

Masteroppgave

**Lærerens opplevelse av støtte på
arbeidsplassen**

Med rom for dialog

Kathrin Skjåk Teigum

Master i helse og sosial: Mestring og myndiggjøring

2022

Antall ord: 37 626



HØGSKULEN
I VOLDA

Abstract

Teachers right to a safe and healthy working environment is embodied in The Act relating to the working environment (AML, 2005). Norwegian teachers thrive in their work, at the same time multiple teachers misses feedback. They also have a work with many job demands and potential loads. Research shows that support in the work environment can be a buffer against stress and job demands. This master`s thesis have through a qualitative method investigated the main question. The overarching question is broken down into three research questions; what does support in the work environment mean for the teacher, what is supportive in the teachers` meetings with colleagues and leaders, and what is involved in systemic work to support the teacher.

The teacher experience of work support has been put in context with the help of Antonovsky`s sense of coherence (SOC), Buber`s I and Thou, and Bateson`s systemic communications theory.

The main findings and the discussion shows that good relations, good communication and a supportive leader is important factors in teachers experience of support. These factors can help the teacher to mobilize their resources when they are in a demanding job situation. This means that the teacher sense of coherence can be stronger through support in the work environment, and potentially strengthen the teacher wellbeing (TWB). At the same time the findings shows that many teachers experience a non-supportive work environment and a lack in the systematic work support. This is an argument for strengthening the systemic work to support the teacher. That involves competence development in the colleague group, and among other things teachers need time for dialog with colleagues in the formal organization. It can also involve the idea of a dialogic attitude in the informal organization of the school.

In summary, it seems that the answer to the overarching question consist of several elements. The teacher experience of support starts with the acknowledgement of the potential challenges in the teacher work environment. By acknowledging these challenges, the school organization can have an awareness and a focus on the importance of a supportive practice when the teacher is in a demanding situation. As we have seen this consist of good relations, good communication and a supportive leadership. In addition, structures for a meaningful dialogue in the colleague will be supportive.

Sammendrag

Lærerens rett til et trygt og godt arbeidsmiljø er nedfelt i arbeidsmiljøloven (AML, 2005). Lærere trives i yrket. Samtidig forteller lærerne at de savner tilbakemeldinger. De har også en krevende jobb med mange potensielle belastninger i arbeidshverdagen. Fra forskning vet vi at opplevd støtte på arbeidsplassen kan være en buffer mot stress og belastninger. Gjennom å dypde intervjuer åtte lærere, har oppgavens hensikt derfor vært å undersøke hvilke betydning støtte har for læreren, hva støtte i møte med kollegaer og ledelse er og hva systematisk arbeid for å støtte læreren kan innebære.

Lærerens opplevelse av støtte har blitt satt i sammenheng med Antonovoskys opplevelse av sammenheng (OAS), Bubers jeg-du møte og Batesons systemperspektiv.

Hovedfunnene og diskusjonen viser at gode relasjoner, god kommunikasjon og en støttende ledelse er faktorer som er betydningsfulle for lærerens opplevelse av støtte. De tre faktorene kan bidra til å mobilisere lærerens mestringsressurser når hun står i krevende situasjoner i arbeidshverdagen. Gjennom støtte kan altså lærerens opplevelse av sammenheng bli sterkere, og dermed kan lærerens trivsel potensielt styrkes når hun får støtte i arbeidshverdagen.

Samtidig viser funnene at flere lærere forteller om manglende støtte og at det er mangler i det systematiske arbeidet med å støtte læreren i krevende situasjoner. Det er et argument for at det må jobbes mer med det systematiske arbeidet med å støtte læreren. Det kan innebære kompetanseutvikling i kollegiet blant annet ved at lærerne får tid til dialog i den formelle organisasjonen. Det kan også innebære, at tanken om en dialogisk innstilling smelter inn skolens uformelle organisering.

Til sammen ser det ut som problemstillings svar består av flere elementer. Den erfarne lærerens opplevelse av hva som er støttende, handler i første rekke om at skolen erkjenner at det kan finnes utfordringer i lærernes arbeidsmiljø. På den måten kan skolen som organisasjon ha en bevissthet og et fokus på betydning av en støttende praksis, når læreren står i en krevende situasjon. Dermed kan det legges til rette for et støttende arbeidsmiljø for lærerne i skolen. Det består som vi har sett blant annet av gode relasjoner, god kommunikasjon og en støttende ledelse. I tillegg vil strukturer for en meningssskapende dialog i kollegiet være støttende.

Forord

Takk, til husets to og firbeinte for deres tålmodighet og støttende ord undervegs.

Takk, til min veileder for kritiske, humoristiske og oppmuntrende tilbakemeldinger.

Takk, til alle de inspirerende og engasjerte lærerne som har vært informanter i dette prosjektet.

Takk, til mine lærerkollegaer og andre som undervegs i prosessen har vist interesse, lagt til rette og ønsket lykke til på reisen.

Høsten 2018 startet jeg på studiet tverrfaglig veiledning ved NTNU Gjøvik. Det var starten på denne ekspedisjonen. I løpet av disse årene har jeg møtt mange inspirerende mennesker, både studenter og forelesere. Det har vært veldig interessant. Blant annet fordi jeg gjennom de tverrfaglige studiene har fått innblikk i andre yrker, men også fordi mennesker er mennesker og i møte med dem har jeg møtt nye perspektiver og idéer. Samtidig som møtene med menneskene undervegs i prosessen har vært inspirerende har jeg også lært veldig mye av å kunne koble kunnskapen fra praksisfeltet med den teoretiske kunnskapen. Det har vært flere «aha-opplevelser» undervegs, der koblingen mellom feltene har gitt meg ny innsikt. Derfor har det ikke vært vanskelig å motivere seg for å fortsette med studiene.

Høsten 2020 startet jeg derfor på master i mestring og myndiggjøring ved Høgskulen i Volda. Arbeidet med masteroppgaven har vært alt annet enn plankekjøring, men med oppmuntrende tilbakemeldinger og interessante møter med informantene, har det vært en spennende ekspedisjon.

Nå når jeg snart skal sette punktum for denne masteroppgaven, kommer hverdagen til å bli fylt med flere aktiviteter enn klapping på tastaturet. I skrivende stund kjenner jeg både på en glede over å snart være ferdig og dermed kunne bruke tid på andre ting, og en takknemlighet over å ha fått lov til å ta denne reisen. Med både opp og nedturer undervegs har det vært en lærerik og utviklende prosess.

Follebu, mai 2022

Kathrin S. Teigum

Innhold

Abstract	I
Sammendrag	II
Forord	III
Innhold	IV
1.0 Innledning.....	1
1.1 Introduksjon.....	1
1.2 Kontekst og aktualisering	1
1.3 Problemstilling.....	3
2.0 Lærerens situasjon.....	5
2.1 Læreren.....	5
2.2 Psykososialt arbeidsmiljø	7
2.3 Samarbeidssituasjonen.....	8
2.4 Forskning på feltet	9
2.4.1 Arbeidslivsundersøkelser	10
2.4.2 Forskning på vold i skolen	11
2.4.3 Forskning på trivsel i skolen	12
3.0 Teoretisk perspektiv	15
3.1 Ressurser.....	15
3.1.1 Krevende situasjoner og belastninger	16
3.2 Relasjonskompetanse.....	17
3.2.1 Å møtes	19
3.2.2 Tilstedeværelse	20
3.2.3 Sanseerfaringer	21
3.3 Kommunikasjon.....	22
3.3.1 Batesons kommunikasjonsteori	23
3.4 En støttende ledelse	24
3.5 Systematisk samarbeid i skolen.....	27
3.5.1 Dialogen: Med rom for å snakke	27
3.5.2 Organisering av samarbeid	30
3.5.3 Samarbeidstid.....	32
4.0 Metode.....	35
4.1 Min interesse for å skrive om læreren og støtte i krevende situasjoner	35

4.2 Vitenskapsteoretisk forankring.....	35
4.3 Utvalgskriterier.....	36
4.3.1 Utvalget.....	37
4.4 Kvalitativt forskningsintervju.....	38
4.4.1 Semistrukturert intervju.....	38
4.4.2 Intervjusituasjonen.....	40
4.5 Transkripsjon.....	42
4.6 Analyse.....	43
4.6.1 Analysemetode.....	43
4.6.2 Koding.....	44
4.6.3 Tekstkondensering.....	45
4.7 Etikk.....	46
4.7.1 Rekruttering av informanter.....	47
4.7.2 Konsekvenser for informantene.....	47
4.8 Vurdering av reliabilitet og validitet.....	48
4.8.1 Reliabilitet.....	48
4.8.2 Validitet.....	49
5.0 Resultat.....	51
5.1 Opplevelse av støtte i møte med kollegaer og ledelse.....	51
5.1.1 Samarbeidsrelasjonen med kollegaer og ledelse.....	51
5.1.2 Å bli møtt i relasjonen.....	52
5.1.3 Kommunikasjon.....	54
5.1.4 En støttende ledelse.....	56
5.2 Betydningen av støtte.....	58
5.2.1 Trygghet og sanseinntrykk.....	58
5.2.2 Opplevelsen av manglende støtte.....	60
5.3 Systematisk arbeid for å støtte læreren.....	61
5.3.1 En god relasjonell praksis.....	62
5.3.2 Avsatt tid til samtaler.....	63
5.3.3 Kompetanse.....	65
5.4 Oppsummering av funn.....	66
6.0 Drøfting.....	68
6.1 Et møte?.....	68
6.1.1 En belastende arbeidssituasjon?.....	68

6.1.2 «Vi må se læreren»	70
6.2 Tilstedeværelsens kraft	72
6.2.1 Den gode relasjonen.....	72
6.2.2 Den gode kommunikasjonen.....	75
6.2.3 En støttende ledelse.....	77
6.3 Med rom for å snakke	80
6.3.1 Kompetanseheving.....	80
6.3.2 Tid til samtaler	82
6.3.3 Støttende praksis som en integrert del av skolens virksomhet.....	84
7.0 Konklusjon	88
8 Referanseliste	93
9 Vedlegg	102
Vedlegg 1	i
Vedlegg 2.....	i
Vedlegg 3.....	i

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon

Læreren har et sammensatt yrke, med mange gjøremål (Dahl et al., 2016). Forskning gjort i løpet av de to siste tiårene viser at læreryrket er stressende, og læreren står i fare for å bli utbrent når hun står i krevende arbeidshverdag over lang tid (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Å få støtte i arbeidshverdagen kan øke lærerens generelle motstandsressurser, på den måten kan stresset reduseres (Antonovsky, 2018, s. 50-53). Støtte og veiledning til hvordan læreren kan løse skolehverdagens utfordringer, kan læreren finne blant annet i samhandling med kollegaer på arbeidsplassen (Murphy et al., 2020). Filosofen Martin Buber karakteriserer det nærværende møte mellom mennesker som et *jeg-du møte* (Buber, 2018). I jeg-du møte ligger en anerkjennelse og et nærvær, som fundament (Aubert & Bakke, 2018). I flere arbeidslivsundersøkelser rapporterer lærerne om dårlig oppfølging (Carlsten et al., 2020; Skåland & Kleiveland, 2021), og en arbeidssituasjon som blir stadig vanskeligere (Skåland & Kleiveland, 2021). TALIS peker blant annet på at rutinene for å følge opp de erfarne lærerne er tilfeldige (Björnsson, 2021; Carlsten et al., 2020). Samtidig finnes det lite litteratur om hva den erfarne læreren opplever som støttende i arbeidshverdagen. Mangelen i litteratur på dette området, kan føre til at man ikke vet hvordan man skal jobbe systematisk for å støtte den erfarne læreren. En følge av dette kan være at flere lærere blir utbrente, eller slutter i mangel av oppfølging. Denne oppgaven undersøker gjennom åtte kvalitative intervjuer hva den erfarne læreren opplever som støttende i krevende situasjoner.

1.2 Kontekst og aktualisering

Oppfølging og ivaretagelse av læreren er regulert av arbeidsmiljøloven (AML, 2005). I Norge er det forsket på den relasjonelle siden ved lærerens arbeidsmiljø i en årrekke. Forskerne peker på, at mange lærere trives i jobben (Carlsten et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Samtidig som læreren har et stressende yrke med flere utfordringer (Dahl et al., 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Skåland og Kleiveland har i sine studier funnet at det mangler et system der lærere utsatt for alvorlige hendelser får oppfølging i etterkant (Skåland & Kleiveland, 2021, s. 2–3), og tall fra arbeidstilsynet viser at 90 % av skolene må jobbe mer systematisk omkring vold i skolen (Arbeidstilsynet, 2019). I tillegg til at noen lærere opplever vold og krenkelser, er det mange lærere som rapporterer om høye emosjonelle krav i jobben. STAMIs rapport fra overvåkningen av norsk arbeidsmiljø, viser at nesten 50 % av grunnskolelærerne rapporterer om høye emosjonelle krav i sitt yrke (STAMI, 2021). Høye

emosjonelle krav kan over tid være svært belastende, og kan føre til utbrenthet dersom det vedvarer (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Å få støtte fra kollegaer kan øke lærernes trivsel signifikant (Skaalvik & Skaalvik, 2018), og er en viktig trivselsfaktor (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Samtidig beskriver Hargreaves og Fullan, at flere lærere opplever en isolert kultur. Der det er lite rom for samhandling kollegaer i mellom (Hargreaves & Fullan, 2014). Dette viser at det må legges til rette for et system slik at lærerne kan samhandle med hverandre og ledelsen, slik at de på den måten har mulighet til å få støtte. Tall fra arbeidslivsundersøkelsen TALIS-2018 viser at det var flere erfarne lærere enn nyutdannede, som trodde at de ikke kom til å jobbe som lærer om fem år, og at de erfarne savner tilbakemeldinger på jobben som de gjør (Carlsten et al., 2020, s. 4). Problemstillingen med at det var de erfarne, som tenkte på å slutte i jobben, var overraskende for forskerne. I og med at det har vært fokus på praksisjokket, og de nyutdannedes behov for oppfølging i overgangen fra studier til jobb (Björnsson, 2021). Dette har også resultert i en nasjonal veiledningsordning for nyutdannede lærere (Rambøll, 2016, 2020). TALIS-undersøkelsen viser behovet for at oppfølgingen av de erfarne lærerne, også systematiseres (Carlsten et al., 2020). Dersom mange lærere opplever stress og det går så langt som at de slutter, så vil det ha konsekvenser både for elevene (Kokkinos & Kargiotidis, 2016), den enkelte lærer (Olsen & Bergflødt, 2021) og for samfunnet (Björnsson, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Gode rutiner og systemer for oppfølging må derfor på plass for å følge opp lærerne, og legge til rette for støtte i hverdagen. Denne oppgaven setter derfor søkelyset på hva støtte er for den erfarne læreren. Det kan gi kunnskap som kan brukes i arbeidet med å følge opp lærerne.

For å skape et mentalt rom for støtte må de organisatoriske og fysiske rammene være på plass, slik at læreren har et sted som hun kan møte kollegaer og ledelse. Dette kravet er hjemlet i arbeidsmiljøloven (AML, 2005). Det kan handle om avsatt tid, å ha et tilgjengelig møterom, eller å ha en plan for hva som skjer dersom man står i en krevende situasjon. Irgens mener at de organisatoriske rammene kan skape muligheter eller sette hindringer i veien for det mentale rommet, som kan åpne seg i mellommenneskelige relasjoner (Irgens, 2007, 2016). Gregory Bateson (1972) belyste kommunikasjon i et systemisk perspektiv. Der virkeligheten kan beskrives ut fra systemer lag på lag, som påvirker hverandre (Bateson, 1972; Ulleberg & Jensen, 2017). Knytter vi de organisatoriske rammene for møte mellom *læreren og kollegaer* eller mellom *lærer og ledelse* til Batesons perspektiv, så ser vi at de organisatoriske rammene påvirker det mentale møterommet. Men hva er det mentale møterommet? Martin Buber (2018), var en filosof som virket på starten av 1900- tallet. Han skiller mellom *jeg-det* møte

og *jeg-du* møte. I *jeg-det* møte, behandler vi ting og mennesker som objekt. I *det-ets* verden erfarer vi, karakteriserer og analyserer. I *jeg-du* møte, møter man den andre med hele seg, med hele sitt vesen, skriver Buber (Buber, 2018, s. 6). Buber er opptatt av det intersubjektive, det som finnes mellom mennesker. I denne oppgaven er «i møte med», det mentale møterommet. Det rommet som er mellom mennesker, karakterisert som Bubers *jeg-du* møte.

Gjennom åtte kvalitative intervjuer undersøker denne oppgaven problemstillingen.

Intervjuene er gjort av lærere som har minst 6 års erfaring i grunnskolen. Lærerne jobber i barneskolen fra 1.-7. klasse. Utvalget er rekruttert gjennom snøballmetoden (Thagaard, 2019), der det ble gjort en forespørsel om det var lærere som ønsket å bli intervjuet om støtte i krevende situasjoner. Det er gjort en meningsfortetting av intervjuene og utført en fenomenologisk analyse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 232).

1.3 Problemstilling

I innledningen ser vi at lærerne forteller om en arbeidshverdag som er krevende, med stress og emosjonelle belastninger. Vi vet at støtte kan være en buffer mot jobbrelatert stress. Samtidig forteller de erfarne lærerne, at de savner oppfølging og tilbakemeldinger. Vi trenger derfor mer kunnskap om hvordan de erfarne lærerne kan få støtte og oppfølging i arbeidshverdagen. Dette undersøkes i denne oppgaven gjennom problemstillingen:

Hva opplever den erfarne læreren som støttende?

Dette spørsmålet besvares ved hjelp av tre forskningsspørsmål. Selv om forskning viser at støtte kan være en buffer mot stress, er det relevant å se nærmere på: *Hvilken betydning støtte har for læreren?* Fordi det kan gi oss en indikasjon på hvor sentralt arbeidet med oppfølging og en støttende praksis er for lærerne. I arbeidet med støtte var det også relevant å sette ord på hva lærerne konkret mener er støttende, det andre forskningsspørsmålet er derfor: *Hva opplever læren som støttende, i møte med ledelse og kollegaer?* I og med at læreren jobber i en organisasjon har det vært relevant å se på den systematiske oppfølgingen av lærerne. Det tredje forskningsspørsmålet er derfor: *Hva kan systematisk arbeid for å følge opp læreren innebære?*

I undersøkelsen av problemstillingen trengs det noen avklaringer. For det første, vurderes lærernes opplevelse av støtte med utgangspunkt i *en krevende situasjon*. En krevende situasjon vil oppleves subjektivt fra lærer til lærer. Med bakgrunn i Antonovosky (2018) og

hans beskrivelse av stressfaktorer enten som mulig salutogene eller patogene, og Skaalvik og Skaalvik (2012, 2013) sitt skille mellom en utfordrende og en belastende arbeidssituasjon. Er en krevende situasjon, en stressfaktor som læreren blir utsatt for. Denne stressfaktoren har potensiale for å bli belastende. Informantens fortelling om en krevende situasjon, er altså utgangspunktet for deres opplevelse av støtte.

For det andre, er det den erfarne læreren sin opplevelse av støtte som undersøkes i oppgaven. Med bakgrunn i TALIS 2018, har den erfarne læreren mer enn 6 års erfaring (Björnsson, 2021). Hjørnesteinene i lærerens opplevelse av støtte og trivsel, er ifølge Murphy et al. (2020) ledelse, kollegaer og elever. Fordi læreren står i hjelpende relasjon til elevene er det i denne oppgaven fokus på lærerens støtte i møte med kollegaer og ledelse (Aubert & Bakke, 2018).

For det tredje, er pronomenerne han og hun brukt om læreren i skriveprosessen. Det er et skriveteknisk grep og reflekterer *en* spesifikk lærer, og kan være både han, hun og hen.

2.0 Lærerens situasjon

Dette delkapitlet omhandler læreren, hvordan hun jobber, rammene for hennes arbeid og arbeidssituasjon. Det kan gi ulike perspektiver i forståelsen av lærerens anledning til å få støtte og hvilke behov hun har for det. Videre utforskes dette gjennom forskning på feltet. I forskningskapitlet undersøkes i tillegg hvilken betydning støtte kan ha for læreren. Til sammen danner dette bakgrunnen for det teoretiske perspektivet, som er skilt ut i et eget kapittel.

2.1 Læreren

77 559 lærere var ansatt i den norske grunnskolen i 2020 (SSB, 2021). I Norge er utdanning en av sektorene med flest sysselsatte (Dahl et al., 2016). Lærerens kjerneoppgave er undervisning, samtidig har hun mange andre oppgaver (Dahl et al., 2016; Irgens, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Disse oppgavene har endret seg i takt med samfunnsutviklingen. Fra læreren som reiste rundt fra grend til grend, til dagens lærer som blant annet sjonglerer tavleundervisning, veiledning, hjemmeundervisning, planarbeid og teamsamarbeid.

I 2015 satte regjeringen ned et utvalg for å se på lærerrollen. Ekspertutvalget under ledelse av Thomas Dahl, kom blant annet frem til at lærerrollen er i endring (Dahl et al., 2016). Læreren sitt planverk er en av rammefaktorene som endres. Fra M87, via L97 og kunnskapsløftets læreplaner har det skjedd flere endringer i lærerens rolle og funksjon. Mens det i L97 var detaljrike mål som læreren skulle hjelpe elevene til å nå, så var det både i M87 og LK06 vektlagt at det skulle skje et lokalt læreplanarbeid (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987; Det kongelige- utdannings- og forskningsdepartement, 1996; Utdanningsdirektoratet, 2006). Det var likevel ulike forventninger til læreren og hennes handlingsrom i M87 og LK06 (Engelsen, 2016). Engelsen (2016) peker på at i M87 var det en desentralisert myndighet til lærerne, og kommunen ble sett på som en støtte og veiledningspartner. Mens i LK06 hadde skoleeier fått en kontroll og styringsfunksjon. Læreren ble i M87 sett på som en profesjonell og man stolte på lærerens kompetanse og vurderingsevne. Mens i LK06 ble læreren sett på som en utøver og utfører, der opplæringen ble et produkt (Engelsen, 2016). Endringene har altså pendlet fra deltaker til brikke. I Kunnskapsløftet 2020 ser vi at pendelen svinger litt tilbake. Det er tydelige politiske forventninger til hva lærerne skal gjøre, samtidig som det er færre mål og læreren får mulighet til å bruke mer tid på det enkelte mål. Slik kan for eksempel planens fokus på dybdelæring innfris (Kunnskapsdepartementet, 2017;

Utdanningsdirektoratet, 2022). Vi ser dermed at læreren både blir en deltaker og en brikke i K20, fordi hun har medbestemmelse samtidig som hun har krav og forventninger som skal innfris. Dette viser at lærerens funksjon og rolle endrer seg når lærerplanen forandres.

Forskerne Skaalvik og Skaalvik (2012) har identifisert flere endringer i lærerens arbeidshverdag. Tanken om målstyring har gjort sitt inntog. Rektors rolle har endret seg og hun har blitt ansvarliggjort for det som skjer i skolen. Det er mer samarbeid mellom lærerne blant annet ved teamarbeid. Arbeidsformene i klasserommet er blitt mer varierte. Prosjekter og utviklingsarbeider har fått en større plass. Det er også et tidspress og en hektisk hverdag med lite rom for pauser (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 18–26). Disse endringene tydeliggjør at det er en forandring i lærerens arbeidshverdag. Det viser også at læreren har en jobb der hun stadig må tilpasse seg nye måter å jobbe på.

Samlet sett påvirker de omtalte endringene lærerens arbeidshverdag i ulik grad, samtidig viser det oss at læreren og skolen, har varierte og sammensatte arbeidsoppgaver. Dahl et al. (2016) karakteriserer noen av oppgavene som «normaloppgaver» og andre som såkalte «wicked issues». «Wicked issues» kan blant annet handle om atferdsproblemer, frafall eller barn som ikke blir fulgt opp hjemme. Årsakene til problemene er ofte sammensatte og kanskje lar de seg ikke løse. Dilemmaet blir da når læreren delvis får ansvaret for å løse disse problemene, og ikke har de rette verktøyene til å gjøre jobben. Læreren kan da oppleve problematiske og delvis motstridende forventninger til jobben hun skal gjøre (Dahl et al., 2016, s. 33–34). Det kan føre til at hun jobber i strid meg egne verdier og opplever høye emosjonelle belastninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Læreren har altså et sammensatt yrke, som er i endring. Med høyt tidspress og moralske dilemmaer som hun står overfor. Der de ytre makrorammene blir satt av Regjering, Storting og Utdanningsdirektorat. Samtidig blir store deler av læreren sin jobb formet ut fra forventninger på mikronivå (Dahl et al., 2016, s. 26). I møte med foreldre, elever og samarbeidspartnere. Læreren møter aktører og har rammer, som både støtter og setter begrensninger (Dahl et al., 2016, s. 25). Vi kan derfor se at læreren kan ha behov for støtte i arbeidshverdagen.

2.2 Psykososialt arbeidsmiljø

Arbeidsmiljøloven er en av makrorammene som legger føringer for læreren sin arbeidshverdag og hennes rettighet til å få støtte i krevende situasjoner.

Arbeidsmiljøloven innledes med §1-1, a:

«Lovens formål er å sikre et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon, som gir full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger, og med en velferdsmessig standard som til enhver tid er i samsvar med den teknologiske og sosiale utvikling i samfunnet». (AML, 2005, §1-1)

Det innebærer at læreren har rett på et trygt og godt arbeidsmiljø. Det er hjemlet i arbeidsmiljøloven §1-1, §2-1, § 4 (AML, 2005) og friskoleloven §4-4 (Friskolelova, 2003). Rektor er skoleeiers forlengte arm på den enkelte skole og lærerens arbeidsgiver. Rektor har dermed ansvaret for å følge opp arbeidsmiljøbestemmelsene (AML, 2005, §1-8; §2-1). I arbeidsmiljøloven skilles det organisatoriske § 4-1, 4-2 og 4-6, og psykososiale arbeidsmiljøet § 4-3 (AML, 2005). Det psykososiale arbeidet handler i stor grad om de mellommenneskelige relasjonene på arbeidsplassen, men må også sees i sammenheng med den organisatoriske siden av arbeidsmiljøet. Hvordan arbeidshverdagen organiseres vil påvirke det psykososiale miljøet på arbeidsplassen. Dette innebærer blant annet at arbeidsgiver må legge til rette for møteplasser der kollegaer kan treffes slik at de kan samhandle (AML, 2005, §4-3). Det innebærer også at arbeidsgiver må gjøre risikovurderinger, eksempelvis av om læreren kan jobbe alene i et klasserom eller om man skal være to (Forskrift om utførelse av arbeid, 2011). Grunnen er at alenearbeid byr på særlige utfordringer i forhold til sikkerhet, og at lærere kan bli utsatt for vold og trusler i klasserommet (Arbeidstilsynet, 2022a; Skåland, 2018; Skåland & Kleiveland, 2021). Ledelsen må derfor ta hensyn til dette i sin organisering av lærerens arbeidsdag.

Arbeidsmiljøloven utdypes blant annet i forskrift om utførelse av arbeid og forskriften om organisering, ledelse og medvirkning (Forskrift om organisering, ledelse og medvirkning, 2011; Forskrift om utførelse av arbeid, 2011, kap.23a). I disse forskriftene kan man blant annet lese om hvordan arbeidsgiver skal jobbe i forhold til informasjon, opplæring til ansatte, risikovurdering og forebygging av vold og trusler. Forskriftene viser at arbeidsgiver ikke kan fraskrive seg ansvaret for det forebyggende arbeidet. Hun har en plikt til å tilrettelegge og gjøre vurderinger til beste for de involverte partene. Det innebærer også vurdering omkring organisering av skolehverdagen, med tanke på at læreren skal ha et godt psykososialt

arbeidsmiljø. I sum har vi sett at de organisatoriske og psykososiale sidene ved arbeidsmiljøet henger sammen. Det betyr for det første at skolen må organisere sin praksis, slik at lærerne har samarbeidsarenaer der de kan møtes. For det andre at ledelsen må tilrettelegge for at lærerne skal få opplæring i arbeidsmiljøfaktorer, som har betydning for dem. For det tredje betyr det at ledelsen må ta hensyn til at farlige situasjoner kan oppstå i skolehverdagen. Dersom ledelsen tar hensyn til dette i sin organisering, kan det styrke lærerens psykososiale arbeidsmiljø og lærerens mulighet til å få støtte i krevende situasjoner.

2.3 Samarbeidssituasjonen

Skolens organisering vil, som vi har sett over, ha betydning for lærerens psykososiale arbeidsmiljø. Psykososialt arbeidsmiljø blir brukt som begrep i lovverket. Det innebærer blant annet lærerens mulighet til å få støtte på arbeidsplassen når hun står i krevende situasjoner (AML, 2005; Skåland, 2018). Det handler ikke bare om et individuelt ansvar hos hver ansatt. Men også om et kollektivt ansvar som er hjemlet i lovverket, og som skolen som organisasjon må ta høyde for i planlegging og organisering av arbeid og samarbeid i skolen (AML, 2005; Arbeidstilsynet, 2019). Ledelsen skal med andre ord legge til rette for, og organisere lærerens arbeid og samarbeidspraksis, slik at hun har mulighet til å få støtte i sin arbeidshverdag.

Lærersamarbeid har, ifølge Soldal og Thorsen (2012), vært en del av lærerens planverk siden M87. Samtidig som M87 ble innført, førte en ny arbeidstidsavtale til at lærerne fikk bundet tid til skolene og dermed større rom for å samarbeide med sine kollegaer (Soldal & Thorsen, 2021). Lærerens samarbeidspraksis har altså vært en del av lærerens rammeverk siden M87. Lærersamarbeid er dermed ikke noe nytt. Samtidig endrer rammene for samarbeidet seg i takt med at planverket og samfunnet endres. I Kunnskapsløftet 2020, blir lærersamarbeidet omtalt som profesjonsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I profesjonsfellesskapet skal læreren utvikle sin praksis i et samspill med kollegaer og ledelse. Det er også fundamentert i K20, at det skal legges til rette for gode systemer og samarbeidsarenaer lærere i mellom (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi ser altså at det er lagt rammer for lærerens samarbeidspraksis både i arbeidsmiljøloven og i læreplanverket. Det betyr at læreren gjennom de formelle rammene for skolens organisering, har gode vilkår for å få støtte i arbeidshverdagen.

Over har vi sett på makrorammer for lærerens arbeidssituasjon. Vi vet også at forventningene og rammene for lærerens praksis, også kommer fra og legges på mikronivå (Dahl et al., 2016).

Vi ser dermed at kravene og forventningene til lærerne, formes i et samspill mellom nivåene. På skolenivå skjer samarbeid i kollegafellesskapet, både i skolens formelle og uformelle organisasjon. Irgens (2016) beskriver, at skolens formelle organisasjon blant annet er bygd opp av planer, prosedyrer, ledelses struktur og hvem som er lærer i hvilken klasse (Irgens, 2016). I den formelle organisasjonen, brytes større oppgaver ned og utføres av team eller lærere (Irgens, 2007). Lærernes formelle samarbeidspraksis med kollegaer består av fellesmøter, teammøter, fagmøter og tolærersamarbeid (Soldal & Thorsen, 2021). I tillegg finnes det en uformell organisasjon. Det er det vi gjør som ikke nødvendigvis er offisielt (Irgens, 2007). Den uformelle møtetida kan blant annet være samtaler i gangen, i lunsjpausen eller på kopirommet. Den uformelle organisasjonen er altså samarbeid og kommunikasjon utenom formelle møterom. Ifølge Irgens (2007) kan det også være arbeidsmåter som rektor ikke vet om, eller en ledelse som tar beslutninger på bakgrunn av rykter. Den uformelle og den formelle organisasjonen eksisterer side om side. Det kan være på godt og vondt, med utgangspunkt i kulturen på den enkelte skole (Irgens, 2007). Avhengig av samarbeidsklimaet i personalgruppa, vil altså skolens formelle og uformelle organisasjon påvirke lærerens psykososiale arbeidsmiljø og mulighet til å få støtte eller ikke få støtte i krevende situasjoner (Irgens, 2016; Kvalnes, 2019). Dette viser at læreren kan få støtte når hun samarbeider med sine kollegaer, og at samarbeid skjer både i den formelle og uformelle organisasjonen.

Gjennom rammene for lærerens arbeid og arbeidssituasjon har vi i delkapittel 2.1, 2.2 og 2.3 sett at lærerens arbeid er sammensatt og kan være fylt med motstridende forventninger. Samtidig har læreren rett til et trygt og godt arbeidsmiljø (AML, 2005). Det kan hun blant annet få gjennom skolens samarbeidspraksis, som det også er lagt føringer for i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi har nå sett eksempler på lærerens behov for støtte, og eksempler på hennes mulighet til å få støtte. Det finnes flere sider ved lærerens behov for, og mulighet til å få støtte. Dette utforskes derfor videre i neste kapittel, forskning på feltet. I tillegg undersøkes hvilke betydning støtte har for læreren og hvordan støtte kan øke hennes trivsel.

2.4 Forskning på feltet

Det er forsket både på læreres trivsel (Murphy & Mannix-McNamara, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2018), utbrenthet (Olsen & Bergflødt, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2020) vold og trusler utført mot lærere (Arbeidstilsynet, 2019; Respons Analyse, 2018; Skåland, 2018; Skåland & Kleiveland, 2021) og gjort flere arbeidslivsundersøkelser (Björnsson, 2021;

STAMI, 2021) av lærere i Norge de siste årene. I det påfølgende delkapitlene vil jeg gå inn i disse for å kartlegge den empiriske bakgrunnen for lærerens trivsel og behov for støtte.

2.4.1 Arbeidslivsundersøkelser

Lærerens trivsel på jobb undersøkes jevnlig i Norge, blant annet gjennom TALIS (Thronsen et al., 2018) og STAMI (STAMI, 2021). Disse undersøkelsene kan hjelpe til med å danne et bilde av hvordan arbeidssituasjonen er for lærerne i 2022. TALIS er en internasjonal undersøkelse blant lærere, der resultatene blir sammenlignet med andre OECD land.

Undersøkelsen har blitt gjennomført i 2008, 2013 og 2018. Rapporten fra 2018, har analysert norske ungdomsskolelærernes svar. Det trenger ikke være direkte overførbart til lærere som underviser på barnetrinnet, samtidig kan det gi en indikasjon av hvordan barnetrinns lærere vurderer sin arbeidshverdag. 2018-undersøkelsen skiller mellom nyutdannede 0- 3 år, middels erfarne 3- 6 år og erfarne lærere som har jobbet i mer enn 7 år (s. 109). Resultater fra undersøkelsen viser at mange lærere opplever en stressende arbeidshverdag. Samtidig trives de nyutdannede bedre på jobb enn de erfarne lærerne, og det er flere erfarne enn nyutdannede som vurderer å slutte i jobben (Björnsson, 2021, s. 111). Studier har visst, at jobbrelatert stress og tanker om å slutte i jobben er høyt korrelert (Skaalvik & Skaalvik, 2011), det samme visste TALIS- undersøkelsen fra 2018 (Björnsson, 2021, s. 108). Analysene viste også at det var korrelasjon mellom opplevd støtte og tilknytning til organisasjonen, med lærernes jobbtilfredshet (Björnsson, 2021, s. 116). Denne sammenhengen bekreftes av tidligere studier (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Jobbtilfredshet har vist seg å være en buffer mot stress (Björnsson, 2021). Analysene fra 2008 og 2013 visste også at lærerne ønsker mer tilbakemeldinger på jobben. Dette var også et av hovedfunnene i 2018 undersøkelsen (Carlsten et al., 2020, s. 5). En slutning vi kan trekke av disse rapportene, er at skolen som organisasjon bør legge til rette for støtte og oppfølging i hverdagen. I tillegg bør utfordringen med at mange lærere rapporterer om manglende oppfølging, følges opp videre.

