidig tillit og åpenhet, og selv om vi kan være uenige får jeg støtte og motivasjon til å utvikle meg videre som lærer.	+4
22	Det er viktig at nærmeste leder har forståelse for de ulike livsfasene man står i og tar hensyn til det.	+4
10	Min nærmeste leder gir meg følelsen av å spille på lag og er en viktig støttespiller når ting er vanskelig både på jobb og privat.	+3
23	Når jeg får styre tiden min selv og har en leder som viser tillit til min profesjonalitet, opplever jeg økt motivasjon i jobben.	+3
6	Jeg liker autonomien man har som lærer og å styre arbeidshverdagen min selv. Samtidig er det at man blir bygd opp og støttet, at du føler at du har et nettverk rundt deg i form av ledelsen ved skolen, viktig. Det vokser jeg mye på.	+2
15	Skolens lederteam og min nærmeste leder bestemmer for det meste hvordan jeg skal utføre jobben min, det gjør det tydelig og greit for meg i arbeidshverdagen og jeg vet hva jeg skal forholde meg til.	-4
20	<b>Min nærmeste leder forventer at jeg skal trå til og gjøre mitt beste uansett hvordan jeg har det på det personlige plan. Det gjør at jeg stagnerer i min utvikling.</b>	<b>-5</b>
39	Min nærmeste leder er mer administrativ og mer opptatt av hva jeg gjør enn hvem jeg er. Det gjør ingenting for meg, jeg er autonom i yrket mitt og skaper uansett min egen utvikling.	-5

Faktorsynet skiller tydelig mellom disse to nivåene i skoleledelsen, og den nærmeste lederen er mye viktigere for faktorsynet både på det personlige og det profesjonelle plan. Man sier at relasjonen til sin nærmeste leder kjennetegnes ved gjensidighet, takhøyde, tillit, støtte og forståelse, og at det gir både mulighet og motivasjon for utvikling. Dette gjenspeiles i plasseringen av alle de fem utsagnene vi finner i denne kategorien; 17 (+4), 22 (+4), 10 (+3), 20 (-5) og 39 (-5). Utsagn 23 (+3) og 6 (+2) forteller at man både verdsetter autonomien i yrket, og at skoleledelsen viser støtte og tillit til at man er profesjonell og gjør jobben godt uten for mye innblanding og styrt tid. Utsagn 15 (-4) bekrefter dette.

#### 4.6.4 Avdempet til ledelsen og kollegasamarbeid

Det man kan lese ut ifra de nøytralt plasserte utsagnene i dette faktorsynet, er at både samarbeidet med kollegaer og forholdet til ledelsen ved skolen kommer litt i bakgrunnen.

12	Mer samarbeid og koordinering med andre lærere hadde vært kjempenyttig for utvikling av min personlige og profesjonelle kompetanse.	+1
25	Hvis jeg skal oppleve personlig og profesjonell utvikling må det skje sammen med mine kollegaer. Ledelsen må gi oss mer tid og rom til samarbeidsprosjekt.	+1
41	Min personlige utvikling driver jeg i samarbeid med kollegaer. Ledelsen ved skolen blir mer fasilitatorer eller konfliktløserere.	+1
18	Jeg opplever at skolens lederteam ikke vet hvem vi er og hva vi gjør. Det er opptatt av resultat og er en økonomisk-administrativ ledelse, de er fjern for meg.	0
9	Jeg har ikke et særlig nært forhold til ledelsen, det gjør at jeg ikke åpner meg om utfordringer jeg kan ha i klasseromssituasjonen.	-1

Utsagn 18 (0) og 9 (-1) peker på faktorsynets noe avventende holdning til skoleledelsen, og selv om de kan oppleves som fjerne er man tross alt vant til å måtte forholde seg til dem – og det går stort sett greit. Videre er det tydelig av utsagn 12, 25 og 41 (+1) at man ikke har et utpreget sterkt kollegasamarbeid, men at samarbeid skjer mer som en del av den daglige diskursen og i forbifarten når det er enkelt og formålstjenlig.

#### 4.6.3 Oppsummering av faktor 5

Faktor 5 preges i stor grad av en oppfattelse og opplevelse av en fjern og rent administrativ skoleledelse som kun fungerer som et styrende kontrollorgan på skolen. Man føler at ledelsen ved skolen ikke har innsikt i ens egen arbeidshverdag, ikke viser tillit til at man er profesjonell og stadig pålegger de ansatte ekstraoppgaver med resultatoppnåelse for øyet. Dette fører til en merbelastning som faktorsynet ser på som et hinder og en byrde både i arbeidshverdagen og i yrkesutøvelsen sin. Faktorsynet har videre en sterk egenmotivasjon og –interesse for å utvikle seg både personlig og profesjonelt, noe man føler at man høster anerkjennelse for hos kollegaer og nærmeste leder. Og nettopp den nærmeste lederen er noen som er viktig for dem som representerer dette faktorsynet, fordi denne oppfattes å være tett på og følge pulsen til faktorsynet både personlig og på jobb. Man føler at den nærmeste lederen klarer å skjerme og være en motvekt mot den øverste skoleledelsens stadige pålegg og



upersonlige tilnærming. Dette faktorsynet ser det som viktig å ha både autonomi og ryggdekning i arbeidshverdagen, men mindre viktig at det tilrettelegges mye for samarbeid. Ole sier han føler at han kjenner seg godt igjen i beskrivelsen og oppsummeringen av faktorsynet.

## 4.7 Sammenfallende utsagn mellom faktorene

Kun fire av de 48 utsagnene er plassert sammenfallende i matrisen hos alle fem faktorer. Ser man på korrelasjonen mellom faktorsynene, slik den er gjengitt i tabell xx, er det en relativt lav korrelasjon mellom faktorsynene. Det er derfor naturlig at det ikke er flere sammenfallende utsagn enn disse fire.

Nr	Utsagn	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
28	Jeg er litt jobbfustrert, jeg føler ikke at jeg blir utfordret nok i min arbeidshverdag. Jeg har prøvd å si ifra om dette til min nærmeste leder, men føler ikke at jeg blir hørt. Jeg har en høy forventning om at det skal skje en endring på sikt.	-4	-5	-2	-3	-4
30	Min nærmeste leder kommuniserer på likeverdig nivå og skaper dialog med oss lærerne, men lederteamet ved skolen vår er ikke utviklingsorientert og bare opptatt av resultat. Jeg skulle ønske vi greide å tenke litt nytt i stedet.	-1	0	0	-2	+1
36	Jeg bryr meg ikke om hva ledelsen kommer med av nye pålegg og forordninger, jeg gjør jobben min slik jeg alltid har gjort den og det er mer enn godt nok.	-3	-4	-2	-2	-1
45	Ledelsen må få det strukturelle på plass for å kunne påvirke og utvikle oss lærere. Jeg kan ikke endre min arbeidshverdag, jeg er bundet av min og andres timeplaner. Samarbeid må fasiliteres via strukturen som ledelsen ved skolen legger.	+1	+1	+2	0	+1

Ingen av utsagnene er plassert helt likt for alle faktorsynene i matrisen, men mer i samme område. Når det gjelder utsagn 28, er dette plassert som et negativt ladet utsagn hos alle fem faktorsyn. Det indikerer at ingen av faktorsynene er jobbfustrert eller føler de blir utfordret for lite i arbeidshverdagen sin, og at man ikke trenger eller forventer noen endring på dette området. De andre tre utsagnene er plassert i eller nær nullområdet, og er dermed ikke så psykologisk signifikant for noen av faktorsynene. For utsagn 30 og 45 vil det si at man hverken føler det er for mye eller for lite av utvikling, og sett i sammenheng med utsagn 28 trenger man ingen endring på det området heller. Utsagn 36 viser en noe ulik grad ved en noe mer negativt ladet plassering av dette utsagnet hos faktor 2 og faktor 1 enn hos de tre andre. Det kan tyde på at for disse to faktorsynene er det noe mer viktig hva ledelsen kommer med av nye pålegg og forordninger sett i forhold til resten, og at man blir noe mer avhengig av ledelsen sitt fokus.

## 5 Drøfting

Ved analyse av dataene har jeg funnet fem forskjellige faktorsyn på min problemstilling for denne oppgaven; «*Hvordan opplever lærere at personlig og profesjonell utvikling påvirkes av ledelsen ved skolen?*». Disse fem faktorsynene har jeg kalt «La meg styre min egen utvikling og tid i gjensidig samarbeid. Da blomstrer jeg!», «Ikke forstyr meg! Jeg er i god flyt», «Jeg administrerer jobben min best selv, men se meg gjerne», «Kan jeg få en pause fra overstyringen?» og «De pålagte ekstraoppgavene tipper snart lasset». I den videre drøftingen vil jeg komme inn på personlig og profesjonell utvikling, støtte fra ledelsen, rammebetingelser, autonomi og profesjonalitet og ulike ønsker om samarbeid med kollegaer. Hvert enkelt tema er sett i lys av de funnene jeg har gjort for faktorsynene som ligger til grunn.

