

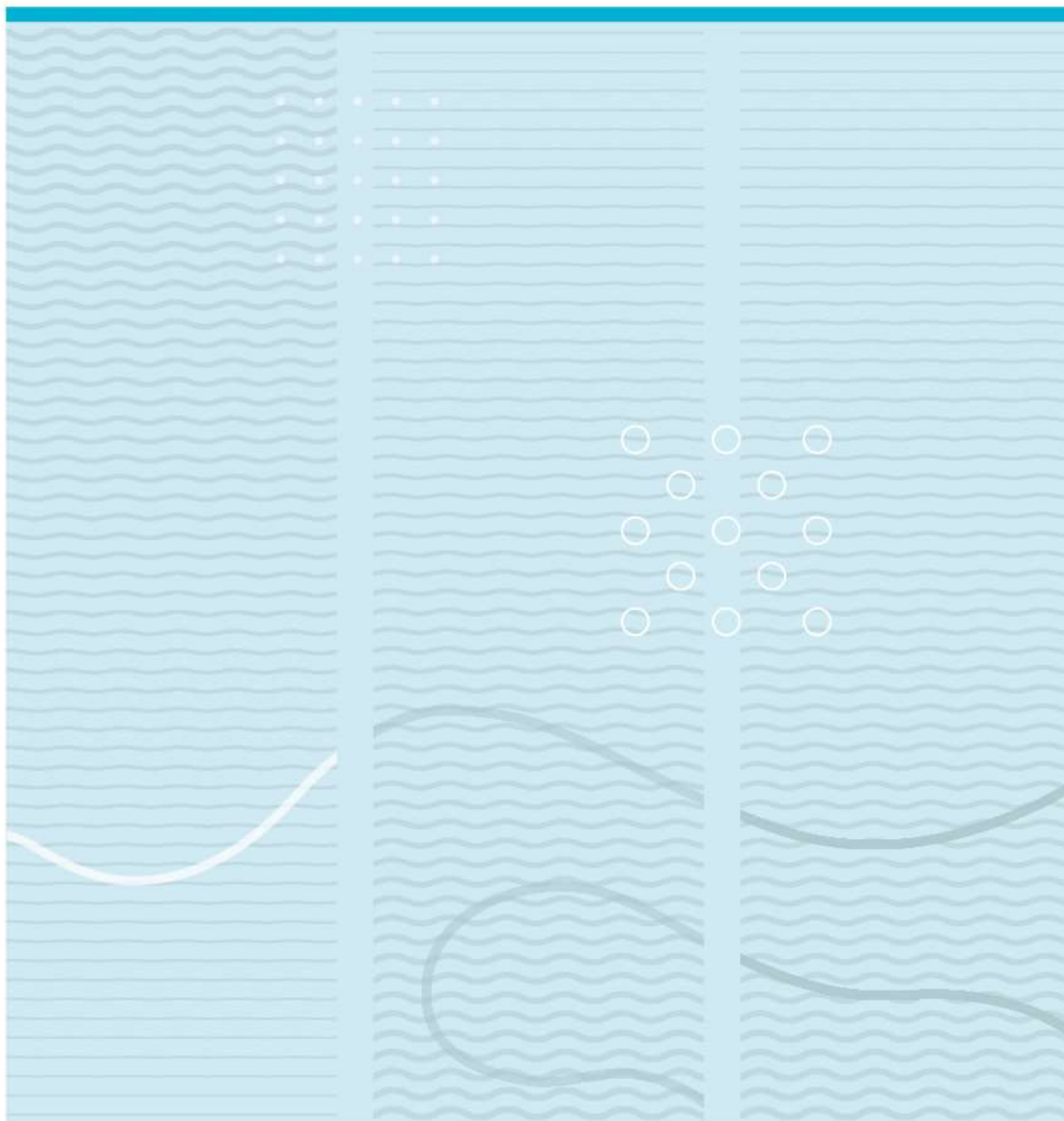
Cicilie Skjennum

Skoleledelsen og læringsmiljøet

«Læringsmiljøet handler jo om at alle er en del av et puslespill hvor man er inkludert og føler seg trygg»

(Lærer 1)

En kvalitativ studie av hvordan skolens ledelse kan legge til rette for et godt læringsmiljø



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Cicilie Skjennum

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Tema for denne studien er å undersøke hvordan skolens ledelse jobber med læringsmiljøet i sin organisasjon. Studien vektlegger hva skoleledere og lærere trekker frem som viktig for å få et godt læringsmiljø. Ved hjelp av de gjennomgående kategoriene i studien; skoleledelsens rolle, læringsmiljøet, relasjoner og klasseledelse, samt skoleutvikling får jeg et innblikk i mine informanternes tanker og erfaringer. Fokus i studien er skolens ledere, og deres rolle som ledere av personalets og elevens læring og utvikling.

Formålet med studien er å undersøke hvordan skoleledelsen legger til rette for, og utvikler, et godt læringsmiljø. Studiens problemstilling er:

Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen?

Denne studien er kvalitativ og har til hensikt å undersøke skoleledere og læreres erfaringer av fenomenet *skoleledelsens tilrettelegging av læringsmiljøet*. Studiens data er innhentet gjennom et semistrukturert intervju med skoleledere og et fokusgruppeintervju med lærere. Informantene har bakgrunn fra forskjellige skoler og forskjellige trinn i grunnskolen. Gjennom studien er det en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til datainnhenting og analysen.

Informantene i studien er samstemte om at læringsmiljøet er grunnleggende for alt vi jobber med i skolen, og at skolelederne har den viktigste rollen i dette arbeidet. Samtlige informanter fremhever viktigheten av å ha en skolekultur hvor ledelsen er synlig og tilstede. Studien viser at det har stor betydning for læringsmiljøet at skoleledelsen går foran som gode rollemodeller. En annen faktor som fremheves av informantene er hvilket menneskesyn man har, og hvordan man behandler andre. Informantene påpeker at menneskesynet viser seg gjennom måten man skaper relasjoner til andre, og hvordan man er som leder. Informantene trekker frem viktigheten av å bruke tid på relasjoner både ute i skolen og ut mot personalet. De påpeker også at det miljøet som er i klasserommene og blant personalet preger skolens læringsmiljø. I tillegg ser det ut til at det å lære og utvikle seg sammen, for å få et enda bedre læringsmiljø, har stor betydning for både skoleleder og lærere. Samtidig sier informantene at det er utfordringer tilknyttet læring og utvikling som går på tidsbruk og prioriteringer, og det å få alle med seg. Funnene i studien peker mot skoleledere som ønsker å legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen, men at utfordringer som tid, prioriteringer og motstand i personalet vanskeliggjør noe av arbeidet.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet	7
1.2 Studiens problemstilling	8
1.3 Begrepsavklaring	9
1.3.1 Læringsmiljø og skolens ledelse	9
1.3.2 Relasjoner og klasseledelse.....	10
1.3.3 Skoleutvikling	10
1.4 Studiens oppbygging.....	11
2 Teori	12
2.1 Skolens ledelse	12
2.1.1 Et helhetlig blikk på ledelse	14
2.1.2 Ledelse i organisasjonen	15
2.2 Læringsmiljø	17
2.2.1 Relasjoner og ledelse i klasserommet	18
2.2.2 Skolekultur	18
2.3 Skoleutvikling og lærende organisasjoner	19
2.3.1 Læring i organisasjoner.....	20
2.4 utfordringer og muligheter	22
2.4.1 Kulturell og sosialpsykologisk motstand	22
2.4.2 Tid og prioriteringer.....	23
2.4.3 Tillit - og lojalitetskonflikter.....	23
3 Metodevalg og forskningsdesign	25
3.1 Forskningsprosessen	25
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode	25
3.1.2 I forkant av intervjuene	26
3.1.3 Forskerrollen	27
3.1.4 Utvalg av informanter	28
3.1.5 Gjennomføring av intervjuet.....	30
3.2 Behandling av mine data.....	32
3.2.1 Transkribering.....	32

3.2.2	Analyseprosessen	33
3.3	Reliabilitet og validitet.....	34
3.4	Etiske betraktninger	35
4	Fremstilling av funn og analyse.....	37
4.1	Skolens ledelse.....	38
4.1.1	Synlig ledelse	38
4.1.2	Støttespillere	40
4.1.3	Bygge laget	40
4.2	Læringsmiljø.....	41
4.2.1	Skolekultur.....	42
4.3	Relasjoner og klasseledelse.....	42
4.3.1	Relasjoner	43
4.3.2	Klasseledelse.....	43
4.4	Skoleutvikling.....	44
4.4.1	Utvikling sammen.....	45
4.4.2	Forebyggende arbeid.....	46
4.5	Utfordringer og muligheter	46
4.5.1	Tid.....	46
4.5.2	Personalet.....	46
4.5.3	Elevoppfølging.....	47
4.5.4	Kompetanseheving.....	47
5	Drøfting av funn.....	49
5.1	Skolens ledelse.....	49
5.1.1	Synlig ledelse og syn på ledelse.....	49
5.1.2	Rollemodeller og støttespillere	50
5.1.3	Bygge laget	51
5.2	Læringsmiljø.....	53
5.2.1	Ledelsens ansvar	53
5.2.2	Skolekultur.....	54
5.3	Relasjoner og klasseledelse.....	56
5.3.1	Relasjoner	56
5.3.2	Klasseledelse.....	59
5.4	Skoleutvikling og lærende organisasjoner	60
5.4.1	Kjenne egen organisasjonen	60

5.4.2	Utvikling sammen	60
5.4.3	Forebyggende arbeid.....	63
5.5	Utfordringer og muligheter	63
5.6	Oppsummering.....	64
6	Konklusjon	66
	Referanser	70
	Vedlegg	73
	Vedlegg 1: Meldeskjema NSD	73
	Vedlegg 2: Vurdering NSD	76
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv forskningsprosjekt lærere	78
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv forskningsprosjekt skoleledere	80
	Vedlegg 5: Samtykkeerklæring.....	82
	Vedlegg 6: Intervjuguide fokusgruppeintervju	83
	Vedlegg 7: Intervjuguide skoleledere	85

Forord

Etter over fire år som deltidsstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge har jeg kommet til slutten av dette studiet. Det er med blandede følelser jeg nå fullfører min masteroppgave. Det å skrive denne oppgaven har vært en krevende, frustrerende, spennende og lærerik prosess. En prosess hvor jeg tidvis har mistet motet og tårene har sprutet, men også en prosess hvor jeg har kjent på en enorm mestringsfølelse og stolthet.

I løpet av de siste fire årene har jeg jobbet 100 % ved siden av studier, først som undervisningsinspektør og nå som førsteklasselærer. I disse rollene har jeg fått mulighet til å oppleve skolens læringsmiljø fra to sider. Gjennom egne opplevelser både i klasserommet, og i skoleledelsen, har jeg erfart at læringsmiljøet har veldig stor betydning for skolehverdagen til både elever og ansatte. Jeg kom derfor tidlig frem til at min studie måtte handle om ledelsen rolle i skolens læringsmiljø, og hvordan skoleledelsen kan bidra til å få et læringsmiljø som er best mulig for alle.

For å gjennomføre denne studien har jeg vært avhengig av flere bidragsytere og støttespillere. Først vil jeg takke mine informanter som har delt sine erfaringer, egne opplevelser og sin kunnskap med meg. Takk til mine medstudenter Aase, Cathrine og Camilla for mange gode refleksjoner og samtaler underveis i skrivingen. Det har vært godt å kunne få hjelp av ha noen som er i den samme studentbobla. Tusen takk til Siri og Stine som har brukt mange timer på korrekturlesning av oppgaven min.

Min kjære mann, min familie og mine gode venner fortjener en stor takk for å ha holdt ut med mine humørsvingninger og frustrasjoner. Deres oppmuntring og støtte har gjort at jeg nå har kommet i mål med masterstudiet.

Sist, men ikke minst retter jeg en stor takk til min veileder Heidi Regine Bergsager. Takk for mange faglige innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Du har vært en enorm støtte for meg gjennom det siste året. Takk for at du introduserte meg for begrepet «ta en tur på glasstaket». Det å ha overblikk, og vite hva som skjer i egen organisasjon, er for meg grunnleggende hvis du vil være en god leder.

Sande, 16. mai 2023

Cicilie Skjennum

1 Innledning

1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet

God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for, og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19).

I gjeldende læreplaner kan vi lese at skoleledelsen har et ansvar både for skolens læringsmiljø og for personalets utvikling. Ifølge Stortingsmelding 28 er arbeidet med å sikre et godt læringsmiljø avgjørende dersom man skal oppnå god læring og fremme gode læringsprosesser i skolen. Hvor forskning viser at de sosiale relasjonene i læringsmiljøet har stor betydning, både for sosial og faglig læring (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 14-15).

Gjennom egen erfaring, både som lærer og skoleleder, har jeg sett hvilken betydning et godt læringsmiljø har for alle i skolen. Om du er elev, ansatt eller skoleleder så preges du av læringsmiljøet i din organisasjon. De siste årene med masterstudier, parallelt med jobb som skoleleder, har gitt meg et større innblikk i lederrollen. Jeg har blitt mer nysgjerrig på hvordan man kan bruke rollen som skoleleder mer bevisst for å utvikle et godt læringsmiljø. Erfaringsmessig kan det se ut til at hvordan ledelsen selv fremstår, og hvordan læringsmiljøet følges opp, påvirker hele organisasjonen. Hvilken betydning skolens ledelse har for læringsmiljøet fremheves av Bergkastet m. fl. (2019). Innenfor arbeidet med å skape et godt læringsmiljø, og vedlikeholde dette, er skoleledelsen og det profesjonelle læringsfelleskapets roller avgjørende. For å få et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring må skolens ledelse jobbe målrettet og systematisk med skoleutvikling.