Læreres hverdag preges av trivsel på jobb (Björnsson, 2021; STAMI, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Samtidig så viser arbeidslivsundersøkelser at det er flere utfordringer i yrket. STAMIs undersøkelse viser at grunnskolelærere opplever høye jobbkrav samtidig som de har lav jobbkontroll. Denne kombinasjonen karakteriseres som en belastende arbeidssituasjon, og kan føre til helseutfordringer dersom den vedvarer over tid (s. 76–77). Omlag 75 % av de spurte lærerne rapporterer om høye jobbkrav (s.71), og 48 % rapporterer om høye emosjonelle krav i jobben (STAMI, 2021, s. 73). En annen indikator på at jobbsituasjonen er utfordrende,

er at omtrent 38 % rapporterer om at de er psykisk slitne etter jobb. Lærerne ligger dermed på andre plass etter leger og psykologer. Denne faktoren er en sentral komponent i jobbrelatert utbrenthet (STAMI, 2021, s. 143). I tillegg rapportere 42 % av lærerne om at de sjelden eller aldri får tilbakemelding på jobben som de gjør, av sine overordnede (STAMI, 2021, s. 81).

Oppsummert viser STAMI-undersøkelsen at grunnskolelærere har en emosjonelt krevende jobb der det er høye jobbkraav og liten kontroll over arbeidsoppgavene. I tillegg ønsker lærere flere tilbakemeldinger fra sine ledere på jobben som de gjør, noe som bekreftes av TALIS undersøkelsene (Carlsten et al., 2020; Thronsen et al., 2018). Sammenlagt viser arbeidslivsundersøkelsene at yrket kan oppleves belastende, og at lærerne ønsker mer tilbakemeldinger på jobben. Tallene viser også at det er en stor gruppe lærere som opplever sider av jobben som utfordrende. En belastende side ved arbeidshverdagen for lærerne, er vold og trusler. I det påfølgende delkapitlet vil vi undersøke forskning på dette feltet.

2.4.2 Forskning på vold i skolen

Skåland og Kleiveland har tematisert vold og trakassering utført mot lærere (Skåland, 2018; Skåland & Kleiveland, 2021). Skåland peker på at læreren ofte står alene i disse situasjonene og at han ikke har noen å støtte seg på. Flere lærere opplever at det er eleven som har utført volden som blir ivaretatt, mens læreren blir overlatt til seg selv (Skåland, 2018). Mange lærere føler også et tap av omdømme, og de kan bli tillagt skyld for hendelsen både internt og eksternt. Dette er en byrde som kan være tung å bære for mange voldsutsatte lærere (Skåland, 2018). Tall tyder på at vold er et problem i skolen (Arbeidstilsynet, 2019; Respons Analyse, 2018; STAMI, 2021). Samtidig har Skåland funnet mangler i det systematiske arbeidet med å følge opp voldsutsatte lærere (Skåland, 2018). Dette viser behovet for å jobbe systematisk med problematikken. Både med å støtte den enkelte lærer, men også med å bygge opp gode systemer. Skåland og Kleiveland peker på at dette er viktig for å ivareta lærerne som er voldsutsatt (Skåland & Kleiveland, 2021), men også for å forebygge flere hendelser (Arbeidstilsynet, 2019; Forskrift om organisering, ledelse og medvirkning, 2011).

Over har vi sett på flere krevende sider ved det å være lærer. Samtidig vet vi at mange lærere trives i skolen (Carlsten et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det er derfor interessant å se på hva som gjør at lærerne trives, på den måten kan man lære av det i det videre arbeidet for å støtte læreren i en krevende situasjon.

2.4.3 Forskning på trivsel i skolen

Forskning på lærernes trivsel eller Teacher Well Being på engelsk, er et omfangsrikt forskningsfelt. Utvalget av studier i dette delkapitlet belyser begrepet *støtte*, fra ulike vinkler. Først til en mulig konsekvens av manglende støtte, nemlig utbrenthet. Belastningene lærerne opplever i sin jobbhverdag kan føre til utbrenthet, dersom de vedvarer over tid (STAMI, 2021). Dette kan føre til konsekvenser for elevene (Björnsson, 2021; Kokkinos & Kargiotidis, 2016). Kokkinos og Kargiotidis (2016) fant at utbrente lærere vurderer elevens oppførsel mer negativt, og gir elevene mindre ros. Studien viser også at lærerne utvikler dårlige mestringsstrategier. For å unngå eget stress trekker læreren seg unna elever som oppfører seg dårlig, det kan i neste omgang føre til mer problematferd. Både for å hjelpe lærerne å mestre arbeidssituasjonen og for å hjelpe elevene, anbefaler Kokkinos og Kargiotidis derfor at lærere får muligheten til å gå på kurs for å takle stresset og utfordringene i yrket (Kokkinos & Kargiotidis, 2016).

Vi har sett at det har konsekvenser for elevene dersom lærerne står i fare for å bli utbrent (Kokkinos & Kargiotidis, 2016). Olsen og Bergflødt, har forsket på utbrenthet blant lærere og har kommet med et innspill om hvordan det kan forhindres (Olsen & Bergflødt, 2021). De har sammen med en internasjonal gruppe, forsket på «Teacher well-being» (TWB). Prosjektet har resultert i en vitenskapelig bok om temaet. Selv om forskerne er optimistiske, peker de også på at TWB ikke kan løse alle problemene i forhold til utbrenthet og stress i skolen (Murphy & Mannix-McNamara, 2021). Hovedbidragsyterne i prosjektet har vært: Sør-Afrika, Irland, Danmark og Norge. Forskere og lærere fra alle fire landene har bidratt inn i prosjektet. Fundamentet bygger på en erkjennelse om at mangfoldet i klasserommene rundt omkring i verden er i endring, blir større, mer kompleks og at man må omfavne mangfoldet. Samtidig så trenger læreren hjelp og støtte for å få til denne jobben. Lærerjobben ikke er en «enpersons-jobb». Det kreves samarbeid både lokalt, nasjonalt, internasjonalt, innad på skolene og med høyere utdanning, for å bygge en god skole og legge til rette for TWB. Forskerne har funnet at hovedkildene til TWB er eierskap og nærhet til egen praksis i klasserommet, meningsfullhet, mestring og autonomi til å ta avgjørelser til beste for elevene. I motsetning er stort arbeidspress, stress, krav om å prestere, manglende autonomi og isolasjon, faktorer som hindrer TWB (Murphy & Mannix-McNamara, 2021, s. 5). En interessant side ved prosjektet er likheten i lærernes utfordringer i de ulike landene, selv om det er forskjeller både i læreplan, geografi og metoder som blir brukt. Kunnskapsbasen blir på den måten større i forståelsen av TWB, når man trekker lærdom av erfaringer utover landegrensene.

Lærerens opplevelse av TWB har også blitt utforsket av Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik. De har utført en lang rekke prosjekter som utvider forståelsen for norske læreres arbeidshverdag (Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2012, 2013, 2017, 2018, 2020). I en studie fra 2018 så de blant annet på hvordan lærerens oppfattelse av jobbkrav og jobbressurser kunne forutsi TWB. Et av funnene var at støttende og positive relasjoner til kollegaer øker TWB signifikant (s. 1269). Skaalvik og Skaalvik (2018) peker på at det å jobbe på tvers av egne verdier har vist seg å være stressende og kan være en av faktorene til at lærerne er emosjonelt slitne etter jobb. Det er derfor viktig å legge til rette for gode kollegiale relasjoner, fordi det kan hjelpe læreren å håndtere jobbhverdagen. Positive relasjoner kan blant annet danne grunnlaget for trygge diskusjoner omkring verdier og kollegial praksis (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Motsatt vurderer lærerne det belastende å stå i teamsamarbeid som ikke fungerer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette viser betydningen av å jobbe med kollegiale relasjoner på skolen. En annen grunn til å jobbe med arbeidsplassens relasjoner, er at TWB og utmattelse er korrelert med tanker om å slutte i jobben (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I tillegg til at arbeidsmiljøet har betydning for hvordan læreren vurderer sin opplevelse av arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette viser at gode kollegiale relasjoner er viktig for lærerens vurdering av egen trivsel på arbeidsplassen, og at et trygt arbeidsmiljø kan støtte læreren i hennes yrkesutøvelse. Vi ser også at det er spesielt viktig for læreren, fordi hun har en krevende arbeidshverdag. Med andre ord så øker støtte TWB, og mangel på støttende praksis kan redusere evnen til å forebygge stress (Bru & Roland, 2019).

Vi har sett at gode kollegiale relasjoner kan danne grunnlaget for diskusjoner og refleksjoner i kollegiet. Det kan også være positivt for elevene. Bjørnsrud og Nilsen (2019) viser at lærersamarbeid kan lage en kollektiv ramme for et inkluderende læringsmiljø for elevene. Studien deres viser at kollegiale diskusjoner er spesielt betydningsfullt for elever som trenger tilpasset undervisning eller spesialundervisning. Det har også betydning for lærerens praktiske arbeid i klasserommet (Bjørnsrud & Nilsen, 2019). Dette viser at kollegiale diskusjoner kan støtte læreren, men også at det kan ha betydning for elevenes inkludering og læringsarbeid.

Arbeidslivsundersøkelsene viser status for lærerne i Norge i dag. Undersøkelsene viser at læreryrket har mange mulige utfordringer og at lærerne både ønsker og mangler tilbakemeldinger på jobben som de gjør. Samtidig har vi sett at man kan fremme TWB ved å jobbe sammen for å støtte læreren. Vi har også sett at det er mangler i oppfølging fra ledelse, og at det er belastende å jobbe når det er dårlige kollegiale relasjoner. I tillegg har vi sett at kollegial dialog kan ha betydning for elevenes læringsmiljø og at dialogen kan danne rammen

for en kollektiv praksis i kollegiet. Til sammen betyr dette at arbeidet med å støtte læreren kan ha betydning for mange lærere, og at det blant annet kan gjøres gjennom kollegiale diskusjoner. I det påfølgende kapitlet utforskes det teoretiske perspektivet for oppgaven.

3.0 Teoretisk perspektiv

Rammeverket for teorikapitlet dannes gjennom Antonovoskys syn på lærerens iboende mestringsressurser, Bubers filosofi omkring møte mellom mennesker og Batesons systemteoretiske perspektiv. Gjennom deres teorier undersøkes lærerens behov for støtte i krevende situasjoner og hennes mulighet til å få støtte i mellom menneskelige relasjoner.

3.1 Ressurser

Gjennom det forrige kapitlet har vi sett at lærerens arbeidshverdag er i endring, og at mange lærere opplever både tidspress og høye emosjonelle krav. Kombinert med lite ytre autonomi i arbeidshverdagen kan det føre til en belastende arbeidssituasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2020; STAMI, 2021). Menneskers iboende mestringsevne har blitt satt under lupen av flere teoretikere (Amundsen, 2015). I dette kapitlet utforskes lærerne sine mestringsressurser i møte med krevende situasjoner, gjennom Aaron Antonovsky sin teori salutogenese, det som fremmer helse.

Ifølge Amundsen (2015) gjennomførte Antonovsky i 1971 et forskningsprosjekt. En del av kvinnene i dette prosjektet hadde overlevd konsentrasjonsleirene under andre verdenskrig. I sine undersøkelser fant Antonovsky ut at 29 % av kvinnene hadde klart seg bra på tross av belastningene de hadde blitt utsatt for (Amundsen, 2015). Antonovsky (2018) ble interessert i hva som gjorde at disse kvinnene klarte seg. I undersøkelsene sine fant han at begrepet *opplevelse av sammenheng*, OAS, var felles for kvinnene. OAS består av de tre komponentene a) begripelighet, b) håndterbarhet og c) meningsfullhet (Antonovsky, 2018). *Opplevelse av sammenheng* vil være subjektiv for hver enkelt lærer som står i en krevende situasjon. Sævareid (2015) bruker tre spørsmål for å tydeliggjøre betydningen av de tre komponentene; a) Hvordan forstår læreren situasjonen som hun er i? b) Hvilke kontroll og handlekraft har hun i situasjonen? c) Hvilken betydning tillegger hun situasjonen emosjonelt? Disse tre spørsmålene danner grunnlaget for lærerens opplevelse av sammenheng i den krevende situasjonen. Det vil i neste omgang påvirke hvordan hun utnytter de ressursene hun har tilgjengelig. Ressurser i denne sammenheng kan være sosial støtte, intelligens, kunnskaper, kontroll, tid, etc. (Antonovsky, 2018). Evnen til å gjøre seg nytte av ressursene, kan hjelpe læreren med å mestre den krevende situasjonen. Kjernen i Antonovsky sin teori er at vi ikke kan fjerne alle utfordringer og vanskelige situasjoner. Samtidig finnes det iboende ressurser i mennesker som kan lede til opplevelse av mestring (Antonovsky, 2018; Sævareid, 2015). Ifølge Amundsen og Sævareid er det disse ressursene veileder er ute etter å mobilisere

hos veisøker, i veiledningssamtalen. (Amundsen, 2015; Sævareid, 2015). Trekker vi paralleller fra veiledningssamtalen til arbeidsmiljøet kan vi tenke oss at kollegaer og ledelse kan bidra til å mobilisere mestringsressursene hos læreren. Ifølge Johannessen et al. (2010) har tanken om å mobilisere mestringsressurser blitt omfavnet av flere, og det har vokst frem en egen teoretisk retning med Antonovosky sin modell som grunnlag (Johannessen et al., 2010). Tanken om å styrke i motsetning til å problem fokusere, har altså gjort sitt inntog på flere fagfelt. I arbeidsmiljøet har vi sett at det kan det være hensiktsmessig å tenke på denne måten, altså at vi orienterer oss mot det som fungerer og forsøker å styrke det. Samtidig betyr det ikke at man skal ignorere problemer (Tanggard & Brekke, 2021). Dette er en større debatt som vi skal la ligge i denne oppgaven.

3.1.1 Krevende situasjoner og belastninger

Krevende situasjoner vil ifølge Antonovosky (2018) være en del av vår hverdag. Han kaller dette for stressfaktorer. En stressfaktor beskrives av Antonovosky som en mangeltilstand, der det er under- eller overbelastning og man blir utestengt fra beslutninger (Antonovosky, 2018, s. 50). Stressfaktorene kan tolkes og oppleves både patogene og salutogene. Antonovosky (2018) viser til Nuckel, Cassal og Kaplan sin undersøkelse av gravide i 1972. I sin tolkning av resultatene fant Antonovosky, at en høy grad av stressfaktorer var helsebringende når de var kombinert med høy grad av sosial støtte (Antonovosky, 2018, s. 32). Her har Antonovosky tolket resultatene med et salutogent blikk. Dermed fant han en faktor, som påvirket stressopplevelsen til de gravide positivt. Dette viser at stress ikke nødvendigvis har en negativ virkning, men at det kan gi positive effekter med de rette forutsetningene tilstede. En lignende oppdagelse har Skaalvik og Skaalvik gjort i sine undersøkelser. De har funnet at utfordringer ikke er det samme som belastninger (Skaalvik & Skaalvik, 2012), og at gode relasjoner med kollegaer er en viktig faktor for å hindre utfordringen i å bli en belastning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Tilsammen viser dette at en krevende situasjon kan unngå å bli belastende, dersom man legger til rette for at læreren kan mobilisere sine mestringsressurser.

Det er derfor av interesse hvordan man kan legge til rette for at læreren får denne muligheten. I datainnsamlingen har dette blitt undersøkt ved at lærerne blant annet fikk spørsmål om hvordan de ble møtt når de sto i en krevende situasjon. Videre i analysen ble dette koblet til de ansiktsnære relasjonene. Derfor skal vi videre i det teoretiske perspektivet undersøke hvordan den ansiktsnære relasjonen og kommunikasjonen, mellom *lærer og kollega* og mellom *lærere og ledelse* kan bidra til å utløse læreren sine mestringsressurser.

3.2 Relasjonskompetanse

Vi har, i kapitlet som omhandler forskning på feltet, sett at samarbeid og mellommenneskelige relasjoner kan være både støttende og belastende for læreren. Dette viser at våre mellommenneskelige relasjoner er mange fasettert, og kan være både problematiske og en kilde til energi. I forskning gjort på skolesektoren er lærernes relasjonskompetanse ofte satt i sammenheng med lærer-elevrelasjonen (Nordahl et al., 2016). Men med informasjonen fra forskningsfeltet må lærerens relasjonskompetanse også knyttes til de hun jobber sammen med, fordi hun også er arbeidstaker og kollega.

God relasjonskompetanse innebærer at læreren samhandler med kollegaer og ledelse, slik at det utløser og forsterker ressurser (Aubert & Bakke, 2018). I samhandling kan det være lett å tenke at «jeg vet hva som er best for deg», skriver Aubert og Bakke. Samtidig kan det fort bli feil (Aubert & Bakke, 2018, s. 24). Dersom læreren i en krevende situasjon opplever kollegaer med en «jeg vet best holdning», kan det være overskridende og krenkende (Honneth, 2007). Å møte læreren med anerkjennelse og uten forbehold, kan legge grunnlaget for mobilisering av mestringsressurser (Aubert & Bakke, 2018). Der anerkjennelse innebærer en aksept for den andre som person, ikke nødvendigvis en forståelse for og enighet i handlinger (Aubert & Bakke, 2018; Honneth, 2007). Det betyr at kollegaer og ledelse møter læreren uten å objektivere og kategorisere henne i Bubers jeg-det forhold. Samtidig kan ikke våre handlinger løsriveres fra verden, ifølge Gergen og Gergen (2005). Vi skaper mening gjennom en prosess og dialog, der våre handlinger og tanker knyttes til det vi tidligere har opplevd (Gergen & Gergen, 2005). Kollegaer og ledelse møter altså ikke læreren med blanke ark, ifølge sosialkonstruktivistene. Motsetningen med at vi skal ha en uforbeholden anerkjennelse av læreren og at mennesker ikke er blanke ark, men har med seg sine opplevelser, kan løses ved hjelp av Skjervheim. Skjervheim skiller mellom den to-ledda og den tre-ledda relasjonen. I den treledda relasjonen, kan lærer og kollega drøfte saken som to subjekt (Skjervheim, 1996). Knytter vi det til Buber, så drøfter man i den treledda-relasjonen saken i et jeg-du forholdet. Slik kan læreren, kollegaen og ledelse ha med seg sin forforståelse, samtidig som de anerkjenner hverandre. På den måten kan man møte mennesket uten å godta handlingen (Aubert & Bakke, 2018; Ulleberg & Jensen, 2017) og dermed legge bort «jeg vet best holdningen». På den måten kan kollegaer og ledelse, møte læreren og lærerens fortelling, med en ikke-dømmende innstilling (T. H. Andersen, 2008; Ulleberg & Jensen, 2017). Å møte læreren uten ha med seg en forforståelse vil altså være vanskelig. Samtidig kan forforståelsen være tilstede dersom man diskuterer saken i jeg-du forholdet. Slik

kan kollegaer og ledelse møte læreren med anerkjennelse. Dette betyr at god relasjonskompetanse vil innebære et forsøk på å legge bort «jeg-vet best tanken», og dermed lytte til det læreren forteller.

Aubert og Bakke (2018) skriver, at anerkjennelse, selvrefleksivitet og selvavgrensning er begreper som er gjensidig avhengig og en forutsetning for hverandre. De tre begrepene er kjernen i relasjonsforståelsen (Aubert & Bakke, 2018, s. 32). Anerkjennelse knyttes av Honneth til tre nivåer. De nære relasjonene, til lovverket og til samfunnet (Honneth, 2007). Anerkjennelse på alle tre nivåene kan bidra til å utvikle selvtillit og forståelse av at du selv er verdifull (Aubert & Bakke, 2018; Honneth, 2007). Krenkelser skjer der anerkjennelse ikke finner sted (Honneth, 2007; Høilund & Juul, 2015), for læreren kan det skje på alle de tre nivåene. På det første nivået ved at kollegaen ikke lytter til fortellingen hun kommer med. På det andre nivået ved at ledelsen ikke følger opp sitt arbeidsgiveransvar og ivaretar læreren etter en alvorlig hendelse. Eller på det tredje nivået, ved at situasjonen læreren står i, ikke blir anerkjent av kollegafellesskapet. Samtidig kan læreren oppleve anerkjennelse på alle de tre områdene. Anerkjennelse i relasjonsforståelsens perspektiv, kobles av Aubert og Bakke (2018) til anerkjennelse i de nære relasjonene, altså hvordan læreren blir møtt av kollegaer og ledelse når hun står i en krevende situasjon. Selvrefleksivitet handler om å kunne reflektere over egne bidrag og kunne se seg selv i relasjon til andre (Aubert & Bakke, 2018, s. 34). Det kan bidra til økt evne til selvavgrensning, og kunne se hvor jeg starter og du slutter. Når kollegaer og ledelse lytter til lærerens fortelling kan fortellingen skape resonans i dem, fordi hun kjenner seg igjen i fortellingen (Ulleberg & Jensen, 2017). Resonans beskriver ifølge Ulleberg og Jensen, gjenkjennelsen og samspillet mellom profesjonelle og private erfaringer, som dukker opp i kollegaen eller lederen når hun lytter til læreren sin fortelling (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 165). Tankene og gjenkjennelsen, kan føre til at det er vanskelig å møte den andre med en ikke dømmende innstilling, fordi man blir opptatt av egne tankebaner (Iversen, 2014; Seikkula & Arnkil, 2017). Selvavgrensning kan derfor hjelpe kollegaer og ledelse, til å få avstand til seg selv. På den måten kan man se seg selv, bli oppmerksom på hva som er egne tanker og egen rolle i situasjonen (Aubert & Bakke, 2018; Iversen, 2014; Seikkula & Arnkil, 2017). Slik kan kollegaer og ledelse skille mellom egne opplevelser og lærerens fortelling, og dermed være oppmerksom på hva som gir resonans eller dissonans i henne (Ulleberg & Jensen, 2017). Anerkjennelse, selvrefleksivitet og selvavgrensning henger som vi ser tett sammen. Med en bevissthet omkring disse dimensjonene ved relasjonsforståelsen kan kollegaer og ledelse møte læreren når hun står i en krevende situasjon.

Vi har sett at god relasjonskompetanse vil innebære flere dimensjoner. Inngangen til å møte læreren vil være kollegaens og ledelsens bevissthet på relasjonsforståelsens kjernebegreper, nemlig anerkjennelse, selvrefleksivitet og selvavgrensning. Med andre ord vil god relasjonskompetanse hos yrkesutøverne innebære at de har en bevissthet omkring de tre dimensjonene, det vil gjenspeiles i deres handlinger og måten de møter læreren på (Aubert & Bakke, 2018). Det betyr at kollegaer og ledelse kan bidra til å støtte læreren, dersom de anerkjenner læreren og reflekterer over egen rolle. Selvrefleksivitet vil også bidra til selvavgrensning. Gjennom en bevissthet på de tre dimensjonene kan kollegaer og ledelse møte læreren som et menneske. Grunnleggende for forståelsen av relasjonskompetanse, er det «det andre baserte» samarbeidet (Aubert & Bakke, 2018). Der læreren opplever å bli møtt av kollegaene og ledelsen. I de neste delkapitlene utforskes derfor følgende: å møtes, tilstedeværelse og sanseintrykk. Disse tre elementene står i tett relasjon til hverandre og til «det andre baserte» samarbeidet.

3.2.1 Å møtes

Gjennom arbeidsdagen og arbeidslivet så har vi sett at læreren kan møte mange opplevelser og erfaringer, noen mer krevende enn andre. Men hvordan blir læreren møtt av ledelse og kollegaer, når hun står i en krevende situasjon? Å bli møtt som den andre innebærer at man ser læreren som unik, helt annerledes fra seg selv og mer enn vi kan fatte (Seikkula & Arnkil, 2017). Den Andre er et filosofisk begrep, som er brukt av flere filosofer, blant annet Buber (Eide et al., 2011). Den jødiske filosofen Martin Buber (2018) skiller som vi har sett, mellom *jeg-det* eller et *jeg-du* forholdet. I *jeg-det* forholdet kategoriserer, systematiserer og organiserer vi. I *jeg-du* forholdet, er det en anerkjennelse av den andres annerledeshet og en tilstedeværelse i øyeblikket. Ifølge Buber trenger vi begge forholdene. Samtidig mener han, at det kan skje maktbruk og overtramp, i *jeg-det* møte (Buber, 2018). I sin tolkning av Buber, peker Kristiansen (2011) på, at *jeg-det* møte er en overflatisk måte å forholde seg til verden på, erfaringene blir til objekt og kan skape avstand. Samtidig var det ikke Bubers intensjon at *jeg-det* verden bare er negativt og kritikkverdig (Kristiansen, 2011). Det kan i mange sammenhenger være nyttig å kategorisere og systematisere, for eksempel når ledelsen skal organisere arbeidsdagen. Samtidig kan *jeg-det* møte føre til det Skjervheim kaller det instrumentelle mistaket. Der mennesker blir behandlet som ting og ikke som mennesker (Buber, 2018; Skjervheim, 1972). *Jeg-det* møte, kan ikke «bringe verden til mennesket», skriver Buber (s.7), fordi det reduserer handlingene til ting. I *jeg-du* møte derimot, er

opplevelsen *mellom* mennesket og verden (Buber, 2018). I relasjon til hverandre. I jeg-du møte, blir verden erfart med bakgrunn i det som finnes mellom partene. Kollegaen som hører på lærerens fortelling fra klasserommet, kan forholde seg til henne på to måter. Ved å kategorisere og analysere fortellingen, eller være oppmerksomt tilstede i hennes historie. Det er når kollegaen og ledelsen møter læreren sin fortelling i *jeg-du* forholdet, at læreren kan oppleve det mentale rommet mellom jeg-et og du-et åpne seg, slik kan læreren føle seg sett og møtt (Aubert & Bakke, 2018; Buber, 2018). Det betyr at for å unngå maktbruk og overtramp, så må læreren i den krevende situasjonen møtes som et du og med anerkjennelse for situasjonen hun står i. I analysen blir dette beskrevet som å møte læreren som et menneske.

3.2.2 Tilstedeværelse

I det nærværende jeg-du møte fremhever Buber at det er en tilstedeværelse i øyeblikket. Det er ikke et hvilket som helst møte mellom mennesker. Det er et bevisst møte, der man er tilstede i det som skjer både med kropp og sinn (Buber, 2018). Møte befinner seg utenfor jeg-ets muligheter for kontroll og analyse (Stern, 2007). I dialogen mellom jeg og du, er det en gjensidighet og menneskene «virker» sammen (Kristiansen, 2011, s. 38).

Tilstedeværelse som begrep har flere synonymer. I østens filosofi har vi begrepet *mindfulness* (Karlsson & Otherholt (red.), 2013). I utviklingspsykologisk perspektiv beskriver Stern det, som et her og nå øyeblikk (Stern, 2007). Her og nå øyeblikket varer ifølge Stern i 3-10 sek. Øyeblikket er en helhetlig hendelse og når vi trer ut av øyeblikket kan vi ikke få det tilbake, men vi kan oppleve et nytt nå-øyeblikk når vi forklarer det i etterkant (Stern, 2007). Et nå-øyeblikk der to mennesker møtes, kalles av Stern for et møte-øyeblikk (Stern, 2007). Felles for Buber og Stern er, at de mener det kan skje vekst og endring i mellomrommet. I jeg-du møte eller i nå-øyeblikket (Buber, 2018; Stern, 2007). Tom Andersen (1999) beskriver to typer forandring. *Den første* forandringen innebærer forandring som følge av å innskrenke, skremme eller kontrollere. Denne endringen kommer utenfra. *Den andre* forandringen kommer innenfra, og utvider det som var der fra før (T. Andersen, 1999). Vi kan trekke paralleller til Falks (2016) skille mellom endring i form av produksjonsendring og i form av vekst. Den første endringen til Andersen, er en produksjonsendring, mens den andre endringen innebærer at menneske vokser. Endringen kommer innenfra. Trekker vi linjene videre til Bubers jeg-du møte og Sterns nå-øyeblikk. Kan det mentale møterommet som åpner seg mellom jeg-et og du-et, legge til rette for utvikling og vekst i nå-øyeblikket (Aubert & Bakke, 2018; Buber, 2018; Falk, 2016; Stern, 2007). Dette betyr at det

tilstedeværende møte kan være kraftfullt og at det kan skje endringer og vekst i jeg-du møte. Knytter vi det til relasjonskompetanse og det andrebaserte samarbeidet, så ser vi at det er grunnleggende for kollegaene og ledelse å være tilstedeværende i møte med læreren. Det kan legge fundamentet for å møte henne som den andre. Vi ser dermed at god relasjonskompetanse også vil innebære at yrkesutøverne er tilstedeværende i møte med den andre.

3.2.3 Sanseerfaringer

Tilstedeværelse vil også innebefatte oppmerksomhet på kroppen og egne sanseopplevelser. I nå-øyeblikket får vi tilgang til opplevelsen gjennom våre sanseerfaringer, både via kroppslige og følelsesmessige erfaringer (Aubert, 2010; Stern, 2007). Kroppen er levende, kommuniserende og relasjonell (Aubert & Bakke, 2018; Ulleberg & Jensen, 2017). I møte med andre så kan våre sanseerfaringer være med å danne helhetsinntrykket, både i den krevende situasjonen og i det relasjonelle møte med kollegaer og ledelse. Samtidig som kroppen er en viktig kilde til informasjon, er de ofte en lite verdsatt kilde (Aubert & Bakke, 2018). Med Renessansen og Descartes på starten av 1600-tallet kom det i vesten inn et dualistisk skille mellom kropp og bevissthet (Aubert & Bakke, 2018; Irgens, 2016). Dette skillet har holdt seg lenge. Etterhvert har det utviklet seg flere vitenskapelige retninger. Irgens (2016) beskriver at det humanistiske perspektivet formidler et syn, der kropp og hode henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. Han hevder med støtte i hjerneforskning, at Descartes tok feil. Tanker, erfaringer og kropp kan ikke skilles, de henger sammen. Vi tolker og opplever verden gjennom kroppen og kobler det til hjernen etter hvert. Vi styres derfor ikke bare av rasjonelle logiske valg, men også av kroppens signaler og sanseerfaringer (Irgens, 2016, s. 262-264). I sum betyr dette at våre sanseerfaringer er en del av oss, selv om de har vært betraktet som en lite påaktet kunnskapskilde.

Sanseerfaringer kan være vanskelig å formidle. De kan likevel fortelle oss ting, som ikke kan formidles med ord (Stern, 2007). Betydningen av dem er likevel relevante og fortellende, også for læreren. Sanseintrykkene er en del av opplevelsen og er tett på selve livet, mener Aubert (2010). Derfor er kroppen og sanseintrykkene erfarende og meningsbærende (Aubert, 2010). De gir en annen dimensjon til erfaringen, enn når vi pakker opplevelsen inn i språkets drakt (Stern, 2007). Ifølge Tveiten vil sanseerfaringer sette oss på sporet av våre behov. Det være seg behov på det menneskelige planet eller grunnleggende fysiologiske behov, som kroppen har (Tveiten, 2018, s. 248). Ved et bevisst fokus på våre sanser kan vi bli oppmerksom på

helheten i våre behov, tanker, reaksjoner og følelser, og det er viktig for erkjennelse og læring, ifølge Tveiten (2018, s. 63). I sum betyr dette at kroppen kan fortelle læreren i den krevende situasjonen hvordan det oppleves å stå i den. Men også at kroppen kan hjelpe kollegaen og ledelsen med å være oppmerksom i øyeblikket og på lærerens fortelling.

Gjennom begrepene å møtes, tilstedeværelse og sanseerfaringer har vi nå undersøkt det andre baserte samarbeidet. Vi har sett, at det er fundamentet for en god relasjonskompetanse. Derfor har det hatt betydning for datainnsamlingen og analysearbeidet. For det første ble det i intervjuet undersøkt hvordan læreren opplevde den kroppslige erfaringen når hun sto i en krevende situasjon. For det andre så ble det gjennom analysearbeidet vurdert om kollegaer og ledelse var tilstedeværende i møte med den andre, altså læreren.

3.3 Kommunikasjon

Over har vi utforsket relasjonens rolle for en støttende praksis på arbeidsplassen. I det følgende skal vi se nærmere på kommunikasjonens rolle. For Bateson var relasjon og kommunikasjon tett sammenvevd og det ene påvirket det andre (Capra, 2000; Ulleberg & Jensen, 2017). Kommunikasjon vil med andre ord ha betydning for relasjon og omvendt.

Kommunikasjon er et samlebegrep på utveksling av informasjon mellom mennesker. I møte mellom læreren, kollegaer og ledelse vil yrkesutøverne kommunisere både med ord, kropp og via hjelpemidler som f.eks. teknologi. Det finnes flere teorier om kommunikasjon. Ulleberg og Jensen (2017) skiller mellom det mekaniske og systemiske paradigmet. Den mekaniske modellen, årsak – virkning. Der man forsøker å isolere et problem, for deretter å finne løsningen på det. Denne modellen har hatt stor innflytelse på hvordan man tenker også innenfor pedagogikk og psykologi. Tanken her er at dersom man isolerer årsaken til problemet, kan man finne løsningen. Dette har vært vellykket innen medisin og i den materielle verden, men kan skape utfordringer når man overfører tankegangen til samhandling mellom mennesker på arbeidsplassen (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 58). Et alternativ til årsak-virkning logikken ble lansert av Bateson (1972). Han gikk fra en linjer til en sirkulær tankegang. Der samhandling skjer i system. Det er ikke start og stopp, men en kontinuerlig kjede med tilbakemeldinger (Johannessen et al., 2010; Ulleberg & Jensen, 2017).

3.3.1 Batesons kommunikasjonsteori

Gregory Bateson (1904-1980) var en engelsk-amerikansk antropolog og kommunikasjonsteoretiker (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 63). Ulleberg og Jensen (2017) beskriver Batesons kommunikasjonsteori. Med utgangspunkt i økologi løftet Bateson forståelse av naturens sirkularitet inn i mellommenneskelig kommunikasjon. Et økosystem kommer i ubalanse og kan bryte sammen dersom en organisme i næringskjeden blir påvirket eller forsvinner. Bateson mente, at kommunikasjon kunne sammenlignes med et økosystem og måtte forstås i en sammenheng og i relasjon til andre. Der hver og en av oss har sine idèer om verden, som vi har utviklet gjennom erfaringer. Verden er fra Batesons perspektiv subjektiv. Der vi tolker, avgrenser og setter våre idèer inn i egne forståelsesrammer, egen kontekst (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 63–69). Læreren forstår altså verden ut fra sine tidligere erfaringer.