Den aktuelle teorien presentert i kapittel 2, som er valgt for å lage og definere Q-utvalget, blir tatt opp igjen i drøftingen. I tråd med abduksjonsprinsippet trekkes i tillegg ny teori inn. Abduksjonsprinsippet står sentralt innen Q-metodologien, og handler i korte trekk om å oppdage og utvikle ny teori (Watts & Stenner, 2012). I hovedsak dreier det seg her om teori knyttet til begrepene «lærende organisasjoner», «profesjonelle læringsfellesskap», «lærende ledelse» og «verdsettende ledelse».

I de tilfeller hvor faktorsynene fremstår som forholdsvis ulike drøftes de i det følgende hver for seg, mens der to eller flere faktorsyn viser fellestrekk drøfter jeg dem sammen under det aktuelle temaet. Jeg vil trekke frem enkelte eksempler fra post-intervjuene som er foretatt for hvert faktorsyn som en del av drøftingen der dette er naturlig.

### 5.1 Personlig og profesjonell utvikling

Alle fem faktorsyn uttrykker klart og tydelig at de ønsker utvikling. Forskjellen er hvordan de ulike faktorsynene opplever at utvikling skapes og har potensial til å skapes for dem. Begrepene personlig og profesjonell utvikling kommer til syne både i kontrast til og i sammenheng med hverandre, til tross for at de ofte dekker én og samme mening. Flere av informantene bekrefter dette i post-intervjuene. Også Skau peker på den samme tosidige enheten, ved at det profesjonelle og det personlige aspektet i en persons utvikling i hennes teoretiske tilnærming overlapper helt eller delvis (Skau, 2017). Senges første disiplin, personlig mestring, peker på at det hele handler om en vurdering av hva som er ønsket utvikling og hva som skal til for å komme dit (Senge, 1999).

Faktor 1 og 2 viser at det hersker et veldig sterkt eget ønske om personlig og profesjonell utvikling i disse to faktorsynene, og at alt av utviklingsarbeid på jobben ligger veldig naturlig for dem. Disse to faktorsynene trenger ikke å vente på å få tildelt studieplass eller et tilbud om å dra på kurs fra ledelsen ved skolen. De har ofte allerede meldt seg på selv. Faktorsynene synes det er fint når ledelsen fasiliterer og oppmuntrer til profesjonell utvikling, men det er ikke avgjørende for dem. Deres egne indre motivasjon er så sterk at de uansett tar saken i egne hender og tar initiativ til og ansvar

for egen utvikling. Her kjenner vi igjen det som Rogers (1961) snakker om når han diskuterer selvaktualisering som grunnlaget for vekst og utvikling. Ved å selv oppdage sitt potensial for utvikling, vil man naturlig også selv oppsøke den. Selv om ledelsen kanskje lett kunne tatt for gitt at disse faktorsynene er så selvdrevne at de lot dem ta hele ansvaret selv for sin personlige og profesjonelle utvikling, er det likevel ingen av dem som opplever at de står alene og uten støtte og oppfølging fra skoleledelsen. De blir sett, hørt og anerkjent som de profesjonelle yrkesutøverne de er, noe som igjen gir dem en ytterligere tro på og inspirasjon til en fortsatt styrking av egen utvikling. Disse to faktorsynene opplever ikke at de stagnerer i utviklingen sin, og ytrer en tiltro til prosessen selv når det butter litt imot.

Faktor 3 og 4 føler seg i stor grad overlatt til seg når det gjelder personlig og profesjonell utvikling. Disse faktorsynene opplever for det meste at ledelsen ved skolen er fjern og lite støttende når det kommer til utviklingsarbeid for den enkelte lærer, og man ser ikke at skolen investerer noe særlig i faglig utvikling blant personalet. Siden ledelsen ikke er tilstedeværende, føler begge faktorsynene at de må oppsøke og bedrive utvikling selv og i samarbeid med andre lærere. De føler dermed at de står veldig alene om egen utvikling og at det er opp til dem å ta ansvaret for at utvikling skal skje. Både Kim (faktor 3) og Tore (faktor 4) bekrefter dette, og sier det sjelden er noen tilbud om å få dra på kurs eller ta etterutdanning. Det må de i tilfelle ordne med selv. De opplever imidlertid ofte at de ikke får fri fra jobb eller støtte til kursavgift og reiseutgifter. Skau (2017) sier at man ikke må la begrensninger på systemplan være en unnskyldning for manglende utviklingsarbeid. Det er ifølge Skau en viktig del av profesjonaliteten nettopp å være bevisst dette slik at man unngår at utviklingsprosessen faller sammen og stagnerer. Og det er nettopp denne bevisstheten vi finner igjen hos disse faktorsynene; selv om ledelsen fremstår som lite støttende, anerkjennende og inspirerende, sier man at det naturlige for dem likevel er å fortsatt jobbe for å utvikle seg profesjonelt. Motivasjonen for å skape egen utvikling oppstår for disse to faktorsynene som regel heller på tross av enn på grunn av ledelsen ved skolen.

Faktor 5 er kanskje det faktorsynet som er minst avhengig av andre når det gjelder personlig og profesjonell utvikling. Også dette faktorsynet har en naturlig motivasjon og et åpenbart behov for utvikling, men føler at det er kun opp til en selv å skape denne utviklingen. Faktorsynet ser på utvikling av sin personlige kompetanse som en naturlig del av utviklingen av den profesjonelle, og er dermed helt på linje med Skau når hun sier at «personrelaterte egenskaper og ferdigheter [...] er i sosiale yrker en viktig del av yrkesutøverens profesjonelle kvalifikasjon» (Skau, 2017, s. 80). Dette faktorsynet har videre ikke noe behov for å føle seg sett eller anerkjent fra ledelsen ved skolen på grunn av det arbeidet man gjør i forhold til profesjonell egenutvikling.

Både Stortingsmelding 16 (2016-17) og læreplanverkets overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2022) retter søkelyset mot og fremmer personlig og profesjonell utvikling blant lærere så vel som skoleleder for at de sammen skal styrke det profesjonelle læringsfellesskapet og en god utvikling av skolen som helhet. Det er altså et uttrykt ønske i samfunnet om at lærere skal utvikle seg, til beste for seg selv, profesjonen og for skolen. Vi ser her at alle faktorsynene ønsker utvikling, imidlertid både trenger og erfarer de ulik støtte og tilrettelegging for dette. Dette vil jeg drøfte nærmere i neste del.

## 5.2 Støtte fra ledelsen

De fem faktorsynene har veldig ulike opplevelser og erfaringer når det gjelder støtte fra ledelsen i denne studien. De har ulike opplevelser også selv om noen av de har samme ledelse på tvers av faktorsyn, noe jeg ser i sammenheng med det Meyer (2014) sier om at det krever mot til å gå inn i det uforutsigbare for å være i dialog og at det fremmer skapende prosesser. Det tyder på at ikke alle faktorsyn ved én og samme skole har samme opplevelse av å være i dialog med ledelsen. Å være i en skapende dialog krever at man har en viss kvalitet på relasjonen slik at dialogen skal fungere godt.

Faktor 1 har en sterk opplevelse av gjensidighet i sin relasjon til skoleledelsen. Både Q-sorteringen for faktorsynet og post-intervjuet med Ida som lader sterkest på dette faktorsynet bekrefter dette. Faktorsynet har en relasjon til ledelsen som er preget av gjensidig tillit, åpenhet, respekt og anerkjennelse, og føler seg både sett, støttet og forstått. Som Kvalsund så elegant beskriver en slik form for samspill mellom leder og medarbeider: «Det kan være vakkert når det gjensidige kjennskapet vekkes til live som felles bevisstgjøring» (Kvalsund, 2020, s. 132). Dette skaper en samklang og en opplevelse av å dra i samme retning, som i andre rekke muliggjør vekst og utvikling og en trygghet i egen og andres profesjonalitet. Her oppleves at skoleledelsen gir nok frihet og ansvar til at lærerne som representerer dette faktorsynet kan vokse både personlig og profesjonelt, samtidig som de fremstår som tydelige og støttende nok til at man føler seg trygg og ivaretatt når man trenger det. Faktorsynet gir uttrykk for at man kan komme til ledelsen med både sine personlige og profesjonelle problemer, og at det er godt med rom for å luften uenigheter.

Faktor 2 har samme opplevelse av gjensidighet til ledelsen ved skolen som faktor 1, men har i tillegg en sterkere grad av profesjonalitet og likeverd i sin beskrivelse av relasjonen. Dette faktorsynet er ikke redd for å fronte sine meninger overfor ledelsen, og legger sin ære i å være åpen, ærlig og redelig og til alle tider ha en god og likeverdig kommunikasjon. Det tyder på at dette faktorsynet er i en positiv uavhengighetsrelasjon til ledelsen ved skolen, og kan veksle mellom denne og en gjensidig relasjonsdimensjon (Kvalsund, 2014; Kvalsund & Meyer, 2005). Faktorsynet fremstår som lite hårsår, noe som ikke er overraskende gitt det premisset man legger for saklig og profesjonell samhandling med ledelsen. Forventningene til ledelsen er imidlertid like høye som egne standarder, og det er underforstått at man tar det for gitt at ledelsen er likeverdig profesjonell. Man er derfor ikke imponert i de tilfeller hvor ledelsen ved skolen viser liten innsikt i hvem man er, og hva man gjør. Dette gjelder sannsynligvis først og fremst den øverste ledelsen ved skolen, da denne oppleves som litt fjern i arbeidshverdagen – noe som henger sammen med en slik manglende kontakt mellom de ansatte og ledelsen. Faktorsynet føler at nærmeste leder er tettere på og mer av en lagspiller å regne og en støtte både i jobben og privat.