Det å jobbe med skolens læringsmiljø er en kontinuerlig prosess hvor skoleledelsen har et overordnet ansvar (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019, s. 107-108). Hargreaves og Fullan (2014) fremhever hvor viktig ledelsens rolle er når man skal bygge opp en god skolekultur og et godt læringsmiljø. Den effekten som har størst virkning på elevens prestasjoner, både faglig og sosialt, er skoleledere som er nært knyttet til både elevenes læringsutbytte og sine læreres læring (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 181). Dette viser at ledelsen har en avgjørende rolle i arbeidet med, og utviklingen av, læringsmiljøet. En rolle som kan innebære læring og utvikling både for

personalet og for ledelsen selv. Min erfaring tilsier at et godt læringsmiljø legger grunnlaget for både den sosiale og faglige læringen i skolen. For å lære bør du ha et godt og trygt miljø rundt deg uansett hvilken rolle du har i organisasjonen.

Når vi skal utvikle et godt læringsmiljø kan det se ut til at hvordan du er som leder har stor betydning for engasjementet og innsatsviljen i din organisasjon. Med bakgrunn i mine erfaringer, og tidligere forskning, har jeg kommet frem til at min studie skal handle om hvordan skoleledelsen kan legge til rette for godt læringsmiljø i egen organisasjon. Et læringsmiljø som oppleves som godt og trygt for alle, og hvor det jobbes helhetlig mot det samme målet i organisasjonen. Jeg vil undersøke dette fordi jeg har en oppfatning om at læringsmiljøet, og hvordan det jobbes med og utvikles, er noe av det viktigste vi gjør i skolen.

1.2 Studiens problemstilling

Formålet med min studie er å undersøke hvordan arbeidet med, og utviklingen av, læringsmiljøet oppleves av skoleledere og lærere. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen?

Det er skoleledelsens rolle som danner utgangspunkt for studien, men jeg har valgt å undersøke både skoleledernes og lærernes perspektiv i min forskning. I studien er det skolen som organisasjon som skal undersøkes, og skolen er en organisasjon som består av mange delelementer. Når jeg undersøker både skoleledere og læreres perspektiv vil jeg kunne få en dypere forståelse av hvordan fenomenet *skoleledelsens tilrettelegging av læringsmiljøet* oppleves av mine informanter. På bakgrunn av en helhetlig tankegang er både lærere og skoleledere elementer som er gjensidig avhengig av hverandre når læringsmiljøet skal tilrettelegges og utvikles. Derfor har jeg valgt å intervju både lærere og skoleledere. Ved å tenke på denne måten ser man på organisasjonen fra et systemperspektiv, og vi kan si at skoleledere og lærere er to delelementer i en helhet som påvirkes av hverandre (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 39-40).

Gjennom hele studien vektlegges ledelsens rolle fordi det er skoleledelsen som bærer ansvaret i sin organisasjon. I Stortingsmelding 30 påpeker utvalget at grunnlaget for en kultur for læring legges når skoleledere og lærere jobber målrettet for å styrke kvaliteten i organisasjonen. I tillegg påpekes det hvor avgjørende god skoleledelse er når det skal planlegges, tilrettelegges, gjennomføres og evalueres i organisasjonen. Dersom man skal lykkes i å utvikle læringsmiljøet, og få en kultur for

læring i organisasjonen, må både evnen og lysten til å lære bli enda bedre (St. Meld. 30, (2003-2004), s. 3, 26-27).

For å kunne besvare studiens problemstilling har jeg intervjuet både lærere og skoleledere med utgangspunkt i de gjennomgående kategoriene; skolens ledelse, læringsmiljøet, relasjoner og klasseledelse, samt skoleutvikling. De fire gjennomgående kategoriene er basert på forskerspørsmålene:

Hva er et godt læringsmiljø for deg og på hvilken måte jobber dere med læringsmiljø?

Hvordan jobbes det med relasjoner til elever, ansatte og ledelsen?

Hvordan praktiseres klasseledelse?

På hvilken måte følges opp, og utvikles, læringsmiljøet?

Ved hjelp av forskerspørsmålene skal jeg undersøke skolelederens nåværende praksis.

Målet med studien er å undersøke skoleledelsens rolle når det skal legges til rette for et godt læringsmiljø i sin organisasjon. Ved å undersøke både skoleledernes og lærernes perspektiv får jeg et tosidig innblikk i deres tanker og erfaringer, noe jeg ser på som en styrke i denne studien. Allikevel er det skoleledelse og skoleledelsens rolle som vektlegges, men det er viktig å påpeke at tilrettelegging og utvikling i organisasjoner også omhandler mye mer enn bare ledelseperspektivet.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Læringsmiljø og skolens ledelse

Læringsmiljø er et omfattende og sentralt begrep som kan romme mye. I denne studien er det et godt læringsmiljø som skal defineres. Læringsmiljøet tolkes i denne studien som et miljø som omfatter hele organisasjonen, både ansatte og elever. Et miljø, som også kan kalles skolemiljø eller arbeidsmiljø, hvor det er trygge og tydelige rammer med klare forventninger. Et godt læringsmiljø for alle, fra rektor og helt ned til den nye førsteklassingen. Slik at alle skal oppleve skolen som et trygt og godt sted å være (og lære). Nordahl (2012) definerer et godt og inkluderende læringsmiljø som et miljø preget av en atferd som er positiv. Hvor man hjelper hverandre og har et positivt fokus, både til hverandre og læring. Et godt læringsmiljø er fremmende for elevens sosiale kompetanse og læringsutbytte, og motvirker konflikter, uro og utestengning av elever (Nordahl, 2012, s. 23). Det innebærer også at skolen som organisasjon bærer et ansvar i forhold til læringsmiljøet hvor «skoleledelsen har en avgjørende rolle i arbeidet med å skape og vedlikeholde et godt læringsmiljø» (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019, s. 108).

1.3.2 Relasjoner og klasseledelse

Skoleledelsen har et overordnet ansvar for arbeidet med relasjoner og utviklingen av relasjonskompetanse i organisasjonen. Det å arbeide med relasjoner handler om å bli kjent med både ansatte og elever i sin organisasjon. Ifølge Eriksen og Lyng (2018) handler det om å være tett på, at både lærere og ledelsen er tett på elever og ansatte. Ved å være tilgjengelig og tilstede for alle i organisasjonen vil man kunne skape gode relasjoner til alle (Eriksen & Lyng, 2018, s. 49). Det å ha en relasjonsorientert ledelse handler om at både ledelse og lærere blir godt kjent og involverer seg med elevene og ansatte. At de bygger videre på de forhold som skaper god utvikling i organisasjonen, både faglig og sosialt (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, s. 13). Ved å jobbe systematisk med relasjonsarbeid i organisasjonen stimuleres læringsmiljøet og det bidrar til økt trivsel for både lærere og elever. Noe som igjen påvirker elevenes læring (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 13). Det å bygge relasjoner og evne å se alle i sin organisasjon vektlegges. Gjennom en deltagende og involverende ledelse hvor de ansatte involveres og motiveres av ledelsens atferd (Spurkeland, 2017, s. 191). Dersom man utøver et godt relasjonsarbeid og god læringsledelse i organisasjonen bør man også se klasseledelse i sammenheng. Både ledelse i klasserommet og ledelse av organisasjonen ser ut til å ha betydning for et godt læringsmiljø.

Klasseledelse tolkes i denne studien som den måten man setter standarder og ivaretar elever i en klasse, som et grunnlag for å skape et godt klassemiljø. Ute i klasserommene jobber lærere med klasseledelse kontinuerlig. Det å utøve god klasseledelse og skape trygge klassemiljøer handler om at relasjonsarbeid må prioriteres slik at klassen utvikler god relasjonell kapital (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 12). Olsen og Buli-Holmberg (2020) presiserer at skolen preges av et miljø som oppleves trygt for elevene. Hvor lærerne er støttende og viser at de bryr seg om elevene. I tillegg er det tydelige strukturer i klasserommet og klare forventninger til elevene. Punktene over, samt lærerens evne til å være fleksibel i sine undervisningsopplegg, bidrar til å skape gode læringsmiljø og gode lærebetingelser for elevene (Olsen & Buli-Holmberg, 2020, s. 15). Som tidligere nevnt har skoleledelsen en svært viktig rolle i arbeidet med, og utviklingen av læringsmiljøet fordi de bærer ansvaret i sin organisasjon.

1.3.3 Skoleutvikling

Skoleutvikling tolkes som det arbeidet som skoleledelsen initierer, setter i gang, og følger opp i organisasjonen. I gjeldende læreplan vektlegges skoleledelsens tilrettelegging for lærernes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Ifølge Bergkastet m. fl. (2019) krever skoleutvikling at ledelsen jobber systematisk og kontinuerlig i organisasjonen. Med mål om å

utvikle et enda bedre læringsmiljø, både for elever og ansatte, gjennom å utvikle seg og være en lærende organisasjon (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019, s. 108). Robinson (2014) vektlegger at «den mest effektive måte skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine» (V. Robinson, 2014, s. 101). Senge (1990) fremhever at en lærende organisasjon kjennetegnes ved at ledere og ansatte kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape de resultatene de ønsker. Gjennom å videreutvikle sine evner og oppmuntre til nye tankemåter. Det er organisasjoner hvor kollektive ambisjoner innfris og hvor ansatte blir flinkere til å lære sammen i fellesskap (Senge, 1990, s. 9). Det viser at i organisasjoner som lærer sammen og utvikler seg har skoleledelsen en avgjørende rolle.

1.4 Studiens oppbygging

Studiene er inndelt i seks hovedkapitler som alle starter med en introduksjon av kapitlets innhold. Alle hovedkapitlene er delt inn i relevante delkapitler hvor tematikken i forskerspørsmålene er brukt som utgangspunkt. Innledningsvis i det første kapitlet legger jeg frem studiens bakgrunn og aktualitet. Videre presenteres problemstilling og tema for forskerspørsmålene. Kapitlet inneholder også en begrepsavklaring av studiens gjennomgående begrep. I kapittel 2 presenteres studiens teoretiske utgangspunkt. Dette kapitlet innledes med teori om skolens ledelse og relevante former for ledelse. I delkapitlet om læringsmiljøet presenteres teori om relasjoner og ledelse i klasserommet, samt skolekultur. Teori om skoleutvikling og lærende organisasjoner presenteres i neste delkapittel, før jeg avslutter kapitlet med teori om utfordringer og muligheter man kan møte i arbeidet med tilrettelegging av læringsmiljøet. I kapittel 3 legger jeg frem mine metodevalg og studiens forskningsdesign. Jeg presenterer gjennom delkapitlene hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen og avslutter kapitlet med noen etiske betraktninger rundt egen forskning. I kapittel 4 presenterer og analyserer jeg mine funn. Gjennom en analyse av mitt empiriske materiale presenteres funnene i delkapitler som er bygget på studiens problemstilling og forskerspørsmål. Sist i kapitlet oppsummeres mine hovedfunn. I kapittel 5 drøftes funn opp mot relevant teori under delkapitlene som er gjennomgående i studien. I det siste kapitlet oppsummeres mine hovedfunn opp mot problemstillingen og jeg presenterer en konklusjon på bakgrunn av funnene. Avslutningsvis i studien vil jeg presentere nyere forskning på skolelederrollen som er viktig å forske videre på.

2 Teori

Mitt hovedfokus i denne studien er skoleledere, og hvordan man kan utvikle et læringsmiljø som oppleves godt i hele organisasjonen, og som til syvende og sist gagnar eleven. Med bakgrunn i problemstillingen min: *Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen?* vil jeg gå inn på forskjellige aspekter som har betydning for læringsmiljøet.

Opplæringsloven sier at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998, § 9A-2). Dette følges opp av gjeldende læreplan som sier at «et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Dette innebærer at skoleledere har et lovpålagt ansvar for å skape et godt og trygt læringsmiljø, både for elever og ansatte.

I dette kapitlet vil jeg legge frem studiens teoretiske utgangspunkt. Min problemstilling og forskerspørsmålene danner grunnlaget for min forskning og min valgte teori skal understøtte dette. Innledningsvis i teorikapitlet går jeg inn på relevant forskning og teori som tar for seg skolens ledelse og læringsmiljøet. Skoleledelsens blir vektlagt i denne studien fordi gjeldende læreplaner og Opplæringsloven påpeker at det er skolens ledelse som skal legge til rette for elevenes læring og utvikling. Hvor rektor er hovedansvarlig for å lede og videreutvikle organisasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19) (Opplæringsloven, 1998, § 9-1).

Kapitlet inneholder også teori om relasjoner, klasseledelse, skolekultur og skoleutvikling fordi jeg ser dette som relevant for å besvare studiens problemstilling.

2.1 Skolens ledelse

Om skoleledelsens ansvar skriver Bergkastet m. fl. (2019) at «skoleledelsen har ansvar for at skolen er en lærende organisasjon som systematisk og langsiktig arbeider for å sikre et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019, s. 110). Som tidligere nevnt prioriterer en god skoleledelse relasjonsarbeid og samarbeid når det skal bygges tillit og organisasjonen skal utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Det innebærer at skolen har behov for skoleledere som har en anerkjennende måte å møte sine ansatte på. Gjennom en relasjonell og anerkjennende tilnærming vil ansatte tro på egen praksis og gis en opplevelse av mestring (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019, s. 110). Studien tar utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse av ledelse, hvor det er en dynamisk deltagende ledelse som legger til rette

for at man lærer sammen. En tilnærming hvor ledelse og læring skjer i relasjoner og spesifikke situasjoner gjennom aktive samhandlinger. Der man lærer ved å konstruere kunnskap sosialt gjennom kommunikasjon og samarbeid med andre (Helstad, 2015, s. 49).