Ifølge Ulleberg og Jenssen (2017), mente Bateson at man kommuniserer både om innhold og forhold. Altså både det som blir sagt, men også hvordan vi tolker forholdet til den vi kommuniserer med. Er vi venner eller uvenner? Vi kommuniserer også på flere nivåer, det som blir sagt er på et digitalt nivå. Små nikk, blikk, toneleie er på det analoge nivået. Det digitale er entydig, mens det analoge tolker og analyserer vi (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 63–69). Oppsummert kan vi se at kommunikasjon med Batesons forståelse ikke er entydig. Vi tolker, analyserer og setter det som blir sagt inn i vår subjektive sammenheng. Det vil også læreren gjøre i sin kommunikasjon med kollegaer, ledelse og andre som hun samhandler med i sin arbeidshverdag.

I kapitlet om forskning på feltet, har vi sett at teamsamarbeid kan være utfordrende eller en kilde til energi (Murphy et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2018). Kommunikasjonen mellom grupped medlemmene kan åpne eller lukke det mentale rommet som er mellom jeg-et og du-et. Det analoge nivået i kommunikasjonen kan sette oss på sporet av om vi blir avvist eller møtt. Samtidig kan ikke det analoge oversettes direkte til digital informasjon, fordi man da vil gå glipp av mye. Ifølge Stern er det ikke alt som lar seg fange av ord (Stern, 2007). Bateson illustrerte dette med beskrivelse av utsagnet «*It's raining*» (Bateson, 1972, s. 133), og hvilke dimensjoner du går glipp av i det verbale språket. På lik linje med Stern, var Bateson også opptatt av at det ikke er alt som lar seg verbalisere, og Bateson skjønte heller ikke hvorfor det skulle gjøres. Han mente at vi går glipp av mye i denne oversettelse, fra opplevelse til språkliggjøring (Johannessen et al., 2010). Likevel kan det være viktig å bruke ord for å undersøke hva den andre mener, dersom det er ting vi er usikre på. Denne

metakommunikasjonen kan tydeliggjøre usikkerhetsmomenter som yrkesutøverne opplever i samhandling med andre (Johannessen et al., 2010). Dette betyr at i kommunikasjon mellom yrkesutøverne så er det ikke alt som sies med ord, men dersom det er noe som er uklart så er det lurt å stille spørsmål for å oppklare hva den andre mente. Det kan danne grunnlaget for god kommunikasjon i kollegiet. Vi skal i delkapittel 3.5.1 følge kommunikasjon videre, ved å undersøke dialogens muligheter som fundament for en støttende relasjonell praksis ved skolen.

Gjennom Batesons blick ser vi at relasjon og kommunikasjon henger sammen. Gode relasjoner vil derfor være et fundament for god kommunikasjon og omvendt. I undersøkelsen av lærernes opplevelse av støtte, har gode relasjoner og god kommunikasjon blitt utforsket i datainnsamlingen ved at informantene blant annet fikk spørsmål om hvilke erfaringer de hadde i møte med ledelse og kollegaer, når de sto i en krevende situasjon. I analysearbeidet ble disse erfaringene etter hvert strukturert i relasjoner og kommunikasjon, fordi det var det lærerne fortalte om i sitt møte med ledelse og kollegaer. Videre skal vi vende blikket til en støttende ledelse.

3.4 En støttende ledelse

Læreren som står i en krevende situasjon vil møte lederen sin. Den gode relasjon og den gode kommunikasjon som grunnlag for en støttende praksis vil være det samme for lærerens møte med ledelsen og kollegaene. Men på grunn av ledelsens formelle ansvar overfor de ansatte, vil det likevel være noen sider ved ledelsens rolle som er annerledes, enn ved kollegaene sin rolle. I dette delkapitlet skal vi se på faktorer, som er spesifikke for ledelsen.

Organisering og ledelse henger tett sammen (Irgens, 2016). Irgens (2016) systematiserer skolens organisering i fem nivåer, med eleven i sentrum. På nivå to befinner læreren seg. På nivå tre er lærerteamet. På nivå fire er skoleorganisasjonen og på det femte nivået er utdanningssektoren. Informasjonen skal og vil bevege seg mellom nivåene, med mer eller mindre flyt (Irgens, 2016, s. 17). I skolens organisering er det både en indre kontroll som kommer fra lærerne selv, og en ytre kontroll som blir utøvd av blant annet utdanningsmyndigheter og skoleledelse (Molander & Terum, 2008, s. 18–19). Kontrollen kan skje mellom nivåene, men også innad på det enkelte nivået (Irgens, 2016). Ifølge Irgens (2007) kan kontroll være både positivt og negativt. Å ha kontroll på hvem som har inspeksjon i friminuttet eller innholdet i læreplanen er en god ting. I det kontrollen blir en overvåking er

det lite fruktbart (Irgens, 2007). Forholdet mellom positiv og negativ kontroll i organisasjonen, kan settes inn i skolens kontekst ved hjelp av Irgens (2016). Han grovdeler synet på norsk skole i to motpoler. På den ene siden, det instrumentelle perspektivet som ønsker mer styring og kontroll. På den andre siden det fortolkende kunstneriske perspektivet, som ønsker mer autonomi og frihet til lærerne og skolen. Der læreren er en kunstner som skal utfolde seg i klasserommet (Irgens, 2016). Ifølge Irgens (2016), kan valgene i en kunstnerisk praksis bli nærsynte. En følge av det kan være at gamle mønstre repeteres med justeringer kun fra egen praksis. Skjer det samme på nivå tre og fire, kan hele skoler bli preget av denne kulturen (Irgens, 2016). På den andre siden kan en lærer som må rapportere om alt hun skal gjøre føle seg overvåket, miste kontroll og egen autonomi (Irgens, 2007). Noe som er negativt for hennes trivsel (Murphy & Mannix-McNamara, 2021). Dersom skolen har et balansert syn kan man på den ene siden unngå å bli fastlåst i en nærsynt praksis, samtidig som læreren beholder egen autonomi. På den andre siden vil en balansert praksis ikke bare preges av rutiner og kontroll, men kan åpne opp for nye forståelser og perspektiver (Irgens, 2016; Tanggard & Brekke, 2021). Dette viser at en balansert syn på skolens organisering, der det både er frihet og kontroll vil være støttende for læreren. Med et balansert syn kan læreren beholde egen autonomi samtidig som arbeidet har en retning.

Fra organisering til ledelse. Ledelse er skolens rektor og inspektør eller inspektører. Ledelsen har et formelt ansvar for å organisere og lede driften (Irgens, 2016). Det innebærer også at de har formell makt i forlengelse av sin formelle rolle. Ledelsen kan både bygge opp og ødelegge i måten de leder skolen på (Irgens, 2016, s. 207). Irgens (2016) beskriver forskjellen mellom å bli ledet av en dårlig og god leder. Der de dårlige sjefene kan ødelegge og bryte ned organisasjonen. Useriøse ledere som bruker både non-verbal og verbal kommunikasjon til å styre og trakassere sine ansatte er en utfordring i arbeidslivet. Ledernes negative handlinger kan ha store konsekvenser for de ansatte. Det gjelder spesielt dersom de legger bort den etiske dimensjonen og maktaspektet ved det å være leder. På den andre siden kan gode ledere bygge opp og legge til rette for en støttende praksis ved skolene (Irgens, 2016). Vi ser altså at hvordan ledelsen leder skolen, vil ha betydning for om læreren opplever støtte fra ledelsen eller ikke.

Irgens (2007) skiller mellom styring og ledelse. Der styring gir uttrykk for et mekanisk syn og ledelse for et organisk syn. Styring kan kobles til en sjef som forteller hva de ansatte skal gjøre, mens ledelse kan kobles til en ledelse som tar de ansatte med på råd der det er medbestemmelse i organisasjonen (Irgens, 2007). Irgens (2016) viser at å lede skolen med et

instrumentelt perspektiv innebærer å ha øye for det målbare, objektive og rasjonelle. Der ledelsen bruker vitenskapelige metoder for å organisere og styre skolens praksis (Irgens, 2016). Christensen et al. (2020) peker på at organisasjonstenkningen til lederen vil påvirke hvordan hun leder. Der det er mer styring enn ledelse vil lederne ha kontroll. Der er det tydelige mål, som man styrer etter. Ledelsen bryter de ned og formidler dem til lærerne, slik at lærerne kan lede etter de operasjonaliserte målene som ledelsen har utformet (Christensen et al., 2020). Christensen et al. (2020) peker på, at det har vært en forskyvning fra styring til ledelse i offentlige organisasjoner. I ledelse er det en desentralisering av ledelsens styring, med sterkere innflytelse fra organisasjonens ansatte (Christensen et al., 2020, s. 124). Irgens (2016) mener at for å utvikle god ledelse i skolen, må man ta den relasjonelle siden ved det å være leder med inn i bildet. Med referanse til Ekman, viser Irgens at ledelse også skjer i den uformelle delen av organisasjonen. Dialogen og småpratene som ledelsen har med sine ansatte i uformelle forum er viktig. De ansatte ønsker ikke at ledelsen skal hverken jatte med eller være autoritær, men at ledelsen i småpratene skal lytte, understreke og forklare. Med andre ord, ønsker de ansatte lederskap ikke kameratskap (Irgens, 2016). I skolen som organisasjon er det mange behov som skal balanseres, både kravet om å ha retning på arbeidet, men også behovet for medvirkning og deltakelse (Antonovosky, 2018; Irgens, 2007). Dette betyr at en støttende ledelse vil lede skolen i motsetning til å styre skolen. Det innebærer blant annet et balansert forhold mellom kontroll og frihet, og et balansert fokus mellom oppgaver og det relasjonelle perspektivet i utførelse av ledelse i skolen.

Kobler vi sammen organisering og ledelse og vurderer sammenhengen mellom dem, ser vi at det må være et balansert syn både i organisering og ledelse. Det må altså være en balanse mellom kontroll og frihet både i et organiserings- og et ledelses perspektiv. Dette viser at ledelsen må ta hensyn til både oppgavene og menneskene i organisasjonen. Dersom hensynet til oppgavene forsvinner, så vil retningen på arbeidet forsvinne. På den andre siden, dersom hensynet til menneskene forsvinner så kan det skje etiske overtramp, lærerne kan miste eierskap til jobben og det kan føre til dårlig ledelse. En ledelse som støtter vil altså klare å holde fokus samtidig som hun kan lytte til lærerne (Christensen et al., 2020; Irgens, 2016). I analysearbeidet har dette vært bakgrunnen for vurderinger omkring lærernes beskrivelse av en støttende ledelse.

3.5 Systematisk samarbeid i skolen

I det følgende kapitlet presenteres temaene dialog, organisering av samarbeid, og til slutt skolens samarbeidstid. Grunnleggende for disse delkapitlene er tanken om at skolens samarbeidspraksis skal kunne støtte læreren i en krevende situasjon, samtidig som de bygger videre på delkapitlene om relasjonskompetanse, kommunikasjon og en støttende ledelse.

3.5.1 Dialogen: Med rom for å snakke

Vi har sett at Irgens (2016) systematiserer skolens organisasjon i fem nivåer. Samarbeid vil i stor grad skje på nivå tre, med lærerteamet og med ledelsen. Samtidig vil nivå fire, organisering og skolen som organisasjon, ha betydning for hvordan lærerteam og ledelse har mulighet til å samarbeide. Samarbeid kan være en vanskelig oppgave. I store organisasjoner er det mange å forholde seg til og mange samarbeidsrelasjoner. Hver gruppe er unik og har sitt eget system (Bang & Heap, 2019). Det vil også være uenigheter som oppstår undervegs, samtidig kan man oppnå et fellesskap og godt samarbeid på tross av ulike meninger (Iversen, 2014). For å undersøke samarbeid mellom de ansatte på skolen, utforskes dialogen som fundament for en støttende samarbeidspraksis, både i den formelle og uformelle organisasjonen.

Hargreaves og O'Connor (2019), mener man kan oppnå profesjonalitet gjennom samarbeid. De skiller mellom profesjonelt samarbeid og profesjonalitet gjennom samarbeid. Gjensidig dialog og arbeid i fellesskap er to av ti prinsipper, som Hargreaves og O'Connor mener kan føre til profesjonalitet gjennom samarbeid (Hargreaves & O'Connor, 2019). Dialog og samarbeid vil derfor kunne bidra til støttende samarbeidspraksis. Ifølge Seikkula og Arnkil (2017) har dialogen muligheter. I dialogen kan man snakke, lytte og være åpen for det den andre kommer med i samtalen (Seikkula & Arnkil, 2017). Tom Andersen utforsket også dialogen gjennom sin metode reflekterende team (T. Andersen, 1999, 2002). Felles for både åpen dialog og reflekterende team er et fokus på, at man skal lytte mer enn man snakker, ha respekt for den andre, være åpen, at dialogen veksler frem og tilbake, at alle må tenke over hvordan man selv snakker og at den som leder samtalen må tåle usikkerhet, fordi hun ikke vet hvor samtalen leder (T. Andersen, 1999, 2002; Seikkula & Arnkil, 2017). De tre forskerne mener, at man kan oppnå nye perspektiver i fellesskap og møtes i dialogen. Ifølge Arnkil og Seikkula (2017), kan det gjøres med en *dialogisk innstilling*. Det innebærer at samhandlingspartnerne har respekt for hverandres annerledeshet, og at man forsøker å forstå saken basert på den andre sin oppfatning. Samtidig som man selv har vilje til å bidra i

samtalen (Seikkula & Arnkil, 2017, s. 72). En åpen dialog vil innebære at læreren i møte med kollegaer og ledelse, blir møtt med en åpenhet og en innstilling om at man skal løse utfordringen sammen. Man gir seg tid til å utforske sammen. Tidsaspektet kan være en utfordring med dialogen, fordi tid er en knapphetsressurs i skolen (Dahl et al., 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Samtidig kan man ta med seg tanken om å ha en dialogisk innstilling inn i møte med den enkelte, men også i det systematiske samarbeidet. Denne innstillingen kan man ha med seg både i den formelle og uformelle organisasjonen. Vi ser helt klare paralleller til relasjonskompetanse og Batesons systemiske kommunikasjonsteori, i den dialogiske praksisen. En dialogisk praksis vil derfor bygge videre på relasjonskapitlet 3.2 og kommunikasjonkapitlet 3.3.

I lærernes samarbeid vil det være behov for å stille hverandre spørsmål, enten det er til pedagogiske opplegg eller det er refleksjoner rundt en krevende situasjon. Ifølge Andersen og Ulleberg og Jenssen, lot Andersen seg inspirere av Batesons idé om «en forskjell som gjør en forskjell» og fysioterapi i utviklingen av en teori om hvordan man kan stille spørsmål i samtaler (T. Andersen, 1999; Ulleberg og Jenssen, 2017, s. 182). I samtaler med andre mente Andersen at det var tre ulike typer spørsmål man kan stille. 1) Spørsmål som ikke gir noe bevegelse i samtalen, som er for lette. 3) Spørsmål som er altfor vanskelige, som har for hardt press, slik at man sitter fast. 2) Spørsmål som er passe vanskelige. Disse spørsmålene bygger på kunnskap som man har fra før, samtidig som de setter tankene i sving og man må reflektere. Det er disse spørsmålene som gir utvikling og bevegelse. Forskjellen må altså ikke være for stor, men det må være en forskjell (T. Andersen, 1999; Ulleberg & Jensen, 2017). Dette viser at i en dialogisk samtale, så kan passe vanskelige spørsmål være fundamentet for en støttende måte å stille spørsmål på. I analysearbeidet har balansert spørsmålsstilling blitt satt i sammenheng med støttende kommunikasjon, blant annet ved å vurdere «passe vanskelige spørsmål» opp mot dilemmaer som finnes i lærernes kommunikasjon.

Seikkula og Arnkil var opptatt av at kommunikasjon skjer om forholdene og på ulike nivåer. De bruker uttrykket: «mennesker posisjonerer seg», i dialogen (Seikkula & Arnkil, 2017, s. 81). Det viser at det er et maktaspekt ved dialogen. I en samtale mellom to lærerkollegaer kan maktaspektet komme frem, om den ene har mer erfaring enn den andre, eller lengre utdanning. I en samtale mellom ledelse og lærer, er maktaspektet formelt avklart med at rektor har andre ansvarsoppgaver enn lærerne. Strukturen i norsk skole er relativt flat (Ulleberg, 2014). Med henvisning til Foucault, mener Seikkula og Arnkil (2017), at på tross av en flat struktur, så finnes det likevel ikke en herredømmefri dialog i profesjonssamtaler eller

samtaler for øvrig. Maktaspektet er likevel ikke farlig før det blir misbrukt, eller det er snakk om skjult makt bruk (Seikkula & Arnkil, 2017). Med en avklaring av, og en bevissthet om maktforholdene i relasjonen, kan det altså være enklere å drøfte saken med en dialogisk innstilling uten å kategorisere og analysere. Det vil være støttende i samarbeidspraksisen, fordi maktforholdene ikke lenger er skjulte.

Seikkula og Arnkil (2017) peker på at det kan være vanskelig å ta opp uro for mange, dette gjelder også for læreren. Det kan blottstille henne og maktaspektet kan tre tydeligere frem. I samtaler der det er rom for å ta opp uro, ut fra en subjektiv opplevelse og uten å bli møtt av en samtalepartner som strategisk forsøker å forandre eller gi råd, utøves maktaspektet samtidig som man anerkjenner og respekterer asymmetrien i forholdet (Seikkula & Arnkil, 2017, s.83). Det innbyr til en åpenhet for å snakke om uro og vanskelige situasjoner på arbeidsplassen, både med kollegaer og ledelse. Den åpne dialogen kan altså legge til rette for et godt ytringsklima i organisasjonen (Kvalnes, 2019). Arbeidstilsynet peker på, at med et godt ytringsklima kan man hindre, at kritikkverdige forhold blir liggende å murre og vokse seg store (Arbeidstilsynet, 2022b). Det kan legge til rette for gode arbeidsforhold og bidra positivt til samarbeidsklimaet i organisasjonen (Kvalnes, 2019). Et positivt samarbeidsklima kan bidra til at skolen fungerer som et fellesskap, på tross av uenigheter (Iversen, 2018). Å ha muligheten til å snakke om vanskelige saker, vil altså bli enklere dersom man har en dialogisk innstilling i personalgruppa og avklarer maktforhold slik at de ikke ligger skjult.

Dersom vi gjør en kort oppsummering av den teoretiske diskusjonen over, ser vi at en dialogisk innstilling kan bidra til en støttende samarbeidspraksis i skolen. Vi kan trekke paralleller til Kvalnes (2019) og hans beskrivelser av høykvalitetsforbindelser. Ifølge Kvalnes (2019) kan man ved å spre gode fortellinger og anerkjenne frustrasjoner legge til rette for høykvalitetsforbindelser på jobb. Disse kjennetegnes ved gjensidig anerkjennelse, respekt og tillit mellom aktørene (Kvalnes, 2019, s. 25). Det kan føre til at arbeidstakerne føler seg mer engasjerte og kompetente, og kan sette søkelys på hva som skal til for at de ansatte får energi og arbeidsmotivasjon (Kvalnes, 2019, s. 26). Kvalnes (2019) formidler Duttons teori om høykvalitetsforbindelser. Høy kvalitet på de sosiale forbindelsene preges av tre ting, respektfull omgang, tilrettelagte oppgaver og tillit. Respektfull omgang skildres gjennom fem understrategier. Å formidle tilstedeværelse, være ekte, kommunisere bekreftende, lytte effektivt og kommunisere støttende. Til sammen kan disse strategiene legge til rette for kvalitet på de sosiale forbindelsene på jobb (Kvalnes, 2019, s. 25–27). Høykvalitetsrelasjoner på jobb, henger sammen med oppadgående spiraler på arbeidsplassen, og gode relasjoner øker

frekvensen på samhandlingen i organisasjonen (Hauger et al., 2011). I neste omgang kan det skape fundament for at yrkesutøverne kan si ifra om forhold som ikke fungerer (Kvalnes, 2019). I sum ser vi at en dialogisk innstilling og høykvalitetsrelasjoner har klare paralleller. Begge deler handler eksempelvis om, at man har respekt og anerkjennelse av den andre, lytter og er tilstedeværende. Med utgangspunkt i disse parallellene kan vi se, at en dialogisk innstilling kan legge til rette for høykvalitetsforbindelser i kollegiet. Skolen som organisasjon kan ikke ta sjansen på at høykvalitetsforbindelser utvikler seg av seg selv, de må legge til rette for at det skal skje (Hauger et al., 2011). Det betyr at skolen som organisasjon må legge til rette for, at det i kollegiet skal være en dialogisk innstilling i samhandling mellom de ansatte. Det vil både være støttende for læreren som står i en krevende situasjon, men også for resten av kollegiet. En dialogisk innstilling vil med andre ord være ett kjerneelement i en støttende samarbeidspraksis. Dette har derfor blitt undersøkt i analysearbeidet, blant annet ved at det er gjort vurderinger omkring lærernes beskrivelse av møte med kollegaer og ledelse i ulike samarbeidssituasjoner, både i den formelle og uformelle organisasjonen.

3.5.2 Organisering av samarbeid

Organisering og ledelse henger som vi har sett tett sammen. Dette delkapitlet bygger derfor videre på en støttende ledelse, nå når vi skal se på strukturer og organisering som kan støtte læreren i hennes praksis.

Skolens organisering av lærernes samarbeidspraksis, har vært dominert av en meningsutvekslende organisering (Irgens, 2016, s. 237). Irgens (2016) skiller mellom meningsutvekslende og meningsskapende praksis. Der en meningsutvekslende praksis innebærer at man fyller på med kunnskap og informasjon, som om vi fyller opp et glass med vann. Mens i en meningsskapende samarbeidspraksis bygger samarbeidet og organiseringen på dialog og en samskapende prosess (Irgens, 2016). Der alle i systemet blir sett på som verdifulle bidragsyttere inn i arbeidet (Tanggard, 2016).

Å legge til rette for skolens samarbeidspraksis kan altså gjøres på ulike måter. Der tilretteleggingen kan føre til mer eller mindre grad av støtte. Ifølge Hargreaves og Fullan (2014) kan samarbeidspraksiser som er pålagt av ledelsen svekke lærernes profesjonelle skjønn og gi lite rom for fleksibilitet. Det gir en kunstig kollegialitet (Hargreaves & Fullan, 2014). Der metoden blir et det (Buber, 2018). Hargreaves og Fullan (2014) beskriver at kunstig kollegialitet har sitt utgangspunkt i sakslister, formelle prosedyrer og styrte møter.

Der metodene er påtvunget. Disse metodene kan føre til bedre kontakt og deling mellom lærerne. Selv om vi ser at det er en positiv effekt, vil kunstig kollegialitet også kunne føre til negative effekter avhengig av hvordan det brukes. Dersom man bruker fordelene med at lærerne treffes, kan kunstig kollegialitet fundamentert i anerkjennelse og tillit være et springbrett for videre samarbeid. Dette blir av Hargreaves og Fullan kalt for arrangert kollegialitet. Der ledelsen legger til rette og organiserer slik at kollegaer kan samarbeide gjennom for eksempel kollegaveiledning eller kollegaobservasjon (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 136–138). Vi kan altså skille mellom arrangert og kunstig kollegialitet. Der arrangert kollegialitet kan være positivt, men kunstig kollegialitet kan føre til negative effekter.

Det er en balansegang å unngå at arrangert kollegialitet ikke blir kunstig kollegialitet (Hargreaves & Fullan, 2014). Samtidig ser vi at det ikke er alle lærere som opplever en støttende samarbeidspraksis. Hargreaves og Fullan (2014) beskriver en balkanisert praksis. Den faller inn under kategorien av praksiser der det er manglende støtte i lærerkollegiet. En balkanisering av praksisen betyr at det er flere konkurrerende lærergrupper, som mener de har sannheten om hvordan undervisningen skal foregå. Det innebærer at det er grupper av lærere på skolen, som kjemper for at deres praksis er den beste. På den måten hindrer det en god samarbeidspraksis der lærerne drar lasset sammen (Hargreaves & Fullan, 2014). Manglende støtte i samarbeidet kan også presentere seg som en isolert eller kontrollerende praksis på skolen (Murphy et al., 2020; Bru & Roland, 2019; Hargreaves & Fullan, 2014). Dette viser at det ikke kan være full frihet i organiseringen av skolens samarbeidspraksis, fordi det i skolen også kan oppstå manglende støtte mellom yrkesutøverne.

Gode samarbeidsrelasjoner oppstår altså ikke av seg selv eller dersom de er påtvunget av ledelsen (Hargreaves & Fullan, 2014; Hauger et al., 2011), men man kan legge til rette for at de kan oppstå (Hargreaves & Fullan, 2014; Kvalnes, 2019). Til sammen ser vi at pålagte strukturer og sterk kontroll av samarbeidspraksisen kan svekke lærernes samarbeidsklima. Samtidig så vi i delkapitlet om en støttende ledelse, at en nærsynt praksis ikke var gunstig for utviklingen av en kollektiv tenkning blant lærerne eller at det kan føre til en balkanisering av praksisen. Med en meningsskapende struktur som tar hensyn til yrkesutøverne og deres meninger kan man på den ene siden hindre en nærsynt eller balkanisert praksis, og på den andre siden stoppe en praksis som er preget av kontroll og rutiner, der læreren mister sin autonomi i arbeidet (Irgens, 2016; Tanggard & Brekke, 2021). En meningsskapende praksis kan bidra til at skolen beholder fokuset på sin kjernevirksomhet, nemlig møte med elevene (Hauger et al., 2011). Den meningsskapende praksisen kan også føre til at lærerne føler seg

mer inkludert i arbeidet og det kan øke deres motivasjon (Tanggard & Brekke, 2021). Med bakgrunn i argumentasjonen over, og innsikt i hva som er en støttende ledelse fra delkapittel 3.4. Der en støttende ledelse må ta hensyn både til oppgavene som skal løses av organisasjonen og til menneskene som skal løse oppgavene. Betyr det at en praksis som bygger på lærerens ønsker, men med sikte på hva skolen skal oppnå i fellesskap, kan danne grunnlaget for en støttende samarbeidspraksis (Hargreaves & Fullan, 2014; Irgens, 2016; Tanggard & Brekke, 2021). Med et balansert syn mellom frihet og kontroll, kan man altså i organisering av lærernes samarbeidspraksis, ta hensyn både til oppgaver og mennesker (Irgens, 2016; Tanggard & Brekke, 2021). I sum betyr dette at en støttende organisering vil være en meningsskapende organisering. I analysearbeidet har dette vært retningsgivende for vurderinger omkring lærernes beskrivelse av en støttende samarbeidspraksis.

3.5.3 Samarbeidstid

Vi har sett at lærere opplever en isolert kultur og ønsker mer tilbakemelding på jobb (Björnsson, 2021; Bru & Roland, 2019; Hargreaves & Fullan, 2014). Samtidig er det satt av tid til samarbeid i lærerens arbeidstidsavtale (Utdanningsforbundet, 2022) og lagt rammer for lærernes samarbeid i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse motsetningene henger dårlig sammen.

Soldal og Thorsen (2021) hevder at lærernes samarbeidstid er fylt opp. Felles- og teamtid består av flere forhold. Planlegging og organisering av hverdagen tar mye av samarbeidstiden, den er i stor grad toppstyrt og lærerne får oppgaver som de skal løse. I tillegg kan lærerne også bli sittende å snakke om en elev hele teamtiden, og det oppleves lite konstruktivt. Samtidig opplever lærerne at ledelsen har tillit til dem. Til sammen gir dette altså lite rom for samarbeid som lærerne opplever som nyttig. Nyttig samarbeid for lærerne knyttes til egen klasseromspraksis (Soldal & Thorsen, 2021). Ut i fra disse sammenhengene kan vi se at lærernes samarbeidstid kan brukes mer konstruktivt, slik at den gir mening for lærerne og fører til en praksis der lærerne kan lære av hverandre. På den måten kan man kanskje unngå en isolert kultur, der man jobber parallelt i stedet for sammen.

Læring og utvikling av kompetanse, i en meningsskapende kontekst, skjer ifølge Roald Jensen gjennom verdibevistgjøring, kognitiv utvikling og danning, som bindes sammen gjennom refleksjon (Jensen, 2016, s. 41). Kollegaveiledning og kollegaobservasjoner har vært brukt i skolen som en metode for meningsskapende kompetanseutvikling i kollegiet (Jensen, 2016;

Lauvås et al., 2019). Flere lærere forteller at kollegaobservasjoner i klasserommet oppleves utrygt samtidig gir det lærerne mulighet til refleksjoner om egen undervisning i etterkant (Jensen, 2016). Lærerne erfarer at dette utvikler skolens kollektive kompetanse, ved at det er et felles fokus i organisasjonen på hvilke faktorer som er sentrale for læring (Jensen, 2016). På den andre siden handler kollegaveiledning, ifølge Lauvås et al. (2019), om systematisk refleksjon i profesjonelle virksomheter der lærerne samtaler omkring et valgt tema. Lærerne som har vært med på kollegaveiledning, opplever at det kan utvikle deres praksis. Samtidig kan veiledningen være svært krevende, fordi mange har liten toleranse for å delta på noe som ikke ved første øyekast reflekterer tiden og engasjementet man legger i det (Lauvås et al., 2019). Felles for kollegaobservasjon og kollegaveiledning er at det tar tid (Jensen, 2016; Lauvås et al., 2019). I skolens travle hverdag kan det oppleves som en ulempe. Samtidig ser vi at både kollegaveiledning og kollegaobservasjoner gir mulighet for kompetanseutvikling, som bygger på refleksjon omkring lærernes egen klasseromspraksis. Det kan derfor være en praksis som kan skape rom for kompetanseutvikling i meningsskapende kontekst.

Til sammen ser vi at lærerne opplever at samarbeidstiden blir dårlig utnyttet, og gir lite utbytte for skolens kollektive praksis. På den andre siden ser vi at kollegaveiledning og kollegaobservasjoner kan bygge på klasseromspraksisen, samtidig som det krever tid og engasjement for at det kan føre til kompetanseutvikling. Med bakgrunn i betydningen av en meningsskapende praksis betyr det, at for å legge til rette for en meningsfull bruk av lærernes samarbeidstid, må lærerne bli tatt med på råd for hvordan man skal utnytte tiden. Både hva skolen skal jobbe med, slik at lærerne får større innsikt i ledelsens arbeid, og ulike samarbeidsmetoder må med presenteres. Slik kan lærerne ta informerte valg. Dersom lærerne blir tatt med på råd i hvordan man skal bruke samarbeidstiden blir det ikke ledelsens tid, men skolens tid. Det vil fremme lærernes engasjement og kan gi samarbeidstiden mening. Det vil bidra til en støttende samarbeidspraksis i skolen.

Gjennom delkapittel 3.5.1, 3.5.2 og 3.5.3, og vurderinger omkring systematisk samarbeid i skolen, har vi sett hvordan dialogen gir rom for refleksjon, hvordan skolens samarbeidspraksis kan organiseres i en meningsskapende praksis og hvordan man kan tenke omkring lærernes samarbeidspraksis for at den kan være støttende. Til sammen kan disse danne grunnlaget for et systematisk arbeid for å støtte lærerne, både i den formelle og uformelle organisasjonen. I datainnsamlingen har dette blant annet bidratt til å undersøke hvordan det jobbes systematisk på skolene, og hva lærerne mener er viktig i det systematiske arbeidet. Dette har videre i

analyseprosessen blant annet bidratt til vurderinger omkring lærernes opplevelse av det systematiske arbeidet med støtte i skolen.

4.0 Metode

Oppgavens problemstilling fokuserer på lærerens subjektive erfaring av støtte i krevende situasjoner. Med bakgrunn i dette er det brukt en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming i metodevalget, utført som et tverrsnitt design. Tverrsnittet ble gjort ved å gjøre dybdeintervjuer av åtte erfarne barneskolelærere i løpet av januar og februar 2022.

4.1 Min interesse for å skrive om læreren og støtte i krevende situasjoner

Ifølge sosialkonstruktivistene danner vi våre kunnskaper i relasjon til verden (Gergen & Gergen, 2005). Min bakgrunn vil derfor ha betydning for prosjektet. Jeg har jobbet i grunnskolen i 18 år og har erfaring både fra barne- og ungdomstrinnet. I løpet av årene har jeg jobbet på flere skoler rundt omkring i landet. Skolene har vært fra små- til mellomstore. Dette har gitt meg en interesse og erfaring for hvordan det er å være lærer, hvordan ulike skoler jobber med utviklingsarbeid og hvilke krav som stilles til lærere og skolen, av både lokal- og storsamfunnet. Min erfaring fra skolen kan være både en fordel og en fallgrube (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg kan bruke mine antagelser om hvordan ting skal og burde være, uten å være klar over at jeg gjør det. Samtidig kan erfaringen fra ulike skolekulturer og undervisningssituasjoner, gi meg verdifull innsikt i arbeidet med oppgaven. Malterud (2017) peker på at forforståelsen enten kan være en nistepakke som gir næring og styrke, eller kan bli en tung bølge som påvirker alt vi ser underveis i prosessen (Malterud, 2017, s. 44). Nøkkelen er å være bevisst egne forutinntatte holdninger og legge dem fram i dagen, slik at jeg kan være oppmerksom på dem i arbeidet. Både i arbeidet med kunnskapsgrunlaget, i datainnsamlingen, underveis i analysen og i diskusjonen. På den måten blir min bakgrunn mer transparent (Kvale & Brinkmann, 2021) og kan være til nytte i arbeidet.

4.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Metodevalget i denne oppgaven har sine røtter i fenomenologien. Fenomenologien har mange tradisjoner. Karlsson peker på at felles for disse tradisjonene er, at den individuelle erfaringen ved et fenomen har et selvstendig erkjennelsesgrunnlag (Karlsson & Otherholt (red.), 2013, s. 17). Dersom vi skal forstå lærerens opplevelse av støtte i krevende situasjoner, må vi spørre om hennes erfaringer (Karlsson & Otherholt (red.), 2013). I det fenomenologisk inspirerte forskningsintervjuet stoler man på den erfaringsbaserte kunnskapen som læreren har opparbeidet seg gjennom å stå i situasjonen (Karlsson & Otherholt (red.), 2013) og forskeren

forsøker å sette egen forhåndskunnskap i parentes (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 75). Det kan danne grunnlaget for at forskeren møter intervjupersonen som et *du*. Samtidig dannes kunnskapen om lærerens livsverden i en kontekst (Gergen & Gergen, 2005), mellom forskeren og intervjupersonen, i her og nå situasjonen i intervjuet (Stern, 2007). I tillegg til her og nå situasjonen er intervjuene transkribert og analysert i etterkant. Gjennom transkribering og analyse blir intervjuene forsøkt satt inn i sin kontekst og tolket på nytt. I analysen har jeg som forsker forsøkt å se sammenhenger og oppnå en gyldig og allmenn forståelse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 73). Kunnskapen omkring lærerens opplevelse av å stå i krevende situasjoner er altså tolket subjektivt to ganger. Både av læreren og forskeren som tolker informantens fortelling i øyeblikket og videre i analysen. Thagaard beskriver dette som annengradsfortolkninger (Thagaard, 2019).