Faktor 3 er nok det faktorsynet som i sterkest grad føler en avstand til ledelsen ved skolen. Dette faktorsynet ser på ledelsen som fjern og administrativ og mer resultatorientert og styrende enn støttende og personlig. Man føler at man har ganske liten ryggstøtte fra ledelsen og opplever sjelden å få honnør og anerkjennelse. Denne opplevde mangelen på verdsetting tyder på at faktorsynet savner nettopp en mer verdsettende ledelse. Verdsettende ledelse kjennetegnes ved at ledelsen bruker små og verdsettende ord og handlinger og at medarbeidere føler seg sett og akseptert for den

man er (Slettbakk & Skrøvset, 2021). Ifølge dette faktorsynet er ledelsen opptatt av å drifte systemet fremfor å drive gode prosesser for læring og utvikling. Faktorsynet mener at skoleledelsen har en lukket og lite direkte lederstil, og at man ikke får tak på dem. Tore gjenspeiler dette i sitt post-intervju, og trekker frem en manglende tiltro og tillit til ledelsen som sentralt for relasjonen dem imellom. Det er derfor rimelig å anta at dette faktorsynet har en sterk uavhengig relasjon til ledelsen ved skolen, som tidvis kan oppleves som negativ (Kvalsund, 2014; Kvalsund & Meyer, 2005). Man har i dette faktorsynet ikke så åpen kommunikasjon med nærmeste leder, samtidig som man ikke ser det som så viktig for yrkesutøvelsen å ha en gjensidig relasjon til ledelsen. For dette faktorsynet kommer det også mer i bakgrunnen i forhold til om ledelsen spiller på lag og er en god støttespiller eller ikke. Den samme nedtoningen i beskrivelsen av relasjonen vises ved at man heller ikke forventer å få så mye tillit og ekstra ansvar fra ledelsen.

Faktor 4 ønsker og ser det som viktig å ha likeverdig kommunikasjon og relasjon til ledelsen, men opplever i realiteten å ikke ha det. Man er dermed i en negativ avhengighetsrelasjon til ledelsen ved skolen (Kvalsund, 2014; Kvalsund & Meyer, 2005). Dette misforholdet mellom forventninger og virkelighet skaper en gjenvendende mistillit til ledelsen, og en negativ spiral hva angår åpenhet, kommunikasjon og fellesskapsfølelse. Ledelsens manglende forståelse for og kunnskap om hva man står i gjør at man på den andre siden heller ikke føler for å åpne opp om utfordringer man måtte ha. Da klarer man seg heller selv og biter i seg både frustrasjoner og uenigheter, da det likevel ikke er vits i å forsøke å ta opp disse. På den måten beveger man seg fra avhengigheten og over i uavhengighet, men fortsatt med negativt fortegn (Kvalsund, 2014; Kvalsund & Meyer, 2005). Man opplever at ledelsen har visse forsøk på å skape faglig utvikling ved skolen, men at man selv kan bli forbigått. Det gjør at man heller ikke opplever å bli gitt ansvar og tillit fra ledelsen ved skolen, og man har ingen forventninger om å kunne føle støtte og lojalitet i vanskelige saker. Den gjensidige relasjonsdimensjonen synes dermed å være helt eller nesten helt fraværende i relasjonen mellom medarbeidere og skoleledelse (Kvalsund, 2014; Kvalsund & Meyer, 2005). Dette faktorsynet føler at relasjonen til ledelsen svinger veldig i løpet av året, da det veksler mellom å være helt uavhengig til avhengig. Avhengighetsdimensjonen er her mye utløst på grunn av frustrasjon hos faktorsynet. Det hersker en oppfattelse av at man ofte bare «står han av», men man skulle egentlig ønske at man slapp det og heller kunne stole på at ledelsen var tilstedeværende, engasjert og støttende. Dette faktorsynet kan være i fare for å stå på randen til å bli utslitt, noe Kim også tydelig bekrefter i post-intervjuet.

Faktor 5 opplever svært ofte å bli pålagt ekstraoppgaver fra skolens lederteam, noe som legger sten til byrden i forhold til samlet arbeidsmengde. De ekstra påleggene ledelsen gir gjør at man føler arbeidshverdagen styres av ekstraoppgavene og utførelsen av disse, og at man ikke får rom og mulighet til å gjøre jobben så godt som man ønsker. Man havner dermed i en negativ avhengighetsrelasjon, siden man her er negativt avhengig av å utføre jobben i tråd med de føringene ledelsen ved skolen legger (Kvalsund, 2014; Kvalsund & Meyer, 2005). Faktorsynet er av den oppfatning at lederstilen til den øverste ledelsen er preget av kontroll og evaluering, med mer fokus på resultatet enn på prosessen. På bakgrunn av dette har man en oppfatning av at ledelsen hverken viser innblikk i eller tillit til ens egen yrkesutøvelse og at de står fjernt fra de ansatte. Dette skaper igjen mistillit til ledelsen hos faktorsynet og en manglende tiltro til at ledelsen er i stand til å ta gode beslutninger på vegne av personalet. Dette styrker både den negative avhengighetsrelasjonen som allerede eksisterer, og legger grunnlag for i tillegg veksle mellom den og en negativ uavhengighetsrelasjon (Kvalsund, 2014; Kvalsund & Meyer, 2005). Alle disse aspektene er naturlig nok med på å svekke utvikling og motivasjon i

jobben. Der hvor den øverste ledelsen svikter for dette faktorsynet, trår heldigvis den nærmeste lederen til – og fremstår som åpen, tillitsfull, raus, engasjert, støttende og hensynsfull. Man opplever å ha god kommunikasjon og tillit til sin nærmeste leder, og denne er også en sentral og god støttespiller på alle plan i livet. Det er dermed det gjensidige som preger relasjonen til den nærmeste lederen (Kvalsund, 2014; Kvalsund & Meyer, 2005).

Ser man på læreplanverkets overordnede del, kap. 3.5, er det ganske tydelig at man ser god skoleledelse som avgjørende for å skape de gode profesjonelle læringsfellesskapene som Aas & Vennebo snakker om (2021):

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Utdanningsdirektoratet, 2022).

### 5.3 Rammebetingelser

De fem faktorsynene har noe ulik oppfatning av rammebetingelsene de møter i arbeidshverdagen, og det er ulikt hvordan faktorsynene velger å forholde seg til dem. Felles for alle faktorsyn er at de ikke ønsker en struktur som legger opp til detaljstyring av arbeidsoppgavene.

Faktor 1 opplever at rammene man har for arbeidshverdagen sin og skoleåret som helhet er «en del av pakka» når man er lærer. Q-sorteringen viser imidlertid også at det ligger en viss tvetydighet til grunn når det gjelder rammeverket, ved at rammene for skoleåret kan bli for kvelende eller man også kan tenkes å føle at det er for få rammer. På bakgrunn av relasjonen som dette faktorsynet har til ledelsen ved skolen, vil det uavhengig av hvordan man opplever det strukturelle være sannsynlig at det er noe man vil ta opp ved de anledninger det måtte oppleves til hinder og frustrasjon.

Faktor 2, 3 og 5 viser at det strukturelle rundt arbeidshverdagen og skoleåret kommer i bakgrunnen, og man ser det ikke som så viktig å engasjere seg i det. Man tar det for gitt at dette er på plass og i orden, og man bruker ikke tid og krefter på rammebetingelsene. Når det gjelder rammebetingelsene for skoleåret er det noe ledelsen tar seg av og man selv bare forholde seg til, man er selv profesjonelle og stoler på at ledelsen tar gode profesjonelle hensyn når rammene legges.

Faktor 4 på sin side ønsker helst ikke så konkrete rammer for skolehverdagen, da man tenker at det påvirker i negativ retning i forhold til muligheten man har for en god nok yrkesutøvelse. Man vil heller legge planene for både skoleåret og arbeidshverdagen på egenhånd. Dette henger nok sammen med den opplevde mangelen på tillit som dette

faktorsynet har til skoleledelsen, og man tenker derfor at rammebetingelsene blir bedre om man kan få bestemme dem mest mulig selv.

Senges femte disiplin for lærende organisasjoner, systemisk tenking, samler alle hans fem disipliner under ett, og handler kort sagt om at alle som jobber i en lærende organisasjon må evne å se seg selv både som del av utfordringene, løsningene og helheten i organisasjonen. Av det kan man forstå at alle i organisasjonen er ansvarlige for at systemet og rammene er mest mulig velfungerende (Senge, 1999). Men det er likevel til syvende og sist den øverste ledelsen ved skolen, i form av rektor og hans/hennes lederteam, som er ansvarlige for utformingen og implementeringen av rammeverket som alle ansatte må forholde seg til gjennom året og i løpet av en gitt arbeidshverdag. Det er også hva som kommer frem i alle faktorsynene.