Skoleledelsens tilrettelegging og veiledning trekkes frem som nødvendig i relasjonsarbeid. Dette ser ut til å være grunnleggende i arbeidet med læringsmiljøet. Støtte og veiledning ovenfra, samt tydelige forventninger bidrar til økt fokus på dette arbeidet. Det er en forutsetning at man kan ta opp utfordringer med ledelsen, også mindre ting, når man skal være tett på elevene og ta tak i alt som skjer. På den måten oppleves det at alle jobber mot det samme målet (Eriksen & Lyng, 2018, s. 49-50). Som leder er den viktigste rollen å bidra til at de man veileder opplever anerkjennelse i det de gjør, og at de oppmuntres på veien. Gjennom å hjelpe til med å tilrettelegge, og få personalet til å strekke seg, har man en uvurderlig rolle i forhold til å styrke og trygge de man veileder (K. Robinson & Aronica, 2018, s. 163-169). Lærere og andre ansatte må oppleve at de får hjelp når de henvender seg til ledelsen. Lærere som ser og opplever ledelsen som synlig ser ut til å henge seg på når ledelsen blir rollemodeller (Eriksen & Lyng, 2018, s. 50-51). Hvilken form for støtte og kvaliteten i støtten lærerne opplever er fremtredende i profesjonell utvikling. Når man skal bygge en samarbeidskultur må man være bevisst på at en stor del handler om det uformelle. Altså det å utvikle gode relasjoner og skape tillit til medarbeiderne. Ved å bruke tid på dette vil man kunne utvikle en mer samarbeidende kultur, men dette er også en tidkrevende prosess (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 145). Et godt utgangspunkt for skoleutvikling er at «skolelederne kan modellere den væremåten de ønsker å se hos lærerne, akkurat slik vi ønsker lærerne skal modellere for elevene» (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019, s. 112). Vi kan si at alle i en organisasjon påvirkes av hverandre og at man ubevisst speiler de man omgås (Roland, 2021, s. 35). Kirkhaug (2019) påpeker at ledere som viser gjennom sin atferd og sine holdninger hvordan man vil ha det i sin organisasjon, ses på som gode forbilder eller gode rollemodeller (Kirkhaug, 2019, s. 177). Også Bang (2020) fremhever ledere som rollemodeller. Han skriver at ledere er rollemodeller gjennom den maktposisjonen de har i organisasjonen (Bang, 2020, s. 173). Som Lysebo og Fromreide (2022) påpeker så kan vi selv velge hvordan vi vil opptre, hvordan vi vil fremstå, og hvilken atferd vi vil vise overfor de vi er sammen med. Vi velger selv hvilken rolle vi vil innta når vi møter våre medarbeidere. For å få tillitt i egen organisasjon må vi ta gjennomtenkte og bevisste valg når det gjelder egen væremåte. Vi vil ofte oppleve å måtte balansere mellom det å ha kontroll og struktur på den ene siden, og det å opptre med varme og nærhet på den andre siden når vi skal lede et personale. Den autoritative lederen fremstår som en leder som viser vennlighet og respekt overfor

kolleger, samtidig som det tas ansvar for strukturen og rammene. Med en slik væremåte vil alle deltakere oppleve det som trygt å bidra i organisasjonen (Lysebo & Fromreide, 2022, s. 26-27).

Skolens ledelse har stor betydning både for elevens læring og for lærerens læring. Skolelederens ansvar for å skape gode læringsbetingelser og læringsfellesskap trekkes frem. At skoleledelsen involverer seg i lærerens arbeid ses på som nødvendig. Når skoleledelsen anvender metoder og verktøy som fremmer ledelse og læring på systematiske og bevisste måter viser de at de involverer seg i lærernes arbeid (Helstad, 2015, ss. 47-48). Ifølge Irgens (2016) vil det være en styrke for en leder å kunne se organisasjonen sin med to øyne. Gjennom det vitenskapelige øyet som tar utgangspunkt i naturvitenskapen, og det kunstneriske øyet som tar utgangspunkt i de humanistiske fagene. En god leder bør derfor utvikle både den kunstneriske, og den vitenskapelige måten, å se sin organisasjon på. Det vil kunne gi lederen mulighet til å lede sin organisasjon på en mer helhetlig måte gjennom et dobbelt blikk. På den måten vil man kunne kombinere særegenheter fra begge blikk, det instrumentelle og strukturelle, med det mer tolkende og konstruktivistiske (Irgens, 2016, ss. 287-288).

I skolen som organisasjon kan man si at både skoleledere og lærere er i formelle posisjoner. Begge er ledere og har et ansvar for å følge opp og tilrettelegge for læringsarbeid i organisasjonen, fra ulike ståsted og på ulike måter. Det å se klasseledelse og skoleledelse i sammenheng gir mening. Både skoleledere og klasseledere har ansvar for at elevene oppnår gode læringsresultater, og for at alle skal ha et godt læringsmiljø hvor man kan utvikle seg (Helstad, 2015, s. 48).

Ledelse i skolen handler både om hvordan skoleledelsen legger til rette og støtter opp om læreres profesjonelle arbeid, og hvordan lærere leder læringsarbeidet i klasserommet.

Lærerne er avhengige av elevene sine for å oppnå mestring i klasserommet, tilsvarende er rektor avhengig av lærerne for å lykkes i sitt læringsarbeid (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 68).

Ledelse utøves på flere arenaer, og på forskjellige måter, i skolen. Skoleledelsen utøver det gjennom ledelse av ansatte, og lærerne gjennom ledelse i klasserommet. Det innebærer at alle i organisasjonen bærer et ansvar for å tenke ledelse på en helhetlig måte når et godt læringsmiljø skal utvikles.

2.1.1 Et helhetlig blikk på ledelse

«Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) kan vi lese i læreplanen. Det å ha

en ledelse som går foran som gode eksempler ser ut til å være nødvendig for å skape et godt læringsmiljø i organisasjonen. Med utgangspunkt i en tankegang som involverer alle i organisasjonen presenteres et helhetlig syn på ledelse. Det finnes mange måter å lede på, men det å ha evnen til å lede både med hodet og hjertet, det Irgens (2016) kaller et toøyd blikk, vektlegges i denne studien. Som tidligere nevnt handler det om å kombinere det naturvitenskapelige synet med et humanistisk syn. Hvor det ene blikket, eller perspektivet, er den strukturelle og instrumentelle delen av ledelse som preges av resultater, styring og rapporteringer. Og hvor det andre blikket er preget av kreativitet, følelser, tolkninger og mer praktisk læring. Vi trenger evnen til å kunne bruke begge blikk for å utøve god ledelse. Det kan være utfordrende fordi man er preget av det ståstedet man har som leder, men vi trenger å øve opp begge perspektivene for å lede på en helhetlig måte (Irgens, 2016, s. 289-292).

Perspektivene over preger skolens ledelse gjennom regler, normer og tolkninger av disse. Men man må også se organisasjons verdier, og hva som bli vektlagt, i sammenheng med disse perspektivene. Ledere har et ansvar for å legge verdier til grunn for arbeidet i sin organisasjon slik at de preger hele organisasjonen. For å få dette til kreves det ledere som har både forståelse av, og kunnskap om, organisasjonens verdier. Det er også en forutsetning at lederne selv praktiserer disse verdiene og at det er synlig for resten av organisasjonen. Ved å ta både arbeidsoppgaver og menneskene i vår organisasjon på alvor og verdsette det som skjer i organisasjonen, og de menneskene vi har, vil man kunne bygge et godt læringsmiljø for alle (Slettbakk & Skrøvset, 2021, s. 76-79). Gjennom en verdsettende måte å lede på tar man personalet på alvor. Hvordan man møter menneskene i organisasjonen sin, og hvordan man kommuniserer med dem, viser hvilken tilnærming man har. «Det handler både om en måte å forholde seg til andre mennesker på, et relasjonelt perspektiv basert på verdier, og i tillegg en analytisk tilnærming til ulike situasjoner» (Slettbakk & Skrøvset, 2021, s. 77). I skolen som organisasjon utøves det, som nevnt, ledelse på flere nivåer. Skolens ledelse har det overordnede ansvaret i hele organisasjonen, mens lærerne har ansvaret for ledelsen i klasserommet.

2.1.2 Ledelse i organisasjonen

Som tidligere nevnt har skoleledere et ansvar for å tilrettelegge for både lærernes og elevenes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). I denne studien forskes det på hvordan skolens ledelse legger til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen. Med bakgrunn i en helhetlig tankegang, som til syvende og sist skal bidra til elevens sosiale og faglige utvikling, presenterer jeg en ledelsesform Robinson (2014) kaller elevsentrert ledelse.

Elevsentrert ledelse handler om hvordan skolens ledelse påvirker læringen og prestasjonene til de elevene de er ansvarlig for. Det innebærer å vite hva man skal gjøre når, og å ha en helhetlig tankegang for elevene. En slik form for ledelse betyr at man handler med tanke på sine elever og deres læring, i motsetning til en skole hvor ledelsen ikke er kjent med hva som foregår ute i organisasjonen og dermed kan tilføre lite til elevene (V. Robinson, 2014, s. 15 og 26). Robinson (2014) har utarbeidet fem dimensjoner i forhold til hva som har størst betydning for elevenes resultater. Relasjonsarbeid har blitt etterspurt som en egen dimensjon, men relasjoner er grunnleggende for å lykkes innenfor elevsentrert ledelse og brukes derfor i alle dimensjonene. Den første av de fem dimensjonene er *å fastsette mål og forventninger* på en hensiktsmessig måte slik at organisasjonen kan bruke målene som utgangspunkt for å prioritere og sortere hva de skal jobbe med. Den neste dimensjonen er *strategisk bruk av ressurser* hvor det påpekes at denne dimensjonen handler mye om strategisk tenkning. Hvordan man bør stille spørsmål til oppgaver som pålegges, og til organisasjonens ressursbruk. I den tredje dimensjonen handler det om at ledelsen forsikrer seg om *at kvaliteten på undervisningen er høy* i deres organisasjon. Hvor det påpekes at forskning viser at elever på skoler der ledelsen er tett på lærerne i planlegging, og evaluering av undervisning, får bedre resultater. Den fjerde dimensjonen handler om *det å lede lærernes læring og utvikling*, det å lære og utvikle seg sammen i organisasjonen. Denne dimensjonen utpeker seg som den viktigste dimensjonen. Det innebærer at alle i organisasjonen har et kollektivt ansvar for elevens læring. I tillegg inngår en effektiv profesjonell utvikling av lærerne som et av de to mest fremtredende elementene innenfor denne dimensjonen. Den siste av dimensjonene innenfor elevsentrert ledelse beskrives som et fundament for alle de andre dimensjonene og den omhandler *et velordnet og trygt læringsmiljø for både elever og personale*. I denne studien er det størst fokus på de to siste dimensjonene. Allikevel har alle dimensjonene betydning for organisasjonen og alle dimensjonene påvirkes av hverandre (V. Robinson, 2014, s. 20-25). Også Postholm (2014) fremhever det at skoleleder skal lede opplæringen i sin organisasjon og holde seg fortrolig med den daglige virksomheten i skolen, samt arbeide for å videreutvikle sin organisasjon (Postholm M. B., 2014, s. 23). Når det skal drives kompetanseutvikling i organisasjonen er det behov for både praktisk tilrettelegging og støtte fra ledelsen. Ifølge Midthassel (2020) kan den praktiske tilretteleggingen ivaretas av mellomledere, men motivasjonsarbeid og oppfølgingen av kompetanseutviklingen bør følges opp av rektor (Midthassel, 2020, s. 153). Dette innebærer at skoleledelsen har en viktig rolle når det gjelder oppfølging og utvikling av et godt læringsmiljø i sin organisasjon.

2.2 Læringsmiljø

I denne studien vektlegges det at både elever og ansatte har behov for et godt læringsmiljø. Et miljø hvor man opplever seg inkludert og ivaretatt, hvor ulikheter vedsettes og den du er anerkjennes.

Uansett om vi kaller det læringsmiljø, skolemiljø eller arbeidsmiljø trenger vi trygghet, forutsigbarhet og tilhørighet for å yte vårt beste. Det innebærer at et læringsmiljø er godt når det gir mulighet for alle til å bli den beste utgaven av seg selv, både faglig og sosialt (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019, s. 11). Helstad (2015) fremhever at hva slags kultur organisasjonen er preget av, og hvilken type ledelse som utøves i organisasjonen har stor relevans for lærernes trivsel. Dette er med å forme organisasjonen som arbeidsplass, og har til syvende og sist betydning for elevenes læring (Helstad, 2015, s. 48). Vi kan si at måten organisasjonen ledes på, og ledelsens menneskesyn, preger læringsmiljøet i organisasjonen. Hvilken holdning ledelsen har til personalet og elevene, samt viljen lederen har til å interessere seg og involvere seg, har betydning. Ved å bruke tid på å jobbe med et felles menneskesyn i personalet kan man endre holdningen i organisasjonen. Gjennom et positivt fokus, med støtte og oppfølging fra ledelsen, utvikles et positivt menneskesyn. Det å sette av tid og prioritere relasjonsarbeid er grunnleggende for å få organisasjonen til å fungere (Eriksen & Lyng, 2018, s. 45).

Men hvorfor bør ledere skape gode relasjoner til lærere og elever? En god begrunnelse for å skape gode relasjoner er at vi da jobber forebyggende, blir godt kjent med de vi leder og har en enestående sjanse til å være i forkant. Det handler om at vi må bli flinkere til å vinne hjerter, det er det som skal til for en trassig elev (Eriksen & Lyng, 2018, s. 42). Og kanskje også for en trassig voksen? Som Spurkeland (2011) påpeker så medvirker arbeidet med det relasjonelle til bedre læring i hele organisasjonen (Spurkeland, 2011, s. 36). At alle i organisasjonen tar ansvar og jobber med relasjoner for å skape gode læringsmiljøer må prioriteres i organisasjonen. Når man bryr seg om hvordan ansatte og elever har det, i tillegg til det faglige, blir man mer empatisk innstilt og kan forstå de man leder bedre (Eriksen & Lyng, 2018, s. 43). Ved å bruke tid på relasjoner i organisasjonene legges grunnlaget for elevens læringsresultater og opplevelse av mestring. Det å skape gode relasjoner krever at det utvikles relasjonskompetanse i organisasjonen (Sælebakke, 2018, s. 34).. Forskning viser at man gjennom arbeid med menneskesyn og relasjoner i organisasjonen vil være på god vei mot et bedre læringsmiljø. Men noe kan også se ut til å handle om ledelse i klasserommet og skolekultur også.