Prosjektet baserer seg både på forskerens tolkning av det som skjer i intervjuet, men også av de transkriberte tekstene. Videre i metoddelen beskrives utvalget, det kvalitative forskningsintervjuet, intervjusituasjonen, utføringen av transkripsjonen, analysen, etiske refleksjoner og kvaliteten på studien. Noen etiske vurderinger og kvalitetsvurderinger er gjort undervegs i metodekapitlet, der vurderingene har funnet sted.

4.3 Utvalgskriterier

Intervjuene som er gjennomført i denne studien, er gjort med lærere som jobber i den norske grunnskolen. Et av kriteriene for å ivareta etiske hensyn og anonymitet, var at lærere på egen arbeidsplass og i egen kommune ikke kunne inkluderes i studiet. Et annet utvalgskriterium baserte seg på at lærerne hadde jobbet mer enn seks år i skolen. Dette var med bakgrunn i TALIS-2018 undersøkelsen, der det blant annet ble rapportert om at erfarne lærere savnet tilbakemeldinger (Björnsson, 2021). For å samle utvalget så ble intervjuene gjort med lærere som jobber i barneskolen, fra første til sjuende klasse. Utvalget i studien sørger for at det er tre sentrale dimensjoner som undersøkes i studien (Malterud, 2017). De tre dimensjonene er, at lærerne måtte ha seks års erfaring eller mer, at det er lærere som jobber i barneskolen og at ingen av lærerne jobber i egen kommune.

Lærerne ble rekruttert med snøballmetoden (Thagaard, 2019). Der jeg spurte bekjente om de kjente lærere, som kjente lærere, som kunne være aktuelle for studien, og om de eventuelt kunne formidle kontakt med meg. Fordi prosjektet behandlet personopplysninger søkte jeg og fikk godkjenning fra NSD (vedlegg 1). Gjennom hele prosessen har det vært viktig å ivareta

informantenes konfidensialitet. Den første kontakten med intervjupersonene ble derfor gjort ved at jeg ringte og snakket med de aktuelle personene. I denne telefonsamtalen informerte jeg om studien. Hva som skulle undersøkes, hvordan det skulle gjøres, om informasjonsskrivet fra NSD (vedlegg 2) og at det var frivillig å være med. I tillegg så avtalte vi tidspunkt for intervju for kandidatene som ønsket å være med i studien. Etter telefonsamtalen sendte jeg over informasjonsskrivet til deltakerne som ønsket det, slik at alle hadde mulighet til å lese gjennom før intervjuene ble gjennomført. Tre av deltakerne leste gjennom informasjonen den dagen intervjuene ble gjennomført etter eget ønske. Planen var å utføre ti intervjuer, men etter intervju fem, oppdaget jeg at lærerne snakket om de samme tingene, når jeg intervjuet dem. Jeg valgte likevel å gjennomføre tre intervjuer til, av to grunner. Den første var at jeg ville forsikre meg, om at det som ble sagt i de første intervjuene ikke var tilfeldig. Malterud (2017) peker på at metningsbegrepet er problematisk, fordi det indikerer at en mengde data kan beskrive forskningsfeltet for godt. Det vil stadig være nye perspektiv og beskrivelser som vil legge dybde og forståelse til feltet man undersøker (Malterud, 2017, s. 65). Det var derfor av interesse å utvide forståelse av støtte videre. Den andre grunnen var, at jeg hadde gjort avtale om intervjuene og ville holde avtalene som hadde blitt gjort. Jeg avtalte derfor ikke flere intervjuer, etter at jeg hadde gjennomført det femte intervjuet. Datainnsamlingen stoppet etter åtte intervjuer, fordi jeg vurderte det slik at jeg hadde fått samlet inn solide data for å undersøke problemstillingen videre (Malterud, 2017).

4.3.1 Utvalget

Lærerne som er med i studien jobber på barnetrinnet. De har jobbet mellom seks og tretti år i skolen. Jeg har ikke spurt spesifikt om utdanningsbakgrunn, men flere av informantene fortalte om det på spørsmålet om erfaring. Erfaringene deres spenner seg fra å være kontaktlærere, spesialpedagoger og timelærere. Jeg har intervjuet både menn og kvinner i studien, og lærere med ulik utdanningsbakgrunn, både barnehagelærere med videreutdanning og allmennlærere med og uten videreutdanning. Lærerne har erfaring med å jobbe både på små- og mellomtrinnet. To av lærerne har jobbet på samme skole hele tiden, mens de seks andre hadde erfaringer fra andre skoler, i tillegg til nåværende arbeidsplass. Jeg har valgt å ikke sette opp bakgrunnsvariablene i en tabell, for å beskytte lærernes anonymitet. Lærerens opplevelse av støtte eller manglende støtte er sensitivt tema, derfor har jeg valgt å ikke bruke informasjon som kan knyttes til skoler, steder eller personer (Kvale & Brinkmann, 2021). Alle lærerne i undersøkelsen faller inn under variabelen erfaren lærer.

Lærerne representerer ulike størrelser på skoler, og jobber både i bygd og by. Skolene varierer i størrelse fra ca. 60 elever til omtrent 400 elever. Antallet som jobber på skolene, varierer fra 11 til ca. 50 ansatte. Ledelsesgruppene varierer fra 2 til 3 ledere. Informantene representerer 7 ulike kommuner og 8 ulike skoler. Dette gav muligheten for en stor spredning i lærernes erfaring vedrørende støtte i krevende situasjoner.

4.4 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er egnet til å samle inn data til dette prosjektet, fordi problemstillingen undersøker sider ved lærerens erfaringer. Intervjuet som metode, har sin styrke nettopp i forskning der sider av den menneskelige erfaringen undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 135). Intervjupersonens subjektive opplevelse av hennes levde lærerhverdag ligger til grunn for datainnsamlingen.

4.4.1 Semistrukturert intervju

Individuelle semistrukturerte intervju ble valgt, fordi jeg ville gi lærerne rom til refleksjon omkring temaet, uten at det var en konkurranse om hvem som skulle snakke. Jeg ønsket også å følge intervjupersonens erfaringer. Kroppen kommuniserer og påvirker intervjukonteksten (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 125). I individuelle intervjuer kunne jeg som forsker ha fokus på det han eller hun fortalte, både med kropp og ord.

Intervjuene i studien har blitt gjennomført med bakgrunn i en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 164), som jeg utarbeidet på forhånd, se vedlegg 3. Guiden har blitt brukt som en rettesnor, men underveis i intervjuet har jeg fulgt lærerens fortelling der jeg har funnet det relevant. Oppfølgingsspørsmålene har derfor bare blitt brukt som guide i dette arbeidet, ikke med en stram struktur som i en spørreskjemametodikk (Haraldsen, 2010). På den måten er de gjennomførte intervjuene, semistrukturerte. Med en tanke om å få en forståelse av lærerens livsverden og kunne tolke fenomenet, ut i fra lærerens fortelling om egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 156). Intervjuene er derfor nærmere en samtale enn et spørreskjema. Samtidig har spørsmålene vært viktige for å kunne strukturere analysen av intervjuet i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg har vært bevisst på å ikke stille samme type spørsmål gjennom hele intervjuet, for å unngå å gå i fellen med at intervjupersonen får en spesiell type svar (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 169). På den måten har jeg forsøkt å belyse flere sider ved lærerens opplevelse av støtte.

Jeg som forsker har hatt en bevissthet på å ha en sensitivitet undervegs i intervjuet, og være oppmerksom på forskningspersonen. Disse to aspektene omtales av Kvale og Brinkmann i deres karakteristikkk av det semistrukturerte intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46–49). Sensitivitet i intervjusituasjonen handler om flere ting. Om det kreves et oppfølgingsspørsmål eller en lyttende posisjon, for å komme nærmere kjernen i lærerens fortelling. På spørsmål som jeg oppfattet som vanskelige og der intervjupersonen visste med kroppsspråk og toneleie at det var følsomme temaer, valgte jeg å ikke grave dypere. Jeg har derfor i flere intervjuer valgt å ikke stille direkte oppfølgingsspørsmål omkring hvilke følelser eller hvordan episoden kjentes i kroppen. Det kom likevel indirekte frem i de fleste intervjuene. Selv om jeg har hatt en bevissthet om at samtalene ikke skulle være terapeutiske, har forskningsintervjuene berøringspunkt med veilednings- og terapisaamtalen (T. H. Andersen, 2008). Samtidig er forskningsintervjuet ikke en terapeutisk samtale, det er et intervju for å finne svar på en problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2021). Spørsmålstilling og sensitivitet undervegs i intervjuet kan være en hjelp for å hindre at intervjuet blir en terapisaamtale. Jeg har forsøkt å være nysgjerrig på det informanten har fortalt, og har i intervjusituasjonen hatt en erkjennelse av at jeg som forsker er medsubjekt i intervjuet (T. H. Andersen, 2008). Uten at det skal være invaderende og trække over den enkeltes grenser, men tenke at det er en treledda relasjon, der jeg er interessert i det informanten forteller om, og at informanten bør sitte med en positiv opplevelse i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 49; Skjervheim, 1996). Opplevelsen av støtte i krevende situasjoner kan være et sensitivt tema. Det var derfor viktig å legge til rette for trygge rammer i intervjuet. Informasjon til informantene, etiske refleksjoner og gode forberedelser var sentralt for at rammene skulle være tydelige. For å hindre at intervjupersonene deler noe de ikke er interessert i å dele var jeg opptatt av at informantene fikk grundig informasjon på forhånd, slik at de kunne gi et informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 104). Alle informantene fikk derfor utdelt informasjonsskrivet skriftlig. I tillegg til informasjon omkring prosjektet, fikk informantene informasjon om at de kan trekke seg i løpet av hele prosessen, om databehandling av intervjuet og hva dataene skulle brukes til. På den måten kunne informantene være trygge på, at det de fortalte ble behandlet med konfidensialitet undervegs i prosessen.

Kvale og Brinkmann (2021) peker på at den mellommenneskelige relasjonen spiller en rolle i datainnsamlingen. Kunnskapen skapes i et samspill mellom meg som forsker og intervjupersonen. Dynamikken kan ha betydning for hvilke data som blir samlet inn i studien, et reflektert forhold og god etikk i møte med forskningspersonen er derfor av betydning

(Kvale & Brinkmann, 2021). Planen var å gjennomføre alle intervjuene ansikt til ansikt. Det skulle vise seg å bli vanskelig. I desember 2021 stod vi overfor en ny nedstegning av landet, på grunn av korona og et økende smittetrykk (Helse-og omsorgsdepartementet, 2021). Jeg søkte derfor NSD om å endre intervjumåten som først var planlagt. Fra ansikt til ansikt intervju til å videointervju via Teams, dersom det ble nødvendig. Det ble godkjent (vedlegg 1). Jeg avventet i det lengste, men når intervjuene nærmet seg, var smittetrykket fortsatt stort. Intervjupersonene fikk derfor selv bestemme hva de synes var best i forhold til intervju og smittesituasjonen. Det førte til at fire av intervjuene er gjennomført ansikt til ansikt, og fire intervju er gjennomført via teams. I utgangspunktet trodde jeg dette skulle påvirke det mellommenneskelige forholdet, å snakke via skjerm. I etterkant ser jeg at det trolig ikke hadde noen betydning. En av grunnene til det, kan være at rammene omkring intervjuene var tydelige og vi kunne se hverandre, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. I tillegg ble ikke intervjuene filmet, men tatt opp med nettskjema sin diktafon app. Informantene visste derfor at de var frie til å bevege seg og gestikulere, uten at det ble tatt opp på film. Alt i alt var det trolig viktig for den mellommenneskelige relasjonen, at intervjupersonen hadde et valg for hvordan intervjuet ble gjennomført. Det er subjektivt hva som er viktig fra person til person, for noen er det best å være trygg på at man ikke blir smittet eller sprer smitte. Andre opplever det som best å bli intervjuet ansikt til ansikt. Smittevernreglene ble overholdt i ansikt til ansiktsintervjuene også. Det var mer enn en meter avstand, ingen håndhilsning, og bruk av munnbind før og etter intervjuene (Regjeringen, 2022). Jeg opplevde at uavhengig om det var video- eller ansikt til ansikt intervju, så var det god stemning i intervjusituasjonen, selv om temaet til tider er alvorlig. Lærerne formidlet sine tanker og refleksjoner, både med humor og alvor.

4.4.2 Intervjusituasjonen

Intervjuene ble som beskrevet i kapittel 4.4.1 gjennomført på ulike måter, både via video og ansikt til ansikt. Uansett hvilken situasjon intervjuene ble gjennomført i, var intervjuguiden (vedlegg 3) utgangspunktet. Nettskjema sin diktafon app ble brukt til å ta opp lyden av intervjuene. Dette er en app som sikrer sikker, kryptert lagring av intervjuene og krypterer dataene under sending fra app til lagring (Universitet i OSLO, 2022). I undersøkelsene av denne appen kom jeg over informasjon, om at det var flere som hadde mistet dataene sine når de hadde brukt appen. Dette var også beskrevet som en utfordring på Universitet i Oslo sin informasjon om appen (Universitet i OSLO, 2022). Jeg valgte derfor å bruke to

opptaksenheter, både telefon og iPad, når jeg samlet inn data. Dette for å unngå at jeg mistet informasjon underveis i innsamlingen. Dette førte til at det ble mye teknisk utstyr å forholde seg til. Det forstyrret datainnsamlingen, for min egen del, på første intervjuet. Selv om jeg hadde forberedt meg på forhånd. I starten av intervjuet ble jeg opptatt av om det tekniske utstyret fungerte. Det virket derimot ikke som intervjupersonen lot seg forstyrre av det. Etter hvert som intervjuet kom i gang, ble den tekniske biten bare en del av situasjonen. Før jeg startet intervjuet forklarte jeg hvordan appen virket. Underveis i alle intervjuene hadde appen en begrensning i opptakstid på 40 min. Det førte til at jeg måtte stoppe intervjuet, og starte nytt opptak mellom 35 – 40 min ut i intervjuet. I noen av intervjuene førte det til et brudd i samtalen og i det ene intervjuet startet informantene å snakke om meget interessante sider ved det å stå i en krevende situasjon. Etter dette intervjuet brukte jeg appen på en ny måte. Jeg stoppet først appen på telefonen min, for deretter å starte den igjen. Deretter stoppet jeg appen på iPaden, for deretter å starte den igjen. På den måten ble det overlappende opptak av hele samtalen, og jeg unngikk etter dette å gå glipp av viktig informasjon. Alt i alt fungerte diktafon appen til Nettskjema veldig bra i datainnsamlingen og jeg mistet ingen data underveis. I starten av intervjuene hadde jeg som intensjon å notere underveis i løpet av intervjuene, men for å følge det intervjupersonen sa, la jeg raskt fra meg den tanken. Jeg noterte derfor ingenting underveis i intervjuene. I etterkant av flere intervjuer skrev jeg refleksjonslogg omkring intervjuet, når jeg var i enerom. Der noterte jeg ned tanker, som hadde dukket opp underveis eller som kom i etterkant. Kvale og Brinkmann peker på at forskeren må ha oversikt over hva han gjør i løpet av prosessen og at det også er en del av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 299). I tillegg til refleksjonslogg holdt jeg oversikt over intervju og intervjusituasjonen, ved å skrive notater underveis i prosessen. Disse notatene har jeg brukt i min gjenfortelling av intervjusituasjonen.

Fire av intervjuene ble gjennomført via videolink på teams. Fire ble gjennomført ansikt til ansikt. Invitasjon til møtene på videolink, ble sendt ut via mail og fungerte fint. Alle informantene møtte opp til avtalt tid på video og det tekniske fungerte. Det førte til at fokuset var på samtalen. Ansikt til ansikt intervjuene var gjennomført på et offentlig bibliotek, på en skole og hjemme hos to av informantene. Informantene var med å bestemme hvor intervjuene skulle gjennomføres, på den måten kunne de være trygge og komfortable på intervjustedet. Forskere skal tenke gjennom det å gå inn i hjemmet til informantene på forhånd og om det er trygt (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg vurderte det i forkant, men opplevde at sikkerheten og etikk var ivaretatt. Alle intervjuene ble gjennomført etter planen utenom ett, som måtte flyttes

fra ansikt til ansikt, til videomøte. I starten på første intervju var jeg, som beskrevet over, preget av at det tekniske skulle fungere. I tillegg var det et av videointervjuene som var preget av mange bittesmå avbrytelser. Avbrytelsene påvirket ikke konfidensialiteten eller personvernet i intervjuet. I transkribering av intervjuet så noterte jeg ned 14 avbrytelser. Dette opplevdes trolig mer forstyrrende på meg som forsker enn intervjupersonen, fordi jeg ble sittende å tenke på at hun ikke fikk fullført resonnementene sine. I transkriberingen opplevde jeg likevel, at informanten uten problemer fikk sagt det hun ville si. Dette var en oppdagelse for meg hvor viktig lydopptaket var for den videre analysen, fordi jeg i løpet av intervjuet hadde blitt opphengt i mine egne tanker omkring avbrytelsene. Ved hjelp av lydopptaket så skiftet fokuset fra avbrytelsene, tilbake til det som ble sagt undervegs i intervjuet.

4.5 Transkripsjon

Det ble som tidligere beskrevet tatt lydopptak av intervjuene. Lydopptaket ble tatt med nettskjema appen og aldri lastet ned (Universitet i OSLO, 2022). De lå lagret med feidepåløpping på nettskjema. Lydopptakene ble slettet etter at transkribering og analyse var gjennomført. Under transkriberingen lyttet jeg til opptakene rett fra nettskjema og skrev transkriberingen i Word. Transkriberingen var anonymisert med tall fra 1- 8, og kunne ikke føres tilbake til den enkelte informant. Intervjuenes varighet var fra 35 min til 53 min. Til sammen hadde jeg 5 timer og 56 minutter med lydopptak. I gjennomsnitt varte intervjuene i 44,5 minutter. Det tok 59,5 timer å transkribere disse lydopptakene. Etter transkriberingen stod jeg igjen med 26 761 ord. Der det korteste intervjuet hadde 3603 ord og det lengste hadde 6107 ord, med et gjennomsnitt på 4592,75 ord per intervju.

Jeg transkriberte alle intervjuene selv, og ingen andre har lyttet til dem. Kvale og Brinkmann skriver at forskere som transkriberer materialet selv, starter å analysere materialet i transkriberingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 207). Jeg oppdaget at det stemte. I transkriberingen ble jeg oppmerksom på hva informantene fortalte, og oppdaget nye ting som jeg ikke hadde vært bevisst på i løpet av intervjuet. Lydopptakene er transkribert med tanke på at det ikke er interaksjonen mellom forsker og intervjuperson jeg er ute etter å analysere, men informantens fortelling om støtte. Dialekter er omskrevet til bokmål slik at de ikke kan føres tilbake til informantene. Foruten en omskriving av dialekter er transkriberingen gjort lydrett fra opptaket uten å markere pauser, småord og humring. Med et par unntak der jeg opplevde både i løpet av intervjuet og i transkriberingsprosessen, at det var viktig for sammenhengen. Punktum og komma er satt inn der det er naturlig i forhold til skriftspråklig

oppsett. I oversettelsen fra muntlig til skriftspråk kan man gå glipp av informasjon (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205). Jeg har derfor i analysen også hatt det muntlige intervjuet i bakhodet, for å få frem informantenes helhetlige budskap om opplevelse av støtte. Samtidig har jeg vært meget bevisst på at det er informantenes fortelling som formidles (T. H. Andersen, 2008). Transkripsjonene og de muntlige intervjuene er begge sentrale brikker for å lærernes opplevelse.

4.6 Analyse

Analysen av datamaterialet starter ifølge Kvale og Brinkmann allerede i intervjusituasjonen med informantene (Kvale & Brinkmann, 2021). Fra intervju, via refleksjonslogg, transkribering, koding, kodegruppering, tekstkondensering, sammenfatning av informantenes fortellinger, skriving av funn og diskusjon, til leseren leser den skrevne teksten skjer det en analysering av mening og innhold, fordi alt skjer i en kontekst (Bateson, 1972). I det kommende delkapitlet går jeg gjennom analysemetoden som er brukt på de transkriberte intervjuene. Blant nøkkelpunktene i kapitlet er koding, kodegruppering og tekstkondensering.

4.6.1 Analysemetode

I analyseprosessen tok jeg utgangspunkt i Tjora og empirinær koding basert på SDI-modellen (Tjora, 2021, s. 36). Målet med SDI-modellen er å trekke ut essensen av materialet, redusere volumet og legge til rette for en idègenerering med basis i empiri (Tjora, 2021, s. 36).

Utgangspunktet var lærernes fortelling, og jeg ønsket å undersøke deres opplevelse. En induktiv tilnærming til materialet, kunne derfor føre meg nærmere kjernen i deres historie. Kategoriene var derfor ikke bestemt på forhånd, men oppsto fra materialet.

I systematiseringen av den transkriberte teksten, tok jeg i bruk programvaren MAXQDA (MAXQDA, 2022). Jeg fikk tilgang til programvaren via en portabel lisens som veilederen min hadde. Tjora peker på at en programvare kan være et nyttig verktøy i håndtering av store mengder kvalitative data (Tjora, 2021). Via en introduksjon fra min veileder og gode opplæringsvideoer i programmet, lærte jeg meg programvaren. De transkriberte intervjuene ble lastet inn i MAXQDA. Der jobbet jeg med å systematisere materialet ved hjelp av koding, kodegruppering og tekstkondensering.

4.6.2 Koding

Etter at transkripsjonene var lastet inn i MAXQDA, startet kodingen av materialet. To grunnleggende spørsmål var utgangspunkt for kodene som jeg brukte: «1. *Kunne man laget koden før kodingen?* 2. *Hva forteller bare koden?*» (Tjora, 2021, s. 45–46). Ifølge Tjora (2021) blir det god koding etter SDI-metoden, dersom man ikke kan lage koden på forhånd og dersom den gjenspeiler innholdet i koden, ikke tematiserer det. Disse to spørsmålene ble derfor min rettesnor i kodingen av materialet. Dette genererte i alt 772 koder. Empirinære koder kan ifølge Tjora (2021) fort bli tallrike. Man skal likevel ikke bekymre seg for det, fordi de er utviklet fra empiri og kan danne grunnlaget for å utvikle empirinære idèer (Tjora, 2021, s. 45).

I den neste fasen grupperte jeg kodene, der informantene snakker om det «samme». På den måten fikk jeg etter hvert en struktur på kodene. Denne grupperingen ble gjort induktivt på samme måten som kodingen (Tjora, 2021, s. 50). Jeg gikk gjennom alle 772 kodene og plasserte de i grupper. En kodegruppe ble kalt «**å snakke sammen**». En av kodene i denne gruppen het: «*Blir ferdigere med det når jeg snakker med noen*». Koden oppsto fra dette avsnittet: «*Jeg får snakket av meg ting, det er det beste synes jeg. Så jeg sover godt om nettene. Når jeg har snakket med noen, så blir jeg ferdigere med det, for du tenker jo hele tiden på disse barna*». En annen kode fra kodegruppen «**å snakke sammen**» var: «*Prate med andre for å få det ut*». Koden oppsto fra avsnittet: «*Det er veldig viktig å få den praten med de andre, om ikke noe, bare for å få det ut. Det er intenst når det står på.*» Kodene var fargekodet. På den måten ble det enklere å skille mellom de ulike kategoriene i kodegrupperingen. En annen kodegruppe ble kalt: «spille på lag». Etter gjennomgang av kodene i denne gruppa, fusjonerte den med «fint å være flere». Dette ble også gjort med noen andre kodegrupper ved andre gjennomgang av grupperingen, fordi jeg vurderte at gruppene handlet om samme tema. Etter at alle kodene var gruppert, sorterte jeg kodegruppene etter forskningsspørsmålene mine. Fra kodetreet (figur 1) ser man at opplevelse av støtte i møte med kollegaer og opplevelse av støtte i møte med ledelsen, er delt i to kodegrupper. Gjennom analysen ble det klart, at støtte i stor grad handlet om det samme for lærernes møte med ledelse og kollegaer. «Fint å være flere» handler for eksempel om det samme, som at ledelsen «*backer*» deg. I funndelen formidles derfor svarene på disse kodegruppene i samme kapittel. I kodetreet var det også en boks som ble kalt: «Koder til overs». Dette var koder som tematisk ikke hadde informasjon som omhandlet forskningsspørsmålene. På den måten ble

systematiseringen av empirien bygd opp. Se oversikt over hovedkategoriene i figur 1, med en oversikt over kodene i kodegruppen «jobbe sammen».

Code System	Count
Code System	769
Bakgrunnsvariabler	60
Opplevelse av støtte i møte med kollegaer - 1	0
Fint å være flere	22
Å snakke sammen	11
Hjelp og råd	7
Kritiske spørsmål er også støtte	7
Positive tilbakemeldinger	3
Forståelse	7
Fleksibilitet	7
Opplevelse av støtte i møte med ledelse - 2	0
Ledelsen er der for deg - "backer"	12
Lytter og involverer seg	10
Leder tar ansvar	17
Tilgjengelig ledelse	19
Legger til rette og ser behov	21
Betydningen av støtte - 3	0
Trygghet	8
Manglende støtte i møte med kollegaer -	22
Manglende støtte i møte med ledelse -	27
Belastning å være i situasjonen?	27
Kroppen	32
Følelser	41
Systematisk arbeid for å støtte læreren - 4	0
Jobbe sammen	0
Lurt med godt team, system rundt ting og stabil ledelse	1
Ledelsen må gi lærerne den hjelpa de trenger	1
Sårbart når det er opp til enkeltlæreren	1
Systemet bruker lang tid, avhengig av læreren skal stå på	1
Ha noen på laget mitt for å få det til	1
At foreldrene lytter til det skolen sier	1
Ønsker et system der det ikke er opp til den ene læreren	1
Må komme noen så man kan fikse det sammen	1
Deler ansvar med meg og er med og tar i et tak	1
Læreren sin arbeidsplass som tema	27
Lage et system for å avlaste	30
Avsett tid til å snakke sammen	23
Kompetanseheving	10
Se og bli sett	47
KODER TIL OVERS	263
Sets	0

Figur 1: Utklipp av kodetreet fra MAXQDA

4.6.3 Tekstkondensering

Etter koding og kodegruppering, var det neste steget tekstkondensering. Det gjorde jeg ved hjelp av MAXQDA. Med utgangspunkt i kodetreet kondenserte jeg: «Opplevelse av støtte i møte med kollegaer» i tre faser. Først gikk jeg gjennom hva hver informant hadde sagt om kodegruppen, deretter oppsummerte jeg hva informanten hadde sagt om «opplevelse av støtte». Til sist laget jeg et sammendrag av hva alle informantene formidlet om kategorien samlet sett. Det samme ble gjort med de andre kodegruppene. Kodene var utgangspunktet for sammendragene som ble gjort og gjenspeiles i kondenseringen. Dette arbeidet resulterte i to Word dokumenter på til sammen 5 850 ord, som sammen med sitater fra de transkriberte intervjuene var utgangspunktet for funnkapitlet. Oppsummert så var det en reduksjon fra 26 761 til 5 850 ord.

Med empirinærekoding og kodegruppering oppsto underkategorier og betydningsfulle faktorer for støtte, fra empirien. Det førte til at det er informantenes stemme som kommer fram i analyseprosessen. På den måten har jeg hatt en bevissthet på å unngå det Kvale og Brinkmann omtaler som «ekspertgjøringen» av meningene, der man setter informantenes meninger inn i egne kategorier (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 244).

Sitatene som er brukt gjennom oppgaven er omskrevet til normert bokmål og til skriftspråkform. Det vil si at dette utklippet fra transkriberingen:

«det er en forståelse for hverandres arbeidsmåte og vi støtter hverandre også faglig og spør hverandre om, for jeg har stort sett ansvar for matteinnlæringen, så jeg snakker med henne om hva jeg og hun snakker med meg om norsk og de andre fagene, vi hjelper hverandre ganske mye sånn da. Så det er den støtten man trenger akkurat i den arbeidshverdagen.»

er omformulert til dette:

«Det er en forståelse for arbeidsmåten til hverandre. Vi spør hverandre og støtter hverandre faglig også. Jeg har stort sett ansvar for matteinnlæringen. Jeg snakker med henne om det og hun snakker med meg om norsk og de andre fagene. Vi hjelper hverandre ganske mye, sånn da. Så det er den støtten man trenger akkurat i arbeidshverdagen.»

På den måten blir det enklere å lese meningen uten at det går på bekostningen av narrative, som informanten formidler (Malterud, 2017, s. 78–79).

4.7 Etikk

Kvale og Brinkmann peker på fire områder som ofte blir drøftet i forskningsetiske retningslinjer, disse er: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskeren sin rolle (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 102). Gjennom hele prosessen, har vurderinger omkring disse spørsmålene vært sentrale. Jeg har derfor redegjort for flere etiske vurderinger undervegs i metodekapitlet. Ifølge Tvedten handler etikk om hva som er rett og galt, godt eller dårlig (Tveiten, 2018, s. 47). I forskningsarbeidet har både Høgskulen i Volda sine retningslinjer for forskning (Høgskulen i Volda, 2022a), nasjonale retningslinjer (NESH, 2021), retningslinjene for personvern i forskning ved Høgskulen i Volda (Høgskulen i Volda, 2022b) og nasjonale

smittevernregler (Regjeringen, 2022) lagt føringer for hva som er rett og galt i forskningsarbeidet.

4.7.1 Rekruttering av informanter

Informantene ble rekruttert ved hjelp av snøballmetoden (Thagaard, 2019). Ifølge Thagaard kan snøballmetoden ha etiske utfordringer. Både fordi en informant introduserer en annen informant og fordi man fort kan få et utvalg som kommer fra samme miljø (Thagaard, 2019, s. 56). Jeg har forsøkt å unngå dette ved at det er flere små snøballer. Der jeg som forklart i delkapittel i 4.3 har kontaktet lærere, som kontaktet lærere, som kunne være interessert i å delta. Informantene kjenner derfor ikke til hverandre. Det var likevel en deltaker som ble rekruttert via en annen informant. For å ivareta anonymiseringen av lærerne er det derfor ikke fremstilt historier, som kan knyttes spesifikt til den enkelte. Det kan gå på bekostningen av troverdigheten i fremstillingen, men med en begrunnelse for valgene kan denne vurderingen forsvares, ifølge Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2021).

4.7.2 Konsekvenser for informantene

Før og i løpet av prosjektet vurderte jeg konsekvensene masteroppgaven kunne ha, for informantene som deltok og lærerne som gruppe. Forskeren må vurdere nytten av studien opp mot skaden det kan påføre deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 107). Lærerne som gruppe kan ha nytte av denne studien, fordi både kollegaer og ledelse kan få en bredere informasjon om hvordan man kan støtte læreren i krevende situasjoner. En negativ side kan være at noen tar det som argument for at læreren alltid skal støttes. Dette er et interessant spørsmål, som jeg må la det ligge i denne omgang. Men det viser at denne studien kan ha konsekvenser, forbi den enkelte informant.

I fremstillingen av dataene har jeg også vurdert mulige konsekvenser for informantene. Jeg har valgt å ikke ta med sitat som kan kobles direkte til lærerne i studien. Det kan handle om konkrete opplevelser i forhold til barn eller voksne, eller utsagn som er kan tolkes spesifikt til den enkelte informant. Årsaken til dette er at temaet er sensitivt og informantenes fortellinger ikke skal kunne knyttes tilbake til den enkelte. Ifølge Kvale og Brinkmann er dette et etisk usikkerhetsområde, fordi det kan gi meg som forsker alibi til å tolke informantenes utsagn uten at leseren har mulighet til å argumentere mot (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 106). For å imøtegå denne problemstillingen har jeg valgt å ta med noen sitater som ikke kan knyttes til

den enkelte. Dette ivaretar konfidensialitet, samtidig som det gir leseren mulighet til å vurdere mine tolkninger.

4.8 Vurdering av reliabilitet og validitet

Vurderinger omkring reliabilitet og validitet har vært en kontinuerlig prosess gjennom hele studien (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 277), på samme måten som etiske vurderinger skjer gjennom hele løpet. I det kvalitative intervjuet er også noen av de kvalitets- og etiske vurderingene vevd inn i hverandre. I det påfølgende delkapitlene vil jeg vurdere sider ved kvaliteten på dataene, både om vi kan stole på materialet og om de har truffet blink i undersøkelsen av lærerens opplevelse av støtte.

4.8.1 Reliabilitet

Ifølge Skrede øker reliabiliteten på dataene av at forskeren har en god beskrivelse av innsamlingsmåten på de kvalitative studiene (Skrede, 2017, s. 159). Med en god beskrivelse kan det bli enklere å gjennomføre studien en gang til. Utfordringen denne gangen var at vi stod midt i en pandemi. Det kan ha påvirket reliabiliteten på studien. I siste liten måtte jeg, som forklart over, gjennomføre fire intervjuer per video. Disse lar seg trolig gjennomføre på nytt. En annen side ved pandemien er at det kan påvirke informantenes opplevelse av støtte. Det var ingen av lærerne som knyttet sin opplevelse av en krevende situasjon til pandemien, men de brukte pandemien som eksempel på hva støtte eller manglende støtte var for dem. Jeg vurderer det likevel slik, at pandemien ikke har påvirket reliabiliteten av studien i vesentlig grad. Denne vurderingen styrkes av at lærerne har lang erfaring fra skoleverket og deres opplevelser i stor grad var satt i sammenheng med andre krevende situasjoner.

Det overrasket meg litt, at det ikke var noen av lærerne som opplevde pandemien som krevende, fordi det hadde vært mye i media den siste tiden før intervjuene, om hvor krevende pandemien hadde vært for mange lærere (Barlaup et al., 2021; Ertesvåg, 2021). Selv om jeg i utgangspunktet har forsøkt å gjøre min forforståelse synlig, både for meg og deg som leser, blant annet ved å ha min bakgrunn som en del av metodekapitlet. Satte denne refleksjonen søkelyset på, at jeg som forsker har med meg mine forforståelser inn i møte med informantene og hva de forteller om (Kvale & Brinkmann, 2021). Og at noen av disse forforståelsene er mer eller mindre skjulte for meg som forsker (Kvale & Brinkmann, 2021). Det har gjort at jeg har blitt enda mer bevisst i analyseprosessen, på hvilken forforståelse jeg har med meg. Jeg

har forsøkt å følge Kvale og Brinkmann på dette området. De skriver at refleksiv objektivitet i kvalitativ forskning, er å reflektere over egen bakgrunn og bidrag. På den måten er man objektiv om egen subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2021). Med en bevissthet omkring dette, har mitt mål vært, å ha en åpen forforståelse som i minst mulig grad skal påvirke datainnsamlingen. Videre redegjør jeg for vurderinger omkring dette, i forhold til utformingen av spørsmålene og i intervjusituasjonen.