## 5.4 Autonomi og profesjonalitet

Alle faktorsynene i studien uttrykker at de er opptatt av det autonome aspektet ved læreryrket og den selvreguleringen og selvstyret det gir muligheten til. Samtidig viser funnene knyttet til relasjonskvalitet og samspill med kolleger og ledelsen noen nyanser her.

Faktor 1 viser at man liker godt autonomien man har som lærer og å styre hverdagen selv. Dette faktorsynet opplever økt motivasjon for jobben når man får styre tiden selv og har en leder som viser tillit til sin profesjonalitet. Til gjengjeld stoler også faktorsynet på at ledelsen tar gode beslutninger innen de vilkårene og rammene som gjelder. Man føler ikke at det er ledelsen som i størst grad bestemmer over egen yrkesutøvelse, men at man selv holder roret det meste av tiden. I tråd med dette har man også en oppfattelse av en prosessorientert ledelse fremfor en ledelse med stor vekt på resultater og kontroll. Dette faktorsynet blir motivert og inspirert av den støttende ledelsen de føler at de møter i sin arbeidshverdag, og man føler at ledelsen ved skolen gir rom og muligheter for en god dialog, utvikling og læringsmuligheter. Denne opplevelsen av selvstyre og autonomi er viktig for faktorsynet og noe av det som gir mest driv i jobben som lærer. Faktor 1 sin opplevelse av autonomi og samtidig samspill med ledelsen ser jeg i sammenheng med verdsettende ledelse som «krever ledere som ser seg selv som en del av profesjonsfellesskapet, og som vektlegger og synliggjør tillit og anerkjennelse gjennom verdsettende handlinger» (Slettback & Skrøvset, 2021, s. 89).

Faktor 2 opplever også høy grad av ønske om autonomi og selvstyre, og er veldig uavhengig i sin yrkesutøvelse. Dette faktorsynet opplever aller størst motivasjon når man kan være uavhengig av andre og styre arbeidshverdagen mest mulig selv. Her blir uavhengighetsdimensjonen kanskje aller mest fremtredende (Kvalsund, 2014; Kvalsund & Meyer, 2005). Oppfatningen hos faktorsynet er at læreryrket må og bør være autonomt, og at ledelsen ikke sette seg til doms over lærerne og si at de kan og vet bedre enn dem. Autonomien som læreryrket har og mulighetene det gir til å forme både yrkesutøvelsen og arbeidshverdagen er noe man verdsetter høyt hos dette faktorsynet. På den annen side setter man også pris på det nettverket man inngår i som del av lærerkollegiet ved skolen. Den støtten og anerkjennelsen man får av kollegaer er noe man vokser på. Dette faktorsynet liker veldig dårlig den styrende lederstilen, og trives best når kommunikasjonen med ledelsen er likeverdig og man får styre utførelsen av jobben sin selv.

Faktor 3, 4 og 5 er ganske likeverdige på dette området. Alle disse faktorsynene er på lik linje med de to andre opptatt av det autonome aspektet ved læreryrket og den muligheten for selvreguleringen og selvstyret det gir. Disse faktorsynene opplever økt motivasjon når ledelsen ved skolen viser dem tillit til at de er profesjonelle yrkesutøvere og imøteser behovet for å styre sin egen tid og arbeidsoppgaver mest mulig selv. Faktorsynene liker i liten grad å bli fortalt hva og hvordan de skal utføre jobben sin, og vil ha en minst mulig styrende ledelse. Alle tre faktorsynene ser det som gunstig å ha et nettverk rundt seg som de kan spille ball med, og at dette er noe som styrker autonomien deres.

For å drøfte dette litt videre kan man se forskjellene knyttet til autonomi som her kommer frem opp mot problemstillingen «Hvordan opplever lærere at personlig og profesjonell utvikling påvirkes av ledelsen ved skolen?», samt hvilke implikasjoner det får for ledelsen. Med for stor uavhengighet og autonomi så bidrar vi kanskje ikke til hverandres utvikling og kan stå i fare for å få et ukjent antall klasserom med ulik praksis og lite felles samspill. I dette landskapet er utvikling og lærende organisasjon viktige aspekter (Aas & Vennebo, 2021; Emstad & Birkeland, 2020). Begrepet lærende organisasjon kom her abduktivt opp ut fra at faktorsynene var så ulike og fordi noen av faktorsynene så sterkt ønsker uavhengighet. Spørsmålet skoleledelsen her kan stille seg er: Hvordan skape nok felles retning og en lærende organisasjon og samtidig ivareta autonomien og ikke bli for styrende?

## 5.5 Ulike ønsker om samarbeid med kollegaer

Funnene i denne studien viser at noen ønsker tilrettelegging for mer samarbeid og mer jevnlig, og andre mindre, noe som ved første øyekast kan se krevende ut med tanke på utvikling av et profesjonelt læringsfelleskap, i tråd med Aas og Vennebo (2021) og Emstad og Birkeland (2020).

Faktor 1 ytrer et tydelig ønske om mer samarbeid og koordinering med andre lærer, da det oppleves som ytterst fruktbart for faglig utvikling både på individ- og gruppenivå. Faktorsynet synes det er viktig at man kan dele erfaringer og høste av disse hos andre, og ser gjerne at ledelsen koordinerer dette på jevnlig basis. En skole er en lærende organisasjon, og det burde reflekteres bedre i skolens læringsaktiviteter ifølge dette faktorsynet. Ledelsen må derfor gi mer rom og tid til faglig samarbeid og samarbeidsprosjekt, både i ett og samme fag og på tvers av flere fag. Dette er i tråd med lærende ledelse (Emstad & Birkeland, 2020). Ida bekrefter og understreker dette i sitt post-intervju, og trekker frem et savn etter flere muligheter for naturlig samarbeid i skolehverdagen. Hun peker på at det ofte er for knapt med tid og at timeplanen ikke tillater like mye faglig samarbeid som man kunne ønsket seg. Dette faktorsynet tenker at ledelsen ved skolen hverken er velfungerende og inkluderende eller det motsatte, og man er også delt i synet på om ledelsen skaper gode samarbeidsmuligheter.

Faktor 2 peker spesielt på det pålagte og tvungne samarbeidet ved skolen, slik som planleggingsdagene, å være ineffektiv jobbing og ha liten påvirkning på profesjonell utvikling. Dette faktorsynet ønsker ikke at skolen skal tilrettelegge mer for faglig samarbeid, da man heller ordner det selv når man finner det nødvendig og fruktbart for en selv og for fellesskapet. Dette er i tråd med faktorsynets tidligere drøftede



selvstendige innstilling i jobben som lærer, og man kan på bakgrunn av det tenke seg at faktorsynet fint klarer å organisere samarbeid med andre lærere på egenhånd i de tilfellene det er naturlig og ønsket. Man synes ikke at skolen gir frie nok tøyler til å sette i gang samarbeidsprosjekt med fagkollegaer på eget initiativ, og vil generelt ha mindre styrt samarbeid. Maria understreker det samme i post-intervjuet med henne. Kvalsund peker på at dette er en vanlig form for samarbeid, der deltakelse i samarbeidet skjer gjennom uavhengighetsrelasjoner som utgjør selvstendige bidrag inn i samarbeidet. Alle som deltar i et slik samarbeid foretar en frivillig utveksling av kunnskap, erfaring og ressurser, og samarbeidet er preget av gjensidig respekt og bekreftelse (Kvalsund, 2014).

Faktor 3 viser til at samarbeid med kollegaer er særdeles viktig, da dette er arenaen man i stor grad driver sin personlige og profesjonelle utvikling. Det er derfor ingen overraskelse at dette faktorsynet ønsker seg mer tid og muligheter til koordinering og faglig samarbeid med andre lærere. Man ser på samarbeid som veldig nyttig, og man kunne ønske at ledelsen kunne fasilitere flere samarbeidsprosjekt. Faktorsynet er veldig tydelig på at man ikke føler at skoleledelsen er særlig velfungerende eller inkluderende, og man mener at gode samarbeidsmuligheter er en stor mangelvara ved skolen. Tore gir tydelig uttrykk for at han gjerne hadde sett for seg mer samarbeid på tvers av avdelingene på skolen og også med andre skoler i samme region, da han mener det hadde vært en styrke både for fagfellesskapet og for den enkelte lærer. Aas og Vennebo (2021) peker på det samme, med henvisning til Michael Fullan (2018), når de sier at «For å få systemforandring, må det profesjonelle læringsfellesskapet på en skole inngå i et større nettverk av samarbeidende skoler i den hensikt å utvikle kunnskap i skoler, mellom skoler, i distrikter og mellom distrikter» (s. 27).