2.2.1 Relasjoner og ledelse i klasserommet

«Et godt læringsfellesskap handler om å være bevisst på relasjonsarbeid, gode relasjoner mellom elever, mellom elever og lærere, og skolens ledelse» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 68). Når man arbeider med læringsmiljøet på en skole er det, i tillegg til å ha faglig kompetanse, også vesentlig å ha evnen til å se den enkelte. Det å være bevisst sin egen rolle som leder og ta ansvar for relasjonens kvalitet handler om å utvikle relasjonskompetansen (Sælebakke, 2018, s. 34-36). Når en lærer leder en klasse handler det om å bygge relasjoner, skape inkluderende læringsmiljøer og bidra til elevens læring. Hvordan klassen, og skolen, ledes har stor betydning for elevenes utvikling og læring. En god klasseleder har evnen til å undervise og lede klasser slik at de får et godt læringsutbytte. Det er tydelige voksne som har et nært forhold til elevene sine, og som er interessert i elevene sine og det de gjør (Nordahl, 2012, s. 8-16). I læreplanen beskrives god klasseledelse på denne måten «God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Ifølge Sælebakke (2018) er klasseledelse summen av tre kompetanser; lærerens relasjonelle kompetanse, evnen til å etablere og opprettholde struktur i klassen, og evnen til å etablere en kultur for læring (Sælebakke, 2018, s. 115). Når en klasseleder møter elever i klasserommet, velger man hvilke roller man vil innta. Det samme kan vi si gjelder i hele organisasjonen, vi tar alle valg i forhold til hvilken rolle vi vil innta overfor andre mennesker. Valg som bør være gjennomtenkte og bevisste når det gjelder egen væremåte. Dette er med på å bygge tillit i forhold til andre mennesker (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 21). Det betyr at også klasseledelse er en betydningsfull faktor i arbeidet med læringsmiljøet. Vi kan si at klasseledelse er en av brikkene i en helhetlig tankegang omkring læringsmiljøet i organisasjonen.

2.2.2 Skolekultur

Skoleledelsen har en avgjørende rolle i hvordan man utøver en enhetlig praksis rundt skolekultur og verdier i egen organisasjon (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019, s. 17). Alle organisasjoner har sin egen kultur med sine egne verdier, normer og uformelle regler. Denne kulturen «sitter i veggene» på mange skoler. Hvor menneskene i organisasjonene har en virkelighetsoppfatning som kan defineres som den virkeligheten medlemmene i kulturen utvikler. Denne kulturen brukes for å skape mening i det man erfarer i egen organisasjon. Altså hva man tror på som sant eller usant (Bang, 2020, s. 57). Dette er virkelighetsoppfatninger eller vaner som er regjerende i organisasjonen og disse «kan bevisst eller ubevisst styre, begrense, og regulere arbeidsforholdene både i snevrere og videre betydning for skolens personale og elever» (Berg, 2000, s. 60). Relasjonene i organisasjonen både påvirker, og påvirkes av, den kulturen som er rådende i organisasjonen. Vi kan

si at en kultur består av tradisjoner, verdier og forestillinger som er utviklet over lang tid. For å få et positivt samspill i personalet, og et godt samarbeid i organisasjonen, må det være en kultur som fungerer godt. Det ser ut til at kvaliteten på relasjonene er mer positive der det er en kultur for at ledelsen er synlige, støttende og involverende (Drugli, 2012, s. 31).

Kulturen sier noe om hva som kjennetegner den enkelte organisasjon. Hvor man etterhvert lærer seg at slik er det eller slik gjør vi det i vår organisasjon. Dette er med på å påvirke hvordan vi tenker, hva vi legger vekt på og hvordan vi tolker ting (Irgens, 2016, s. 153-154). Kulturen forteller oss noe om erfaringer og hvordan de former oss. Man blir formet av erfaringene i hvilken som helst organisasjon (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 44). Om ledelsens betydning for organisasjonenes kultur fremhever Bang (2020) at det ledelsen verdsetter og vier oppmerksomhet har stor betydning for kulturen i organisasjonen. Gjennom sin væremåte kommuniserer ledelsen verdier og antagelser til resten av sin organisasjon. Det vises i hva ledelsen gjør, hvilke oppgaver de gjør eller ikke gjør, og gjennom hvordan de behandler andre (Bang, 2020, s. 86-87).

2.3 Skoleutvikling og lærende organisasjoner

Min forskning undersøker hvordan skoleledelsen følger opp og utvikler læringsmiljøet. Ved å se med et helhetlig syn har skoleledelsen mulighet til å utvikle sin organisasjon til en lærende organisasjon. Senge (1990) vektlegger at «en lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den» (Senge, 1990, s. 18). Som skoleleder er det å skape tillit til aktørene i organisasjonen, og få folk med seg en forutsetning når man skal drive med utvikling. Den viktigste aktøren i arbeidet med å støtte læreren og skape tillit er skolelederen (Helstad, 2015, s. 53). Bergkastet m. fl. (2019) påpeker det ansvaret skolens ledelse har for at deres organisasjon er en lærende organisasjon. En organisasjon hvor det arbeides helhetlig og langsiktig for å sikre et godt læringsmiljø (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019, s. 111).

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfelleskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfelleskapet for å videreutvikle skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Ifølge Senge (1990) vektlegges fem disipliner som grunnleggende dersom en organisasjon skal være en lærende organisasjon. Disse disiplinene er: *personlig mestring*, *mentale modeller*, *felles visjon*, *gruppelæring* og *systemtenkning*. Det er vesentlig å utvikle alle de fem disiplinene parallelt. Den femte disiplinen er *systemtenkning*, denne disiplinen integrerer og sammenfatter alle de andre disiplinene. Slik at hver enkelt disiplin ikke blir enkeltstående, men en del av en helhetlig tankegang

rundt læring og utvikling (Senge, 1990, s. 12-18). Disiplinen *personlig mestring* innebærer at hver enkelt skal oppleve at deres tanker, ideer og bidrag betyr noe for utviklingen av organisasjonen. Vi kan si denne disiplinen handler om den enkeltes egen evne, og motivasjon, til læring og utvikling. Og hvor det vektlegges at dersom en organisasjon skal lære må også menneskene i den lære (Senge, 1990, s. 145 -147). Som Sunnevåg og Andersen (2014) skriver handler det om å få med seg alle når en organisasjon skal utvikles. Hvor målet er å utvikle seg, og lære, slik at elevene får et enda bedre læringsutbytte (Sunnevåg & Andersen, 2012, s. 18). Det å ha felles mål eller det Senge (1990) kaller *en felles visjon* skaper en fellesskapsfølelse, og kan være med å endre de ansattes tankegang slik at de får et større eierskap til organisasjonen. Det handler om å bygge en felles visjon i en organisasjon, et mål for hvordan vi vil ha det sammen. «Organisasjonens felles følelse av mål, visjon og operative verdier skaper en grunnleggende form for felleskap» (Senge, 1990, s. 213-217). Sunnevåg og Andersen (2012) skriver at en utvikling til en samarbeidende kultur i organisasjonen er grunnleggende når man skal utvikle seg. Dette innebærer at man sammen får en felles forståelse av utfordringer man står overfor og hvordan man skal jobbe for å utvikle disse (Sunnevåg & Andersen, 2012, s. 18). Som Senge (1990) sier kan våre *mentale modeller* både hemme og fremme læring og utvikling. Denne disiplinen handler om hvordan den enkelte ser verden, og hvordan vi handler ut ifra egne forutsetninger. Når organisasjonen skal utvikles vil bevissthet om de ansattes mentale modeller og hvordan dette påvirker oss ha betydning (Senge, 1990, s. 178-182). Det å utvikle organisasjonen handler mye om å utvikle seg sammen. «Når lærere arbeider sammen øker også sjansene for å øke den profesjonelle kapitalen betraktelig» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 130). Disiplinen Senge (1990) kaller *gruppelæring* innebærer at man sammen reflekterer og utvikler ny kunnskap. På bakgrunn av organisasjonens felles visjon er alle med å bidra for å oppnå ønskede resultater og mål. Gjennom gruppelæring utvikler man et lærende felleskap hvor man kan utfylle hverandre og hvor alle tar et kollektivt ansvar (Senge, 1990, s. 238-239).

2.3.1 Læring i organisasjoner

I gjeldende læreplaner påpekes det at «Skolen skal være et profesjonsfaglig felleskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Det medfører at alle i organisasjonene er pålagt å reflektere, vurdere og videreutvikle seg. Læring i organisasjoner og lærende organisasjoner handler om å være i et profesjonelt og faglig felleskap hvor det fokuserer på utvikling, og hvor man lærer sammen.

Irgens (2011) siterer Argyris & Schön som fremhever «at alle mennesker har et behov for å handle og samtidig reflektere over sine handlinger for å lære av sin atferd» (Irgens, 2011, s. 94). Ifølge Hargreaves & Fullan (2014) fremholder Schön at det å være profesjonell handler om å kunne anvende en reflekterende praksis. Hvor en slik praksis handler om å reflektere samtidig som man handler, og det å reflektere over handlingen i ettertid. Det å reflektere mens du handler innebærer at man klarer å tenke midt i handlingen, avbryte handlingen og gjøre noe annet. Men det å reflektere over en handling innebærer at man reflektere over det man har gjort. Man tenker over hvorfor ble det slik og om man burde ha gjort ting annerledes. Når vi er profesjonelle som jobber i et profesjonsfaglig fellesskap er begge disse formene for refleksjon sentrale. Det å ha mulighet til å reflektere sammen påpekes som nyttig. «Sett i gang refleksjon *over* handling så vil du også bli i stand til å reflektere mer effektivt *mens* du handler» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 117-118). Refleksjon forbindes ofte med Dewey (2001) som fremhevet at handlingene våre skjer på bakgrunn av våre tidligere erfaringer. Gjennom å bli utsatt for, og det å selv prøve ut, erfarer vi både passivt og aktivt. Vi handler ut ifra de erfaringene vi har, men erfaringen skapes ikke gjennom aktivitet alene. Når vi fortsetter etter å ha blitt utsatt for en konsekvens, og handlingen (og vi) endres på bakgrunn av disse konsekvensene, da har konsekvensene hatt en betydning som har gjort at vi har lært noe. Det innebærer at vi vurderer mulige løsninger og at konsekvenser av våre handlinger settes opp mot hverandre (Dewey, 2001, s. 53). Når vi reflekterer kan vi si at målet er å finne nye bevis og nye, bedre løsninger slik at vi kan utvikle oss og lære.

Ifølge Argyris (1992) så skjer læring når det er samsvar mellom handlingsplaner og resultater, eller når disse ikke samsvarer. Når det ikke samsvarer innebærer det at det er en feil som må korrigeres for å få ønsket resultat. Som nevnt opereres det med en teori om single - loop læring/ enkeltkretslæring, og double – loop læring/dobbelkretslæring. Hvor enkeltkretslæringen skjer når man får et resultat som samsvarer eller når et uønsket resultat korrigeres ved å endre handlinger. Dobbelkretslæring innebærer også at man får et uønsket resultat som korrigeres. Men forskjellen er at man først endrer handlinger etter at man har undersøkt og forandret de variablene som er styrende (Argyris, 1992, s. 248). Med vekt på å være en lærende organisasjon presenterer også Irgens (2011) Argyris sin teori om enkelt - og dobbelkretslæring. Hvor enkeltkretslæring innebærer at man lærer og erfarer på en måte som ikke endrer organisasjonens styrende verdier eller normer. Man justerer sine handlinger innenfor de rammen som er regjerende i organisasjonen, og fortsetter som før. Dobbelkretslæring handler derimot om å stille spørsmål ved dagens praksis og ved å undersøke de grunnleggende forutsetningene for atferden i organisasjonen. Man ser på hva som styrer organisasjonen og endrer eventuelt på de normer og verdier som er gjeldende. Irgens (2011)

påpeker at «Da læring i et organisasjonsperspektiv først og fremst retter seg mot endring av atferd, vil det derfor være vesentlig for organisasjoner å lære å lære ...» Hvor evnen til å lære av selve læringsprosessen, det som kalles metalæring, fremheves som selve karakteristikken av lærende organisasjoner (Irgens, 2011, s. 98-99).

En lærende organisasjon innebærer at alle i organisasjonen erfarer, reflekterer, lærer og utvikler seg sammen. Når man har et helhetlig blikk på organisasjonen, bærer man et felles ansvar for et godt læringsmiljø i organisasjonen. Organisasjoner som tar et kollektivt ansvar overfor både lærernes og elevenes læring, som har kultur for samarbeid og har felles visjoner ser ut til å ha velfungerende profesjonelle felleskap (Helstad, 2015, s. 56). Som Hargreaves og Fullan (2014) skriver så handler et sterkt og positivt samarbeid om at lærere er «... engasjert i, interesserte i, og stadig mer kunnskapsrike og velinformerte om hvordan de kan bli bedre yrkesutøvere sammen» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 145). Ett godt læringsmiljø, mer læring og gode skolehverdager for elevene bør være grunnlaget for hvorfor vi driver med skoleutvikling. Skoler som får gode resultater av sitt utviklingsarbeid har fokus på dette, og et kjennetegn er at man i disse organisasjonene har høy grad av samarbeid i kollegiet (Sunnevåg & Andersen, 2012, s. 10).

Når skoleledelsen skal drive utvikling og legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen kan det innebære at man vil møte utfordringer, som også kan gi oss muligheter.