Intervjuguiden har vært førende for intervjuene. Den er utarbeidet med bakgrunn i kapitlene om lærernes situasjon, det teoretiske perspektivet og tidligere forskning. I utviklingen av spørsmålene har det vært min intensjon å stille åpne spørsmål, som kan gi informantene rom til å reflektere, uten at jeg har ønsket at de skal komme frem til rett eller galt svar. Derfor startet jeg alle intervjuene med å informere om dette. Undervegs i intervjuene, oppdaget jeg likevel at noen av lærerne stoppet opp og ble litt usikre på noen punkter. Det var blant annet når de reflekterte omkring § 9A, og lærerens plikt til å gripe inn dersom det er et barn som blir utsatt for vold og krenkelser (Oppl, 1998, §9-A). Her ble noen informanter opptatt av å svare riktig. Jeg valgte da å gjenta at jeg ikke er ute etter rett eller feil svar, men refleksjoner omkring temaet. Dette for å trygge informantene. I tillegg til åpne spørsmål ønsket jeg å bruke ulike former for spørsmålsstilling, slik at jeg fikk bredere informasjon om temaet støtte. Jeg rettet meg blant annet etter Ulleberg og Jensen (2017) i spørsmålsformuleringene. Sirkulære og refleksive spørsmål har vært kjernen i intervjuguiden (vedlegg 3). Et annet perspektiv jeg valgte å ta med i formuleringene, var et drømmespørsmål. Der lærerne fikk beskrive sin drøm av hva de trenger, dersom de står i en krevende situasjon. Drømmespørsmål er en form for spørsmål som fokuserer på løsninger, der fokuset er å fremme vekst og utvikling samtidig som det er et åpent spørsmål som gir rom for refleksjon (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 156). På den måten legger ikke forskeren svarene i munnen på informanten, men lytter til det hun eller han forteller.

4.8.2 Validitet

Spørsmålet om validitet handler ifølge Bukve, om studien undersøker det man vil undersøke (Bukve, 2016, s. 104). Treffer jeg blink i min undersøkelse om hva støtte er for lærerne? I intervjuguiden har jeg forsøkt å stille spørsmål, som kan undersøke problemstillingen fra flere vinkler. Det vil si at jeg hadde ulike spørsmål omkring samme tema. Undervegs i intervjuet oppdaget jeg at informantene bekreftet seg selv, i sin fortelling både en og to ganger. Etter

min vurdering betyr det at de forteller sin subjektive sannhet og at det de forteller, er riktig for dem og ikke et skuespill. Intervjupersonene viser altså troverdighet i sin fortelling.

Validering handler også om å kontrollere for feilkilder (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 279). Det er stor spredning i informantenes erfaring og arbeidskontekst. Det kan være en feilkilde, men er etter min vurdering en styrke for denne studien. Det gir innblikk fra ulike skoler og i ulike typer lærerhverdager. Jeg er ikke ute etter å undersøke arbeidsforholdene ved den enkelte skole, men undersøker hva som oppleves støttende for lærerne. Etter min vurdering får jeg et bredere utvalg når beskrivelsene kommer fra ulike skolekontekster. Avbrytelser i løpet av intervjuet eller utrygge rammer er feilkilder jeg har vurdert tidligere i metoddelen.

Deltakerne forteller om støtte på ulike måter. De forteller både om et savn etter og erfaringer med støtte. De ulike historiene til deltakerne styrker validiteten i studien. Det viser at det er rom for ulike perspektiv og at spørsmålene ikke legger føringer for deltakernes svar. Malterud (2017) skriver om dialogisk validering. Det innebærer at det ikke er lagt opp til, at lærerne skal formidle en spesiell type informasjon i intervjuene (Malterud, 2017, s. 193). De kan formidle sin opplevelse.

5.0 Resultat

Funn kapitlet er systematisert i kategorier knyttet opp mot forskningsspørsmålene: opplevelse av støtte i møte med kollegaer og ledelse, betydningen av støtte i møte med kollegaer og ledelse, og systematisk arbeid for å støtte læreren. I beskrivelsen under er begrepene lærer, informant og deltaker brukt synonymt for å variere språket.

5.1 Opplevelse av støtte i møte med kollegaer og ledelse

Innledningsvis i intervjuet fortalte lærerne om en krevende situasjon som de har opplevd. Krevende situasjoner for informantene, var blant annet utagerende elever som slår, sparker, lugger, truer med kniv eller truer med å ta livet sitt, utfordringer i klasserommet, utfordringer med klasse miljøet, og manglende anerkjennelse for utfordringene som informanten står i. Disse situasjonene var utgangspunktet for lærernes fortellinger omkring støtte.

I analysen av lærernes opplevelse av støtte, ble det klart at flere faktorer var felles for lærerens møte med kollegaer og lærerens møte med ledelse. Samtidig var det noen punkter som skilte seg ut i lærerens møte med ledelsen. Disse punktene omtales i delkapittel 5.2.4, en støttende ledelse. De resterende dimensjonene omtales felles. Det utkrystalliserte seg tre dimensjoner i lærernes fortellinger om hva støtte er. De tre er; samarbeidsrelasjonen, kommunikasjon og en ledelse som tar ansvar og tilrettelegger.

5.1.1 Samarbeidsrelasjonen med kollegaer og ledelse

Samarbeidsrelasjonen mellom *lærer og kollega* og mellom *lærer og ledelse* trekkes frem av samtlige informanter, som betydningsfull for opplevelsen av støtte på arbeidsplassen. Den kan støtte læreren når den fungerer, og motsatt kan dårlige samarbeidsrelasjoner skape utfordringer i lærerens arbeidshverdag.

Flere informanter beskrev at det var viktig å kjenne hverandre godt. Kollegaene ble omtalt som «*nære*» eller «*venner*», av flere deltagere. Informantene beskriver, at det oppleves enklere å spørre, ventilere, snakke sammen og drøfte dilemmaer, når man kjenner hverandre. En lærer peker på, at sammen med kollegaene sine kan hun drøfte stort eller smått, og være trygg på at taushetsplikten er ivaretatt. Gjennom å kjenne sine kollegaer ser vi altså at læreren kan få støtte.

Lærerne beskriver også betydningen av å være et godt team i klasserommet. En lærer forteller: «*Vi prøvde å bygge opp rundt, slik at...*». Her forteller hun om hvordan kollegaene og ledelse dro i samme retning, for å bygge opp rundt en elev som strevde på skolen. De snakket sammen og samarbeidet om hvordan det skulle gjøres. Hun kunne stille spørsmål, få råd og veiledning av erfarne lærere. Her omtaler læreren seg selv, ledelsen og kollegaene, som et «vi». Vi ser at de drar lasset sammen, og at det er støttende. En annen informant beskriver hvordan de klarer å være «et godt lag», når de jobber for å unngå at konflikter eskalerer i klasserommet: «*Vi prøver alltid å være to på en del ting, men noen ganger må man være alene. Når det er voldsomt, så prøver vi å være i nærheten. Så nærme at vi hører kollegaen vår rope, dersom han trenger hjelp. Men det er ikke alltid man er i synsfeltet for det kan trigge noen elever, men vi prøver å være i nærheten og går innom for å se etter om alt går seg til.*» Disse to eksemplene viser, at kollegaene jobber som «et lag» og tar et kollektivt ansvar, for å håndtere den krevende situasjonen sammen. De støtter hverandre blant annet ved å avtale at man skal være i nærheten, eller være tilstede uten å gripe inn før man blir bedt om det. Samtidig er det ikke alle lærerne som har følelsen av at kollegaer og ledelse støtter dem. En informant er opptatt av betydning av å dra i samme retning. Hun jobber i et team som ikke klarer å jobbe sammen, og beskriver hvor viktig det er at kollegaene spiller på lag, at det må være lag som fungerer godt og at det er viktig å bygge gode lag.

Dette viser at det å være flere som jobber sammen, ikke automatisk er det samme som å få støtte. Vi ser at lærerne forteller om en motsetning, der samarbeid både kan støtte, men at samarbeid også kan gi lærerne opplevelse av manglende støtte i møte med kollegaer og ledelse.

5.1.2 Å bli møtt i relasjonen

Et fellestrekk hos informantene er deres fortellinger om samarbeid og erfaringer med det mellommenneskelige møte, som fundamentet for støtte. Opplevelsen av å bli møtt som menneske, betraktes som verdifullt for lærerne. Det beskrives blant annet gjennom informantenes fortellinger om fleksibilitet, forståelse og det å bli lyttet til.

En informant forteller om at det viktig å få snakket ut om situasjonen der og da, og ikke vente til det er avsatt tid. Denne læreren opplever å bli møtt, med fleksibilitet og på sitt behov for refleksjon omkring en hendelse, når kollegaer tar seg tid til en prat selv om det ikke er avsatt tid. Vi ser altså at fleksibilitet gir læreren støtte.

Forståelse er en annen faktor som informantene beskriver. Det blir beskrevet fra ulike perspektiv. En lærer beskriver at forståelse er viktig: *«Man kan stå i situasjoner, der det er vanskelig å avgjøre hva som er den beste løsningen. Da er det viktig å få støtte og forståelse for, at måten det ble gjort på er grei. Selv om det kunne vært gjort annerledes»*. Dette viser en lærer som får forståelse i en krevende situasjon. Motsatt forteller en informant om manglende forståelse. Informanten forteller om kollegaer som tror han gjør mye feil. Det blir ikke sagt direkte til ham, men han erfarer det gjennom handlinger og opplevelsen av at andre snakker bak ryggen. Han beskriver at både kollegaer og ledelse, ikke viser forståelse for utfordringene som finnes i klassen. Samtidig har han gode samtalepartnere på jobb. Han opplever likevel en kollektiv mangel på støtte fra kollegagruppen og ledelse. De samtalepartnerne han har, veier altså ikke opp for den kollektive mangelen på støtte. Dette viser at denne læreren savner en kollektiv forståelse for problemene og at kollegaenes handlinger ikke er støttende. Forståelse handler altså ikke bare om det som blir sagt, men også om det som blir gjort. Vi ser på den måten at støtte og manglende støtte kan ligge i handlingene, som kollegaer og ledelse gjør.

Videre beskrives forståelse av flere. Lærerne beskriver at det er viktig å få forståelse fra ledelsen for situasjonen man står i, og at ledelsen må se behovene som er i organisasjonen. Lærerne forteller at det kan være perioder der ledelsen må legge bort agendaen for møte, og se hva som rører seg i kollegiet. Lærerne forteller at det kan gjelde perioder med stor belastning, eller etter akutte hendelser. Deltakerne beskriver som vi har sett forståelse som støttende, og motsatt omtaler de også forståelse i sin illustrasjon av manglende støtte. Lærerne forteller blant annet at de måtte jobbe med planarbeid, og skoleutviklingsprosjekter under korona nedstengingen. Samtidig som de jobbet flere timer enn de hadde gjort noen gang tidligere, med planlegging og oppfølging av elever. Det opplevdes frustrerende for lærerne å jobbe med utviklingsarbeid, når de hadde så mye å gjøre. Til sammen viser disse motsetningsfylte beskrivelsene av forståelse, at forståelse er en sentral komponent for lærernes opplevelse av støtte i møte med kollegaer og ledelse. Forståelsen ligger i handlinger og de mellommenneskelige relasjonene som lærerne deltar i. I sum betyr dette at informantene opplever støtte når ledelse og kollegaer forstår læreren, og at forståelsen og støtten også ligger i handlingene som kollegaer og ledelse gjør.

En tredje dimensjon ved lærernes erfaringer med støtte i de mellom menneskelige møtene, er lærernes opplevelse av å bli lyttet til. Opplevelsen av å bli lyttet til er sentral for lærerne. En lærer beskriver klasseromssamarbeidet slik: *«Vi er gode til å se og høre hverandre»*. En annen informant forteller om en ledelse som er slik: *«Hva kan jeg gjøre for deg? Hvordan går det i*

dag?», som lytter til oss og ser hva vi trenger». Å lytte innebærer altså mer for lærerne, enn å faktisk høre ordene som blir sagt. Informantene forteller også om uformelle samtaler etter hendelser, der ledelse og kollegaer bryr seg og følger opp med *«hvordan går det i dag?»*. Det er støttende for informantene. For lærerne innebærer det å lytte, blant annet at kollegaer og ledelse er tilgjengelige og tar seg tid. Tid til å sette seg ned, tid til å snakke sammen om det den andre har på hjertet, eller en ledelse som kommer til klasserommet og som hjelper lærerne og «rydde» opp i saker. I samarbeidsrelasjoner der kollegaer og ledelse lytter til læreren, opplever ikke læreren at hun står alene om ansvaret, men at kollegiet drar lasset sammen. Vi ser altså at det oppleves støttende for læreren å bli lyttet til.

Med bakgrunn i lærernes beskrivelse av fleksibilitet, forståelse og opplevelsen av å bli lyttet til. Ser vi at læreren opplever å bli møtt som menneske når kollegaer og ledelse viser fleksibilitet, forståelse og en lyttende holdning, og at det oppleves støttende for informantene. Dette betyr at støtte for lærerne innebærer å bli møtt som mennesker i relasjonen.

5.1.3 Kommunikasjon

Samtlige deltakere deler fortellinger om kommunikasjon i sin beskrivelse av støtte. I funnene er det identifisert fire faktorer som er sentrale i lærernes opplevelse av en støttende kommunikasjon: Å snakke sammen, positive tilbakemeldinger, hjelp og råd eller kritiske spørsmål. Disse blir gjennomgått i dette kapitlet.

Flere lærere forteller at å snakke sammen med kollegaer og ledelse er viktig for dem. En lærer beskriver, hva som er støttende kollegaer i mellom: *«Det kan være så enkelt som å ta en kaffekopp sammen. Ta en debrief om dagen, ting du har opplevd. Slik at du slipper å ta det med deg hjem.»* Dette var et gjennomgående tema hos alle lærerne. De forteller at det er viktig å ha noen å snakke med på jobb. Det kan handle om å ha en samtalepartner på dagligbasis, eller muligheten til å snakke sammen etter en hendelse. En lærer forteller at det er viktig å snakke sammen: *«Å få snakket ut med teamet og ledelsen hjelper. (...) Det er veldig viktig å få den praten med andre, om ikke noe bare for å få det ut. Det er intenst når det står på»*. Dette eksemplifiserer betydningen av å ha noen å snakke med på jobb. Det viser oss at å sette av tid til å snakke, vil ha betydning for lærernes opplevelse av støtte.

Å få positive tilbakemeldinger oppleves for informantene som en booster, når man står i en krevende hverdag. Lærerne forteller at skryt og gode ord for jobben som blir gjort gir mye, og er viktig selv om man er voksen. En informant beskriver hvordan positive tilbakemeldinger,

både fra ledelse og kollegaer, hjalp henne til å håndtere en krevende arbeidshverdag, som vedvarte over tid. Hun forteller at deres ord hjalp henne til å få tro på at hun gjorde ting riktig. Hun tror at det hjalp henne, slik at situasjonen ikke ble belastende. En annen informant forteller om en periode der hun jobbet mye, og brukte mye krefter på jobben. Inn mot helga fant hun et brev på pulten sin fra rektor. Der han fortalte at han så hvor mye hun jobbet, og at hun skulle gi seg selv et klapp på skuldra for alt hun hadde fått til. Hun forteller at det brevet betydde mye. På den andre siden er det ikke alle deltagerne som opplever å bli sett for jobben som de gjør. En av lærerne forteller om en klasse som krever mye ressurser: *«Jeg opplever aldri, at noen kommer inn og observerer eller spør hvordan det går. Det blir litt tilfeldig. Ledelsen er ferdig med det, når jeg er satt på saken.»* Dette tegner et bilde av et savn om å få tilbakemelding på jobben. Vi ser at både informanter som savner tilbakemeldinger og de som får det, peker på at gode ord er viktig for dem. Det gir energi og motivasjon. Dette viser oss at positive tilbakemeldinger er viktig for lærerne, og en sentral komponent for lærernes opplevelse av støtte.

Flere lærere forteller om hjelp og råd som et aspekt ved støtte. De forteller at det å ha muligheten til å spørre andre lærere om hjelp, er støttende. Det beskrives som viktig for dem, enten det er i forhold til pedagogiske opplegg eller problematikk som omhandler klassemiljø. Samtidig sier en lærer at det er vanskelig å fortelle andre hvordan de skal gjøre jobben sin, uten at hun selv blir spurt om råd. De har på hennes skole problematisert dette i personalgruppa, ved å løfte problemstillingen opp i møtetiden. For å skape en dialog omkring dilemmaet med at man ønsker tilbakemeldinger, men ikke gir det til andre uoppfordret. Hun forteller at flere lærer har det på samme måten, og at kollegiet har fått en bevissthet omkring denne utfordringen ved å drøfte problematikken. Dette viser oss at det å gi hjelp og råd, kan være utfordrende. På den ene siden har man behov for det, men på den andre siden er det vanskelig å gi uten å bli spurt. Vi ser at en dialog omkring hvordan man samhandler i kollegiet, var en veg å gå for å klargjøre problematikken i en kollegagruppe. Det førte til at tilbakemeldingene kunne skje innenfor trygge rammer for den enkelte. Vi ser derfor at det er støttende å ha en dialog omkring hvordan man gir hjelp og råd. Vi ser også at det er støttende å få råd, når rammene for tilbakemeldingene er lagt i fellesskap.

I samtaler er det ikke likhetstegn mellom enighet og støtte for lærerne. En lærer forteller at dersom kritiske spørsmål stilles så kan det være av nysgjerrighet, fordi man ønsker mer informasjon. En annen informant forteller, at det er veldig godt å kunne jobbe sammen med

en lærer som man kan drøfte utfordringer sammen med. Det betyr ikke at man trenger å være enig:

«Vi kan liksom si:

- *Så du det? Hvorfor skjærte det seg der?*
- *Jo, jeg så det, fordi du begynte å forklare alt for mye om gangen. Du skulle bare stoppet der.*
- *Ja, det var det jeg tenkte.*

Vi kan veilede hverandre slik.»

Dette viser oss at spørsmål som stilles med en oppriktig nysgjerrighet, kan være støttende. Lærerne synes det er fint å ha noen som tørr å stille kritiske spørsmål og spørsmålene kan åpne opp for nye perspektiver og forståelser.

Gjennom analysen ser vi, at kommunikasjon kan oppleves støttende for læreren, samtidig må den mellommenneskelige dimensjonen, som er omtalt i kapittel 5.1.2, være til stede. Vi har sett at hjelp og råd, positive tilbakemeldinger og kritiske spørsmål er faktorer som har betydning for en støttende kommunikasjon. Samtidig har vi funnet tre dilemmaer i en støttende kommunikasjon. For det første at kan det være vanskelig å gi råd uten å bli spurt. For det andre er det ikke alle lærere som opplever å få positive tilbakemeldinger og blir sett for jobben som de gjør. For det tredje kan det være fint å få kritiske tilbakemeldinger, dersom det er fra en kollega som man kjenner og er trygg på. Dette viser at kommunikasjon har flere sider.

5.1.4 En støttende ledelse

Lærernes opplevelse av en støttende ledelse var et av temaene i intervjuene. Dette samsvarer i stor grad med hva som oppleves støttende i møte med kollegaer. Likevel var det tre faktorer som skilte seg ut i møte med ledelsen. Lærerne fortalte at en leder som tar ansvar, legger til rette og er tilgjengelig oppleves støttende.

Lærerne forteller, at når en leder tar ansvar så oppleves det avlastende. Både i forhold til praktiske, men også den emosjonelle belastningen. En lærer forteller at det ikke er nok at ledelsen viser forståelse, men de må være forpliktet til å gå videre med bekymringer. Hun ønsker at ledelsen skal være aktive, når saker er meldt inn. Ikke legge fra seg ansvaret, og la det være opp til læreren å jobbe mot systemnivået. Hun forteller videre, at ledelsen må ta

ansvaret slik at sakene ikke blir liggende i lang tid. På den måten kan læreren konsentrere seg om jobben i klasserommet, og ledelsen er med på å ta ansvar sammen med læreren. Flere lærere bekrefter nødvendigheten av at ledelsen tar ansvar. En lærer sier det slik: *«Rektoren vi har nå, gjør det hun sier at hun skal gjøre (...) Det er helt fantastisk deilig. (...) Når hun bidrar så er det veldig avlastende»*. Læreren beskriver altså at det er handling bak rektors ord og at det er avlastende.

Ansvar handler også om ledelsens ansvar for organiseringen av skolens ressurser, og nødvendigheten av å se behov for avlastning og reorganisering etter alvorlige hendelser. En informant forteller om en ledelse som organiserer skoledagen slik at arbeidsbelastningene fordeles mellom de ansatte. Hun forteller at ved å dele skoledagen i to mellom lærerne, så blir det ikke den samme personen, som står i de samme kampene med elevene. Læreren forteller at dette ivaretar elev-lærerrelasjonen, fordi lærerne tåler å stå i situasjonen over tid når de har støtte i hverandre og deler på byrdene. Hun forteller at dette er en gjennomtenkt organisering. Analysen viser, at en ledelse som tar tak og har gjennomføringskraft, samtidig som de bruker sin formelle rolle til å organisere hverdagen med de involverte sitt beste i bakhode, oppleves støttende. Det handler om at ledelsen gjør mer enn å lytte, de tar tak i ting og ser ikke den andre vegen.

En leder som tar ansvar, har kryssreferanser med en ledelse som tilrettelegger. I reorganisering og organisering handler det også om tilrettelegging, med bakgrunn i behovene som er ved skolen. Samlet sett forteller informantene om, at ledelsen legger til rette for lærerens praksis på ulike måter. En lærer forteller at hun fikk bruke tid på å bli kjent med en elev. En annen forteller at ledelsen tok praktiske hensyn, stilte opp og la til rette for at det kunne være flere voksne til stede i undervisningen, når det var behov for det. En tredje informant forteller at ledelsen legger møteplanen til side, når de har andre oppgaver som må gjøres uten at lærerne trenger å spørre. Motsatt forteller også informantene om at det ikke blir lagt til rette. En informant forteller: *«at i en klasse med såpass store vansker, så må man se forbi kabalen. (...) For å gjøre det best mulig for elevene»*. Hun ønsker, at ledelsen må tenke langsiktig og ta hensyn til utfordringene i enkelte elevgrupper. I sum ser vi at uavhengig av om lærerne opplever støtte eller ikke. Forteller de om, at en ledelse som tilrettelegger er støttende for deres praksis. Det innebærer at ledelsen må være oppmerksomme på lærernes behov og være fleksible i forhold til «opsatt plan».

Flere informanter deler fortellinger om at det oppleves støttende å ha en tilgjengelig ledelse. Tilgjengelig både i fysisk forstand, og i overført betydning. Uttrykket: *«Døra til ledelsen er*

alltid åpen», brukes av flere informanter, uten at det var et eksplisitt spørsmål i intervjuet. Lærerne forteller, at det er bare å gå til ledelsen å snakke med dem om hva det måtte være. De kan drøfte stort eller smått med ledelsen, forteller informantene. Dette viser at en ledelse som er tilgjengelig oppleves støttende. For at ledelsen skal være tilgjengelig må de være tilstede på skolen, både i uformelle og formelle sammenhenger. Det kan handle om å delta på møter, at de kommer inn på teamrommet eller som en informant forteller: *«Rektor går litt rundt og hilser på elever. Plutselig står hun i klasserommet, er der i fem minutter, før hun går igjen. Jeg synes det er fint at hun tar seg tid til det»*. Det oppleves enklere å komme i kontakt med ledelsen, når de er tilstede på arenaene som lærerne befinner seg på. Vi ser at når ledelsen er tilstede føler lærerne at ledelsen bryr seg om dem og det de gjør. Den fysiske tilstedeværelse til ledelsen bidrar også til, at lederne har oppmerksomhet på lærernes utfordringer og dilemmaer. Det bidrar til at ledelsen er tilgjengelig i overført betydning ved at de har mulighet til å møte lærerne og deres behov. Dette viser at en ledelse som er tilgjengelig og tilstedeværende både fysisk og i nået, oppleves støttende for lærerne. Gjennom analysen ser vi at en støttende ledelse er tilgjengelig og tilstedeværende, men hun må gjøre mer enn å lytte. Det må være handling bak ordene, og når lederen tar ansvar er det avlastende for lærerne.

I løpet av analysen har vi sett at lærernes beskrivelse av støtte, kan karakteriseres som selvfølgeligheter. Likevel ser vi at flere lærere forteller om at de ikke opplever støtte fra kollegaer og ledelse. Dette er et paradoks, når vi vet at lærere jobber med de samme utfordringene og mekanismene i klasserommet. Dette gir grunn til undring.

5.2 Betydningen av støtte

I analysen ble det, som vi har sett, klart at det var flere informanter som hadde opplevd manglende støtte når de stod i en krevende situasjon. Funnene viser en sammenheng mellom opplevelsen av støtte fra kollegaer og ledelse, og informantens opplevelse av om situasjonen var belastende å stå i eller ikke. Informantene forteller om belastningene både gjennom ord og beskrivelse av sanseinntrykk.

5.2.1 Trygghet og sanseinntrykk

Analysen viser at opplevelsen av støtte gir trygghet. Motsatt forteller lærerne om utrygghet som en konsekvens av manglende støtte. Lærernes erfaringer med trygghet og støtte, formidles blant annet gjennom deres fortellinger om egne sanseinntrykk. Analysen viser en

sammenheng mellom negative sanseinntrykk og manglende støtte. Motsatt er det også sammenheng mellom opplevd støtte og positive sanseinntrykk.

Trygghet fremheves av informantene, som en positiv konsekvens av støtte. En informant forteller, om hvordan det var å bli møtt med forståelse på jobb: «*Det var betryggende, jeg følte at jeg gjorde noe riktig*». En annen forteller om ledelsen: «*Ledelsen der jeg jobber er veldig greie, og jeg har god støtte fra dem. De stoler på oss og «backer» oss opp. Det synes jeg er godt. Det går an å gå dit å få ordentlig hjelp*». Dette viser oss, at støtte gir informantene trygghet.

Informantene forteller også at det gir trygghet å ha noen man stoler på, på jobb. Motsatt forteller en lærer om behovet for trygghet, når hun sto i en krevende situasjon og opplevde at hun ikke hadde noen i ryggen. Det var viktig for henne å ha noen man er trygg på, så man kan fortelle om de vanskelige sidene ved lærerjobben, som i dette tilfellet handlet om følelsen av å ikke mestre arbeidshverdagen. Hun ønsker at det skal være trygt å dele det som ikke er så enkelt å fortelle. Hun opplever at det å ikke mestre lærerjobben er et tabubelagt tema. Både fordi jobben er personlig, men også fordi det mangler rom for å snakke om disse tingene i kollegiet. Vi ser at trygghet er viktig for lærerne. Uavhengig om de opplever trygghet på jobb eller ikke, trekker de frem behovet for trygghet når de forteller om sin erfaring med støtte.

Lærernes opplevelse av manglende støtte beskrives, både gjennom kroppslige og følelsesmessige sanseinntrykk. En lærer forteller at opplevelsen sitter i kroppen, en annen forteller at hun får høy puls i møte med utagerende elever og en tredje forteller at arbeidsbelastningen til tider krever behandling av nakkeplager og hodesmerter. Dersom vi tolker lærernes sanseinntrykk kan vi si at arbeidshverdagen er belastende selv om de ikke sier det med ord i denne sammenhengen. Følelser er et annet sanseinntrykk som dukker opp i lærerne. De forteller blant annet om avmakt, frustrasjon, redsel, tristhet eller at man blir lei av jobben. Lærerne formidler mange negative følelser, men en lærer forteller om sine positive følelser. Hun beskriver et miljø der hun opplevde å få mye støtte i arbeidshverdagen. Hun forteller: «*Det var noe helt spesielt. Den eleven kan jeg tenke på nå, og tenke herlighet. Så selv om det var fryktelig tøft lenge, så er det en fin bit av jobben min også synes jeg. Så det er litt rart.*» Denne læreren sitter igjen med positive følelser, tross en krevende hverdag. Ut i fra dette kan vi se at støtte påvirket den krevende situasjonen slik at den ikke ble en belastning for henne.

Til sammen ser vi at lærernes sanseinntrykk forteller lærerne hvordan den krevende situasjonen oppleves. Vi ser altså en sammenheng mellom lærernes sanseinntrykk og deres opplevelse av støtte i situasjonen. Funnene viser også at støtte gir lærerne trygghet i krevende situasjoner og kan hindre situasjonen å bli belastende.

5.2.2 Opplevelsen av manglende støtte

Støtte i krevende situasjoner var fokuset i intervjusituasjonen, likevel ble det undervegs i intervjuene klart at flere informanter hadde opplevd manglende støtte.

En informant beskrev situasjonen «*som å jobbe mot en vegg*». En annen forteller at: «*Det var tøft, det er kanskje noe av det tøffeste jeg har gjort noen gang*». Informantene opplever manglende støtte blant annet når ledelse og kollega ikke involverer seg, når systemet ikke fanger opp problemene eller når lærerne blir stående alene. En informant forteller, at ledelsen glemmer å involvere lærerne i jobben som ledelsen gjør, blant annet med planarbeidet. Hun forteller, at det fører til et skille mellom ledelse og lærere. Motsatt forteller mange lærere i kap. 5.1.4, om at det er viktig med en ledelse som involverer seg, og at det er støttende når ledelsen gjør det. Dette viser at på skoler der lærere og ledere ikke er involvert i hverandres oppgaver, så kan man miste forståelsen for den andres jobb og sammenhengen mellom dem. Dette viser at den manglende støtten kan føre til en barriere mellom ledelse og lærer.

En informant forteller om sine erfaringer med en utagerende elev, og hvordan det å stå i situasjonen virket inn på henne: «*Det går inn på deg personlig. (...) Du blir redd, du blir faktisk redd*». Hun forteller, om hvordan hun opplevde, manglene i systemet og at i en periode var det ingenting som fungerte. Verken teamet eller ledelsen klarte å ta tak i utfordringene. Hun følte seg derfor alene om ansvaret for å håndtere situasjonen, og belastningen med å stå i den. Det førte til at hun over en lang periode grudde seg til å gå på jobb. Hun måtte mobilisere ressurser for å klare og gå på jobb hver eneste dag. Flere informanter forteller, om en følelse av å stå alene med problemene. Det å være alene om problemene oppleves belastende, forteller informantene. Følelsen forsterkes av mangler i systemene ved skolene. En informant forteller om at det ble satt i gang tiltak mot elevene, men at det ikke ble gjort noe på lærernivå. Hun forteller at selv om det på papiret var satt i gang tiltak, førte det ikke til endring i situasjonen for hennes del. Hun sto fortsatt alene med ansvaret. Hun forteller at problemene ble bagatellisert av ledelsen og at det ikke ble tatt et kollektivt ansvar for å løse utfordringene. Videre forteller hun: «*Det var fryktelig. Det førte til at jeg jobbet meg nesten i*

hjel. Jeg satt og planla og skulle bli flinkere og flinkere og skulle prøve å finne en måte å løse det på. (...) Jeg har tenkt at det var dette jeg var god på, men jeg følte at jeg ikke var flink til noe som helst til slutt. Det førte til at jeg jobbet mer og mer (...)». Vi ser paralleller i de to eksemplene. Lærerne gruer seg til å gå på jobb, de mister troen på seg selv og egen kompetanse og opplever at de er alene i den krevende situasjonen. Dermed kan vi se at informantene opplever det som manglende støtte, å stå i en arbeidssituasjon der man er alene eller når man ikke blir tatt på alvor når man deler bekymringer med kollegaer og ledelse.

I sum viser analysen gjennom delkapittel 5.2.1 og 5.2.2 at støtte kan være forskjellen mellom en krevende og en belastende arbeidssituasjon. Der støtte kan hindre en krevende arbeidssituasjon å bli belastende for læreren. I analyseprosessen er det gjort et dikotomisk skille mellom støtte og manglende støtte. Men lærerne forteller om ulike grader av støtte. På samme måte varierer graden av opplevd støtte fra lærer til lærer. Støtten beveger seg dermed på et kontinuum. Der lærerne som opplever liten grad av støtte forteller om at krevende situasjoner fører til store belastninger, og omvendt.

5.3 Systematisk arbeid for å støtte læreren

Det systematiske arbeidet for å støtte læreren varierer fra skole til skole. Det er variasjoner både i måten akutte situasjoner blir fulgt opp på og den daglige oppfølgingen av lærerne. Lærere i undersøkelsen forteller om at de har medarbeidersamtaler en gang i året. Samtalen kan strekke seg fra tretti til seksti minutter. Innholdet og opplevelsen av samtalene er forskjellig fra lærer til lærer. Fra en lærer som forteller at han føler seg som en brikke i et system, til andre ytterkanten der læreren opplever å bli lytta til, kan komme med innspill og det blir tatt hensyn til i planleggingen. Dette tegner et bilde av en fragmentert virkelighet, der det er stor variasjonen i den formelle oppfølgingen og påvirkningskraften lærerne har.

For å tegne et bilde av den systematiske oppfølgingen av lærerne, ble informantene spurt om de hadde hatt læreren sin arbeidshverdag som tema på skolen. To av de åtte lærerne svarte at de hadde det ofte. De seks andre svarte at de sjelden eller aldri hadde hatt det som tema. På spørsmålet svarte en informant dette: «*Nei, fryktelig sjelden. Det er noe som vi har savnet å ta opp (...) Det blir sagt hvert eneste år at vi skal bli flinkere til å drøfte vanskelige situasjoner på skolen i fellesskap, men det forsvinner hvert år. Så det er ikke noe som det blir satt av tid til, og det er fryktelig dumt.*» Dette utsagnet illustrer flere informanternes beskrivelse av

lærernes daglige oppfølging. Et savn om å drøfte situasjoner i fellesskap og et ønske om å løfte fokus fra en individuell, til en kollektiv praksis.

Som vi ser opplever lærerne mangler både i den formelle og uformelle oppfølgingen. Den oppleves tilfeldig. Ser vi bort fra medarbeidersamtalen er det mangler i systemet med å følge opp lærerne. I analysen er identifisert tre faktorer som lærerne mener er viktige i det systematiske arbeidet for at de skal oppleve støtte i arbeidshverdagen. De tre er en god relasjonell praksis, avsatt tid til å snakke sammen og kompetanseheving. Disse faktorene blir gjennomgått i de tre påfølgende delkapitlene.

5.3.1 En god relasjonell praksis

Vi har sett at læreren opplever gode relasjoner, å bli møtt og god kommunikasjon som støttende. Disse dimensjonene danner fundamentet for en god relasjonell praksis.

Flere informanter forteller at de sa fra om at de sto i en krevende situasjon. I et retroperspektiv forteller de likevel, at de skulle gått hardere på. Ikke gitt seg og vært tydeligere når de trengte hjelp med å håndtere arbeidshverdagen. Samtidig forteller informantene om en følelse av å ikke bli hørt. En lærer forteller, at hun har en klasse med svært sammensatte utfordringer. Der hun opplever at de ikke klarer å jobbe sammen på skolen for å løse problemene. Hun forteller at kollegene ikke er med å dele belastningene, men legger heller ekstra vekt til byrden.