Faktor 4 synes også at det er viktig med godt faglig samarbeid med kollegaer, men dette faktorsynet setter ikke pris på det påtvungne samarbeidet man har i skoleverket. Man ønsker heller at skoleledelsen kunne sette av mer tid til ulike samarbeidsprosjekt gjennom hele skoleåret, da muligheten til felles læring og faglig samarbeid er et betydelig savn i arbeidshverdagen. Faktorsynet mener at ledelsen ved skolen burde grepet sjansen oftere til å heller fungere som fasilitatorer enn som styrende organ. Til tross for negativ erfaring med det styrte samarbeidet, verdsetter man også i dette faktorsynet det samarbeidet man selv skaper og tilrettelegger for sammen med sine kollegaer. Man kompenserer på den måten for en ledelse som fungerer dårlig på prosesser og samarbeidslæring ved å selv opprettholde og styrke det faglige fellesskapet. Dette faktorsynet stoler slettes ikke på at ledelsen tar gode beslutninger på vegne av personalet, noe som utkrystalliserer seg nettopp i et slik selvorganisert læringsfellesskap. For å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap kreves det en prosess med kollektivt fokus og en aktivt støttende ledelse. Det er avgjørende å skape betingelser for å øke lærernes profesjonelle kunnskap, slik som å sette av tid til felles diskusjon og refleksjon i personalet (Aas & Vennebo, 2021)

Faktor 5 trekker ikke frem det faglige samarbeidet som noe man tenker er vesentlig for hverken yrkesutøvelsen eller for den profesjonelle utviklingen. Dette faktorsynet har ikke noe ønske om at ledelsen skal tilrettelegge for mer samarbeid, hverken i enkeltfag eller som samarbeidsprosjekt på tvers av fag. Faktorsynet føler at det faglige samarbeidet fungerer best når man organiserer det selv når og om man ser at det er naturlig og ønskelig. Når det gjelder planleggingsdager og annet påtvunget samarbeidet ved skolen, synes dette faktorsynet at det er helt greit. Man tenker at det fungerer som ren informasjon og til opplysning. Emstad og Birkeland sier at for å klare å utvikle en reell

profesjonell læringskultur er det avgjørende at lærerne har tillit til ledelsen i tillegg til å skape en kultur for lærende samtaler mellom ledelsen og de ansatte (Emstad & Birkeland, 2020). Det kan synes som om dette faktorsynet mangler den tillitsfulle relasjonen til sin skoleledelse som kreves for å skape den samarbeidskulturen som Emstad og Birkeland her snakker om. Ledelsen har dermed en jobb å gjøre for å fremstå både som en lærende leder og som en leder for læring, slik at et profesjonelt læringsfellesskap der også dette faktorsynet er en naturlig del kan oppstå.

I Læreplanverkets overordnede del heter det: «Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Samspill, samhandling og samarbeid er dermed sentrale stikkord. «Å ha samarbeidskompetanse vil si å ha utviklet sine sosiale ferdigheter til å kunne gjennomføre høy kvalitativ samarbeidskommunikasjon» (Kvalsund, 2014, s. 36).

## 5.6 Oppsummering

Lærende organisasjoner er et begrep som har vært mye brukt de siste tiårene, og en skole er vel for de aller fleste en type organisasjon som opplagt hører til under denne paraplyen. Ifølge Peter Senge er en lærende organisasjon «en organisasjon *der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap*» (Senge, 1999, s. 3). For å skape en god lærende organisasjon er det viktig å både trekke inn forståelser som profesjonelle læringsfellesskap, lærende ledelse og verdsettende ledelse.

Kvalsund på sin side hevder at coachende ledelse synes å være et av svarene på de utfordringene det fremtidige arbeidslivet står overfor med de enorme endringene som allerede er – og som ser ut til å komme i enda større grad (Kvalsund, 2020, s. 176). Sett i lys av den lærende organisasjonen kan man tenke seg at dette kunne vært en oppskrift for alle. Ved å møte lærerne der de er og samtidig gjennom en coachende tilnærming med både støtte og utfordring så kan man skape en coachende kultur i skolen hvor en kanskje opplever å få beholde autonomien sin og samtidig bidra til hverandres læring.

## 6 Avsluttende kommentarer og refleksjoner

Gjennom problemstillingen «Hvordan opplever lærere at personlig og profesjonell utvikling påvirkes av ledelsen ved skolen?» har jeg i denne studien ønsket å sette fokus på hvordan ulike ledelsestilnærminger kan skape ulike vilkår for utvikling hos lærerne ved skolen. Det jeg har funnet, er at det eksisterer flere ulike subjektive perspektiver og opplevelser rundt dette temaet. Bildet som tegner seg av kommunikasjonsuniverset slik det er definert i denne studien, viser at lærere i videregående skole jevnt over viser en større eller mindre grad av autonomi i sin yrkesutøvelse og at alle på sitt vis har et ønske om å utvikle seg – både individuelt og i samarbeid med andre. En av de store forskjellene som kommer til syne, er når det gjelder den opplevde relasjonskvaliteten lærerne rapporterer å ha til ledelsen ved skolen. Her spriker det fra genuint gjensidige relasjoner til negative uavhengige eller avhengige relasjoner. Spesielt Faktor 4 melder om en opplevelse av ambivalens i sine relasjoner til skoleledelsen. Trygghet, tillit og likeverd både på det personlige og det profesjonelle planet ser ut til å være avgjørende for om lærerne trives i jobben og føler seg motiverte til å drive med utviklingsarbeid eller ikke. Jeg har i studien gjort mitt beste som forsker for å skille ut mine subjektive syn og erfaringer fra de som er deltakernes sine, slik at det ikke skulle være min forståelse som preget funnene – men heller de ulike faktorsynene slik de står frem.

### 6.1 Praktiske implikasjoner

Hva kan resultatet av denne studien brukes til? Jeg håper at resultatene av studien vil være interessante både for lærere og skoleledere, og at den kan gi et godt bilde på hvor mangfoldig og sammensatt et lærerpersonale kan være. Ved at både skoleledere og lærere får oversikt over de ulike subjektive opplevelsene som kan eksistere blant medarbeidere i skoleverket, kan de også kanskje få et innblikk og en forståelse for de ulike perspektivene. På den måten kan man styrke fellesskapet ved skolen, forbedre relasjonskvalitetene mellom de ulike partene og også gi en pekepinn på hvor et eventuelt endrings- og utviklingsarbeid kan gjøres i forhold til lederutvikling og samarbeid. Studien kan fungere som et godt utgangspunkt for refleksjon og kanskje også for mer langvarige endringsprosesser som for eksempel utvikling av holdninger og egenskaper.

Jeg har som forsker erfart at Q-metodologien som metode helt konkret kan sette i gang en bevisstgjørings- og refleksjonsprosess hos medarbeidere. Både selve sorteringen av utsagnene i matrisen og de tanker og spørsmål som skapes underveis i sorteringsprosessen, vil være nyttige som et grunnlag til videre refleksjon og diskusjon i personalet. Hvis skoleledelsen åpner opp for en slik prosess, og samtidig tar ansvar for god dialog og kommunikasjon rundt de fenomenene som dukker opp, vil det kunne føre til svært fruktbare samarbeidsformer. Men det krever tid. Og vilje.

## 6.2 Finnes det andre veier til målet?

Enhver prosess består av en rekke valg, og ethvert valg innebærer at noe blir valgt bort og ikke forfulgt videre. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen prøvd å opprettholde en bevissthet om dette. Arbeidet med utsagn til Q-utvalget var både interessant og krevende, og selv om jeg følte at jeg la mye tid og energi i det ser jeg at jeg med fordel kunne prioritert dette arbeidet i noe større grad. Noen av utsagnene i Q-utvalget kunne vært både mer presist formulert og mindre tvetydige. Selv om alle deltakerne stort sett rapporterte at sorteringen var ukomplisert, har noen av utsagnene blitt kommentert å være vanskelige å plassere fordi de ble oppfattet å være for tvetydige og dra i to forskjellige retninger. Disse utsagnene har sannsynligvis havnet i nullområdet, og blitt mindre psykologisk relevante for de subjektive perspektivene som har kommet frem i studien. Usikkerhetsmomentet her ligger i at det kanskje er viktig informasjon om faktorsyn som går tapt ved at en slik tvetydighet i enkelte utsagn skygger litt for det helhetlige bildet. Mitt fokus i studien har i stor grad vært på individnivå. Jeg ser i etterkant at det kunne vært relevant å diskutere mer opp mot systemnivået i skoleverket for på den måten drøfte hvilke konsekvenser funnene som er gjort kunne hatt å si for videreutvikling av videregående skoler som organisatoriske helheter og samarbeid på tvers av skoler og fylker. I min studie er det likevel mest naturlig å beholde det individuelle perspektivet, siden det er lærernes subjektive opplevelser som står i sentrum.