2.4 Utfordringer og muligheter

Som leder vil man etterstrebe å få med seg alle i organisasjonen, men i alle organisasjoner vil man møte forskjellige utfordringer. I dette kapitlet presenteres noen utfordringer skoleledelsen kan møte i arbeidet med læringsmiljøet. De viktigste begrepene er kulturell og sosialpsykologisk motstand, tid og prioriteringer, samt tillit - og lojalitetskonflikter,

2.4.1 Kulturell og sosialpsykologisk motstand

Generelt kan man si at kulturen i en organisasjon ser ut til å ha stor betydning for det meste som foregår i organisasjonen. Dickinson (2015) legger vekt på at de ansattes tidligere erfaringer og skolens kultur kan skape utfordringer når en organisasjon skal utvikle seg. I tillegg nevnes at et grundig forarbeid er avgjørende før man skal sette i gang med utvikling. Da vil organisasjonen ha muligheten til å jobbe sammen mot et felles mål, ikke motarbeide hverandre (Dickinson, 2015, s. 167). Kirkhaug (2022) fremhever at både kulturell motstand og sosialpsykologisk motstand har betydning for endringer og utvikling i organisasjonen. Kulturell motstand handler om at verdier som trygghet, forutsigbarhet, pålitelighet og lojalitet dyrkes i organisasjonen, og endringer vil

derfor virke truende. Kultur har stor betydning i organisasjoner og en endring kan derfor være en faktor som utgjør motstand. Motstanden kan også være relatert til det sosialpsykologiske hos den enkelte fordi endringer truer det som er trygt og forutsigbart. Da handler motstanden om at vi vet hva vi har, men ikke hva vi får. Motstanden kan da vise seg i stilltiende protester som å ignorere det som er bestemt, eller mer høylytte protester (Kirkhaug, 2022, s. 47-50). Elementer som er truende for organisasjonen presenterer også Irgens (2011) når han siterer Argyris om den innøvde inkompetansen *organisasjonens forsvarsmønstre*. Disse forsvarsmønstrene fremtrer når det oppstår truende eller pinlige situasjoner, og presenteres i forbindelse med dobbeltkretslæring (Irgens, 2011, s. 99).

2.4.2 Tid og prioriteringer

Tid og prioriteringer kan være en utfordring i en travel skolehverdag. I 2008 nedsatte Kunnskapsdepartementet et eget utvalg som skulle undersøke tidsbruk, og organisering, i skolen. Utvalget undersøkte hvordan bruken av tid bedre kunne rettes mot læring og undervisning i skolen. Det påpekes at gode lærere er det viktigste for elevens læring og utvikling. Og at både lærere og ledere har et ansvar for å planlegge og tilrettelegge for mest mulig effektiv tidsbruk slik at tiden strekker til. Stortingsmelding 19 er basert på utvalgets undersøkelser, og i oppsummeringen fremhever utvalget ti områder som er sentrale for tidsbruk. Her fremheves *god ledelse* som den viktigste forutsetningen for god tidsbruk, både i forhold til skoleledelse og klasseledelse. Videre vektlegges effektiv og målrettet bruk av tid til skolens kjerneoppgaver. Utvalget mener krav til dokumentasjon, tidsbruk i forhold til læreplaner og kartlegginger ser ut til å ta for mye tid. Verdien av tidlig innsats mot elever og en mer flerfaglig yrkesgruppe i skolen fremheves også som sentrale områder (Meld. St. 19 (2009-2010), s. 6-8) som kan redusere tidspresset.

2.4.3 Tillit - og lojalitetskonflikter

Tillit er et avgjørende element i relasjonen mellom leder og lærer, og er spesielt viktig når man skal utvikle seg sammen. Det å bygge tillit i organisasjonen kan være utfordrende. Kirkhaug (2019) skriver at tillit er en av flere «.. kritiske faktorer i lederskap på alle nivåer og overalt hvor lederskap utføres» (Kirkhaug, 2019, s. 44). Robinson (2014) fremhever fire kvaliteter som skoleledere bygger tillitt ved å modellere og forvente. Den første handler om respekt og hvordan man gjennom respekt setter pris på de andres tanker og ideer. Det handler også om omsorg for andre mennesker. Det å bry seg om de ansatte både personlig og profesjonelt bygger tillitt. Videre viser hun til at kompetanse som den tredje faktorene hvor det han deler om egen og andres kompetanse i organisasjonen. «For eksempel vil lærer og foreldre raskt komme med negativ kritikk hvis de ser at

skolens bygninger ikke holdes ryddig eller trygge, eller hvis enkelte personer samhandler på en lite respektfull måte.» Den siste faktoren handler om integritet. Gjør lederen det man sier man skal gjøre, følges ting opp, og løses konflikter på en rettfærdig måte. Kan man si at handlingen man gjør er til barnas beste (V. Robinson, 2014, s. 41-42). Som Kirkhaug påpeker så kreves det tillit fra de ansatte når det skal gjøres inngrep som berører både sosiale og strategiske forhold (Kirkhaug, 2022, s. 60). Ved å være bevisst disse utfordringene, kan skolens ledelse ha anledning til å endre noen av organisasjonens utfordringer til muligheter.

I denne delen av studien har jeg lagt frem det teoretiske utgangspunktet for min forskning. Teorien er lagt frem med utgangspunkt i min problemstilling og temaene i mine forskerspørsmål. Jeg har gjennom hovedkapitlene presentert teori som omfatter skolens ledelse, læringsmiljøet, relasjoner og klasseledelse, samt skoleutvikling. I tillegg har jeg presentert teori om utfordringer og muligheter man kan møte når det skal legges til rette for et godt læringsmiljø. I den påfølgende delen av studien presenterer jeg mine metodevalg og mitt forskningsdesign.

3 Metodevalg og forskningsdesign

Målet med denne studien er å forstå hvordan det blir lagt til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen, og hvordan dette fenomenet oppleves for mine informanter. Med bakgrunn i problemstillingen: *Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen?* og mine forskerspørsmål skal jeg undersøke informantenes opplevelser og erfaringer. Min forskning har et fenomenologisk vitenskapssyn fordi man ønsker å forstå fenomenet *skoleledelsen tilrettelegging av læringsmiljøet* gjennom informantenes perspektiv og deres opplevde erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2019, s.45). Et ønske om å forstå informantenes verden gjennom deres opplevelser og erfaringer gjorde at en kvalitativ forskningsmetode ble valgt i denne studien. Metoden forskeren velger handler om hvilket verktøy, eller redskap, man bruker for å finne svar på det man etterspør i problemstillingen og som vil gi «en dypere forståelse av en situasjon, et sted, et fenomen eller en hendelse» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 60).

I denne delen av studien vil det bli redegjort for, og reflektert, over selve forskningsprosessen. Hvilke valg som er gjort før, under og etter datainnsamlingsprosessen presenteres. Videre beskriver jeg hvordan mine data har blitt behandlet gjennom transkribering og analysedelen. Min rolle som forsker reflekteres over før jeg avslutningsvis ser på reliabilitet og validitet i min forskning, samt det forskningsetiske perspektivet.

3.1 Forskningsprosessen

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

For å kunne besvare studiens problemstilling og forskerspørsmål er et kvalitativ forskningsdesign valgt som fremgangsmåte. Ved hjelp av forskningsdesignet får vi svar på forskerspørsmålene og forhåpentligvis ny kunnskap innenfor feltet vi forsker på (Larsen, 2012, s. 17). Postholm og Jacobsen (2021) beskriver kvalitative metoder som metoder hvor man henter inn informasjon gjennom ord og språket, og hvor nærhet til de man forsker på prioriteres. Nærheten til informantene, sammen med fleksibiliteten i denne type datainnsamlings situasjonen, kan gi forskeren tilgang til kunnskap som man ellers vanskelig kan få tak i. Dette kan også gi kunnskap av dypere natur enn den overflatekunnskapen som enkelte kvantitative metoder gir. Vi kan si at det er en annen måte å forske på i forhold til kvantitative metoder hvor man tallfester eller finner målbare data (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 89). Fordi jeg ønsker en dypere forståelse av hvordan tilretteleggingen av læringsmiljøet oppleves er en kvalitativ tilnærming valgt fremfor en kvantitativ. Jeg ønsker å vite mer om, og forstå hvordan, mine informanter opplever dette fenomenet.

Ved å benytte en kvalitativ forskningsmetode har jeg mulighet til å stille spørsmål som gir utfyllende svar og jeg har også mulighet til å stille relevante oppfølgingsspørsmål underveis. Det som i første rekke karakteriserer kvalitativ forskning er en målsetning om å forstå et sosialt fenomen, enten i nær kontakt med deltagere i felten ved intervju eller observasjon. En kvalitativ tilnærming gir grunnlag for å forstå de sosiale fenomener vi studerer på bakgrunn av fyldig informasjon om personer og situasjoner, hvor formålet er å forstå sider i en person dagligliv fra denne personens ståsted og perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2019, s.45). Ved å benytte kvalitative forskningsmetoder, som et semistrukturert intervju, blir forskeren selv et svært viktig instrument i datainnsamlingen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22).

3.1.2 I forkant av intervjuene

I denne studien er det gjennomført semistrukturerte intervjuer, eller dybdeintervjuer (Tjora, 2021, s. 127), med fem skoleledere og et fokusgruppeintervju med lærere. Postholm og Jacobsen (2021) kaller det er fenomenologisk intervju når forskeren intervjuer deltagere som har erfaringer eller har opplevd det fenomenet forskeren vil beskrive og forstå (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 118). Bakgrunnen for valget av denne forskningsmetoden er at jeg ønsker å få frem både skoleledere og læreres erfaringer og opplevelser. Min vurdering er at en kvalitativ metode er det rette og benytte i min forskning, og at min metode vil gi meg det materiellet jeg trenger til min studie. Gjennom å intervjuer, og reflektere sammen med informantene, vil materiellet jeg får kunne tolkes og gi mening til det jeg skal forske på. En kvalitativ metode bør benyttes når man skal finne data som handler om meninger, holdninger eller intensjoner (Befring, 2007, s. 29). Ved å gjennomføre det Tjora (2021) kaller en kvalitativ intervjuundersøkelse kan man få frem emner man egentlig ikke har tenkt å undersøke, men som kommer frem gjennom refleksjoner over egne erfaringer og opplevelser. Det er dialogen som skjer i møte mellom forsker og informant som har størst betydning når vi gjennomfører intervjuer som skal gå i dybden. Man ønsker å få frem informantens refleksjoner i et samspill med forskeren. Det dannes det en kan kalle en intersubjektiv situasjon mellom forsker og informant (Tjora, 2021, s. 37-38).

Før intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med spørsmål som jeg håper kan besvare min problemstilling. En intervjuguide som brukes i et semistrukturert intervju inneholder oversikt over hvilke temaer man skal snakke om, samt forslag til spørsmål som kan stilles (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 162). Jeg delte intervjuguiden i fire deler, etter temaene i forskerspørsmålene, som jeg mener har betydning for å få frem informantens erfaringer og opplevelser. Forskerspørsmålene omhandler skolens ledelse, læringsmiljøet, relasjoner og klasseledelse, samt skoleutvikling.

Jeg så det som avgjørende å få avklart hva de legger i begrepene slik at jeg kan ha det som utgangspunkt når jeg skal drøfte mine funn. Jeg brukte mye tid på søknaden til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få denne godkjent. Det var hensiktsmessig å bruke tid på denne søknaden, både for å få prosjektet mitt godkjent og for å gi meg selv en strukturert start på prosjektet. Jeg sendte et informasjonsbrev til mine informanter hvor jeg forklarte hva jeg skulle forske på, hvorfor jeg ønsket å intervju de og hva de innebar å delta på mitt forskningsprosjekt. Brevet inneholdt også informasjon om hvordan personopplysninger behandles og en samtykkeerklæring som informantene skulle fylle ut i forkant av intervjuene. Brevet ble også vedlagt min søknad til NSD.

Jeg kontaktet fem skoleledere med spørsmål om de ønsket å delta i mitt forskningsprosjekt, og om de ville delta på de individuelle intervjuene. I fokusgruppeintervjuet spurte jeg seks lærere om de ønsket å delta. Informantene har tilknytning til forskjellige typer skoler og de representerer både småtrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn. Jeg valgte et bredt utvalg informanter for å få et større datamateriell til å bruke i min forskning. I tillegg var jeg klar over at noen kan trekke seg underveis i prosjektet. Når søknaden hos NSD ble godkjent tok jeg igjen kontakt med skolelederne og lærerne, og sendte de informasjonsbrevet med utfyllende informasjon og samtykkeerklæringen. Samtykkeerklæringen ba jeg om å få i retur i forkant av intervjuene for å ha en skriftlig bekreftelse på at mine informanter ønsket å delta i mitt forskningsprosjekt.

3.1.3 Forskerrollen

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) er ekspertgjøring av meninger en fare i intervju «... hvor eksperten eksproprierer meningene fra intervjupersonens livsverden og setter dem inn i sine egne kategorier for å uttrykke en mer grunnleggende realitet» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 244). Når vi forsker må vi ha bevissthet rundt egen forforståelse og hvordan dette kan påvirke forskningsmateriale. Det kan være vanskelig å ha en holdning hvor man er preget av det Kvale og Brinkmann (2019) kaller en maksimal åpenhet i forhold til fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 170). I mine roller, både som lærer og skoleleder, har skolens læringsmiljø vært noe av det jeg brenner mest for. Dette gjør at jeg har erfaringer og kunnskap som gjør at min oppfatning som kan prege meg i intervjuer med skoleledere og lærere, og gjennom hele min studie. Noe som innebærer at jeg mangler denne maksimale åpenheten overfor det jeg forsker på. Jeg, som intervjuer, er mitt eget forskningsredskap og må ha god kunnskap både om temaet jeg forsker på, selve intervjusituasjonen og hvordan møte mennesker. «Intervjuerens evne til å oppfatte umiddelbart hva et svar betyr, og hele horisonten av mulige betydninger som åpnes, er avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 165-166).