Læreren opplever at ledelse og kollegaer ikke lytter til henne, når hun sier fra om sine og klassens behov. Hun beskriver at de andre har det godt i sine klasser og henter henne i friminuttene slik at hun skal ordne opp. På den måten blir det «mine» og «dine» elever. Ikke et kollektivt ansvar. Hun forteller, at hverken kollegaer eller ledelse lytter til henne, når hun formidler sitt behov for at de skal jobbe sammen om problematikken. Noen informanter forteller at det ikke er et system når man sier ifra. Dette viser oss at læreren blir stående i et vakuum, der hun ikke kommer videre. I sum forteller dette oss, at selv om lærerne i etterkant reflekterer over at de skulle sagt tydeligere fra så gjør de faktisk det. De sier ifra, men opplever å ikke bli hørt. På den andre siden forteller en lærer at pauserommet er forbeholdt gode samtaler. Læreren forteller at de har hatt en dialog i personalet om hvordan og hva de ønsker å snakke om i pausene, fordi de hadde en tendens til å snakke negativt. Det ble gjort en avtale, om at de ikke skulle snakke om elevsaker på pauserommet, «*solskinshistorier da, det er lov*». Det førte til at pausene ble et frirom og et sted for å få et avbrekk i arbeidshverdagen. Dette viser forskjellen på en manglende støtte og en støttende samarbeidspraksis. Der den

støttende praksisen tok utgangspunkt i en dialog med lærerne og manglende støtte overser lærernes ønsker blant annet ved å ikke lytte til lærernes behov. I delkapittel 5.1.2 så vi at lærere som opplever kollegaer og ledelse som lytter til dem, opplever å bli møtt som mennesker når de står i en krevende situasjon. Analysen viser derfor, at lærerne som blir lyttet til og møtt som mennesker opplever støtte i den krevende situasjonen, det oppleves derfor ikke belastende å stå i situasjonen. Dette viser at skoler som har en relasjonell praksis der man lytter og tar lærerne på alvor, klarer å støtte henne i jobben.

Dette viser videre at kollegaer og ledelse må ta ansvar for å *se*, når en lærer kommer og forteller at arbeidsdagen er tung. Det kan hindre en krevende situasjon, å bli belastende. Lærerne i undersøkelsen forteller om ulik relasjonell praksis på skolene. Fra god til dårlig praksis. Fra skoler der lærerne blir hørt, tatt på alvor og det blir satt i gang tiltak. Til skoler der lærerens utfordringer ikke blir anerkjent. Der kollegaer er opptatt av sine egne klasser, og ledelse mer opptatt av planarbeid enn å lytte til læreren. Felles for fortellingene er sammenhengen mellom den relasjonelle praksisen og lærerens opplevelse av støtte. Dette forteller oss, at det er behov for å sette søkelyset på hvordan man samarbeider på skolene og at det er viktig å *se* læreren. En informant forteller, at det er viktig med anerkjennelse på flere nivåer: «*Anerkjennelse både for, at det er krevende å stå i slike situasjoner og anerkjennelse for, at det man forteller leder er viktig*». Lærerne forteller at de ønsker muligheten for å snakke åpent i kollegiet om de vanskelige tingene også. Vi ser at man kan legge til rette for det, dersom lærerne blir sett og hørt når de sier ifra at arbeidssituasjonen er vanskelig.

5.3.2 Avsatt tid til samtaler

Avsatt tid til samtaler løftes frem i intervjuene som støttende. Det kan legge til rette for en felles praksis og avlastning i hverdagen. Det kan hjelpe læreren å bearbeide en alvorlig hendelse eller det å stå i en krevende arbeidssituasjon. Informantene savner en systematikk i dette arbeidet. De peker på at samtaler blir tilfeldige.

Informantene uttrykker et tydelig ønske om avsatt tid til å drøfte, analysere, og debriefe situasjoner som skjer. En av lærerne beskriver det slik: «*Jeg trenger noen å få tømt hodet mitt til, snakke med, som forstår meg og som kommer med hjelp*». Flere lærere peker på, at det er mangel på tid i skolen. Det kan kanskje forklare at noen informanter har blitt sent ut av rektors kontor med henvisning til teori, når de står i en kinkig sak. Samtidig opplever lærerne ikke å bli møtt eller forstått, når denne henvisningen er blitt gjort. Det øker frustrasjonene

deres. De forteller om et ønske og et behov for konkret hjelp. De beskriver selv, at denne hjelpen kan komme i form av samtaler med kollegaer og ledelse. Informantene peker på at dersom samtalene ikke blir systematisert, så går fokuset i andre retninger. Lærerne ønsker derfor at delingskulturen settes på agendaen i fellestida. Flere informanter peker på at det må være avsatt tid til å jobbe med case, eller konkrete situasjoner fra egen skolehverdag hver uke. Det kan legge til rette for en felles forståelse i kollegiet, mener informantene. En av informantene peker på, at man ikke bør være for mange på disse faste møtepunktene. På den måten blir det tryggere å dele. Samtidig ønsker lærerne muligheten til å dele og snakke sammen mellom team, slik kan man bli kjent på tvers. En lærer sier det slik: *«Vi må bli trygge på hverandre, bli kjent med hverandre. Vi må kunne gi og ta. Dersom vi jobber med caser og hjelper hverandre på forhånd, før vi står i det.»*, så mener læreren at man kan få et felles elevsyn og en felles forståelse i arbeidet. Vi ser at avsatt tid til å jobbe sammen om saker og episoder som skjer på den aktuelle skolen, er et uttalt behov hos informantene. For lærerne er det en måte å fordele byrder på. Vi ser derfor at avsatt tid til å jobbe sammen, kan gi læreren en formelt organisert mulighet til å få støtte i krevende situasjoner.

En informant forteller at de på deres skole kan bli sittende å dra hverandre ned når de snakker sammen, eller samtalene fører ikke frem fordi de snakker om de samme tingene gang etter gang. Det kan føre til at man blir sittende fast. Lærerne følte at det ble en negativ spiral. Rektor hadde observert denne tendensen og snakket med personalgruppa. Det gav personalet en bevissthet, om at de hadde kjørt seg fast i et spor. Med hjelp fra rektor klarte de å skifte fokus. Dette viser at å snakke om sakene ikke er nok, det må være en retning på samtalen. Der man har et mål. Dette støttes av flere informanter. Kollegaveiledning trekkes frem, som en mulighet av en informant. Kollegaveiledning kan være en måte å unngå å grave seg ned i utfordringene på, men skape en retning.

Samtaler kan også hjelpe lærerne til å bearbeide alvorlige hendelser. En lærer beskriver behovet for et tilbud utenfra skolen, for å ivareta de ansattes helse: *«Det er noen episoder som man vil bære med seg resten av livet og som er vanskelig å legge vekk. Da tenker jeg det hadde vært fint å få hjelp til å bearbeide. Hjelp til å skjønne, at det ikke var noe greit å stå i og få hjelp til hvordan man kan jobbe med seg selv, for å komme videre. (...) Det burde vært en større støtte utenfra til oss ansatte. Man må forstå, at det faktisk er belastende å stå i en sånn situasjon.»* Dette belyser problematikken med alvorlige hendelser i skolen, og lærernes behov for å snakke med noen i etterkant. En lærer peker på, at det hadde vært fint å få muligheten til å snakke med lærere på andre skoler, for å drøfte situasjoner som man har

opplevd. I sum viser dette et behov får et system der lærerne har muligheten til å bearbeide krevende situasjoner som de står i.

Dette viser oss at lærerne har behov for å snakke sammen og at det trengs et system slik at de får mulighet til det. Samtidig ser vi at lærerne ønsker et fokus i samtalene, slik at man ikke blir sittende å snakke om de samme tingene på en negativ måte. Vi ser også at lærerne mener at samtaler og refleksjon kan utvikle skolens praksis. Både ved at det forbereder dem på hendelser, men også at man kan bearbeide hendelser som har skjedd.

5.3.3 Kompetanse

Kompetanse kan være støttende på ulike måter. Informantene ønsker mer kompetanse både i hvordan situasjoner skal håndteres, men også hvordan man skal spørre om hjelp og hvilken hjelp man kan forventet når man står i ulike scenarioer. Lærerne ønsker også at skolen som organisasjon skal lære av seg selv.

Lærerne formidler at de ønsker å lære mer om hvordan de skal håndtere utagerende elever. Flere deltakere forteller at behovet om kompetanseheving er formidlet til ledelsen, men at det ikke har skjedd noe. Lærerne ønsker kursing slik at de er helt trygge på lovverket. En lærer beskriver det som drømmesituasjonen, at personalet har fått opplæring i lovverket og er trygge på hvordan de beskytter elever mot seg selv og andre. Flere informanter forteller om et behov for praktisk opplæring i hvordan de skal håndtere utagering. De ønsker at opplæringen kan omfatte hele personalet, og ikke bare lærerne i en klasse. Dette synliggjør hvordan man kan man jobbe systematisk på hele skolen. På den måten kan man unngå at det er «mine» og «dine» elever og etablere en kollektiv praksis.

Flere lærere peker på at de har mange roller, det er derfor umulig å være ekspert på alle oppgavene man får tildelt. De forteller at kurs på områder som man blir stående fast på, kan være støttende. Lærerne forteller at kursene kan holdes av eksterne kompetansetilbud og etater, men at man også kan bruke lærerne på huset og deres styrker i denne kompetansehevingen. De forteller at det alltid vil være barn som strever i skolen, eller oppgaver som læreren føler hun ikke har nok kompetanse i. Dette viser at opplæring kan være en viktig dimensjon for å støtte læreren.

Kompetanse i hvor og hvordan man kan spørre om hjelp, løftes frem som et behov av lærerne. Det betyr at det må være opplæring og avklaringer, i forhold til forventninger og hvilket roller

som læreren faktisk skal fylle. Det innebærer at lærerjobben vil bli avgrenset. Det kan støtte læreren, fordi da vet hun hvilke rammer hun skal jobbe innenfor og hva som kreves av henne. Mange av lærernes oppgaver kan være «altopplukkende». Flere informanter forteller, at de blir liggende å tenke om natten eller tar med seg jobben hjem. Dette viser at kompetanseheving og en oppdatering på lærerjobbens grenser, er av betydning for læreren. Rammene kan hjelpe læreren med å avgrense hennes ansvarsområder. På den måten kan det bli enklere å legge igjen jobben på jobb.

Informantene ønsker også at skolen må «lære av seg selv». Det vil si at dersom det er en elev som har utagert, eller en lærer står i en krevende situasjon så drøfter man det i fellestid. Tar lærdom av hvordan det ble håndtert, justerer sine retningslinjer og utvikler på den måten praksisen sin. En lærer forteller om et ønske på hennes skole om å lære av episoder som har skjedd: «*Den støtten fra resten av kollegiet for hva man skal gjøre neste gang det er en sånn situasjon som oppstår (...) Systemet hos oss var ikke så godt da, som det er nå. Dette er noe som vi har måttet jobbet frem.*» Dette viser at et systematisk arbeid for å forbedre skolens praksis kan være en faktor som støtter læreren. I sum mener deltakerne at kompetanse er støttende og at det kan bidra til å bygge lærernes stillas.

Dette viser at kompetanseheving og opplæring vil være en faktor som kan støtte læreren. Det innebærer kompetanseheving ved at læreren reflekterer sammen med kollegaer og ledelse, at skolen lærer av seg selv, en avgrensning av læreroppgaven fra skolens side, opplæring i retten til ivaretagelse på jobb og kompetanseheving på roller som læreren skal inneha. Kunnskap og opplæring kan legge til rette for, at læreren føler seg trygg på oppgavene hun har og hvilke forventninger som stilles til henne.

5.4 Oppsummering av funn

Funnene viser at lærerne beskriver trygghet som en positiv konsekvens av støtte, når de står i krevende situasjoner. Informantene bruker hele sanseapparatet som informasjonskilde for «å kjenne etter» om den krevende situasjonen er belastende eller ikke. Lærere som beskriver at de mangler støtte enten fra kollegaer, ledelse eller begge deler, forteller at den krevende arbeidssituasjonen oppleves belastende. Motsatt forteller lærere som opplever støtte i sin arbeidshverdag, at den krevende arbeidssituasjonen ikke blir belastende. Samtidig viser analysen at det er mangler i det systematiske arbeidet for å støtte læreren, og at det er behov for å jobbe med oppfølging av lærerne på skolene. For lærerne innebærer det at det er en god

relasjonell praksis på skolen, at det legges til rette for et system slik at lærerne kan få kompetanseheving og at det er formelt avsatt tid til samtaler slik at lærerne har mulighet til å snakke sammen i en travel hverdag.

Funnene viser at lærerne opplever det som støttende å ha noen å samarbeide med. Men for at samarbeidet skal være støttende, mener lærerne at samarbeidsrelasjonen til kollegaer og ledelse må være god. For lærerne innebærer det å bli møtt som et menneske i relasjonen. Lærerne beskriver at det kan gjøres gjennom at kollegaer og ledelse lytter, viser fleksibilitet og forståelse. Samtidig som samarbeidsrelasjon er av betydning har også kommunikasjonen betydning for om samarbeidet er støttende. Lærerne beskriver en kommunikasjon som bygger på den gode relasjonen som støttende, altså en kommunikasjon der læreren blir møtt som et menneske. Slik kan råd og veiledning, positive tilbakemeldinger, og kritiske spørsmål være støttende. Analysen viser også, at lærerne opplever det støttende når leder tar ansvar, legger til rette og er tilgjengelig. I sum kan vi se at dette nesten er selvfølgeligheter, likevel viser funnene at det er et problem. Dette er et paradoks når vi vet at lærere jobber med de samme mekanismene i klasserommet, der de skal legge til rette for gode klasse miljø. Dette gir, som vi har sett, grunn til undring.

6.0 Drøfting

I dette kapitlet drøftes funnene opp mot forskningsspørsmålene. Drøftingen er delt inn i tre kapitler med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Først reflekteres det, i delkapittel 6.1, rundt hvilken betydning støtte har for læreren. Deretter ser vi i delkapittel 6.2 nærmere på, og vurderer hva læreren opplever som støttende i møte med ledelse og kollegaer. Mens vi i delkapittel 6.3 retter fokuset mot hva systematisk arbeid for å støtte læreren kan innebære. Disse tre delkapitlene vil til sammen danne svaret på problemstillingen.

6.1 Et møte?

6.1.1 En belastende arbeidssituasjon?

Alle lærerne i undersøkelsen hadde en krevende situasjon som de delte i starten av intervjuet, som kunne føre til en mulig belastning. Lærernes historier strakk seg fra utagerende eller voldelige elever, til manglende anerkjennelse fra kollegaer og ledelse. Dette reflektere kapittel 2.0 om lærerens situasjon, og at læreren har et krevende yrke med mange mulige stressfaktorer i arbeidshverdagen. I delkapittel 5.2, så vi at det var en sammenheng mellom informantenes opplevde støtte og om de opplevde den krevende situasjonen belastende eller ikke. Skaalvik og Skaalvik peker på at det er nødvendig å redusere belastningene for lærerne, og at det er viktig både for elevenes og lærernes del (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 271). Gjennom funndelen ser vi at støtte kan være en måte å redusere belastningene på, for læreren, men først til lærernes opplevelse av manglende støtte.

Informantene forteller i delkapittel 5.3.1 både om følelsen av å være alene, mangler i systemet og en barriere mellom ledelse og lærer. Dersom vi knytter informantenes fortellinger om manglende støtte til Antonovosky (2018), ser vi at alle de tre funnene kan hindre læreren sin mobilisering av mestningsressurser. Dette fordi at når du står alene, systemet setter en stopper eller det er en barriere mellom ledelse og lærere. Så kan det føre til at det er vanskelig å utnytte ressursene, men også til at det er færre ressurser tilgjengelig som man kan støtte seg på. Ressurser kan ifølge Antonovosky (2018) blant annet være intelligens, tid og sosial støtte. Murphy og Mannix-McNamara (2021) peker på at isolasjon, arbeidspress og manglende autonomi er faktorer som hindrer lærerens trivsel. Vi kan se en sammenheng mellom dette og de tre funnene. For det første, når lærerne forteller om at de føler seg alene, blir hun isolert i sin arbeidspraksis. Når læreren ikke har noen å dele problemer og spørsmål med, blir hun stående med ansvaret og vurderingene på egenhånd, noe ifølge forskning kan føre til

emosjonelle belastninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018; STAMI, 2021). For det andre kan «mangler i systemet» føre til, at arbeidet faller på den enkelte, som i neste omgang kan lede til et stort arbeidspress. Eksempelvis forteller en lærer i delkapittel 5.2.2, om at hun jobbet mer og mer. Så selv om hun hadde sagt ifra, så fanget ikke systemet opp utfordringene. Dette viser at systemmangler og arbeidspress kan henge sammen. Stort arbeidspress er en av tingene som trekkes frem som en stor utfordring i skolen (Hargreaves & Fullan, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2017, 2020). Det er derfor av betydning at presset reduseres, noe som kan gjøres med et godt system. For det tredje kan manglende autonomi relateres til lærernes fortellinger i delkapittel 5.2.2. Lærerne forteller om at det er en manglende sammenheng mellom ledelse og lærere, og at det fører til en barriere mellom lærerens og ledelsens praksis. Så når lederen eksempelvis bestemmer at det skal være utviklingsarbeid under korona nedstengningen, så opplever læreren at hun blir styrt og ikke ledet (Irgens, 2016). Det kan gi læreren en følelse av manglende autonomi og medbestemmelse (Johannessen et al., 2010). Ut i fra disse punktene ser vi at manglende støtte har en negativ effekt for læreren, fordi det hindrer lærerens trivsel (Antonovosky, 2018; Murphy & Mannix-McNamara, 2021). Manglende støtte reduserer dermed ikke lærerens belastning.

Motsatt ser vi i funnkapitlet at samarbeidsrelasjonen 5.1.1 og kommunikasjon 5.1.2, er sentral for lærernes opplevelse av støtte. Når læreren står i gode samarbeidsrelasjoner opplever hun støtte, det kan eksempelvis være en ledelse med en «hva kan jeg gjøre for deg holdning» eller kollegaer man kan ta en «debrief sammen med». Læreren føler seg på den måten ikke isolert. Dette underbygger Murphy og McNamaras (2021) påstand om at læreren ikke kan gjøre jobben alene og at de trenger støtte fra andre. Samtidig viser det at lærerens mestringsressurser kan mobiliseres dersom læreren har noen å samarbeide med og det er et godt system slik at arbeidspresset ikke blir for stort. Dette peker også flere forskere på (Murphy et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2018). I møte med ledelse og kollegaer kan den krevende situasjonen settes inn i en sammenheng. Støtte kan altså gi læreren en opplevelse av deltagelse, belastningsbalanse og at arbeidshverdagen er til å forstå (Antonovosky, 2018). I neste omgang kan det skape mer mening i arbeidshverdagen, gjøre den mer håndterbar og mer begripelig (Antonovosky, 2018; Sævareid, 2015). Argumentet for, at man må jobbe systematisk med å støtte lærerne styrkes dermed. Samtidig viser oppsummeringen på delkapittel 5.3, at det er mangler i det systematiske arbeidet for å støtte læreren. Vi vet fra Skåland (2018) sine studier av voldsutsatte lærere og fra arbeidstilsynet (2019) sine funn, at det er mangler i det systematiske arbeidet for å trygge lærernes arbeidsmiljø. Det må derfor

gjøres en innsats for at alle lærerne skal ha et trygt og godt arbeidsmiljø. Slik de etter arbeidsmiljøloven har krav på (AML, 2005). Det vil også bety at det må jobbes med å lage gode systemer og god samarbeidspraksis ved skolene. Slik kan arbeidspresset reduseres for den enkelte læreren, og på den måten kan arbeidssituasjonen bli mer håndterbar. Statusen for norske lærere viser at det er mange lærere som opplever en krevende arbeidshverdag og som derfor vil ha nytte av en praksis der man jobber systematisk med støtte i arbeidshverdagen (Björnsson, 2021; STAMI, 2021), samtidig som arbeidet med å legge til rette for en støttende praksis, vil ha betydning for lærere på en generell basis.

Med en støttende praksis kan man altså hindre, at den krevende situasjonen blir en belastning for læreren (Murphy et al., 2020; Murphy & Mannix-McNamara, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Vi ser her at ved å legge til rette for OAS på arbeidsplassen kan man potensielt øke lærerens trivsel. At læreren får støtte er viktig i denne sammenhengen, og må derfor både styrkes og påskyndes. Dette er også viktig, fordi lovverket sier det og fordi det kan ha betydning for mange lærere.

6.1.2 «Vi må se læreren»

I delkapittel 5.3.1 forteller flere informanter at de sa ifra når de sto i den krevende situasjonen, men at de ikke følte seg hørt. Ledelsen har ifølge arbeidsmiljøloven (AML, 2005), et særlig ansvar for å følge opp dette i kraft av sine formelle roller. Samtidig har kollegaer også et ansvar for «å se» læreren (AML, 2005). «Å se» læreren vil blant annet innebære å anerkjenne læreren når hun står i en krevende situasjon. Ifølge Honneth (2007) kan anerkjennelse skje på tre nivåer. Lovverket for å beskytte læreren er som vi har sett på plass, men anerkjennelse i kollegafellesskapet og i jeg-du møte vil også være av betydning for at læreren ikke blir stående i situasjonen over tid. Å oppleve belastninger over tid kan ifølge forskning føre til helseutfordringer og lavere trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2020; STAMI, 2021). I oppsummeringen av delkapittel 5.1.2 ser vi at det er viktig for læreren å bli møtt av kollegaer og ledelse. Dersom kollegaer og ledelse ikke anerkjenner læreren og at arbeidssituasjonen er krevende (Honneth, 2007), så vil ikke læreren føle seg møtt. I kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017), er arbeidet med profesjonsfellesskapet eksplisitt forankret i overordnet del. Det betyr at skolene har et ansvar for å jobbe kollektivt. Det innebærer også en forståelse for og anerkjennelse av at det er situasjoner i arbeidshverdagen som er krevende og som trenger ekstra oppmerksomhet. Når skolene jobber kollektivt kan man legge til rette for «å se» og *møte* læreren. Dette ansvaret er også hjemlet i arbeidsmiljøloven og

forskriftsfestet (AML, 2005; Forskrift om organisering, ledelse og medvirkning, 2011; Forskrift om utførelse av arbeid, 2011). Det betyr at dersom skolene tar sitt ansvar og jobber kollektivt med å utvikle praksisen, så kan det være en veg å gå for å anerkjenne læreren og på den måten legge til rette for en kollektiv støtte i krevende situasjoner.

Vi har i resultatkapitlet funnet at det «å se» og møte læreren som et menneske, gir henne trygghet. Vi ser, i delkapittel 5.2.1, at dette er et savn når læreren opplever arbeidshverdagen belastende, og at det er tilstedeværende når hun opplever å få støtte i arbeidssituasjonen. Informantene brukte, i delkapittel 5.2.1, kroppen som barometer når de formidlet sine sanseerfaringer om hvordan det var å være i den krevende situasjonen. Ifølge Tveiten (2018) er det gjennom våre sanseerfaringer at vi legger merke til våre behov. Mennesker vil være oppmerksomme på det behovet som er dominerende, og prøve å tilfredsstille det (Tveiten, 2018, s. 248). Når lærerne forteller om at de er utrygge på jobb, vil de prøve å tilfredsstille dette behovet. For å beskytte seg selv kan lærerne derfor skygge unna barn som har behov for ekstra oppfølging og ivaretagelse (Bru & Roland, 2019; Kokkinos & Kargiotidis, 2016). Det kan føre til en negativ sirkel med mer utagering og mer stress hos barna (Bru & Roland, 2019; Kokkinos & Kargiotidis, 2016). Ifølge opplæringsloven og læreplanen skal læreren legge til rette for et trygt og godt skolemiljø for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2017; Oppll, 1998). Vi ser at det kan være vanskelig dersom læreren selv ikke får lagt til rette så hun har et arbeidsmiljø der hun får sitt behov for trygghet tilfredsstilt. Slik arbeidsmiljøloven sier at hun har rett på (AML, 2005). Det betyr, at for å kunne gjøre jobben sin må læreren oppleve at hun har støtte. På den måten kan hennes behov for trygghet bli tilfredsstilt og hun kan oppfylle sine jobbforpliktelser.

Ifølge lovverket og læreplanen skal det jobbes kollektivt på skolene. Samtidig opplever flere lærere at det ikke er anerkjennelse for at arbeidssituasjonen kan oppleves krevende. Det fører til at skolen som lag ikke klarer å støtte læreren og dermed legge til rette for at hennes mestringsressurser mobiliseres. På den andre siden ser vi at når lærere erfarer å bli møtt og anerkjent, så opplever de støtte i møte med kollegaer og ledelse. Skolen klarer med andre ord å jobbe kollektivt og møte læreren som et menneske. Anerkjennelse både i kollegiet og i jeg-du møte er dermed en viktig faktor i lærerens mobilisering av mestringsressurser, fordi læreren i det anerkjennende møte kan oppleve støtte og støtte er viktig for lærerens OAS. Jeg-du møte og en kollegial anerkjennelse kan dermed ha flere positive konsekvenser, fordi det potensielt kan øke lærerens trivsel. Det kan i tillegg til å ha positive følger for lærerne, være positivt for elevene (Bru & Roland, 2019; Kokkinos & Kargiotidis, 2016; Murphy & Mannix-

McNamara, 2021). Det vil også være positivt for samfunnet, fordi forskning viser at når læreren trives så legger hun bort sine tanker om å slutte i jobben (Björnsson, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2020).

6.2 Tilstedeværelsens kraft

I oppsummeringen av delkapittel 5.3, ser vi at støtte er bygd opp av flere elementer. Både den mellommenneskelige relasjonen, god kommunikasjon og en støttende ledelse. Felles for alle faktorene er, at de finner fundamentet sitt i det tilstedeværende møte med den andre (Buber, 2018; Stern, 2007).

6.2.1 Den gode relasjonen

I oppsummeringen av delkapittel 5.1.1, ser vi at det må være «et godt lag», for at det skal oppleves støttende å være flere. Skaalvik og Skaalvik (2012, 2014) sier at det er belastende å ha dårlige samarbeidsrelasjoner i kollegiet. Derfor kan lærerens relasjonskompetanse knyttes til det kollegiale samarbeidet, slik som det ble gjort i det teoretiske perspektivet. Ifølge Aubert og Bakke (2018), handler relasjonskompetanse om vår kunnskap i hvordan man møter den andre. I delkapittel 5.1.1, så vi eksempel på et kollegium som var gode til «å se og høre» hverandre. Relasjonsforståelse vil, ifølge Aubert og Bakke (2018), gjennomsyre handlingene som vi gjør. Eksempel på dette kan være når rektor kommer til klasserommet for å hilse på elevene, det kan signalisere at hun bryr seg og engasjerer seg i både barn og voksne. Eller når kollegaen setter seg ned og tar en kaffekopp, kan handlingen vise at han vil lytte. Dette er, ifølge Kvalnes, mikrohandlinger som kan signalisere at man er oppmerksom på den andre (Kvalnes, 2019). Disse handlingene kan øke energien i organisasjonen (Hauger et al., 2011; Kvalnes, 2019). Dette betyr at små handlinger kan virke inn på de kollegiale relasjonene og forholdene. Tar vi med oss Batesons budskap om at relasjon og kommunikasjon henger sammen, så ser vi at handlingene kan ha betydning for kommunikasjonen (Capra, 2000). For å være og bli et godt lag, betyr det at samhandlingspartnerne må gjøre handlinger som kan styrke forholdet. Det kan for eksempel være handlinger som informantene trakk frem i delkapittel 5.1.3 kommunikasjon, det være seg positive tilbakemeldinger eller hjelp og råd. Dette er kommunikative handlinger som kan styrke relasjonen mellom *lærer og ledelse* eller mellom *lærer og kollega*. Dette viser at det å være flere, ikke er det samme som å stå i en støttende samarbeidsrelasjon. Samtidig kan «gode lag» være støttende i det daglige og i

krevene situasjoner. Det kan gi lærerne mulighet for å reflektere og ha støtte i hverandre. Motsatt er det ikke hjelp i å være flere dersom det er et dårlig lag. Når kollegaene og ledelsen ikke spiller sammen, men heller motarbeider hverandre. Vi ser derfor at samarbeidsrelasjonen mellom *kollega og lærer* og *ledelse og lærer* har betydning for lærerens opplevelse av støtte. Å jobbe for at lærerne skal bli kjent med hverandre og utvikle de kollegiale samarbeidsrelasjonene, vil derfor ha betydning for lærerens opplevelse av støtte.

I oppsummeringen av delkapittel 5.1.2, å bli møtt. Ser vi at forståelse er en viktig dimensjon ved møte mellom *lærer og kollega* og mellom *lærer og ledelse*. Samtidig vil ifølge Seikkula og Arnkil, den andre være mer enn vi kan fatte (Seikkula & Arnkil, 2017, s. 34). Med den erkjennelsen, kan lærer og kollega derfor ikke forstå hverandre fullt ut. De forstår hverandre ut i fra sine forståelsesrammer (Johannessen et al., 2010; Ulleberg & Jensen, 2017), med bakgrunn i sine erfaringer og sine opplevelser. Det vil derfor være av betydning å gjøre en avgrensning mellom deg og meg. Mellom læreren sine erfaringer og kollegaen sine erfaringer. Aubert og Bakke (2018) mener at selvavgrensning er en del av relasjonsforståelsen. Å kunne skille mellom min erfaring og din erfaring vil derfor være en faktor i yrkesutøvernes relasjonsforståelse. Et eksempel på at ledelsen ikke klarer å skille mellom meg og deg, kan være når lærerne i kapittel 5.2.2 opplever at problemene ble bagatellisert. Det kan være at rektor kobler lærerens fortelling til egen praksis og egne erfaringer. På den måten, møter han altså ikke læreren som *et du*. Samtidig har vi sett at vi ikke kan løsrives fra konteksten (Bateson, 1972; Gergen & Gergen, 2005). Ifølge Bateson kommuniserer vi om forhold også (Johannessen et al., 2010; Ulleberg & Jensen, 2017). Det kan derfor være nødvendig å gjøre to skiller. Det første er selvavgrensning og det andre en avklaring av hvilke forhold man har til hverandre. Altså hvilken relasjon man har til den andre. Det er ikke en hvilken som helst relasjon mellom *lærer og kollega* og mellom *lærere og ledelse*, når vi snakker sammen i jobbsammenheng. I arbeidsfellesskapet står lærer, kollegaer og ledelse i et profesjonelt forhold til hverandre (Molander & Terum, 2008). Dermed er det ikke en av dagliglivets samtaler lærer og leder har, når læreren i delkapittel 5.3.1 kommer og forteller at hun trenger hjelp til å håndtere situasjonen. I en av dagliglivets samtaler, vil samtaleflyt, forventningene og de relasjonelle forholdene være annerledes enn i en profesjonell samtale. Ifølge arbeidsmiljøloven har leder et formelt ansvar overfor de ansatte (AML, 2005). Rektor står derfor i en maktrelasjon og et asymmetrisk forhold til læreren. I profesjonssamtaler vil det være et element, som kan påvirke både sender og mottaker (Molander & Terum, 2008; Seikkula & Arnkil, 2017). Vi har sett at Seikkula og Arnkil (2017) løser dette i den åpne

dialogen, ved at samtalepartneren møter den andre uten et strategisk forsøk på å forandre og styre i dialogen, men ved å møte og lytte. På den måten kan maktrelasjonen være tilstede, uten at den er ødeleggende. Det betyr at lederen må lytte oppmerksomt til lærerens fortelling uten at hans erfaringer flyter over i hennes. Slik kan lederen klare både å skille mellom seg selv og læreren, og ha en maktrelasjon overfor den andre uten at det fører til maktbruk. Når vi ser at lærerne i funnkapitlet forteller om at dette skille kan være vanskelig å gjøre, betyr det at det kan være grunn til å sette fokus på relasjonskompetansen og relasjonsforståelsen i personalgruppa.

I oppsummeringen av delkapittel 5.1.3, å bli møtt, ser vi at å bli møtt er fundamentet for den gode relasjonen. Å bli møtt, innebærer for lærerne at de blir møtt med forståelse og blir lyttet til. Vi har sett at det kan gi rom for fleksibilitet i arbeidshverdagen. Denne erfaringen gir lærerne opplevelsen av å være *et du*, i motsetning til *et det* (Buber, 2018). I jeg-du møte kan det skje endringer i form av vekst (T. Andersen, 1999; Falk, 2016). Lærerne som blir møtt som et du, vil derfor få muligheten til å endre seg og utvikle seg på egne premisser og uten at det er en form for trussel om endring. På skolen som arbeidsplass, kan det være en faktor som kan støtte opp om et godt arbeidsmiljø (AML, 2005). Du-møte innebærer at man lytter til læreren, det vil si at hun får medvirke i hvordan den krevende situasjonen skal løses. Medvirkning kan også gi læreren bedre helse og trivsel (Antonovosky, 2018; Murphy & Mannix-McNamara, 2021).

I dette delkapitlet har vi sett at den gode relasjonen oppleves støttende for læreren, samtidig ser vi at den mangler på flere skoler. Det betyr at skolene også må jobbe med relasjonsforståelse til yrkesutøverne slik at de kan få et godt arbeidsmiljø, og at de kan føle seg trygge på jobb. Gode relasjoner der læreren kan oppleve støtte i møte med kollegaer og ledelse, vil innebære flere elementer. For det første har vi sett at det bygger på Bubers jeg-du relasjon (Buber, 2018). Der det er en anerkjennelse for den andres annerledeshet (Aubert & Bakke, 2018; Seikkula & Arnkil, 2017). For det andre vil det bety at yrkesutøvernes handlinger bør bygge opp relasjonene (Aubert & Bakke, 2018). For det tredje må yrkesutøverne gjøre en selvavgrensning mellom egen og andres erfaringer (Aubert & Bakke, 2018). For det fjerde vil det å ha en bevissthet omkring hvilke forhold man står i overfor hverandre, kunne legge fundamentet for en god relasjon, ved at man unngår et strategisk forsøk på å endre den andre (Seikkula & Arnkil, 2017; Ulleberg & Jensen, 2017). På den måten kan man unngå at maktrelasjonen blir ødeleggende. Til sammen kan de ulike

elementene kan danne grunnlaget for at man kan møtes i jeg-du relasjonen på tross av ulikheter og uenigheter (Buber, 2018; Iversen, 2014; Seikkula & Arnkil, 2017).

6.2.2 Den gode kommunikasjonen

Kommunikasjon inndeles i funndelen inn i fire faktorer. Å snakke sammen, positive tilbakemeldinger, hjelp og råd og kritiske spørsmål. Disse har potensiale i seg, for å danne grunnlaget for den gode kommunikasjonen. For at det skal være god kommunikasjon, så vi i delkapittel 5.1.3, at læreren må oppleve å bli møtt som et menneske.