## 6.3 Mulig videre forskning

I denne studien er det lærernes, altså medarbeidernes, perspektiv som har vært springbrettet inn i forskningsfeltet. Som et videre arbeid hadde det vært interessant å ta tak i også ledelsens perspektiv i samme felt, og løftet frem de utfordringer og muligheter skoleledere opplever at de har når de skal lede en så kompleks organisasjon som det en skole er og et så sammensatt personale som lærerne utgjør. Her kunne man gått frem på samme måte som i denne studien, og bedt et utvalg skoleledere fra ulike videregående skoler fra ulike fylker i landet om å sortere. På den måten hadde man sikret en bred forståelse for temaet i studien og sikret et representativt P-utvalg i forhold til kommunikasjonsuniverset. Ved å velge en problemstilling som dessuten tar høyde for systemnivå i tillegg til individuelt nivå, kunne man sagt mer om skoleverket som helhet. Endelig hadde det vært interessant å følge opp med en tilsvarende studie som tar opp i seg både læreres og skolelederes perspektiver etter å ha drevet en gitt periode med utviklingsarbeid, for på den måten blant annet vurdere om dette arbeidet har hatt noen innvirkning på relasjoner, ledelsestilnærming og utvikling.

# Referanser

## 7 Referanser

- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2010). Q-metodologi, rådgivningsfeltet, delt subjektivitet og personer i relasjoner. I A. A. Thorsen, & E. Allgood, *Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet* (ss. 39-46). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bass, B. M. (2019). Fra transaksjonsledelse til transformasjonsledelse: Å lære å dele en visjon. I Ø. L. Martinsen, *Perspektiver på ledelse* (ss. 128-141). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: applications of Q methodology in political science*. New Haven: Yale University Press.
- Emstad, A., & Birkeland, I. (2020). *Lærende ledelse. Skolelederens rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Hybertsen, I. L., Stensaker, B., Aamodt, P., & Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv. Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*. Oslo/Trondheim: NIFU og NTNU Samfunnsforskning.
- Kvalsund, R. (2014). Samarbeidslæring og samarbeidsledelse - en effektiv arbeidsform for produktivitet? I R. Kvalsund, & K. Meyer, *Samarbeidets kunst i ledelse, veiledning og læring* (ss. 21-50). Oslo/Trondheim: Akademisk forlag.
- Kvalsund, R. (2020). *Coaching. metode : prosess : relasjon*. Tønsberg: Synergy Publishing.
- Kvalsund, R., & Allgood, E. (2010). Kommunikasjon som subjektivitet i en skoleorganisasjon. I A. A. Thorsen, & E. Allgood, *Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet* (ss. 47-82). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R., & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Macmurray, J. (1998). *Persons in Relation*. New York: Humanity Books.
- McKeown, B., & Thomas, D. B. (2013). *Q methodology*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Meyer, K. (2014). Motsetninger og paradokser til fremme for skapende samarbeidsledelse. I R. Kvalsund, & K. Meyer, *Samarbeidets kunst i ledelse, veiledning og læring* (ss. 51-76). Oslo/Trondheim: Akademisk forlag.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sagberg, I. (2022, april 20). *Ledelse: Store norske leksikon*. Hentet fra snl.no: <https://snl.no/ledelse>
- Schmolck. (2014, nov versjon 2.35). *PQMethod*. Hentet fra schmolck.org: <http://schmolck.org/qmethod/#PQMethod>

- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplinen: kunsten å utvikle den lærende organisasjonen*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Skau, G. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Slettbakk, Å., & Skrøvset, S. (2021). Verdsettende lederskap - en etisk dimensjon ved ledelse av skolens profesjonsfelleskap. I M. Aas, & K. F. Vennebo, *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen* (ss. 71-90). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sohlberg, P., & Sohlberg, B.-M. (2013). *Kunskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Stockholm: Liber AB.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse*. Oslo: Unversitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, G. (2019). Situasjonstilpasning som ledelsesstrategi. I Ø. L. Martinsen, *Perspektiver på ledelse* (ss. 169-196). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thorsen, A. A., & Allgood, E. (2010). Introduksjon til Q-boken og begrepsavklaring. I A. A. Thorsen, & E. Allgood, *Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet* (ss. 15-22). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Thorsen, A. A., & Allgood, E. (2010). *Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, mai 10). *Udir: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- van Exel, J., & de Graaf, G. (2005). *Q methodology: A sneak preview*. Hentet fra qmethod.org: <https://qmethod.org/wp-content/uploads/2016/01/qmethodologyasneakpreviewreferenceupdate.pdf>
- Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q Methodological Research. Theory, Method and Interpretation*. London: SAGE Publications Ltd.
- Wolf, A. (2010). Subjektivitet i Q-metodologi. I A. A. Thorsen, & E. Allgood, *Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet* (ss. 23-38). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017, Nr.4). Å lede i fremtidens skole. *Bedre skole*, ss. 51-55.
- Aas, M., & Vennebo, K. F. (2021). Oppsummering og veien videre - profesjonelle læringsfelleskap på norsk. I M. Aas, & K. F. Vennebo, *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen* (ss. 281-298). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aas, M., & Vennebo, K. F. (2021). Profesjonelle læringsfelleskap - en litteraturgjennomgang. I M. Aas, & K. F. Vennebo, *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen* (ss. 13-28). Bergen: Fagbokforlaget.

## 8 Vedlegg

### 8.1 Utsagnene og faktorenes plassering av dem

Nr	Utsagn	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
1	Det påtvungne samarbeidet i form av planleggingsdager, som ledelsen ved skolen styrer, opplever jeg å ha liten effekt på min profesjonelle utvikling.	0	3	2	4	-3
2	Jeg har et ønske om mer samarbeid i enkelte fag, men har ikke klart å få i stand dette på egenhånd. Der skulle jeg ønske at ledelsen hadde vært mer tilstedeværende og tilrettelagt for et mer naturlig samarbeid.	2	-2	2	1	-2
3	Jeg føler at ledelsen bare kan gi tid og rom og anledning til at jeg kan lære sammen med andre kollegaer, men ellers har de veldig lite innvirkning på min personlige utvikling.	-1	2	-1	3	0
4	Jeg opplever at ledelsen ved skolen inspirerer og oppmuntrer meg slik at de løfter min profesjonelle utvikling selv når jeg føler at jeg ikke har overskudd til det.	2	-2	-6	-3	-2
5	Jeg er utslitt, uinspirert, nedslått og prøver stort sett bare å klare meg til skoleåret er over, og så lenge vi får jobben gjort slik vi blir fortalt opplever jeg ikke at ledelsen ved skolen har noen oppriktig interesse av hvordan lærerstaben har det.	-6	-6	-4	0	-3
6	Jeg liker autonomien man har som lærer og å styre arbeidshverdagen min selv. Samtidig er det at man blir bygd opp og støttet, at du føler at du har et nettverk rundt deg i form av ledelsen ved skolen, viktig. Det vokser jeg mye på.	5	4	5	3	2
7	Likeverdig kommunikasjon og relasjon mellom leder og lærer er viktig. Jeg mister tillit til ledelsen ved skolen når de viser at de ikke har innsikt i vår arbeidshverdag og at de ikke vet hva vi gjør og hvem vi er. Det er frustrerende.	2	3	1	6	3
8	Ledelsen ved skolen legger sjelden til rette for at jeg kan reflektere rundt min egen arbeidssituasjon, så jeg må i praksis ta ansvar for min personlige utvikling selv.	-2	0	3	4	-1
9	Jeg har ikke et særlig nært forhold til ledelsen, det gjør at jeg ikke åpner meg om utfordringer jeg kan ha i klasseromssituasjonen.	-3	-2	-1	3	-1
10	Min nærmeste leder gir meg følelsen av å spille på lag og er en viktig støttespiller når ting er vanskelig både på jobb og privat.	3	2	0	-6	3
11	Når jeg blir sett som lærer yter jeg mye bedre enn om alt bare skal måles i resultat, og samtidig jobber jeg best når jeg kan være uavhengig av andre og styre arbeidshverdagen selv.	4	5	0	2	0
12	Mer samarbeid og koordinering med andre lærere hadde vært kjempenyttig for utvikling av min personlige og profesjonelle kompetanse.	4	-1	4	1	1
13	Jeg utvikler ikke min profesjonelle kompetanse uten å samtidig også utvikle min personlige kompetanse.	3	1	0	3	3
14	Jeg opplever at jeg står alene i min personlige utvikling, og føler ikke at min nærmeste leder gir meg ryggstøtte.	-4	-4	2	-5	-3