I intervjusituasjonen har jeg bestrebet å være bevisst min egen rolle og hvordan jeg fremstår overfor mine informanter. I etterkant ser jeg at jeg må bli bedre på å vente på svar fordi informantene kan trenge mer tid til å tenke seg om før de svarer. Jeg kan ha blitt preget av min egen forforståelse i intervjuene, dette førte til gode refleksjoner sammen med informantene, men det kan også ha preget svarene vi kom frem til i samtalen. Spørsmålet er om dette er en styrke eller en svakhet i min forskning? Det kan ha vært en styrke fordi jeg opplevde at vi gjennom samtaler og diskusjon reflekterte, og sammen fikk en dypere forståelse av temaene. Allikevel kan det også være en svakhet fordi informasjonen kan ha blitt brukt til å bygge mer under det jeg mener, og tror, er sannheten.

Når vi forsker kvalitativt, har vi et lite utvalg med informanter. I denne studien er utvalget for lite til å si at de er representative for hele populasjonen. Det er vanskelig å generalisere det vi finner gjennom kvalitativ forskning, men det vi finner ut kan være overførbart til andre kontekster. I forhold til skoleledelsens tilrettelegging er det kanskje heller ikke interessant å generalisere funnene våre fordi det er kontekstavhengig. Funnene kan være overførbare til en annen skole, men da må mest sannsynlig funnene tilpasses konteksten på den enkelte skole (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 148).

3.1.4 Utvalg av informanter

Utvelgelsen av informanter er gjort med bakgrunn i at jeg vil forstå hva de vektlegger i arbeidet, og utviklingen av, læringsmiljøet. Ved å gjennomføre intervjuer og forske kvalitativt vil man, som tidligere nevnt, få en dypere forståelse av det fenomenet man forsker på. Kvale og Brinkmann (2019) skriver at innenfor kvalitativ forskning «er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45). Fenomenologi handler om en menneskers opplevelse av et fenomen, med bakgrunn i sin egen livsverden. Fenomenologi er en beskrivende vitenskap hvor informantene forteller om sine opplevelser fra sitt utgangspunkt og sin forståelse (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 75-76). I denne studien er fenomenet jeg skal undersøke hvordan skoleledelsen legger til rette for et godt læringsmiljø. Fenomenet skal undersøkes gjennom mine informanternes opplevelser og erfaringer.

For å få innsikt i organisasjonens arbeid med læringsmiljøet ble fem skoleledere intervjuet, og det ble gjennomført et fokusgruppeintervjuet med fem lærere. Jeg valgte å gjennomføre et fokusgruppeintervju med lærere i denne studien fordi jeg ønsket en gruppesamtale hvor lærerne

diskuterte og reflekterte sammen over fenomenet. Gjennom et fokusgruppeintervju kan lærerne også uttale seg både med individuell stemme og kollektivt, noe jeg så som positivt i forhold til emnene i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 127). Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med skolelederne fordi målet mitt var å få deres individuelle refleksjoner og utvikle kunnskap underveis i samtalene med meg. Postholm og Jacobsen (2021) fremhever at kunnskapen skapes «i møte mellom forskeren og den intervjuedes synspunkt» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Som også Kvale og Brinkmann (2019) skriver skapes kunnskapen i i skjæringspunktet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet og dennes synspunkter. Det er en samtale mellom personer med felles interesse for et emne, hvor forskningsintervjuet betegnes som en interpersonlig situasjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 156).

Når jeg kontaktet mine informanter, var alle positive og ønsket å delta på mitt forskningsprosjekt. Det å intervjuer både skolelederne og lærerne har jeg valgt fordi jeg ønsket bredde i forskningsmaterialet mitt. Ved å intervjuer både skoleledere og lærere får jeg et innblikk i fenomenet fra to forskjellige roller i organisasjonen. Innholdet i mitt forskningsprosjekt gjorde at det etter mine vurderinger var et strategisk utvalg av informanter som egnet seg best i min forskning. Informantene mine ble valgt fordi de har kompetanse, kunnskap og erfaringer i arbeidet med skolens læringsmiljø. De er representanter for det miljøet jeg ønsker å undersøke (Thagaard, 2018, s. 56). Både småtrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn er representert gjennom mine informanter. På den måten får jeg belyst hvordan arbeidet med læringsmiljøet oppleves på de forskjellige trinn. I tillegg har jeg intervjuet skoleledere fra to forskjellige kommuner, for å få et innblikk i om det er forskjeller mellom kommunene. Av skolelederne har jeg intervjuet både rektorer og undervisningsinspektører/avdelingsledere. Alle mine informanter har flere års erfaring fra klasserom og ledelse, i tillegg har alle jobbet på flere skoler. Informantene er en blanding av kvinner og menn som alle har erfaringer i å jobbe aktivt med læringsmiljøet. Som Postholm og Jacobsen (2021) vektlegger er det et krav at informantene har opplevd, og har erfaringer rundt, det fenomenene forskeren vil forstå (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 118). Mine informanter er ikke nødvendigvis representative for alle skoleledere og lærere, men de er et blandet utvalg av informanter med ulike erfaringer og preferanse fra ulike roller i arbeidet med læringsmiljøet i sin organisasjon.

For å kvalitetssikre spørsmålene i intervjuguiden gjennomførte jeg et testintervju med mastergruppen min. Jeg ville teste ut hvordan jeg fremsto i intervjusituasjonen og om forskerspørsmålene mine var egnet. Mastergruppen min består av tre medstudenter. Alle har

bakgrunn fra skole eller barnehage, og hadde derfor kjennskap til mitt forskningsfelt. Det ga meg mulighet til å øve i forkant og jeg fikk mulighet til å reflektere rundt hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille. Hvorvidt mine spørsmål var åpne nok eller om det var ledende for mine informanter, fikk jeg også prøvd ut gjennom prøveintervjuet (Thagaard, 2018, s. 94). Dette førte til at jeg gjorde noen endringer fordi noen av spørsmålene overlappet hverandre. Kvale & Brinkmann (2019) påpeker at trening er nødvendig for å kunne gjennomføre et godt intervju, i tillegg til at forskeren har kunnskap om emnene som skal undersøkes i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 84).

3.1.5 Gjennomføring av intervjuet

Formålet med å gjennomføre et forskningsintervju som er kvalitativt orientert er å forstå informantens dagligliv og livsverden fra dennes perspektiv. I denne studien er jeg ute etter å undersøke informantenes erfaringer og opplevelser i egen organisasjon. Ved å gjennomføre et semistrukturert intervju er målet at intervjuet oppleves som en samtale som er fortrolig og åpen for mine informanter. Det er et profesjonelt intervju som har struktur som en dagligdags samtale som involverer en bestemt metode og en bestemt spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 42). I min studie ønsker jeg å få en forståelse av mine informaners dagligliv og livsverden. Gjennom et semistrukturert intervju og et fokusgruppeintervju håper jeg å besvare mine forskerspørsmål og få et engasjement rundt temaet jeg forsker på. Tjora (2021) bruker begrepet dybdeintervju om denne type intervju, dette begrepet opplever jeg som mer dekkende da vi skal gå i dybden med våre informanter rundt et fastsatt tema (Tjora, 2021, s. 127). Når jeg intervjuer på denne måten er målet mitt at kunnskapen skapes i møtet mellom mine informanter og meg. Gjennom intervjuet vil det konstrueres kunnskap i samspillet mellom oss ved at vi begge prøver å forstå og få mening ut av den samtalen vi har (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121).

Både fokusgruppeintervjuet og de individuelle intervjuene ble avtalt med informantene i god tid. Med skolelederne gjorde jeg avtale om at jeg skulle komme til deres arbeidsplass. Deltagerne i fokusgruppeintervjuet ble invitert til min arbeidsplass hvor jeg hadde booket et møterom. De ytre faktorene for intervjuet ble derfor avtalt og klargjort, det er med på å skape tillit mellom partene og skaper en trygg intervjusituasjon. Tjora (2021) skriver at man kan tenke at hvor intervjuet finner sted bare er en liten detalj, men det viser seg at det å være på en trygg arena med en viss grad av komfort kan ha stor betydning for de man skal intervjuer (Tjora, 2021, s. 137). I etterkant ser jeg at de som ble intervjuet på egen arbeidsplass, var på en mer trygg arena og snakket mer fritt enn de

som ble invitert til min arbeidsplass. Hvorvidt dette har hatt innvirkning på informantenes svar er jeg usikker på, men jeg vektla å skape en trygg arena for informantene.

Ved å være bevisst på min egen væremåte i møte med informantene gjennom respekt, forståelse og genuin interesse opplevde jeg at de åpnet seg og ble trygge i intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 160).

Jeg hadde i forkant beregnet å bruke ca. 60 minutter på intervjuene med skolelederne og ca. 90 minutter på fokusgruppeintervjuet. Dette hadde jeg informert om i forkant av intervjuene. Det å sette av god tid til intervjuene var nødvendig slik at informantene ikke fikk en opplevelse av hastverk. Min erfaring er at det tar tid når man skal snakke om egne erfaringer og opplevelser. I intervjuene er målet mitt å innhente en beskrivelse av informantene sin livsverden. Hvor jeg legger vekt på å skape god kontakt med informantene allerede i starten av intervjuet. Gjennom å vise at jeg er interessert, og vise respekt og lytte til det de sier, tenker jeg at informantene opplever intervjusituasjon som trygg og det vil igjen føre til at de åpner seg (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 160).

I forkant av intervjuene, både de individuelle og gruppeintervjuet, informerte jeg om at det blir tatt lydopptak av intervjuene. Jeg fortalte at opptakene vil bli behandlet konfidensielt og oppbevares kryptert, og at de slettes når jeg har fått sensur på masteroppgaven. Jeg spurte om de var komfortable med dette, alle bekreftet at det var de. Ved å bruke lydopptak får jeg muligheten til å få med meg alt som blir sagt, samtidig som jeg har fokus på de jeg intervjuer og kan stille oppfølgingsspørsmål underveis (Tjora, 2021, s. 180). Jeg fikk også muligheten til å notere ned stikkord og starte analyseprosessen i mitt eget hode. Som Kvale og Brinkmann (2019) påpeker kan de inntrykkene vi får gjennom intervjuet, og dets kontekst, være verdifullt når vi senere skal analysere det som blir sagt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 161).

3.1.5.1 Intervju med skoleledere

De fleste intervjuene med skolelederne ble gjennomført på deres arbeidsplass, en av intervjuene ble gjennomført på min arbeidsplass. I hvert intervju fortalte jeg om forskningsprosjektet mitt, hvorfor jeg forsket på dette og hvorfor jeg hadde valgt de som informanter. Jeg introduserte intervjuet med en brifing. Det vil si at jeg presenterte intervjuet, hva mine rammer var og hva som var formålet med mitt intervju for mine informanter (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 160). Intervjuene ble gode samtaler hvor jeg i alle tilfeller brukte oppfølgingsspørsmål og hvor informantene reflekterte rundt

temaene i forskerspørsmålene. Dette var temaer som virkelig engasjerte mine informanter, og som de kunne snakket mye mer om.

3.1.5.2 Fokusgruppeintervjuet

Intervjuet med lærere ble gjennomført som et fokusgruppeintervju med de samme temaene som intervjuene med skolelederne. I denne type intervju presenteres tema for hva vi skal snakke om og disse styrer kommunikasjonen mellom deltagerne. Målet er å få et best mulig innblikk i hvordan informantene opplever det som forskes på gjennom en gruppediskusjon rundt temaet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 127). Vi møttes på min arbeidsplass hvor jeg hadde booket et møterom til oss. Her ønsket jeg alle velkommen og alle presenterte seg kort for hverandre. Jeg fortalte om hvorfor jeg ønsket å intervju de og kort om hva mitt forskningsprosjekt går ut på. Alle synes det var et spennende tema vi skulle snakke om. I starten merket jeg at de var usikre og det virket som de trodde de måtte svare «riktig» på det jeg spurte om. Kanskje skyldtes dette at de fleste var ukjente for hverandre? Dette gikk mye bedre etterhvert og de snakket fritt sammen rundt emnene i forskerspørsmålene. Tjora skriver at antall deltagere i et fokusgruppeintervju bør være mange nok til at man får flere meninger representert, og få nok til at alle føler seg trygge og tør å bidra i diskusjonene (Tjora, 2021, s. 138).

3.2 Behandling av mine data

Jeg gjorde, med tillatelse fra mine informanter, taleopptak av alle intervjuene ved å bruke appen «diktafon». Dette gjorde at jeg kunne lytte aktivt og stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Intervjuene ble gjennomført i september og oktober 2022.

3.2.1 Transkribering

Alle intervjuene ble transkribert i etterkant og lagret anonymt/kryptert. Når vi transkriberer transformerer vi fra en form til en annen, ved å oversette det vi har tatt lydopptak av til skriftspråk. Det å omforme fra tale til tekst var tidskrevende, og jeg brukte mye tid på transkriberingen. Gjennom arbeidet med transkriberingen startet jeg allerede prosessen med analyseringen av datamaterialet, og jeg strukturerte intervjuene slik at de ble bedre egnet til analyse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204-206). Ved å bruke godt tid på denne prosessen fikk jeg en unik mulighet til å få med meg alt som hadde blitt sagt i intervjuene. Underveis brukte jeg tid på å reflektere over hvordan jeg kunne analysere datamaterialet for å kunne besvare problemstillingen min.

3.2.2 Analyseprosessen

Etter å ha transkribert intervjuene mine startet jeg analyseprosessen med å systematisere, og få oversikt over, mitt datamateriale. Jacobsen (2015) skriver at når vi driver analyse dreier det seg om å dele teksten opp i mindre enheter som analyseres enkeltvis, for å så sette de sammen igjen til en helhet med en ny forståelse (Jacobsen, 2015, s. 198). Gjennom analyseprosessen er målet å finne hva informantene mine egentlig sier, hva er deres budskap. I analyseprosessen bryter jeg opp intervjuet i mindre deler som undersøkes nærmere (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 219). På bakgrunn av denne måten å undersøke mitt datamateriale på har min oppgave en hermeneutisk tilnærming. Det innebærer at fortolkningen skjer vekselvis mellom helhet og del. Når vi veksler frem og tilbake mellom helhet og del på denne måten kalles det ofte for en hermeneutisk sirkel eller hermeneutisk metode (Jacobsen, 2015, s. 198). Når jeg fortolker og deler opp det mine informanter sier, og undersøke materialet mitt mer inngående, vil jeg jeg ha mulighet til å finne ting som man ikke oppdager umiddelbart (Thagaard, 2018, s. 37).