I delkapittel 5.1.3, ser vi at god kommunikasjon er støttende. Lærerne forteller om at det å kunne søke råd hos en kollega eller leder er fint. Funnene viser at det kan gjelde både i formelle og uformelle sammenhenger. Gjennom funnkapitlet har vi sett at grunnlaget for en støttende kommunikasjon ligger i den gode relasjonen. Støttende kommunikasjon vil ha paralleller til dialogen (T. Andersen, 1999, 2002; Seikkula & Arnkil, 2017). I dialogen kan man snakke sammen både om gode historier og kunne ta opp uro, fordi den gode relasjonen ligger til grunn (Seikkula & Arnkil, 2017).

I delkapittel 5.1.3 ser vi tre dilemmaer i funnene, når lærerne forteller om hva som er støttende kommunikasjon. For det første kan det å ha noen som tørr å stille kritiske spørsmål oppleves støttende, samtidig må det være noen man har en god relasjon til. For det andre er positive tilbakemeldinger viktig for lærerne, samtidig er det ikke alle lærere som blir sett for den jobben de gjør. For det tredje synes lærerne at det er fint å kunne spørre kollegaer og ledelse om hjelp og råd, samtidig ser vi at informantene synes det kan være vanskelig å komme med hjelp uten å bli spurt. Vi skal se på disse tre sammenhengene i funnene og drøfte det opp mot Bateson og Tom Andersen. Andersen ble som kjent inspirert blant annet av Bateson når han utviklet en modell for hvordan man kan stille spørsmål i veiledning og reflekterende team (Ulleberg & Jensen, 2017). Der han på den ene siden mente, at for lette spørsmål vil gjøre at man blir stående på stedet hvil og for vanskelige spørsmål vil gjøre at man kjører seg fast. Hans løsning var, at passe vanskelige spørsmål vil kunne gjøre en forskjell.

Overført til våre tre dilemmaer vil det bety at når en samhandlingspartner stiller kritiske spørsmål, så bør han ikke stille for vanskelige spørsmål. Da kan læreren oppleve at hun blir stilt til veggs noe som kan aktivere skyldfølelsen, som i neste omgang kan føre til at forsvaret kommer opp, da vil det ikke skje noen utvikling (Hauger et al., 2011). Det kan også føre til at

relasjonen blir dårligere (Hauger et al., 2011; Kvalnes, 2019). Med for lette spørsmål vil læreren kun reflektere og tenke i sine allerede etablerte forståelsesrammer, noe som gjør at man ikke kommer videre. Med passe vanskelige spørsmål kan læreren få mulighet til å reflektere utenfor sine forståelsesrammer samtidig som forsvaret ikke går opp, slik kan læring og vekst skje (T. Andersen, 1999; Falk, 2016; Ulleberg & Jensen, 2017).

For det andre dilemmaet, kan det bety at når lærerne opplever positive tilbakemeldinger som støttende, samtidig som det mangler ved mange skoler. Så må man rette fokus på at lærerne trenger tilbakemeldinger. Samtidig betyr ikke det at de skal ha tilbakemeldinger hele tiden eller at de skal være falske. Det må være ærlige tilbakemeldinger som bygger på lærernes styrker (Kvalnes, 2019; Tanggard & Brekke, 2021). Disse tilbakemeldingene kan gi høykvalitetsrelasjoner (Kvalnes, 2019). Det kan danne grunnlaget for et positivt samarbeidsklima i organisasjonen (Hauger et al., 2011; Kvalnes, 2019). Dersom tilbakemeldingene blir brukt som et middel for å få det som man vil, blir det manipulering i en *jeg-det* relasjon, der den positive tilbakemeldingen kan føre til maktbruk. Det må med andre ord være gode tilbakemeldinger som bygger på *jeg-du* møte og lærernes styrker, for at de skal ha verdi. Vi ser dermed at positive tilbakemeldinger må «vake midt mellom», akkurat som Tom Andersens passe vanskelige spørsmål. Slik at de ikke blir et middel eller at de blir bortglemt. Når læreren får gode tilbakemeldinger i *jeg-du* møte så kan de utgjøre en forskjell (Buber, 2018; Ulleberg & Jensen, 2017).

For det tredje dilemmaet, problemstillingen med at man ønsker tilbakemeldinger, men det er vanskelig å gi det uten å bli spurt. «Kan en forskjell, gjøre en forskjell» (Ulleberg & Jensen, 2017). Det kan bety for å unngå en praksis der man gjør som man alltid har gjort, en nærsynt praksis (Irgens, 2016), må læreren bevege seg forsiktig ut i utrygt farvann. Dersom hun blir presset for langt ut vil det trolig føre til at hun ikke gir tilbakemeldinger. Samtidig er denne problemstillingen mer komplisert enn at vi kan løse det ved hjelp av å balansere mellom for lette og for vanskelig spørsmål. I et kollegium vil samarbeidsklimaet og relasjonen mellom de ansatte, være av betydning for om det er trygt å gå ut av komfortsonen (Kvalnes, 2019). En åpen dialog om hvordan lærere liker å få tilbakemeldinger kan være en start for hvordan man kan legge til rette slik at det er trygt å tre ut av komfortsonen (Seikkula & Arnkil, 2017; Tveiten, 2018). På den måten kan man både anerkjenne den som får og skal gi tilbakemeldinger (Aubert & Bakke, 2018; Honneth, 2007).

I dette delkapitlet har vi sett at å finne balansen mellom for lite og for mye kan være retningen for en dialog som kan skape utvikling og vekst for læreren. Paradoksalt nok kan en støttende

kommunikasjon også innebære å bare være der for læreren (Buber, 2018). Det tilstedeværende møte og våre sanseerfaringer kan sette oss på sporet av når det er støttende å stille dialogiske spørsmål, eller bare være tilstede i relasjonen og lytte til læreren (Aubert & Bakke, 2018; Buber, 2018; Stern, 2007; Tveiten, 2018). Støttende kommunikasjon innebærer derfor for det første å være tilstede i samtalen, og i møte med den andre, så man er oppmerksom på hva som kreves i øyeblikket. For det andre innebærer det å balansere midt mellom for enkle og for vanskelige spørsmål, når dialogen og samarbeidet med kollegaer og ledelse krever kollegial refleksjon.

6.2.3 En støttende ledelse

Gjennom oppgaven og funndelen har vi sett at flere av faktorene som for læreren oppleves støttende i møte med ledelsen, er sammenfallende med hva som er støttende i møte med kollegaer. Samtidig er noen faktorer spesifikke for lærerens møte med ledelsen. Det er de spesifikke faktorene som blir drøftet i dette kapitlet. Undervegs i funndelen har vi sett at lærerne forteller både om støtte og om manglende støtte. Samtidig sammenfaller de støttende faktorene i møte med ledelsen mellom lærerne, uavhengig om de får støtte eller ikke. Dette er en observasjon som etter min vurdering styrker betydningen av disse faktorene, som viktig for en støttende ledelse. I oppsummeringen av delkapittel 5.1.4 ser vi at lærerne opplever det støttende når ledelsen tar ansvar, legger til rette og er tilgjengelig. Gjennom å drøfte disse funnene opp mot det instrumentelle perspektivet, det fortolkende perspektivet og ledelse av virksomheten, skal vi se på hvordan ledelsen kan støtte læreren i sin praksis. I drøftingen er eksemplene hentet fra delkapittel 5.1.4, en støttende ledelse.

I funnkapittel 5.1.4 ser vi at en ledelse som tar ansvar, innebærer at ledelsen gjør det de sier at de skal gjøre. Ifølge Irgens (2016), vil det bety at ledelsen tar kontroll over oppgavene som de har ansvar for. Irgens (2007) skiller mellom å ha positiv og negativ kontroll. En ledelse som har negativ kontroll på skolen, vil styre skolen i motsetning til å lede den. Der vil det vitenskapelige synet regjere, og man måler og kontrollerer for å sjekke at resultatene blir som forventet (Christensen et al., 2020; Irgens, 2007, 2016). På den andre siden vil en ledelse som har en positiv form for kontroll, ha oversikt over hva som skjer i organisasjonen og hvilke ansvarsoppgaver hun skal ta hånd om, samtidig skjer dette i en meningsskapende dialog med de ansatte (Irgens, 2016). Dette viser at det er forskjell på å ha oversikt og kontroll over arbeidsoppgavene, og det å kontrollere andre. En ledelse med kontroll vil lede sine ansatte, og en ledelse som kontrollerer vil styre sine ansatte (Irgens, 2016). Christensen et al. (2020)

mener det er et svært sammensatt forhold mellom styring og ledelse. Samtidig innebærer begge forholdene at man forsøker å påvirke eller legge til rette for at det skal skje utvikling eller vekst (T. Andersen, 1999; Christensen et al., 2020; Falk, 2016). Det er i den meningssskapende dialogen ledelsen kan legge til rette for vekst og ikke mekanisk endring i organisasjonen (Hauger et al., 2011). Som for eksempel når ledelsen tar ansvar i møte med foreldrene slik en lærer forteller om i delkapittel 5.1.4. På den måten letter lederen byrden av lærerens skuldrer. Samtidig frigjør ikke det lærerne fra sine forpliktelser i forhold til opplæringsloven og læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Oppl, 1998), men sammen med ledelsen oppleves det enklere for lærerne å løse utfordringene. Blant annet fordi de ikke blir sittende alene med ansvaret (Antonovosky, 2018; Murphy & Mannix-McNamara, 2021).

I funnkapittel 5.1.4 ser vi at en ledelse som er tilgjengelig innebærer at de har en åpen dør, både i overført og praktisk forstand. Når det er bare å gå inn til ledelsen, eller ledelsen kommer inn på arbeidsrommet eller klasserommet, stiller lederen seg tilgjengelig for lærerne. Det betyr at det er enklere å komme i kontakt med henne. Samtidig som det gjør det enklere å ha et felles fokus for ledelse og lærere. Tilgjengelighet vil både handle om den fysiske tilstedeværelsen, men også om mental tilstedeværelse. Ved å være tilstedeværende i den uformelle småpraten på skolen kan ledelsen få med seg hva som rører seg i kollegiet og bli oppmerksom på både gleder og uro. Vi har sett at mikrohandlinger kan være positivt både for relasjonen og organisasjonen (Hauger et al., 2011; Kvalnes, 2019), derfor vil betydningen av å ha en tilgjengelig ledelse være stor for læreren men også for skolen. Tilgjengelighet kan sees fra det meningssskapende perspektivet der ledelse og lærere møter hverandre i den uformelle delen av organisasjonen. Ved at læreren og lederen får innsikt i hverandres verden, kan de oppnå «en møtende kontekst forståelse». Det kan forklares med bakgrunn i Arnkil og Seikkula, Bateson og Buber. Mennesker kan ikke fullt ut forstå hverandre (Bateson, 1972; Seikkula & Arnkil, 2017), vi forstår verden ut fra våre egne forståelsesrammer (Bateson, 1972; Ulleberg & Jensen, 2017), men vi kan møte hverandre i jeg-du møte (Buber, 2018). Med felles møteplasser på skolen og i dialogen kan man altså legge grunnlaget for en felles referanseramme i møte med ledelsen, men også i lærernes møte med kollegaene. En møtende kontekst forståelse har sin opprinnelse i det intersubjektive møte (Stern, 2007). Dette betyr at dersom ledelsen oppsøker lærerne på deres arenaer, kan ledelsen legge til rette for en «møtende kontekst forståelse». Det kan være ett utgangspunkt for en meningssskapende praksis (Irgens, 2016; Tanggard & Brekke, 2021). Dersom ledelsen ikke er tilgjengelig, vil det bety at man ikke har mulighet til å skape den møtende kontekst forståelse, rett og slett fordi

ledelsen ikke er der. Er ikke ledelsen tilgjengelig i møte med lærerne kan det være enklere for ledelsen å drive med styring og ikke ledelse av skolen (Christensen et al., 2020; Irgens, 2016).

I funnkapittel 5.1.4 ser vi at en ledelse som legger til rette handler, om at de lytter til lærerne og at ledelsen følger opp det de har sagt at de skal gjøre, for eksempel ved å omorganisere ressurser der det er behøvelig. For å omorganisere på bakgrunn av det lærerne ønsker, tar ledelsen lærerne med på råd. Dette vil ifølge Irgens (2016) og Christensen (2020) ikke være styring, men ledelse. Det innebærer at lærerne blir hørt, når de sier fra om endringer som bør gjøres, slik at elevene skal ha en best mulig hverdag (Tanggard & Brekke, 2021). På den andre siden kan man argumentere for at det blir en uforutsigbar arbeidshverdag, dersom man skal omorganisere skolehverdagen i krevende situasjoner. Likevel kan man beholde en retning, dersom ledelse og lærere vurderer hva omorganisering vil innebære for de ulike partene (Tanggard & Brekke, 2021). En dialog om både fordeler og ulemper kan være en måte å beholde en struktur og skape forståelse for hvorfor eventuelle endringer bør skje. En ledelse som legger til rette, vil altså bety at ledelsen bruker en meningssskapende praksis som fundamentet for sin utøvelse av ledelse.

I dette delkapitlet har vi sett at en ledelse som klarer å støtte læreren i hennes arbeid vil være tilstedeværende i arbeidshverdagen både i form av å være tilstede, men også ved å være tilstedeværende (Karlsson & Otherholt (red.), 2013). I kraft av sin tilstedeværelse kan hun lede lærerne i en meningssskapende praksis. Det innebærer at hun vet når hun skal ta kontroll og når hun skal gi lærerne frihet, og hvordan hun skal balansere mellom kontroll og frihet. Samtidig vil skolen være en kompleks organisasjon å lede, med mange hensyn man skal veie opp mot hverandre (Dahl et al., 2016; Irgens, 2016). En støttende ledelse vil innebære en ledelse som er tilstedeværende og på den måten møter lærerne i sin kontekstforståelse, slik vet lederen når hun skal gi slipp og når hun skal ta kontroll.

Gjennom delkapittel 6.2.1, 6.2.2 og 6.2.3 har vi sett på faktorer som er støttende for lærerne i arbeidshverdagen. Disse faktorene jobber lærerne med til daglig i sitt arbeid for å legge til rette for et godt og trygt læringsmiljø for elevene (Oppll, 1998), og for å oppfylle læreplanens mål (Kunnskapsdepartementet, 2017). I oppsummeringen av delkapittel 5.1.4 ser vi at det gir grunn til undring at lærerne jobber nettopp med disse mekanismene i klasserommet, men at det likevel er mange lærere som ikke opplever støtte i eget arbeidsmiljø. Man skulle tro at lærerne har kunnskap og kompetanse i hva det vil si å være en støttende kollega eller arbeidsgiver, når de jobber med den samme problematikken blant sine elever. Samtidig ser vi likefult at manglende støtte er en utfordring lærernes i arbeidsmiljø. Hvorfor det er slik vil

være et spørsmål som her består ubesvart og som det er grunn til å utforske videre. Samtidig er det et argument for at man i skolen må fokusere på hva som er støttende for lærere og hvordan man kan jobbe med det, slik at lærerne kan ha et trygt og godt arbeidsmiljø.

I utforskningen av det andre forskingsspørsmålet har vi funnet flere faktorer som lærerne opplever som støttende når de står i krevende situasjoner. Tilstedeværelse er en overordnet faktor som kan påvirke opplevelsen av støtte både i relasjonen, kommunikasjonen og i møte med ledelsen. Dersom vi vurderer de tre elementene gode relasjoner, god kommunikasjon og en støttende ledelse nærmere, ser vi at det er flere faktorer har betydning for lærernes opplevelse av støtte. En støttende relasjon vil bygge på anerkjennelse og Bubers jeg-du relasjon (Buber, 2018; Honneth, 2007). Den består av oppbyggende handlinger som kan styrke relasjonen (Hauger et al., 2011; Kvalnes, 2019). Det er selvavgrensning og en selvrefleksivitet i relasjonen så den ene ikke griper inn i den andres fære og det er en bevissthet i maktforholdet (Aubert & Bakke, 2018; Seikkula & Arnkil, 2017). En støttende kommunikasjon består av en tilstedeværelse i møte med den andre. I det tilstedeværende møte kan man vite om man bare skal være til stede å lytte, eller om man skal balansere midt mellom i dialogen og sine spørsmål til den andre (Buber, 2018; Seikkula & Arnkil, 2017). En støttende ledelse vil bestå av balanse mellom kontroll og frihet i en meningsskapende kontekst. Der ledelsen tar lærerne med på råd i sin ledelse av skolen og dens samarbeidspraksis (Irgens, 2016; Tanggard & Brekke, 2021). Til sammen ser vi at disse faktorene er støttende for læreren. Paradoksalt nok er ikke disse faktorene tilstedeværende for lærerne på alle skoler, selv om både lovverk og lærernes arbeidsbeskrivelse skulle tilsi at det burde være til stede (AML, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017; Oppll, 1998). Det er altså ikke alle lærere som har et godt psykososialt arbeidsmiljø, når de står i krevende situasjoner.

6.3 Med rom for å snakke

I det tredje og siste forskningsspørsmålet drøftes hva systematisk arbeid for å støtte læreren kan innebære, gjennom overskriften «med rom for å snakke».

6.3.1 Kompetanseheving

I funnkapitlet 5.3, har vi sett at lærerne ønsker strukturer og et systematisk arbeid, slik at de kan få støtte i hverdagen. I delkapittel 5.3.4, ser vi at en struktur som kan støtte læreren er kompetanseheving og opplæring.

I oppsummeringen av delkapittel 5.3.3 har vi funnet at lærerne trenger opplæring i hvordan de kan bli ivaretatt på jobb og hvilken hjelp lærerne kan forvente å få dersom de står i krevende situasjoner. I arbeidsmiljøloven (AML, 2005, §4-2) kan vi lese at arbeidstakere har rett til å få opplæring i systemer som blir brukt i gjennomføringen av arbeidet. Arbeidet med opplæringen er forskriftsfestet, og leder er pliktig til å gjennomføre opplæring av de ansatte i henhold til dette (Forskrift om organisering, ledelse og medvirkning, 2011; Forskrift om utførelse av arbeid, 2011). Dette kan skje i form av kurs fra bedriftshelsetjeneste eller andre eksterne bidragsytere. Vi ser at denne opplæringen mangler ved flere skoler, samtidig som det kan støtte lærerne i jobben å vite om sine rettigheter. En slutning vi kan trekke av dette er at denne opplæringen må settes på dagsorden i skolen.

Opplæring fra eksterne vil være en brikke i lærernes kunnskapsutvikling, samtidig ser vi i oppsummeringen av delkapittel 5.3.3, at refleksjon sammen med de andre lærerne i kollegiet er viktig for lærernes kompetanseheving. Refleksjon i kollegiet, fremheves av lærerne som en nøkkel i kompetanseutvikling både i delkapittel 5.3.2 og 5.3.3. Gjennom refleksjon kan lærerne drøfte og forberede seg på sin egen klasseromspraksis og klargjøre egen rolle, forteller de. Ifølge Jensen (Jensen, 2016) vil refleksjon være et bindeledd for lærernes kompetanseutvikling i det meningsskapende samarbeidet. Refleksjon skjer i dialogen med kollegaer og ledelse, der kan man oppnå nye perspektiver i fellesskap (Seikkula & Arnkil, 2017). Det betyr at i den meningsskapende praksisen skjer kompetanseutviklingen i et samspill og et system med kollegaer og ledelse (Bateson, 1972). Dersom kompetanseutviklingen springer ut fra lærernes behov i motsetning til et toppstyrt krav, vil det skape større muligheter for endringer i organisasjonen. Dette fordi man legger til rette for konstruktiv forandring, ifølge Hauger et al. (2011). Lauvås et al. (2019), fremhever kollegaveiledning som en metode for kompetanseheving i personalgruppa, mens Jensen (2016) trekker frem kollegaobservasjon. Felles for disse er at kompetansehevingen skjer kollektivt på skolen, ikke med en ekstern bidragsyter. På den måten kommer kompetansehevingen innenfra, i en meningsskapende praksis som blir fundamentert i personalgruppa (Jensen, 2016; Lauvås et al., 2019; Tanggard, 2016; Tanggard & Brekke, 2021).

Til sammen ser vi at det må dannes strukturer for kompetanseutvikling for lærerne. Det kan skje ved en ekstern bidragsyter, eller i arbeidsplassens strukturer for kollegasamarbeid. Kollegasamarbeid kan legge til rette for dialog og refleksjon der det skjer meningsskaping (Seikkula & Arnkil, 2017; Hargreaves & O'Connor, 2019; Tanggard & Brekke, 2021). De

interne strukturene vil være fundamentet for kompetanseutviklingen. Her kan man nå hele personalgruppa og ikke bare enkeltlærere. På den måten kan man oppnå man kollektiv læring, som i neste omgang kan føre til konstruktiv forandring i skolen (Hauger et al., 2011; Jensen, 2016).

6.3.2 Tid til samtaler

I delkapittel 5.1.3 og 5.3.3 kommer et av hovedfunnene i studien frem. Det er at lærerne opplever det støttende å snakke med lærere og kollegaer, og at lærerne ønsker avsatt tid til å snakke sammen om utfordringer slik at samtaler faktisk blir gjennomført i en hektisk hverdag. Skolen preges av at det er mange arbeidsoppgaver (Bru & Roland, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2017) og en ny i form avsatt tid til samtaler, vil føre til ytterligere tidspress. Jeg vil i denne diskusjonen ikke ta stilling til utfordringen omkring tidspresset i skolen, men se på hvordan skolen som organisasjon kan tenke omkring støtte av læreren, i den formelle og uformelle organiseringen. Med bakgrunn i at støtte ikke skal være en ny oppgave, men en integrert del av skolens praksis. Løsningen kan for det første være å tenke annerledes om organisering av den formelle møtetida, for det andre kan det være å tenke at den støttende praksisen kan smelte inn i organisasjonens uformelle strukturer. Den andre løsningen vil bli diskutert i delkapittel 6.3.3; støttende praksis som en integrert del av skolens virksomhet.

Først til den formelle organiseringen. I oppsummeringen av delkapittel 5.3.3 ser vi at lærerne ønsker avsatt tid til å drøfte elevsaker. De formelle rammene for lærernes samarbeidstid er satt blant annet gjennom arbeidstidsavtalen, Kunnskapsløftet 2020 og arbeidsmiljøloven (AML, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsforbundet, 2022). Det er mange oppgaver som skal løses i løpet av samarbeidstida (Dahl et al., 2016; Soldal & Thorsen, 2021). Det krever god organisering og prioritering mellom oppgaver. Med en toppstyrt organisering kan man effektivt prioritere mellom oppgaver, samtidig kan det ha ulemper (Irgens, 2007, 2016). I funnene har vi sett eksempler på manglende støtte fra ledelsen. Eksempelvis når flere lærere forteller om at ledelsen bruker tid på utviklingsarbeid i møtetida under korona nedstengingen. Motsatt har vi sett eksempler på støttende ledelse, når ledelsen legger til rette og ser når de trenger å bruke tid på andre ting enn det som er oppsatt på planen i samarbeidstida. Studien viser med andre ord at et samarbeid preget av en toppstyrt praksis der man glemmer å møte læreren som *et du*, ikke er støttende (Buber, 2018; Irgens, 2016). Selv om vi ser at det kan være effektivt. Ulempen med en toppstyrt praksis er at man kan miste fokus på kjerneoppgavene i organisasjonen og det kan føre til frustrasjoner for lærerne å ikke få bidra i

prioriteringen (Hauger et al., 2011). På den andre siden oppleves en meningsskapende praksis der ledelsen ser hvilke behov som rører seg i kollegiet som støttende. En meningsskapende organisering kan bidra til at lærerne føler seg deltakende (Irgens, 2016; Tanggard & Brekke, 2021) og man beholder oppmerksomheten på kjerneoppgaven i skolen (Dahl et al., 2016). Ut i fra dette bildet kan man argumentere for at en støttende praksis for lærerne vil innebære en meningsskapende praksis, der ledelsen tar lærerne med på råd når de skal organisere arbeidet i møtetida. Irgens (2016) hevder at skolen har vært preget av en toppstyrt organisering i en årrekke. Samtidig har vi nå sett at en støttende praksis vil være en meningsskapende praksis. Dette viser at organiseringen av samarbeidstiden bør endres fra en toppstyrt til en meningsskapende praksis. På den måten kan informantenes ønske om å få avsatt tid til samtaler bli hørt. Det kan føre til at samarbeidstiden oppleves mer meningsfull for flere lærere (Antonovsky, 2018), fordi den springer ut fra lærernes behov for at samarbeidspraksisen har nærhet til deres klasseromspraksis (Soldal & Thorsen, 2021). Et viktig aspekt som lærerne forteller om i delkapittel 5.3.3 er at de ønsker en systematikk slik at samtalene ikke blir tilfeldige, for å få til det må samtalene settes på arbeidsplanen. Det vil kreve vilje fra ledelsen å prioritere bruken av samarbeidstiden annerledes enn den blir gjort i dag. Samtidig er det av betydning, fordi forskning viser at medvirkning og autonomi har innvirkning på lærernes trivsel og helse (Murphy & Mannix-McNamara, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2020). I tillegg vil samtaler og refleksjon i kollegiet føre til at lærerne får en mer enhetlig praksis i møte med elevene. Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2019) er refleksjon i kollegiet viktig spesielt viktig for elevene som har tilpasset opplæring eller spesial undervisning, fordi lærerne blir mer samkjørte og det kan føre til økt inkludering i klasserommet. Dette betyr at refleksjon og dialog i kollegiet vil være av betydning, både for lærerne i teamet og for elevene.

I funnkapittel 5.3.3, forteller en lærer at de kan bli sittende å snakke hverandre ned når de drøfter eller reflekterer omkring egen og skolens praksis. Samtidig så viste funnene en ledelse som drøftet denne problemstillingen med kollegiet sitt, og at det førte til endringer. På denne skolen ser vi eksempel på en helhetlig organisering (Irgens, 2016). Der ledelsen både ser oppgavene som skal løses og menneskene i organisasjonen. Samtidig retter det søkelyset mot en utfordring ved den kunstneriske organiseringen. Der mangelen på struktur kan føre til at man mister retningen på arbeidet (Irgens, 2016). Ulike metoder for å organisere samarbeidstiden kan være løsningen for å beholde en struktur. Kollegaobservasjon og kollegaveiledning kan være metoder som kan hjelpe til med å strukturere en meningsskapende praksis (Jensen, 2016; Lauvås et al., 2019). Ifølge Hargreaves og Fullan (2014) kan

metodebruk i kollegasamarbeid være en måte å arrangere kollegialitet på. Samtidig kan arrangert kollegialitet både være veien til kunstig kollegialitet eller et springbrett til et dypere samarbeid (Hargreaves & Fullan, 2014). Forskjellen ligger i om det er påtvunget av ledelsen eller om det springer ut av den meningsskapende praksisen, der kollegiet er medbestemmende i hva og hvordan man skal bruke tiden. En slutning vi kan trekke av dette er at kollegiet bør være med å bestemme hvordan samarbeidstiden skal brukes, og hvilke metoder man skal bruke for å strukturere arbeidet. Det vil føre til en samarbeidspraksis som er forankret i kollegiet, samtidig som praksisen har en retning.

Oppsummert ser vi at gjennom et meningsskapende samarbeid, kan den formelle organiseringen av møtetida skape rom for samtaler mellom kollegaer, med utgangspunkt i deres klasseromspraksis. Samtidig kan en arrangert kollegialitet danne en struktur for samarbeidspraksisen. For å unngå at den arrangerte kollegialiteten utvikler seg til kunstig kollegialitet, må den være dynamisk og brukes med en dialogisk innstilling slik at den kan tilpasse seg skolens dynamiske struktur (Hargreaves & Fullan, 2014; Seikkula & Arnkil, 2017).

6.3.3 Støttende praksis som en integrert del av skolens virksomhet

I delkapittel 6.3.2 så vi at det kan finnes to parallelle strukturer for hvordan man kan legge til rette for støttende samtaler for yrkesutøverne i skolen. Vi skal nå drøfte den andre løsningen, nemlig hvordan støttende samtaler kan smelte inn i skolens uformelle organisasjon, og dermed bidra til å legge rette for en støttende samarbeidspraksis.

I oppsummeringen av delkapittel 5.3.1 får vi vite at det er viktig å lage rom i hverdagen for å lytte og hjelpe læreren. Vi så også eksempler på manglende støtte i samarbeidspraksisen, når lærerne beskriver kollegaer som er opptatt av egne klasser eller en ledelse som ikke har tid til å lytte til læreren, og at det kan oppstå splittelse i personalgruppa når det er manglende støtte. Irgens (2016) omtaler en nærsynt praksis, mens Hargreaves (2014) beskriver en balkanisert praksis. Det innebærer at lærerne enten jobber for seg selv eller i rivaliserende lærergrupper der de forsvarer egen praksis i motsetning til å ha et kollektivt samarbeid med kollegaer. Dette viser at samarbeidspraksis mellom lærerne i skolen kan være sammensatt. I utforskningen omkring lærerens situasjon etablerte vi en forståelse av læreren har mange oppgaver og arbeidsdagen er tettpakket (Dahl et al., 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Likevel kan det være mulig å skape rom for gode relasjoner mellom de ansatte i skolen (Kvalnes, 2019).

Gjennom samarbeid kan man oppnå profesjonalitet ifølge Hargreaves og O'Conner (2019). Samarbeid skjer som vi har sett ikke bare i de formelle foraene der lærerne møtes. Det skjer også på pauserommet, i klasserommet og på arbeidsrommet. I funndelen ser vi eksempler på støtte og manglende støtte på uformelle samarbeids arenaer. Eksempelvis i delkapittel 5.3.1 forteller en lærer at hun blir hentet i friminuttene, mens en annen forteller at pauserommet er forbeholdt gode samtaler. Vi kan lære av den gode praksisen ved enkelte skoler. I delkapittel 5.3.1 så vi videre at på skolen der pauserommet er forbeholdt gode samtaler at de hadde hatt en dialog omkring hvordan de snakket sammen i pausene. De hadde brukt dialogens muligheter til å bli oppmerksomme på egen praksis og dermed endre praksisen (Seikkula & Arnkil, 2017). Gjennom dialogen hadde de i fellesskap funnet hvordan de ønsket å ha det i den uformelle organisasjonen (Seikkula & Arnkil, 2017). Det førte til en endring som kom innenfra, uten noen form for trusler eller maktbruk (T. Andersen, 1999; Falk, 2016). Vi ser dermed at gjennom dialogen kan man oppfylle arbeidsmiljølovens bestemmelser om å legge til rette for en helsefremmende arbeidssituasjon (AML, 2005). Fordi man i dialogen kan ta opp uro uten et strategisk forsøk om å forandre, men ved å drøfte situasjonen i et jeg-du forhold (Buber, 2018; Seikkula & Arnkil, 2017).

I delkapittel 5.3.2 ser vi at lærerne peker på at tiden er fylt opp med oppgaver, samtidig ønsker de at det skal være rom for å debriefe, snakke sammen og forberede seg på eventuelt nye hendelser. Det kan også skje på de uformelle arenaene i skolen. Det innebærer at man må legge til rette for gode samarbeidsrelasjoner i kollegiet. I delkapittel 6.2.1, så vi at det kunne skje gjennom mikrohandlinger. Ifølge Bateson (1972) er vi en del av et system og en helhet, også læreren som er en del av kollegiet. Gode relasjoner og god kommunikasjon i organisasjonen som helhet vil derfor være av betydning for at den støttende praksisen kan smelte inn i organisasjonen. Vi har sett at vi ikke kan ta sjansen på at gode relasjoner og god kommunikasjon utvikler seg i kollegiet av seg selv (Hargreaves & Fullan, 2014; Hauger et al., 2011). En måte å løse det på er gjennom arrangert kollegialitet. Det kan være en måte å starte samarbeidet på også i den uformelle organisasjonen. Samtidig vil det være av sentral karakter at man er oppmerksom på at det ikke går over i kunstig kollegialitet. Arrangert kollegialitet vil være et jeg-det møte, fordi det er bestemt hva som skal skje i møte (Buber, 2018). Det kan likevel gå over i en jeg-du relasjon (Buber, 2018). Når kollegialiteten gjør det, så vil det ikke være behov for å arrangere kollegialiteten lenger, fordi man har oppnådd anerkjennelse og tillit i relasjonen (Hargreaves & Fullan, 2014). Dersom man likevel fortsetter å arrangere kollegialiteten kan det gå over i kunstig kollegialitet. Da vil den miste sin funksjon og motsatt

skape negative effekter i organisasjonen (Hargreaves & Fullan, 2014). Det betyr at arrangert kollegialitet ikke må misbrukes eller brukes over lang tid, men at det kan være et alternativ i en oppstartsfasen av nye samarbeidsrelasjoner.

For å gi lærerne rom for samtaler i hverdagen må man legge til rette for en støttende samarbeidspraksis i kollegiet. Det kan skje gjennom gode relasjoner og god kommunikasjon. Samtidig vet vi at ikke alle lærere opplever støtte i møte med kollegaer og ledelse (Skåland, 2018; Skåland & Kleiveland, 2021; STAMI, 2021). Å arrangere kollegialitet kan da være en start på en samarbeidsrelasjon og kan legge til rette for anerkjennelse av den andre i relasjonen (Aubert & Bakke, 2018). Dersom man skal arrangere kollegialitet i de uformelle rommene må ledelsen ta lærerne med på råd slik at de har medbestemmelse og opplever autonomi i avgjørelser som blir tatt. Uten det vil det oppleves som kunstig kollegialitet og motsatt skape negative effekter (Hargreaves & O'Connor, 2019). Dette betyr at for å legge til rette for en støttende samarbeidspraksis ved skolene så må for det første lærerne bli tatt med på råd, for det andre må man både erkjenne at det ikke er all samarbeidspraksis som er god praksis og at det kan finnes utfordringer i lærernes arbeidsmiljø. Med en erkjennelse av utfordringene kan man adressere problematikken å kunne ta tak i problemene.

Vi har sett at det ikke er all samarbeidspraksis som er god praksis. Et systematisk for å bedre arbeidet med å etablere en støttende praksis blant lærerne vil derfor være av betydning, også fordi støtte potensielt kan øke lærernes OAS. Som overskriften i dette kapitlet tilsier: «med rom for å snakke», så vil et systematisk arbeid for å støtte læreren innebærer at man legger til rette slik at læreren kan snakke med kollegaer og ledelse, i formelle og uformelle rom. «Snakket» må bygge på en dialogisk innstilling og en anerkjennelse av den andre (Aubert & Bakke, 2018; Seikkula & Arnkil, 2017). Med en dialogisk innstilling kan man legge til rette for en støttende samarbeidspraksis i organisasjonen (Kvalnes, 2019; Seikkula & Arnkil, 2017). Intern refleksjon i en meningsskapende kontekst, vil være kjernen i lærernes kompetanseutvikling. Her vil det også være mulig å nå flest av lærerne og dermed legge til rette for felles forståelser og utvikling i kollegiet (Hauger et al., 2011; Jensen, 2016). Å utnytte den formelle møtetiden på en annen måte enn nå, vil være en mulighet for å gi lærerne tid til å snakke sammen. Kjernen i samarbeidet bør bygge på en meningsskapende organisering og ledelse. Der den meningsskapende praksisen også vil kunne oppleves som en mer meningsfull måte å bruke samarbeidstida på for lærerne (Soldal & Thorsen, 2021). Samtidig må møtetida fortsatt struktureres så man ikke mister retning på arbeidet. I den uformelle organiseringen kan man også legge til rette for at lærer, kollegaer og ledelse kan

snakke sammen i krevende situasjoner. Ved at man bygger opp og legger til rette for gode relasjoner og god kommunikasjon i organisasjonen.