15	Skolens lederteam og min nærmeste leder bestemmer for det meste hvordan jeg skal utføre jobben min, det gjør det tydelig og greit for meg i arbeidshverdagen og jeg vet hva jeg skal forholde meg til.	-3	-5	-5	-4	-4
16	Skolen vår har et velfungerende og inkluderende lederteam som skaper gode samarbeidsmuligheter og en positiv fellesskapsfølelse, det gir en arbeidsplass preget av utvikling, støtte og god kommunikasjon.	1	-2	-5	-2	-2
17	Min relasjon til min nærmeste leder er preget av gjensidig tillit og åpenhet, og selv om vi kan være uenige får jeg støtte og motivasjon til å utvikle meg videre som lærer.	4	4	1	-4	4
18	Jeg opplever at skolens lederteam ikke vet hvem vi er og hva vi gjør. Det er opptatt av resultat og er en økonomisk-administrativ ledelse, de er fjern for meg.	-5	2	2	-3	0
19	For meg kommer ønsket om personlig utvikling naturlig, uavhengig av ledelsen ved skolen, og jeg får ofte honnør og anerkjennelse hos både nærmeste leder og andre lærere.	3	3	-3	-1	5
20	Min nærmeste leder forventer at jeg skal trå til og gjøre mitt beste uansett hvordan jeg har det på det personlige plan. Det gjør at jeg stagnerer i min utvikling.	-3	-1	-1	-1	-5
21	Hvis ledelsen hadde observert meg i klasserommet, kunne de vurdert min profesjonelle utvikling.	1	-1	6	-1	-4
22	Det er viktig at nærmeste leder har forståelse for de ulike livsfasene man står i og tar hensyn til det.	1	2	1	-1	4
23	Når jeg får styre tiden min selv og har en leder som viser tillit til min profesjonalitet, opplever jeg økt motivasjon i jobben.	5	6	4	1	3
24	Ledelsen ved skolen er preget av kontroll og evaluering, og har mer fokus på resultatet enn prosessen. Jeg føler at ledelsen ikke viser tillit til at jeg gjør jobben min godt nok.	-4	1	-2	-1	4
25	Hvis jeg skal oppleve personlig og profesjonell utvikling må det skje sammen med mine kollegaer. Ledelsen må gi oss mer tid og rom til samarbeidsprosjekt.	3	-1	3	4	1
26	Øverste ledelse legger det strukturelle for mine utviklingsmuligheter. At timeplanen faktisk er lagt slik at det er muligheter for samarbeid er viktig for meg. Da kan jeg styre det selv.	2	0	-2	2	1
27	Ledelsen ved skolen investerer mye i den faglige utviklingen ved skolen. Jeg snakker åpent med min nærmeste leder, men føler meg ofte forbigått og mister litt motivasjonen.	-1	-2	-4	2	-2
28	Jeg er litt jobbfrustrert, jeg føler ikke at jeg blir utfordret nok i min arbeidshverdag. Jeg har prøvd å si ifra om dette til min nærmeste leder, men føler ikke at jeg blir hørt. Jeg har en høy forventning om at det skal skje en endring på sikt.	-4	-5	-2	-3	-4
29	Ledelsen styrer i stor grad min profesjonelle utvikling i form av tildeling av videreutdanning, men det er likevel jeg som må ta initiativ selv til faglig utvikling.	-1	-3	3	-1	0
30	Min nærmeste leder kommuniserer på likeverdig nivå og skaper dialog med oss lærerne, men lederteamet ved skolen vår er ikke utviklingsorientert og bare opptatt av resultat. Jeg skulle ønske vi greide å tenke litt nytt i stedet.	-1	0	0	-2	1
31	I mine øyne er skolens lederteam lite fleksible og lydhøre for hva vi lærerne tenker og mener, og jeg er frustrert og lite motivert til å gjøre en ekstra innsats.	-5	-1	0	0	1
32	Jeg opplever at den øverste ledelsen ved skolen er fjern fra meg i arbeidshverdagen. Det er viktig for meg at min nærmeste leder ser mine grenser og mine behov for at jeg skal utvikle meg, ikke bare skolen sine behov.	0	3	1	-4	2
33	Jeg vil ikke ha en leder som styrer meg. Jeg er høyt utdannet, har god sosial kompetanse og liker ikke å bli fortalt hva jeg skal gjøre.	-2	4	3	5	0

34	Læreryrket er veldig autonomt, og det må det nesten være også. Jeg synes at vi skal være likeverdige med våre ledere, vi har som oftest tilnærmet lik utdanning også. Du kan ikke komme her som leder og si at du er og vet bedre enn meg.	-2	5	1	1	-3
35	Ledelsen ved skolen gir oss ganske frie tøyler, og vi kan sette i gang samarbeidsprosjekt med fagkollegaer på eget initiativ. For min del ville det fungert bedre med litt mer styrt samarbeid.	0	-4	-1	-2	-2
36	Jeg bryr meg ikke om hva ledelsen kommer med av nye pålegg og forordninger, jeg gjør jobben min slik jeg alltid har gjort den og det er mer enn godt nok.	-3	-4	-2	-2	-1
37	Jeg stoler på ledelsen ved skolen og at de tar gode beslutninger for oss. Slik blir det forutsigbart og mindre stressfylt, noe som styrker min utvikling og motivasjon i jobben.	2	-3	-3	-5	-6
38	Lederstilen som min nærmeste leder har er veldig åpen, ærlig og direkte, men jeg har ikke behov for så mange tilbakemeldinger.	1	1	-3	1	2
39	Min nærmeste leder er mer administrativ og mer opptatt av hva jeg gjør enn hvem jeg er. Det gjør ingenting for meg, jeg er autonom i yrket mitt og skaper uansett min egen utvikling.	-2	-3	4	1	-5
40	Mitt naturlige instinkt og driv for utvikling i jobben som lærer er sterkt, og jeg opplever ofte at min nærmeste leder gir meg tillit og ekstra ansvar.	6	2	-1	0	2
41	Min personlige utvikling driver jeg i samarbeid med kollegaer. Ledelsen ved skolen blir mer fasilitatorer eller konfliktløserer.	0	0	5	2	1
42	Vi blir stadig pålagt ekstraoppgaver fra skolens lederteam, det gjør hverdagen tung.	-1	1	1	-2	5
43	Personlig liker jeg å ha full kontroll selv over jobben og arbeidsoppgavene mine, og jeg synes ofte min nærmeste leder kan bli for tett på meg. Det er fint med oppfølging, men ikke at man overvåker meg.	-2	1	-4	2	-1
44	En god relasjon til min nærmeste leder er det jeg trenger for å utvikle meg som person. Sjef-ansatt-misforholdet vil alltid uansett være der.	1	0	-3	0	-1
45	Ledelsen må få det strukturelle på plass for å kunne påvirke og utvikle oss lærere. Jeg kan ikke endre min arbeidshverdag, jeg er bundet av min og andres timeplaner. Samarbeid må fasiliteres via strukturen som ledelsen ved skolen legger.	1	1	2	0	1
46	Det ligger i min natur å stadig søke å utvikle meg selv i jobben som lærer, selv om jeg opplever liten støtte fra ledelsen ved skolen.	0	0	0	5	-1
47	Selv om min nærmeste leder legger til rette for en god og åpen kommunikasjon, gir ofte skolens lederteam oss pålegg som i stor grad styrer min arbeidshverdag. Dette hindrer meg i å gjøre jobben min så godt som jeg ønsker.	-1	-1	-1	0	5
48	Ledelsen ved skolen forventer at vi er profesjonelle og kommunikasjonen går ofte enveis nedover til lærerne. Jeg trives godt med konkrete rammer, da gjør jeg en bedre jobb som lærer.	0	-3	-2	-3	0

## 8.2 Sorteringsinstruks

### **Q-sortering: Struktur for gjennomføring**

1. Les først alle utsagnene for å få en oversikt over hele innholdet.
2. Del så utsagnene i 3 noenlunde like grupperinger i samsvar med de betingelser som ligger i instruksjonen.
  - Gruppe a) de utsagnene som beskriver deg eller du er enig i (til høyre)
  - Gruppe b) de utsagnene som ikke beskriver deg eller du er uenig i (til venstre)
  - Gruppe c) de utsagnene som er mer nøytrale, som ikke gir så mye mening, virker tvetydige, tvilsomme, uklare eller motsigende (i midten)
3. Du skal nå gjøre mer detaljerte fordelinger, der du skal velge ut tallverdier på hvert utsagn på en skala fra +6 til -6.
4. Først legg ut alle utsagnene i gruppe a) de som er lik deg - les så gjennom dem igjen og velg ut ett utsagn som er mest lik deg. Plasser utsagnet lengst til høyre, +6 i pakt med skjemaets mønster.
5. Deretter gjør det samme med gruppe b) det utsagnet som er mest ulik deg, og plasser deretter dette utsagnet lengst til venstre, -6 i henhold til skjemaets mønster.
6. Gå så tilbake til de utsagnene som er mest lik deg og velg nå to som fortsatt er svært lik deg og plasser dem ved siden av utsagnet som du plasserte lengst til høyre, +5.
7. Gjør nå tilsvarende for den andre gruppen b) velg to utsagn og plasser dem på siden av utsagnet som du plasserte lengst til venstre, - 5.
8. Når du kommer til +4 kolonnen, plasser tre utsagn først under +4 så tre under -4. Videre for +3, +2, +1 og 0 rubrikkene er det de små nyansene som avgjør i hvilken kolonne du plasserer utsagnene. Vær nøye og bruk god tid til å være så nyansert som råd, pass på at du plasserer riktig antall utsagn i hver rubrikk. Plasser 5 utsagn under hver (se skjemaets mønster).
9. Når du nå har fullført fordelingen og plasseringen, se over den på nytt og avgjør om du er enig med deg selv - hvis det fortsatt er noe du er misfornøyd med, juster plasseringene slik at du blir fornøyd. Plasser utsagnenes nummer på skjemaet og lever dette. Lykke til!

### 8.3 Sorteringsmatrise som er brukt i denne studien

MEST UENIG						MEST ENIG						
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5	+6

Navn: _____
E-post: _____
Skole: _____

Instruksjonsbetingelse:  
Ta utgangspunkt i hvordan du selv opplever at ledelsen ved skolen påvirker din personlige og profesjonelle utvikling.