Jeg var bevisst på i intervjusituasjonene at analysen allerede starter når vi intervjuer våre informanter. Man observerer, og tar med seg videre, det som skjer i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 139). Etter transkriberingen gikk jeg i gang med koding av intervjuene. Jeg startet det Postholm og Jacobsen (2021) kaller *den åpne kodingsfasen*. I denne fasen studerte jeg datamaterialet mitt nærmere, sammenligner det informantene sa, forenklet uttalelsene og kategoriserte materialet mitt. I tillegg noterte jeg det jeg fant interessant, mine analytiske tanker, eller memos som jeg gjorde meg underveis (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 147-151). Jeg var bevisst i prosessen at jeg hele tiden noterte ned disse tankene og refleksjonene. Thagaard (2018) påpeker at «samtidig som vi utvikler koder, er det viktig at vi skriver kommentarer til de refleksjonene vi har om meningsinnholdet i teksten» (Thagaard, 2018, s. 155). Jeg lette etter et mønster som gjorde at jeg kunne samle materialet mitt i kategorier. Når jeg kodet intervjuene plasserte jeg mine funn i kategorier som jeg farget etter emne, og deretter satte jeg disse inn i en tabell. Underveis i kodingen plasserte jeg materialet i kategorier slik at jeg fikk en struktur og oversikt over materialet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 139-146). Deretter fant jeg essensen i det mine informanter hadde sagt og satte dette inn i en egen kolonne. Her satte jeg opp punktvis det jeg så på som de viktigste funnene. Jeg gjorde det Kvale og Brinkmann (2019) kaller en *meningsfortetting*, hvor informantene uttalelser ble til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 232) Jeg laget også en egen kategori hvor jeg satte inn funn som var relevant, men som ikke gikk inn under noen av kategoriene. I starten av kodingen var kategoriene mine forskerspørsmål med alle underspørsmålene, men dette endret seg til tydeligere kategorier

underveis. Grunnen til det var at enkelte kategorier ble mer fremtredende fordi mine informanter fokuserte mer på, eller var mer engasjert i det. Det gjør at jeg har fått færre kategorier å forholde meg til når jeg skal jobbe videre med analysen av materialet mitt (Jacobsen, 2015, s. 207). Igjennom hele analysedelene har jeg hatt de tre stegene i Giorgi (1985) sin fenomenologiske analyse i bakhodet. Analysemodellen presenteres hos Postholm og Jacobsen (2021). Da jeg starter med analysedelen i studien gikk jeg først nøye igjennom hele mitt datamateriell for å få et overblikk over hva mine informanter sa. Jeg hørte, transkriberte og hørte igjen før alt ble skrevet. Jeg fortsatte med å gjøre en meningsfortetting som igjen førte til at jeg inndelte intervjuet i meningsenheter under tilhørende kategorier, slik jeg har beskrevet i avsnittet over (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 160-161). Deretter har jeg tolket meningsenhetene jeg kom frem til gjennom kodingen min i forhold til slik jeg forstår det informantene har sagt. Jeg har brukt min egen forforståelse, tankene jeg har gjort meg underveis, og mine spørsmål til det som har blitt sagt (Thagaard, 2018, s. 2018). På den måten har jeg jobbet med teksten både del for del, og helhetlig, slik man gjør i en hermeneutisk sirkel (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Kvale og Brinkmann (2019) kaller dette *meningstolkning*. «Mens koding bryter ned en tekst til mindre enheter, kan meningstolkning utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutiske lag som muliggjør forståelse» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 230).

3.3 Reliabilitet og validitet

Validiteten og reliabiliteten i min forskning handler om hvor pålitelige og gyldige funnene mine er. Som Kvale og Brinkmann (2019) legger frem diskuteres ofte både troverdighet, styrke og overførbarhet av kunnskap opp mot begrepene reliabilitet og validitet, i tillegg til generaliserbarhet og objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 272). Jeg har gjort meg noen tanker om egen objektivitet og overførbarhet til en annen kontekst i forhold til funnene mine. Fordi jeg er spesielt opptatt av læringsmiljøet, og har mange tanker om hvordan det bør jobbes med i en organisasjon, kan det ha farget måten jeg har fremstått i intervjusituasjonen. I følge Postholm og Jacobsen (2021) er det nødvendig at vi reflekterer over våre funns gyldighet. Det handler om «hvilke begrensinger som er knyttet til egen forskning og til hvordan han eller hun gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket det endelige resultatet» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 222). Mitt utvalg med informanter var relativt lite, og jeg ville kanskje fått andre resultater dersom jeg hadde hatt et større utvalg eller andre informanter. Reliabilitet handler om hvorvidt man kan reproducere det resultatet jeg har funnet i min forskning. Om de jeg har intervjuet vil svare det samme dersom de blir intervjuet av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). I ettertid kan man reflektere over om metoden jeg har benyttet var best egnet for å besvare min problemstilling eller

om jeg burde benyttet en annen metode. Vi snakker da om forskningens validitet og om forskningen har mulige feilkilder (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Gjennom min analyseprosess har jeg arbeidet med datamaterialet slik jeg tenker er rett i min oppgave, ut ifra mine forutsetninger, men som Kvale og Brinkmann (2019) skriver er det rettet kritikk mot selve intervjuet som metode. Kritikere mener at dersom en annen forsker tolker funnene vil de finne andre meninger i det som blir sagt av informantene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 238). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg etterstrebet å være bevisst på hvordan jeg fremstår i møte med informantene. Det å være bevisst sin egen rolle i egen forskning fremhever Postholm og Jacobsen (2021) som vesentlig. Ved å reflektere over hvordan man er i relasjon til sine informanter, slik at informantene vet hva de har å forholde seg til, er et viktig etisk prinsipp (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 133) som kan påvirke forskningens reliabilitet og validitet. Det innebærer at jeg som forsker har et etisk ansvar både overfor mine informanter, og til funn i forskningen.

3.4 Etiske betraktninger

Når vi forsker kvalitativt, forsker vi på mennesker og deres livsverden. Jeg har forsket på både lærere og skoleledere gjennom mine intervjuer, og jeg har fått et innsyn i deres erfaringer og tanker. Ifølge Dalland (2020) må vi gjennom hele prosessen være bevisst på de etiske utfordringene i forskningen vår (Dalland, 2020, s. 167). Hvor etikken ikke er et eget lag i studien, men en integrert del i alle ledd. Forskningsetikk bør ikke «behandles som noe annet enn andre praktiske og analytiske sider av det å gjennomføre et forskningsprosjekt, men i stedet som noe som er integrerte gjennom alle ledd i prosessen, og som handler om å reflektere både over allmenne prinsipper og egne praksiser» (Dalland, 2020, s. 24-25). Det innebærer at disse opplysningen må behandles med omhu og respekt gjennom hele mitt forskningsprosjekt slik man ifølge Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora bør gjøre. Hvor «forskningsetikken bidrar til å konstituere og sikre god vitenskapelig praksis» (NESH, 2021).

Når jeg kontaktet informantene mine for å spørre om de vil være med i mitt forskningsprosjekt la jeg frem hva jeg skulle forske på og at det å delta i studien var frivillig. Det Kvale & Brinkmann (2019) kaller informert samtykke. Videre informerte jeg de om hvordan jeg behandler personopplysninger og det de forteller meg i intervjuene, kalt konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104-106). Jeg var opptatt av at informantene skulle oppleve at de ble møtt med respekt og trygghet. Som Tjora (2021) fremhever bør det i all forskning ligge en implisitt etisk sans som preger forskningen. En sans som gjør at kontakten med informanter er preget av tillit, respekt, konfidensialitet og gjensidighet (Tjora, 2021, s. 53).

Gjennom mine etiske betraktninger, overveielser og refleksjoner har jeg fulgt de etiske retningslinjene innenfor kvalitativ forskning. Med bakgrunn i de forskningsetiske normene som foreligger, hvor det er krav til redelighet og åpenhet om den forskningen man utfører. I forskerrollen skal jeg ha en grunnleggende respekt for menneskene jeg forsker på; menneskeverdet, informantenes integritet, frihet og medbestemmelse. Og vi skal gi informantene nødvendig informasjon om hva de er med på og hva som er hensikten med forskningen, og hvordan vi behandler data (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28-29). Ved å respektere forpliktelsen man har overfor sine informanter med hensyn til menneskeverd, integritet og sikkerhet følger man retningslinjene for god forskningsetikk (NESH, 2021). Gjennom hele denne studien har jeg hatt et bevisst forhold til den etiske rollen jeg har overfor mine informanter.

I dette kapitlet har jeg presentert hvilke metodevalg jeg har tatt for å kunne besvare problemstillingen min. Jeg har lagt frem hvordan jeg har planlagt, og gjennomført mine intervjuer, samt prosessen hvor data har blitt behandlet. Videre har jeg sett på forskningens reliabilitet og validitet. Kapitlet avsluttes med noen etiske betraktninger om selve forskningsprosessen. I neste del av studien presenteres funn og en analyse av datamaterialet.

4 Fremstilling av funn og analyse

Dette kapittelet vil starte med en presentasjon av forskerspørsmålene for å vise hva som er vektlagt i analysen. Deretter vil de viktigste funnene i henhold til problemstilling og forskerspørsmålene bli presentert og analysert. I tillegg vil datamaterialet bli eksemplifisert gjennom utdrag fra intervjuene. Gjennom temaene i forskerspørsmålene har informantene fortalt hva de ser på som et godt læringsmiljø og hvordan det legges til rette for læringsmiljøet i sin organisasjon. Videre forteller de om hvordan det jobbes med relasjoner og klasseledelse i organisasjonen. Tilslutt forteller informantene om hvordan læringsmiljøet følges opp, og utvikles i sin organisasjon. I studien vektlegges det hvordan skoleledelsen kan legge til rette for et godt læringsmiljø. Skoleledelsen rolle er derfor gjennomgående i analysen. Etter gjennomføringen av intervjuene og tilhørende transkribering la jeg vekt på å presentere funn som er relevant for studiens problemstilling. Disse funnene presenteres først i denne delen av studien slik Jacobsen (2015) også vektlegger. Med utgangspunkt i temaene i forskerspørsmålene presenterer jeg intervjuene samlet. Jeg har lagt vekt på å bruke sitater fra mine informanter for å gi et innblikk i bakgrunnen for mine analyser (Jacobsen, 2015, s. 402). De empiriske funnene vil bli presentert under kategoriene som er gjennomgående i hele studien; skolens ledelse, læringsmiljø, relasjoner og klasseledelse, samt utvikling. De fire gjennomgående kategoriene er basert på forskingsspørsmålene: Hva er et godt læringsmiljø for deg og på hvilken måte jobber dere med læringsmiljø? Hvordan jobbes det med relasjoner til elever, ansatte og ledelsen? Hvordan praktiseres klasseledelse? På hvilken måte følges opp, og utvikles, læringsmiljøet?

Intervjuene med skolelederne har vært gjennomført som semistrukturerte intervjuer eller dybdeintervju slik jeg planla. Intervjuet med lærerne ble gjennomført som et fokusgruppeintervju. Begge typer intervju ble til mer åpne samtaler hvor vi reflekterte rundt temaene i forskerspørsmålene. Ifølge Tjora (2021) er meningen i slike typer intervjuer at man forteller om egne erfaringer i forhold til temaet, og reflekterer over disse erfaringene (Tjora, 2021, s. 127). Gjennom å bruke åpne spørsmål gir man informantene muligheten til å gå mer i dybden og kanskje også komme inn på andre temaer som kan være relevant for forskningen (Tjora, 2021, s. 126) slik jeg har vært bevisst på under intervjuene.

Etter koding og bearbeiding av intervjuene skal jeg i denne delen analysere mine funn. I analysen har jeg i hovedsak lagt vekt på datamateriale som kan bidra til å besvare min problemstilling. Samtidig har jeg vært på utkikk etter andre data som kan være interessant for studien. Postholm og Jacobsen (2021) sammenligner forskerrollen med å være etterforsker, man leter etter små deler som

tilsammen skal utgjøre det store bildet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 140) Videre i dette kapitlet trekker jeg ut essensen fra mine intervjuer og presenterer det i sammenheng med sitater fra informantene.

4.1 Skolens ledelse

Når informantene skal beskrive hva de ser på som god ledelse nevner de evnen til å skape et inkluderende læringsmiljø for alle. En ledelse som er forutsigbart og hvor det praktiseres raushet og klare forventninger. En av skolelederne påpeker at dersom man er glad i folk samtidig som man klarer å sette grenser kommer man langt, det er på en måte en totalpakke.

«Jeg tenker jo at den gode lederen er den som ser alle og som har tenkt gjennom hva man ønsker» (skoleleder 5)

Noen av skolelederne er opptatt av at det skal være kort vei for både elever og lærere til ledelsen. Det skal være trygt nok for både lærere og elever å komme til ledelsen med små og store ting. Skolelederne er opptatt av å se alle, både elever og ansatte. Det å være ute i gangene og gå innom klasserommet nevner flere som positivt. Da har vi også mulighet til å snakke om hva vi har sett i etterkant. Også lærerne mener det er lettere for ledelsen og si noe om læringsmiljøet og klassemiljøet dersom de har vært rundt på skolen.

4.1.1 Synlig ledelse

Det å være synlig og tilstede nevner flere av skolelederne som nødvendig når du leder en organisasjon. Dersom man gir beskjed til de ansatte at de skal være på og synlige, uten å gjøre det selv, blir feil. Som en av skolelederne hevder så handler det jo om å gå foran som en god rollemodell.