7.0 Konklusjon

I innledningen så vi at det er flere erfarne lærere som savner tilbakemeldinger og tenker på å slutte i jobben (Björnsson, 2021). Det var overraskende for forskerne i og med at det har vært et fokus i Norge på nyutdannede lærere, og at overgangen fra student til yrkesutøver skal trygges gjennom en veiledningsordning for nyutdannede lærere (Rambøll, 2016, 2020). Denne oppgaven har derfor rettet søkelyset mot erfarne lærere og deres behov for støtte i arbeidshverdagen, fordi de forteller at de ønsker mer tilbakemeldinger på jobben som de gjør (Björnsson, 2021; STAMI, 2021). Gjennom åtte læreres fortellinger omkring hva som er støttende for dem i krevende situasjoner, har oppgavens problemstilling blitt undersøkt med utgangspunkt i Buber, Antonovosky og Bateson. Problemstillingen er operasjonalisert gjennom tre forskningsspørsmål. Disse vil jeg svare på, før jeg svarer på problemstillingens spørsmål.

Forskningsspørsmålet nummer en: «Hvilken betydning har støtte for læreren?»

Gjennom funndelen og diskusjonen har vi sett et skille mellom lærere som opplever manglende støtte og lærere som får støtte. Av den grunn kan man se på betydning av støtte fra to vinkler. Først fra perspektivet til lærerne som opplever manglende støtte. Deretter fra perspektivet til lærerne som opplever støtte. Til manglende støtte først. Lærere som ikke opplever støtte når de står i krevende situasjoner kan blant annet oppleve at de ikke blir møtt som mennesker i Bubers jeg-du relasjon, at de ikke blir anerkjent av kollegiet eller av ledelsen når situasjonen er krevende. Det fører til at skolen ikke klarer å jobbe kollektivt for å løse utfordringene. Det har en negativ effekt for lærerne, og skolen som lag klarer dermed ikke å legge til rette for at lærernes mestringsressurser mobiliseres (Antonovosky, 2018). Når lærerne blir stående i krevende arbeidssituasjoner over tid uten støtte fra enten ledelse, kollegaer eller begge deler, kan arbeidssituasjonen oppleves belastende. Forskning viser at en belastende arbeidssituasjon kan føre til lavere trivsel og helseutfordringer dersom det varer over tid (Skaalvik & Skaalvik, 2020; STAMI, 2021). Ser vi på betydningen av støtte fra det andre perspektivet, nemlig lærere som opplever støtte. Ser vi at lærere som blir møtt som mennesker i Bubers jeg-du relasjon og anerkjent i kollegiet for at situasjonen oppleves krevende, erfarer at de får støtte i arbeidshverdagen og at den krevende situasjonen ikke oppleves som en belastning. Et anerkjennende møte både i den mellommenneskelige relasjonen og i det kollektive lærerfellesskapet, fører altså til at lærerens mestringsressurser kan mobiliseres. Ser vi samlet sett på betydningen av støtte i krevende situasjoner betyr dette at ved å legge til rette for lærerens støtte og dermed lærerens OAS, så kan man gjennom støtte

potensielt øke lærerens trivsel. Når statusen for norske lærere vurderes, ser vi også at støtte potensielt kan ha betydning for mange lærere (Björnsson, 2021; STAMI, 2021). I tillegg til at lærerens trivsel har betydning for læreren. Vil det ha betydning for elevene ved at de muligens kan få bedre oppfølging og for samfunnet ved at flere lærere legger bort sine tanker om å slutte i jobben (Bru & Roland, 2019; Kokkinos & Kargiotidis, 2016; Murphy & Mannix-McNamara, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2020). Vi ser derfor hvor viktig det er at arbeidsmiljøloven følges opp, og at det har betydning utover den enkelte lærers individuelle behov.

Forskningsspørsmål to: «Hva opplever læreren som støttende i møte med kollegaer og ledelse?»

Gode relasjoner, god kommunikasjon og en støttende ledelse er faktorer som læreren opplever som støttende. Overordnet for disse tre er tilstedeværelsens kraft, fordi det tilstedeværende møte mellom mennesker har sammenheng med alle de tre faktorene. I tillegg består de tre av flere underkategorier. Den første faktoren, relasjoner som støtter læreren når hun står i en krevende situasjon, finner sitt fundament i Bubers jeg-du relasjon. I den gode relasjonen er det en anerkjennelse og en dialogisk innstilling i møte med den andre (Aubert & Bakke, 2018; Seikkula & Arnkil, 2017). Der man gjennom handlinger bygger opp samarbeidsrelasjonen. I tillegg er det en selvrefleksivitet og selvavgrensning i møte med den andre, der yrkesutøveren er bevisst maktforhold og relasjon man står i overfor den andre. Dersom man har en bevissthet om dette, kan ubalansen i maktforholdet være til stede uten at det fører til maktbruk. Den andre faktoren, god kommunikasjon, vil som vi har sett over, finne sitt fundament i det tilstedeværende møte. I jeg-du relasjonen kan kollegaer eller ledelse vite om de «bare» skal være til stede og lytte til læreren, eller om de skal komme med balanserte tilbakemeldinger i dialogen. Tanken om balanserte tilbakemeldinger bygger på Bateson og Andersen, med en idè om at det skal være passe vanskelige spørsmål i dialogen, slik at læreren kan reflektere utenfor sin forståelsesramme uten at spørsmålene blir for vanskelige (T. Andersen, 1999; Ulleberg & Jenssen; 2017). Den samme tanken kan man ta med inn i forståelsen av hvordan positive tilbakemeldinger og hjelp og råd kan gis, nemlig at de skal balanseres. Til sammen danner de to første faktorene rammene for hva læreren opplever som er støttende i møte med kollegaer og ledelse. Samtidig er det elementer som er spesifikke for lærernes møte med ledelsen. Den tredje faktoren en støttende ledelse består av en balanse mellom kontroll og frihet. Der ledelsen ikke forsøker å kontrollere lærerne, men har kontroll på det som skal gjøres. På den måten kan hun i en meningsskapende kontekst støtte læreren

og legge til rette for en kollektiv praksis på skolen. I en meningssskapende kontekst blir lærerne møtt, samtidig som man beholder fokus på oppgavene som skal gjøres. Til sammen danner disse tre faktorene fundamentet for en praksis som kan støtte læreren. Disse faktorene kan som vi har sett virke selvfølgelig, samtidig har vi funnet at det er flere lærere som opplever manglende støtte i krevende situasjoner. Dette bekreftes av tidligere forskning (Arbeidstilsynet, 2019; Skåland, 2018; Skåland & Kleiveland, 2021). Det kan virke paradoksalt når vi vet at lærerne sin jobb blant annet består av å legge til rette for gode og trygge læringsmiljø for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017; Oppl, 1998). Det er grunn til å utforske dette videre og stille spørsmålene: Hvorfor det er slik at flere lærere opplever manglende støtte når de står i krevende situasjoner og hvordan det kan løses? Utforskingen rundt disse spørsmålene kan gi nye perspektiver for hvordan man kan jobbe med å støtte læreren, og det kan legge til rette for et godt psykososialt arbeidsmiljø blant lærerne.

Forskingsspørsmål tre: «Hva kan systematisk arbeid for å støtte læreren innebære?»

I refleksjon rundt forskningsspørsmål en, så vi at lærerens mestringsressurser kan mobiliseres, når de får støtte av kollegaer og ledelse. Det vil også ha betydning for lærers OAS og dermed potensielt for lærers trivsel, samtidig så vi at dette har betydning for flere enn læreren. Videre så vi derfor at det var betydningsfullt at lovverket for å trygge lærernes arbeidsmiljø blir fulgt opp. Samtidig har vi sett at flere lærere opplever manglende støtte i sin arbeidshverdag når de står i krevende situasjoner. Dette understreker betydning av å jobbe systematisk med å støtte læreren. Systematisk arbeid kan innebære å legge til rette for at læreren får rom til å samarbeide og snakke med sine kollegaer i formelle og uformelle sammenhenger. Dialogen må bygge på en dialogisk innstilling og vil være fundamentet for en praksis som kan skape oppadgående spiraler i organisasjonen (Hauger et al., 2011; Seikkula & Arnkil, 2017). I drøftingskapittel 6.3 så vi tre faktorer som kan sette systematisk støtte av læreren, på dagsorden i arbeidshverdagen. Faktorene er kompetanseheving, tid til dialog og støttende praksis som en integrert del av skolens virksomhet. Kjernen i lærernes kompetanseheving vil ligge i systematisk refleksjon og dialog i kollegiet. Gjennom dialog i en meningssskapende kontekst kan man sammen i kollegiet danne grunnlaget for felles forståelser og utvikling. Tid til dialog kan «skapes» ved å bruke den formelle møtetida på en annen måte enn i dag. Fra en toppstyrt struktur til en meningssskapende struktur, som bygger på lærernes klasseromspraksis. Det kan også føles som en mer meningsfull bruk av samarbeidstida for lærerne (Soldal & Thorsen, 2021). En støttende praksis kan integreres i skolens organisering gjennom å bygge på en dialogisk innstilling, og anerkjennelse i jeg-du møte og i kollega

fellesskapet. Til sammen kan det systematiske arbeidet gi rom, slik at læreren kan drøfte krevende saker med sine kollegaer. På den måten kan uformelle og formelle strukturer støtte læreren slik at den krevende situasjonen ikke vokser til en belastning.

Svaret på problemstillingen; «hva opplever den erfarne læreren som støttende?» henger sammen med flere elementer. For det første vil støtte øke lærerens OAS og dermed potensielt styrke lærerens trivsel. For det andre vil støtte innebære gode samarbeidsrelasjoner og god kommunikasjon med kollegaer og ledelse. Gode relasjoner bygger på jeg-du forholdet der det er en anerkjennelse av den andres annerledeshet, samt en selvavgrensning og en bevissthet om hvilke forhold man har til den andre slik at maktforholdet kan være tilstede uten at det er ødeleggende. I tillegg må yrkesutøvernes handlinger bygge opp relasjonene. God kommunikasjon vil innebære en tilstedeværelse i øyeblikket, på den måten kan yrkesutøverne vite når man «bare» skal være tilstede i dialogen eller balansere midt mellom i sine tilbakemeldinger når samhandlingen krever det. Samtidig vil det være støttende dersom ledelsen leder skolen i en meningsskapende kontekst som både tar hensyn til oppgavene og menneskene i skolen. Paradoksalt nok opplever flere lærere manglende støtte i sin arbeidshverdag. Det understreker betydningen av å jobbe systematisk og ha strukturer i arbeidshverdagen som støtter læreren. Det kan innebære kompetanseheving, en omstrukturering av samarbeidstiden slik at det blir rom for meningsskapende dialog og en integrering av den dialogiske innstillingen i skolens uformelle strukturer. På den måten kan den erfarne læreren oppleve støtte i sin arbeidshverdag.

Implikasjoner for praksis:

Gjennom diskusjonen i oppgaven har vi sett på faktorer som er støttende for læreren. Samtidig har vi sett at flere lærere ikke får denne støtten og at det er mangler i det systematiske arbeidet med å følge opp lærerne. Vi har altså sett et sprik mellom lærernes oppfølging og kravene i lovverket. Et større fokus på, at skolen også er lærernes arbeidsplass kan bidra til å at flere lærere får oppfølging, og at det blir en kollektiv praksis på skolene. Samtidig må man erkjenne to forhold. For det første at det finnes utfordringer i lærernes arbeidsmiljø og at man må jobbe med det og legge til rette for god praksis. For det andre kan trolig tidspresset påvirke i negativ retning og dermed føre til at oppfølgingen nedprioriteres, samtidig har vi sett at oppfølging kan være en integrert del av skolens praksis. Med andre ord må man ha bevissthet omkring lærernes arbeidsmiljø, jobbe systematisk med det og legge til rette for at det skal være en integrert del av skolens praksis både i den formelle og uformelle organisasjonen.

Studien har begrenset seg til å undersøke erfaringene til barneskolelærere fra sju ulike kommuner. Det betyr at det finnes flere variasjoner i lærernes arbeidsmiljø. Samtidig har vi sett at faktorene som lærerne knyttet til opplevelse av støtte, er de samme uavhengig av om lærerne opplever støtte eller ikke. Det styrker betydningen av faktorene som relevante i flere sammenhenger enn i denne studien.

Implikasjoner for forskning:

Masteroppgavens funn kan forankres i kapitlet om lærerens situasjon. Det er spesielt to funn som gir grunn til videre utforskning. For det første trengs det mer kunnskap om hvordan man systematisk kan legge til rette for at lærerne kan reflektere sammen når de står i krevende situasjoner eller etter alvorlige hendelser. For det andre trengs det mer utforskning omkring paradokset, der mange lærere opplever manglende støtte tross deres arbeid med å støtte elevene i deres læringsarbeid. Dette fordi det på begge områdene er kunnskapshull i forskningen og kunnskap om begge forholdene kan hjelpe til med å oppfylle arbeidsmiljølovens krav om et trygt og godt arbeidsmiljø for den erfarne læreren.

Denne masteroppgaven har vektlagt kvalitativ metode i sine undersøkelser av lærernes opplevelse av støtte. Metoden har sine begrensninger med at det er få lærere som er med i undersøkelsen, dersom vi tenker på det store antall lærere i barneskolen. Samtidig viser studien at det er mangler i det systematiske arbeidet med å støtte læreren. Det hadde derfor vært interessant å undersøke denne siden av problemstillingen i en kvantitativ undersøkelse, for å se hvilke sammenhenger man finner da.

For å belyse flere sider rundt tilrettelegging og oppfølging av lærernes arbeidsmiljø vil videre forskning på støtte være viktig. Både for samfunn, elever og ikke minst for lærerne.

8 Referanseliste

- AML. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (Arbeidsmiljøloven)* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62?q=arbeidsmilj%C3%B8loven>
- Amundsen, S. (2015). Selvledelse som perspektiv i veiledning. I T. H. Andersen, J. S. Holte, & S. Amundsen, *Veivalg, årbok for veiledernetverket i Innlandet* (s. 33–52). Land trykkeri.
- Andersen, T. (1999). Et samarbeid av noen kalt veiledning. I M. H. Rønnestad, *Det kliniske intervjuet*. Gyldendal akademisk.
- Andersen, T. (2002). Et samarbeid, av noen kalt psykoterapi. I A. Von der Lippe (Red.), *Det kliniske intervjuet*. Gyldendal akademisk.
- Andersen, T. H. (2008). Vegskifte. *Nordisk sosialt arbeid*, 28 (nr 1), 15–27.
- Antonovosky, A. (2018). *Helsens mysterium* (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal Norsk forlag AS.
- Arbeidstilsynet. (2019). *Erfaringsrapport: Pilot – Vold og trussel om vold fra tredjepart i grunnskoler* (s. 16). <https://arbeidstilsynet.no/globalassets/om-oss/forskning-og-rapporter/rapporter-fra-tilsynsprojekter/erfaringsrapport-pilot-vold-og-trusler-i-skolen.pdf>
- Arbeidstilsynet. (2022a, mars 9). *Organisatorisk arbeidsmiljø*. arbeidstilsynet.no. <https://www.arbeidstilsynet.no/tema/organisatorisk-arbeidsmiljo/>
- Arbeidstilsynet. (2022b, mars 23). *Ytringsklima på arbeidsplassen*. Ytringsklima på arbeidsplassen. <https://www.arbeidstilsynet.no/tema/ytringsklima-pa-arbeidsplassen/>
- Aubert, A.-M. (2010). Kroppen som fenomen i veiledning. I F. Otherholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning*. Universitetsforlaget.
- Aubert, A.-M., & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utgave). Gyldendal Norsk forlag AS.
- Bang, S., & Heap, K. (2019). *Skjulte ressurser, om veiledning i grupper*. Gyldendal akademisk.

- Barlaup, V., Riise, I. L., Indrebø-Langlo, M., & Ødegården, T. E. (2021, desember 8.). Utslitte lærere frykter smitte – kommer med jule-krav til regjeringen. *TV2*.
- <https://www.tv2.no/a/14415469/>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology mind* (2000. utg.). The University of Chicago Press.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158–173.
- <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>
- Björnsson, J. K. (Red.). (2021). *Hva kan vi lære av TALIS 2018? Gode relasjoner som grunnlag for læring*. Cappelen DAMM AKADEMISK.
- <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/123>
- Bru, E., & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Buber, M. (2018). *Jeg og du* (H. Wergeland, Overs.; 2.). J.W. Cappelens forlag A.S.
- Bukve, O. (2016). *Forstå forklare forandre* (2.). Universitetsforlaget.
- Capra, F. (2000). *Visdom*. Dreyer forlag.
- Carlsten, T. C., Throndsen, I., & Björnsson, J. K. (2020). *TALIS 2018 Flere hovedfunn fra ungdomstrinnet* (Delrapport Nr. 2; s. 1–38). UiO Institutt for lærerutdanning og skoleforskning og NIFU.
- https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/talis/filer/talis_2018_kortrapport2_final-%28002%29.pdf
- Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P. G., & Røvik, K. A. (2020). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (3.). Universitetsforlaget.
- Dahl, T. (Leder), Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skrøvset, S., & Thue, F. W. [Ekspertgruppa] (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>

Det kongelige- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*.

Eide, S. B., Grelland, H. H., Kritiansen, A., Sævareid, H. I., & Asland, D. G. (2011). *Fordi vi er mennesker, en bok om samarbeidets etikk* (2.). Fagbokforlaget.

Engelsen, B. U. (2016, juli 1). *Skoleeierne og den lokale læreplanvirksomheten*.

Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/skoleeierne-og-den-lokale-lareplanvirksomheten/>

Ertesvåg, F. (2021, januar 18.). Lærere utslitt av corona-skolen – halvparten har vurdert ny jobb. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/GaOp9J/laerere-utslitt-av-corona-skolen-halvparten-har-vurdert-ny-jobb>

Falk, B. (2016). *Å være der du er, oppmerksomhet, grenser og kontakt i den hjelpende samtalen* (2.). Fagbokforlaget.

Forskrift om organisering, ledelse og medvirkning. (2011). *Forskrift om organisering, ledelse og medvirkning* (FOR-2020-03-10-257). Arbeids- og sosialdepartementet.

<https://www.arbeidstilsynet.no/regelverk/forskrifter/forskrift-om-organisering-ledelse-og-medvirkning/>

Forskrift om utførelse av arbeid. (2011). *Forskrift om utførelse av arbeid, bruk av arbeidsutstyr og tilhørende tekniske krav (forskrift om utførelse av arbeid)* (FOR-2022-01-10-37). Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://www.arbeidstilsynet.no/regelverk/forskrifter/forskrift-om-utforelse-av-arbeid/>

Friskolelova. (2003). *Lov om frittstående skolar* (LOV-2021-06-11-80 fra 01.08.2021).

Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>

Gergen, K. J., & Gergen, M. (2005). *Social konstruktion ind i samtalen* (I. Damm, Overs.). Dansk psykologisk forlag.

- Haraldsen, G. (2010). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital? (2.)*. Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. y. (2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid*. Cappelen DAMM
AKADEMISK.
- Hauger, B., Højland, T. G., & Kongsbak, H. (2011). *Organisasjoner som begeistrer*. Kommuneforlaget.
- Helse-og omsorgsdepartementet. (2021, oktober 14.). *Tidslinje: Myndighetenes håndtering av koronasituasjonen* [Tidslinje]. Regjeringen.no; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/Koronasituasjonen/tidslinje-koronaviruset/id2692402/>
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag.
- Høgskulen i Volda. (2022a, mars 2). *Forskingsetiske retningslinjer for HVO*.
<https://www.hivolda.no/forsking/forskingsetikk-og-personvern/forskingsetiske-retningslinjer-hvo>
- Høgskulen i Volda. (2022b, mars 2). *Personvern i forskning*. <https://www.hivolda.no/forsking-og-utvikling-0/forskingsetikk/personvern-forsking>
- Høilund, P., & Juul, S. (2015). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde (2.)*. Hans Reitzels Forlag.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon, å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen, organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskapet, blick på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jensen, R. (2016). *Kollektiv læring og skolebasert kompetanseutvikling*. Oplandske Bokforlag.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning, tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis (3.)*. Gyldendal akademisk.
- Karlsson, B., & Otherholt (red.), F. (2013). *Fenomener i faglig veiledning (2.)*. Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Kirke- og undervisningsdepartementet. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080200101

- Kokkinos, C. M., & Kargiotidis, A. (2016). Rating students' problem behaviour: The role of teachers' individual characteristics. *Educational Psychology, 36*(8), 1516–1532.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2014.993929>
- Kristiansen, A. (2011). Møte med den andre: Martin Buber. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid, & D. G. Aasland, *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. (2.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt ved kongelig resolusjon*. (Nr. LK2020). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=eng01-04&lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.). Gyldendal akademisk.
- Kvalnes, Ø. (2019). *Ytringsklima*. Cappelen damm.
- Lauvås, P., Lycke, K. H., & Handal, G. (2019). *Kollegaveiledning, med kritiske venner* (4.). Cappelen DAMM AKADEMISK.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.). Universitetsforlaget.
- MAXQDA. (2022, mars 2). *MAXQDA | All-In-One Qualitative & Mixed Methods Data Analysis Tool*.
MAXQDA. <https://www.maxqda.com/>
- Molander, A., & Terum, L. I. (Red.). (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Murphy, T. R. N., & Mannix-McNamara, P. (Red.). (2021). *International Perspectives on Teacher Well-Being and Diversity: Portals into Innovative Classroom Practice*. Springer. <https://link-springer-com.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/content/pdf/10.1007/978-981-16-1699-0.pdf>
- Murphy, T. R. N., Masterson, M., Mannix-McNamara, P., Tally, P., & McLaughlin, E. (2020). The being of a teacher: Teacher pedagogical well-being and teacher self-care. *Teachers and Teaching, 26*(7–8), 588–601. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913403>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4->

publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf

Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2016). Relasjoner mellom elever. *Utdanningsdirektoratet*, 30.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/#>

Olsen, S. T., & Bergflødt, S. (2021). Utbrenthet blant lærere kan forhindres. *Utdanning*, 11, 40–41.

Oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2021-06-11-81 fra 01.08.2021). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>

Rambøll. (2020). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere delrapport 2020*.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere---delrapport.pdf>

Regjeringen. (2022, januar 21.). *Nasjonale råd og regler* [Redaksjonellartikkel]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/Koronasituasjonen/nasjonale-rad-og-regler/id2890588/>

Respons Analyse. (2018). *Arbeidsmiljø og opplevelse av trusler, vold og trakassering* (Nr. 20180881).

<https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/undersokelser/2018-rapport-respons-arbeidsmiljo-vold-og-trakassering.pdf>

Seikkula, J., & Arnkil, T. E. (2017). *Åpen dialog i relasjonell praksis*. Gyldendal akademisk.

Skjervheim, H. (1972). Det instrumentalistiske mistaket. *Cappelen DAMM*.

https://pedagogiskefenomener.cappelendam.no/binfil/download2.php?tid=2162128&h=3b9624951e99812142b1c96bd5d288d1&sec_tid=2160742

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.

Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen DAMM AKADEMISK.

- Skåland, B. (2018). Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med og bruker vold. *Utdanningsnytt.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/lareres-behov-for-a-bli-ivaretatt-nar-elever-truer-med-og-bruker-vold/>
- Skåland, B., & Kleiveland, J. (2021). Skolens evne til å ivareta krenkede lærere. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-evne-til-a-ivareta-krenkede-larere/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Skolen som verdikontekst for lærere: Betydning for trivsel og ønske om å skifte jobb. *Bedre skole*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/skolen-som-verdikontekst-for-larere-betydning-for-trivsel-og-onske-om-a-skifte-jobb/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass, trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. NTNU samfunnsforskning. <https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena, selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Grunnskolen og videregående skole: Trivsel og stress blant lærere. *Bedre skole*, 2. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/grunnskolen-og-videregaende-skole-trivsel-og-stress-blant-larere/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Soldal, H., & Thorsen, K. E. (2021). Lærerens samarbeidstid er «over-organisert» og bidrar i liten grad til å utvikle egen praksis. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidstid->

fagartikkel-laererrollen/laereres-samarbeidstid-er-over-organisert-og-bidrar-i-liten-grad-til-a-utvikle-egen-praksis/283598

SSB, Statistisk sentralbyrå. (2021, juni 22). *Ansatte i barnehage og skole*.

<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>

STAMI, Statens arbeidsmiljøinstitutt. (2021). *Faktabok om arbeidsmiljø og helse* (årgang 22, nr. 4).

Statens arbeidsmiljøinstitutt. <https://noa.stami.no/noa-publikasjoner/faktabok/>

Stern, D. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Abstrakt forlag.

Sævareid, H. I. (2015). Om «menneskearbeid» og «ekspertarbeid» i veiledning. I *Til den andres beste, en bok om veiledningens etikk*. Gyldendal akademisk.

Tanggard, P. (2016). *Prosesslederboka*. Kommuneforlaget.

Tanggard, P., & Brekke, B. (2021). *Praktisk prosessledelse i skolen*.

Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitative metoder* (5.). Fagbokforlaget.

Thronsdén, I., Carlsten, T. C., & Björnsson, J. K. (2018). *TALIS 2018: Norske lærere har gode relasjoner til elevene og høy trivsel (rapport)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/talis-2018-norske-larere-har-gode-relasjoner-til-elevne-og-hoy-trivsel/>

Tjora, A. (2021). *Viten skapt, Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen DAMM AKADEMISK.

Tveiten, S. (2018). *Veiledning mer enn ord...* (4.). Fagbokforlaget.

Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning* (2.). Universitetsforlaget.

Ulleberg, I., & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.

Universitet i OSLO. (2022, januar 23.). *Nettskjema diktafon-app—Universitetet i Oslo*. Nettskjema diktafon app. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *LK06*. <https://sokeresultat.udir.no/finnlareplan.html?fltypefiltermulti=Kunnskaps%C3%B8ftet%202006>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kunnskapsløftet 2020*. <https://sokeresultat.udir.no/finnlareplan.html?fltypefiltermulti=Kunnskaps%C3%B8ftet%202020>

Utdanningsforbundet. (2022). *SFS 2213 Arbeidstid skole*. Utdanningsforbundet.

<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/ks-tariffavtaler/sfs-2213/>

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Skjema for frivillig samtykke

Vedlegg 3: Intervjuguide

Referansenummer

450001

Prosjekttittel

"Lærerens opplevelse av å bli møtt på arbeidsplassen"

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for samfunnsfag og historie

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Prosjektperiode

24.08.2021 - 30.06.2022

Vurdering (2)

04.01.2022 - Vurdert

Vi har vurdert endringen registrert 04.01.2022. 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 04.01.2022. Behandlingen kan fortsette. Endringen består i at intervjuene blir gjennomført på Teams og tatt opp ved hjelp av Diktafon appen i Nettskjema, i stedet for ansikt til ansikt.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert. Lykke til videre med prosjektet! vennlig hilsen Gry Henriksen Kontaktperson hos Personverntjenesten

22.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 22.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a. For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen: - om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke videre behandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). Microsoft er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lærerens opplevelse av støtte på arbeidsplassen?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å avdekke kunnskap om hvordan det er å stå i arbeidshverdagen for læreren og hvordan man kan jobbe systematisk med å bedre forholdene. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan læreren opplever at hun blir møtt på arbeidsplassen når hun står i krevende situasjoner, hvilken støtte hun/han får av ledelse kollegaer eller andre. Konkrete situasjoner kan omhandle bekymringer rundt barn eller klasse miljø, verdikonflikter som hun/han står i eller at hun har blitt utsatt for vold, krenkelser eller trakassering i jobbsammenheng. I tillegg er målet å finne ut hvordan man kan jobbe systematisk på skolen, for at hver enkelt lærer skal være best mulig rustet for å håndtere arbeidshverdagen.

Problemstillingen er: Hva opplever læreren som støttende?

Forskningsspørsmål:

- Hvilken betydning har støtte for læreren?
- Hva opplever læreren som støttende i møte med ledelse og kollegaer?
- Hva kan systematisk arbeid for å støtte læreren innebære?

Dette er en mastergradsoppgave.

Opplysningene som blir gitt i prosjektet skal ikke brukes til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i studien, fordi du er lærer på barnetrinnet og har jobbet i skolen i fem år eller mer.

Spørsmålet om å delta i studien er sent ut via lærere i skolen som har undersøkt om kollegaer ønsker å delta i studien. I tillegg har henvendelsen gått til tillitsvalgte på flere skoler som har fortalt om prosjektet og på den måten rekruttert deltakere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi avtaler tid og sted for å gjennomføre et intervju. Varigheten på intervjuet er ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer med å stå i krevende arbeidssituasjoner over tid og hvordan du har opplevd det. Dine svar fra intervjuet blir registrert med lydopptak.

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.

- Veileder Roar Stokken ved Høgskulen i Volda og masterstudent Kathrin Teigum vil ha tilgang til datamaterialet.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine, vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode som lagres adskilt fra øvrige data. Lydopptaket vil bli lagret med Nettskjema som er en sikker side for datainnsamling.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Personopplysninger og opptak vil bli slettet etter prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskulen i Volda ved veileder Roar Stokken, tlf: 4524 0204, e-post: roar.stokken@hivolda.no
- Vårt personvernombud: Cecilie Røeggen, tlf. 70 07 50 73, e-post: cecile.roeggen@hivolda.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Roar Stokken
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Kathrin Skjåk Teigum
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Lærerens opplevelse av å bli møtt på arbeidsplassen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE: «Lærerens opplevelse av støtte på arbeidsplassen»

Jeg heter Kathrin Skjåk Teigum og jobber til daglig som lærer på en barneskole. I løpet av mine år i skolen har jeg jobbet både som kontaktlærer, timelærer og spesialpedagog.

Inneværende skoleår jobber jeg med en masteroppgave i «Mestring og myndiggjøring» ved høgskulen i Volda.

Oppgaven min har fokus på læreren sin opplevelse av egen arbeidshverdag. Gjennom arbeidet vårt som lærere kan vi stå i mange ulike situasjoner som kan kreve mye av oss som profesjonelle i skolen. Det kan handle om alt fra vold og krenkelser av læreren, til verdikonflikter og bekymringer rundt enkeltbarn eller klasse miljø. Mitt ønske med oppgaven er å avdekke kunnskap om hvordan læreren opplever å stå i arbeidshverdagen og hva som blir gjort både på arbeidsplassen og av læreren selv for at læreren kan håndtere situasjonen.

Jeg er takknemlig for at du har sagt ja til å stille opp på dette prosjektet og vil bli intervjuet. Det er viktig at du underveis i intervjuet ivaretar anonymiteten til tredjepersoner som du omtaler. Du må derfor ikke omtaler tredjeperson med navn i løpet av intervjuet. Det kan være kollegaer, ledere eller andre. Du kan når du vil trekke ditt samtykke og droppe ut av studien dersom du ønsker det. Det er viktig for meg å si at jeg ikke er ute etter å vurdere din praksis, men ønsker et innblikk i hvordan det oppleves for den enkelte å stå i krevende arbeidssituasjon. Jeg er ikke ute etter å endre din praksis, men ønsker å høre dine refleksjoner og opplevelser omkring temaet.

		Tema:	Hovedspørsmål:	Oppfølgingsspørsmål
Problemstilling: Hva opplever den erfarne læreren som støttende?		Innledning	Informasjon	a) Kan du fortelle om hvor lang erfaring du har med å jobbe i skolen og hvilket trinn du har jobbet på og jobber på nå? b) Har dere på din arbeidsplass hatt lærerens arbeidshverdag som tema på en eller annen måte? c) Begrepet støtte kan være forskjellig i ulike sammenhenger og for ulike mennesker– hva er støtte for deg i jobbsammenheng?
	Spørsmål 1: Betydning	Krevende situasjoner	d) Kan du fortelle om en episode/ periode som du opplevde som krevende eller vanskelig. Hva skjedde?	

	Tilstedeværelse Sanseerfaringer	e) Hvordan opplevde/ opplever du å være i denne situasjonen?	f) Hva tenkte du? g) Var det noen følelser som dukket opp, eller dukker opp når du tenker på det nå? h) Hvordan kjentes det i kroppen? i) Hvilke refleksjoner har du gjort deg i etterkant?
Spørsmål 1 og spørsmål 2	Støtte/ manglende støtte? I møte med: - Ledelse - Kollegaer	j) Kan du beskrive hvordan situasjonen ble håndtert på arbeidsplassen din?	k) Har dere noen rutiner for å håndtere slike hendelser på din arbeidsplass?
		l) Hvilke erfaringer gjorde du deg i forhold til andre sin måte å møte deg på, når du sto i denne situasjon?	m) Hvordan ble du møtt? n) Hva gjorde det med deg?
Spørsmål 1	Jobbkrav og jobbressurser	o) Kan du beskrive hvordan du opplevde måten du taklet det å stå i en krevende situasjon på?	p) Hva hjalp deg? Hva erfarte du som belastende?
Spørsmål 2: Støttende i møte	Støtte Mestrings- ressurser	q) Hva var vegen ut av situasjonen?	r) Kan du fortelle om hva (og evt. hvem) som hjalp deg med å takle situasjonen? s) Hva er din opplevelse av hvorfor det eller det de gjorde, var nyttig for deg?
Spørsmål 3: Systematisk oppfølging	Organisering Samarbeids- praksis	t) Hvordan jobbes det med oppfølging av lærerne på din arbeidsplass?	u) Har dere rutiner for oppfølging etter vold og krenkelser utført mot lærere?
	Organisering	v) Hva er forskjellen på måten du ville taklet situasjonen på nå og hvordan du taklet den på når det skjedde? w) Hvordan kan skolen som system bygge videre på dine erfaringer?	x) Etter din mening tror du det er noen forskjell på hvordan en lærer som står i en vanskelig arbeidssituasjon blir møtt på arbeidsplassen din nå, kontra måten du ble møtt på den gang da?

		TWB	y) Tenk deg at du står i en krevende situasjon. (Kan du) beskrive hva du tenker er din drømmeløsning for at du skal kunne takle situasjonen på en best mulig måte.	z) Hva er det du trenger da? æ) Hva ønsker du at ledelsen skal gjøre? ø) Hva ønsker du at kollegaene dine skal gjøre? å) Etter din mening er det flere eller noe annet som kan bidra til å hjelpe deg til å takle situasjonen? Systemer utenfor skolen?
				aa) Kommer du på eller har kommet på noe undervegs som du ønsker å fortelle mer om?
		Flere spørsmål går over i hverandre og kan plasseres inn under ulike forskningsspørsmål, avhengig av hva informanten svarer.		