## 8.4 Q-sorteringsmønster for de fem faktorene

### 8.4.1 Faktor 1

<b>-6</b>	<b>-5</b>	<b>-4</b>	<b>-3</b>	<b>-2</b>	<b>-1</b>	<b>0</b>	<b>+1</b>	<b>+2</b>	<b>+3</b>	<b>+4</b>	<b>+5</b>	<b>+6</b>
5	18	14	9	8	3	1	16	2	10	11	6	40
	31	24	15	33	27	32	21	4	13	12	23	
		28	20	34	29	35	22	7	19	17		
			36	39	30	41	38	26	25			
				43	42	46	44	37				
					47	48	45					

### 8.4.2 Faktor 2

<b>-6</b>	<b>-5</b>	<b>-4</b>	<b>-3</b>	<b>-2</b>	<b>-1</b>	<b>0</b>	<b>+1</b>	<b>+2</b>	<b>+3</b>	<b>+4</b>	<b>+5</b>	<b>+6</b>
5	15	14	29	2	12	8	13	3	1	6	11	23
	28	35	37	4	20	26	24	10	7	17	34	
		36	39	9	21	30	38	18	19	33		
			48	16	25	41	42	22	32			
				27	31	44	43	40				
					47	46	45					

### 8.4.3 Faktor 3

<b>-6</b>	<b>-5</b>	<b>-4</b>	<b>-3</b>	<b>-2</b>	<b>-1</b>	<b>0</b>	<b>+1</b>	<b>+2</b>	<b>+3</b>	<b>+4</b>	<b>+5</b>	<b>+6</b>
10	14	15	4	16	19	5	2	11	3	1	33	7
	37	17	18	30	20	31	12	26	6	8	46	
		32	28	35	21	40	23	27	9	25		
			48	36	22	44	34	41	13			
				42	24	45	38	43				
					29	47	39					

### 8.4.4 Faktor 4

<b>-6</b>	<b>-5</b>	<b>-4</b>	<b>-3</b>	<b>-2</b>	<b>-1</b>	<b>0</b>	<b>+1</b>	<b>+2</b>	<b>+3</b>	<b>+4</b>	<b>+5</b>	<b>+6</b>
4	15	5	19	24	3	10	7	1	8	12	6	21
	16	27	37	26	9	11	17	2	25	23	41	
		43	38	28	20	13	22	14	29	39		
			44	36	35	30	32	18	33			
				48	40	31	34	45				
					47	46	42					

### 8.4.5 Faktor 5

<b>-6</b>	<b>-5</b>	<b>-4</b>	<b>-3</b>	<b>-2</b>	<b>-1</b>	<b>0</b>	<b>+1</b>	<b>+2</b>	<b>+3</b>	<b>+4</b>	<b>+5</b>	<b>+6</b>
37	20	15	1	2	8	3	12	6	7	17	19	42
	39	21	5	4	9	11	25	32	10	22		47
		28	14	16	36	18	26	38	13	24		
			34	27	43	29	30	40	23			
				35	44	33	31	45				
					46	48	41					



## 8.5 Godkjenning fra NSD

30.05.2022, 10:05

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Q-metodologisk undersøkelse av hvordan lærere opplever at deres pe...](#) / Vurdering

# Vurdering

## Referansenummer

612990

## Prosjekttittel

Q-metodologisk undersøkelse av hvordan lærere opplever at deres personlige og profesjonelle utvikling påvirkes av ledelsen ved skolen.

## Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

## Prosjektperiode

01.03.2021 - 15.01.2022

[Meldeskjema](#) 

## Dato

26.03.2021

## Type

Standard

## Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.03.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du

må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.01.22.

## LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALGET

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte i utvalget til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON

Under datainnsamlingen kan det fremkomme personopplysninger om deltakernes nærmeste leder via q-metodologi. Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger og det registreres ingen direkte identifiserende personopplysninger om tredjeperson.

Prosjektet vil behandle personopplysninger om tredjeperson med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse.

Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse.

Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger er dermed at den er nødvendig for å utføre en oppgave i allmenhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, samt for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 3.

Behandlingen er omfattet av nødvendige garantier for å sikre den registrertes rettigheter og friheter, jf. personvernforordningen art. 89 nr. 1.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6026809c-0f08-449e-ad3e-83769779e3fc/0>

1/2

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER - UTVALGET

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

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER - TREDJEPERSONER

Under datainnsamlingen kan det fremkomme personopplysninger om deltakernes nærmeste leder via q-metodologi. Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger og det registreres ingen direkte identifiserende personopplysninger om tredjeperson. På dette grunnlaget finner vi at det kan gjøres unntak fra den individuelle informasjonsplikten til tredjepersonene fordi det vil innebære uforholdsmessig stor innsats å informere de registrerte, jf. personvernforordningen art. 14 nr. 5 b)

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), protest (art 21).

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Line Raknes Hjellvik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 8.6 Forespørsel og informasjon om deltakelse i en mastergradsstudie og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

***” Q-metodologisk undersøkelse av hvordan lærere opplever at deres personlige og profesjonelle utvikling påvirkes av ledelsen ved skolen. ”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ulike lederstiler påvirker læreres personlige og profesjonelle utvikling. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Mitt navn er Karoline Sørli Jensås, og jeg studerer rådgivningsvitenskap ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Høsten 2021 skal jeg levere en avsluttende masteroppgave, og i forbindelse med denne skal jeg utføre et forskningsprosjekt. I prosjektet har jeg valgt å sette lys på hvordan ulike lederstiler påvirker læreres personlige og profesjonelle utvikling, med følgende problemstilling: "Hvordan opplever lærere at personlig og profesjonell utvikling påvirkes av ledelsen ved skolen?". Funn skal så drøftes opp mot teori om ledelse, relasjoner og utvikling.

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

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg henvender meg til deg i form av din stilling som lærer ved en videregående skole i Norge. Utvalget for dette prosjektet er lærere ved tre ulike videregående skoler i Norge, for å sikre at de ulike synene som kommer fram gjennom prosjektet er representative i forhold til problemstillingen som er valgt. Minst 20 lærere vil til sammen delta i prosjektet, avhengig av endelig svarprosent ved hver enkelt skole.

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

Q-metoden skal brukes for å samle inn informasjon, og jeg henvender meg derfor til deg med forespørsel om deltakelse. Innsamlingen går ut på at du som deltaker sorterer 48 ulike utsagn inn i et skjema, ut fra hvordan disse utsagnene passer deg. Den ferdige sorteringen er ment å gi et bilde av din subjektive opplevelse av leder-medarbeiderrelasjonen og dennes implikasjoner for din personlige og profesjonelle utvikling. Instruks for hvordan sorteringen skal gjøres blir gitt, og jeg som forsker vil være tilgjengelig for spørsmål når sorteringen utføres. Siden Q-metoden søker etter den enkelte deltakers subjektive oppfatning, er det ingen svar som er riktige eller feil. Sorteringen vil ta mellom 30- og 60 minutter. I noen tilfeller vil det være ønskelig med en uformell samtale i etterkant eller på et senere tidspunkt.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- Ved NTNU vil kun veileder, Camilla Fikse, og student, Karoline Sørli Jensås, ha tilgang til opplysninger gitt i forbindelse med dette forskningsprosjektet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data..

Deltakerne i dette forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i den avsluttende masteroppgaven eller i en eventuell senere publikasjon knyttet til denne.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er senest januar 2022. Alt innsamlet materiale vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU ved Camilla Fikse på epost ([camilla.fikse@ntnu.no](mailto:camilla.fikse@ntnu.no)) eller på telefon: 73 59 04 70 og Karoline Sørli Jensås på epost ([karolinj@alumni.ntnu.no](mailto:karolinj@alumni.ntnu.no)) eller på telefon: 92 40 22 10.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på epost ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)) eller telefon: 93 07 90 38.

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

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

Med vennlig hilsen

Camilla Fikse  
(Forsker/veileder)

Karoline Sørli Jensås  
(Student)

## Samtykkeerklæring og bakgrunnsinformasjon

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Q-metodologisk undersøkelse av hvordan lærere opplever at deres personlige og profesjonelle utvikling påvirkes av ledelsen ved skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i q-metodologisk undersøkelse
- å delta i eventuelt oppfølgende uformelt intervju ved det tilfelle at min q-sortering representerer ett bestemt syn funnet i undersøkelsen

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

**Signatur:** \_\_\_\_\_ **Dato:** \_\_\_\_\_

Jeg ber deg også svar på følgende spørsmål for bakgrunnsinformasjon. Denne informasjonen kan vise seg å være nyttig ved tolkning av resultatene.

**Alder:**

- 24-28
- 28-35
- 35-55
- 55-65
- 65-70

**Hvor lenge har du jobbet som lærer?:** \_\_\_\_\_

**Har du etter-/videreutdanning innen coaching/veiledning/ledelse?:**

- Ja
- Nei

**I tilfelle hvilken type utdanning?:** \_\_\_\_\_