«Når jeg sier at dette er det viktigste vi gjør, men jeg sitter her, blir det feil» (skoleleder 2)

Lærerne er opptatt av en ledelse som er tett på og synlige i skolehverdagen. De må kanskje må være flinkere til å gi tilbakemeldinger på at de synes det er positivt. Lærerne bemerker også at dersom rammer og strukturer glipper finner man på andre ting og lager sine egne regler, både i personalet og i klasserommet. Dette mener de gjelder både for voksne og barn. Derfor ser de på oppfølging og synlighet fra ledelsen som avgjørende.

«Det viktigste er en synlig ledelse» (lærerne)

Flere skoleledere forteller at de er mye rundt på skolen og blir kjent, de hilser på både barn og voksne hver morgen. På den måten bygger de relasjoner. De håper at alle i organisasjonen opplever at ting blir tatt tak i og at de tas på alvor.

«Jeg er så naiv at jeg tror at hvis jeg går rundt og er hyggelig og sier «hei på deg» så tenker jeg at de har det bittelitte grann bedre på skolen da» (skoleleder 2)

Å kunne være støttespillere for alle i organisasjonen ser skolelederne på som en viktig del av jobben, dette nevnes også av flere lærere. Lærerne ser på det å bli anerkjent og sett når man strever, eller trenger støtte, som veldig positivt. Flere informanter fremhever det å ha ei åpen dør og en lav terskel for å komme med ting som verdifullt. Lærerne fremhever at korte samtaler med ledelsen, eller bare det å bli hilst på har stor betydning. Lærerne synes det er veldig positivt at ledelsen kommer inn i klasserommet. En av lærerne fremhever en leder som gjør dette på en måte som oppleves som positiv og støttende.

«Hun sa på begynnelsen av året at jeg ønsker å gå inn i klasser og ingen skal bry seg om det. Jeg kommer for å se litt og høre litt, det var så bra. Det handler jo også om at ledelsen gidder å komme og bruke litt tid på deg da» (lærer 4)

De fleste skolelederne er opptatt av å være synlige. De er ute i friminuttene, de er på vandringer rundt på skolen og de er opptatt av å bygge relasjoner til både elever og ansatte. Alle lærerne fremhever at ledelsen må være synlig i klasserommet, i gangene og på arbeidsrom. I tillegg påpeker lærerne at ledelsen må være tett på slik de også må være med elevene. Det å ha en skoleledelse som kjenner organisasjonen sin, og er gode forbilder som pådrivere for læringsmiljøer, ser lærerne på som grunnleggende. Hvor både personalet og elevene opplever en stødig og stabil ledelse som er kjent for alle. Skolelederne understreker at de er bevisste på at de er forbilder og at de er opptatt av at de voksne i organisasjonen viser at de har gode relasjoner til hverandre. Som en av skolelederne sier er det noe med å bruke rollen positivt og for alt den er verdt. Informantene trekker frem at man må være raus når det trengs, men at man også må være tydelige. De må tørre å stå for det som er bestemt selv om det kan være vanskelig, men det er også viktig å ha evnen til å være ydmyk og kunne legge seg flat dersom det er nødvendig.

4.1.2 Støttespillere

Når det kommer til skoleledelsens rolle som støttespillere fremheves betydningen av å være tett på, og å se hva som skjer i organisasjonen. Det å kunne observere og reflektere sammen ser flere av lærerne på som avgjørende for å utvikle seg. Flere av skolelederne nevner at det å kunne veilede og hjelpe personalet er en stor del av ledelsesjobben. Noen av skolelederne påpeker det å ha overblikk over alt som skjer i organisasjonen, de skal være pådrivere og hjelpe de ansatte til å se det store bildet også utenfor klasserommet.

«Det må jo være noen ledere som tør å sette ord på, og tør å ta tak i ting» (lærer 3).

Lærerne sier også det er forskjell på om skolelederne er opptatt av at vi skal dele, eller få frem det vi gjør som er bra. De liker veldig godt når ledelsen viser interesse og ser hva de gjør i klasserommet.

«Hvorfor kunne jeg ikke bare fått vise frem det jeg veit at jeg er god på. Kan jo hende andre ikke har vært borti eller prøvd den metoden eller det opplegget» (lærer 2)

4.1.3 Bygge laget

Både skoleledere og lærere nevner at det har stor betydning for læring og utvikling i organisasjonen at alle blir kjent med hverandre. De trekker frem det er viktig å bygge et lag. Det å samarbeide for å lage en VI – skole som preges av samhold og trygghet, og et felles menneskesyn. Skolelederne vektlegger at en del av arbeidet med læringsmiljøet også er det å være bevisst på at alle i personalet blir kjent med hverandre. Ved å sette sammen grupper på tvers, holde fokuset oppe og sette av nok tid viser man at det legges vekt på å skape et felleskap for alle.

«Lærerne trenger jo også det samme som elevene» (lærer 2)

Informantene trekker frem at det å oppleve seg sett, og føle seg trygg og inkludert, er like verdifullt for voksne som for barn. Både skoleledere og lærere fremhever at når det er et godt læringsmiljø er det også et godt klima blant de voksne. Mange lærere påpeker at det å ha et godt læringsmiljø gjelder voksne like mye som elevene, et godt læringsmiljø er preget av folk som er fornøyde og hyggelige med hverandre.

«Vi skal være varme, tydelige voksne som drar i samme retning. Når vi voksne er samkjørte, og det prioriteres, og det legges ned jobb i det så blir det jo ut mot eleven også» (lærer 1)

Flere av skolelederne nevner at man må huske på at de voksne også skal ha et felles miljø og kjenne hverandre, det vil bidra til at man jobber sammen og drar i samme retning.

4.2 Læringsmiljø

Samlet sett sier mine informanter at et godt læringsmiljø er grunnleggende for all læring, og alle i organisasjonen har et ansvar for å skape et godt læringsmiljø der de er.

«Et godt læringsmiljø er jo et sted hvor alle føler seg trygge og hvor de kommer og tenker at læreren liker meg, her er jeg trygg og her hører jeg til. Og det gjelder voksne også. Jeg tenker jo at du får jo ikke lært noe faglig om du ikke har det bra på skolen» (skoleleder 3)

Alle skolelederne påpeker ledelsens rolle i læringsmiljøet som svært avgjørende, det er det viktigste vi driver med poengterer flere av informantene. En av skolelederne sier «Jeg har den viktigste rollen i forhold til læringsmiljøet» og begrunner det med at skoleledelsenes har hovedansvar for at alle i organisasjonen skal ha det bra og yte sitt beste.

«Kanskje noe av det viktigste en rektor må ha er oversikt over læringsmiljøet på skolen» (skoleleder 2)

Noen skoleledere jobber med planer for et trygt og godt miljø på sin skole. Flere trekker frem at læringsmiljøet må jobbes med kontinuerlig og at man som skoleleder må være klar på det i sin organisasjon. De påpeker også at de kan bli bedre på å få med elevens stemme i arbeidet med skolens læringsmiljø. Til tross for andre satsninger som kommer utenfra eller ovenfra, skal arbeidet med læringsmiljøet alltid prioriteres og brukes tid på

«Uansett skal læringsmiljøet prioriteres og være en av satsningene» (skoleleder 1).

Alle er enige om at læringsmiljøet ligger til grunn for elevenes faglige utvikling. Flere nevner at når man opplever at skolens ledelse jobber for å få et godt læringsmiljø smitter det nedover til lærerne og videre til elevene.

4.2.1 Skolekultur

En av skolelederne forteller at de har gjennomført kulturanalyse i personalet for å kartlegge skolens kultur. Både lærere og skoleledere sier at hvordan skolens ledelse opptrer har stor betydning for om det skal være et godt, eller et dårlig læringsmiljø, i organisasjonen. Det å ha en felles forståelse av læringsmiljøet i organisasjonen gjennom felles strukturer, felles forventninger og en felles voksenledelse nevner flere som viktig. Verdien og menneskesynet i organisasjonen må holdes oppe og være kjent for alle. Flere av skolelederne er opptatt av å jobbe med personalets menneskesyn slik at de er samkjørte på det.

*«Alt handler jo til syvende og sist om den holdningen du har til de menneskene som er rundt deg og de barna du jobber med. Du kan jo si at du som lærer er forpliktet til å ha en positiv holdning, men det er jo ikke sånn. Og du veit jo sjøl når det oppstår en situasjon at det kan renne over. Så det er jo noe med det å hele tida løfte det høyt hvordan grunnsynet er»
(skoleleder 5)*

Noen av skolelederne forteller at de jobber mye med regler og rutiner i starten av skoleåret, da er hele personalet med og alle får et eierskap til dette. Det er nødvendig at hele personalet blir hørt og får være med å bestemme. Hvilket menneskesyn man har, skal også være fremtredende ute i klasserommene. Gjennom strukturer, og et felles menneskesyn, settes standard for hva som aksepteres på skolen påpeker informantene. Alle informantene er opptatt av at man skal gå i samlet flokk og at det er tydelighet rundt hva som gjelder i vår organisasjon. Allikevel nevner de at ikke alle følger det som blir bestemt og det man skal jobbe med. Derfor stiller noen av informantene spørsmål ved om alle i organisasjonen gjør det de kan for å skape et godt læringsmiljø for både elever og ansatte.

4.3 Relasjoner og klasseledelse

Flere av skolelederne trekker frem at relasjoner er fundamentet, både i forhold til elever og ansatte. Det er gjennom relasjoner vi kan sette mål og drive utvikling i organisasjonen. Skolelederne fremhever at dersom relasjonen ikke er på plass skjer det lite læring og at dette gjelder både hos personalet og elevene. Når man skal bygge en relasjon til noen må det legges inn aktive handlinger av alle i organisasjonen, og at dette gjelder både mot personalet og elever. Informantene påpeker at gode relasjoner og et godt læringsmiljø må ligge til grunn for det faglige, og at det øker faglig prestasjoner.

*«Jeg tenker jo at du får jo ikke lært noe faglig om du ikke har det bra på skolen»
(skoleleder 3)*

Både lærere og skoleledere sier at elevene alltid må bli tatt på alvor slik at de tør å si ifra, at man må ta seg tid til å stoppe opp og bruke tid på relasjonene til elevene.

4.3.1 Relasjoner

Alle informantene hevder at det å bygge relasjoner betyr alt for et godt læringsmiljø, og at alle i organisasjonen har behov for å bli sett og anerkjent. En av skolelederne sier at all ledelse i skolen kan kalles relasjonsledelse fordi vi hele tiden må ha relasjoner som utgangspunkt. Flere trekker frem at det å kunne ha en god relasjon handler om at du kan si både det du liker, og det du ikke liker, til en person. Det å bli kjent, bry seg og være en trygg voksen nevnes som spesielt viktig.

«Hvis du har en god relasjon så tåler det en trøkk» (skoleleder 2).

Flere av informantene sier at de må gi relasjonsarbeidet den tiden som trengs for at det skal bli trygt for både personalet og elevene. Dersom det blir utfordringer, trenger vi disse relasjonene. Lærerne forklarer at de må legge mye i det de kaller den positive bøtta når de skal bygge relasjoner med elever, og at de må kunne gi av selv. Som de sier, er det de voksnes ansvar å skape de gode relasjonene.

«Så er det jo noe med at du må gi litt av deg sjøl også da, vise hvem du er. Du kan jo ikke forvente at elevene deler om du ikke deler noe selv og er helt lukka» (lærer 5)

Lærerne understreker at en relasjon må være såpass trygg at man kan si det man tenker uten at det skal få en negativ konsekvens. Flere av skolelederne vektlegger det å være synlige, tilstede og interessert når de skal bygge relasjoner. Det har stor betydning å bygge relasjoner både til personalet og elevene fordi dette har en stor effekt påpeker de. Både i forhold til de ansatte, og elevenes, sosiale og faglige læring.

4.3.2 Klasseledelse

På spørsmål om hvorfor relasjoner og klasseledelse er viktig for læringsmiljøet svarer informantene at det å ha tilhørighet i ei gruppe og være en del av et trygt felleskap ser ut til å være grunnleggende for et godt læringsmiljø.

«Det er jo som all annen ledelse da. Man setter mål og retning og sikrer det at alle er en del av et fellesskap, tenker jeg da» (skoleleder 1)

Skolelederne presiserer at man er avhengige av lærernes ledelse i klasserommet hvor de bygger relasjoner med elevene og legger til rette for et godt klassemiljø. Men at lærerne skal oppleve at de får støtte når de trenger det. Noen av lærerne har deltatt på veiledning i egen ledelse, dette fremhever de som positivt. De tror det var fordi det ble sett på egen praksis og fordi man lette etter ting man gjorde bra. Lærerne sier at det er stor forskjell på hvordan de blir møtt av sine ledere dersom de trenger veiledning.

«Det er jo ikke tull at det meste kan bli tatt opp bare man gjør det på en ordentlig måte. Jeg skulle ønske at noen tok det opp med meg hvis de så jeg trengte veiledning» (Lærer 5).

Skolelederens trekker frem at både relasjoner og klasseledelse henger tett sammen med læringsmiljøet. Dersom man har et klassemiljø som ikke fungerer vil dette spre seg til resten av skolens læringsmiljø. Om klasseledelsens betydning for læringsmiljøet sier lærerne at den voksne har ansvar for dette, og det er den voksne som må legge til rette.

«En tydelig og forutsigbar klasseledelse er med å prege et trygt og godt skolemiljø på alle arenaer» (skoleleder 1)

4.4 Skoleutvikling

Skolelederne vektlegger det å ta pulsen på skolen sin, vi må ta tak i det som oppstår, og jobbe med det. De påpeker at arbeidet med læringsmiljøet må holdes varmt hele tiden.

«Du kan aldri slippe det og tenke at nå er det så godt læringsmiljø så nå går det av seg selv» (skoleleder 5)

Det å anerkjenne at man har noe å jobbe med i sin organisasjon nevnes av flere. Skolelederne tror mange mener at de har det veldig bra på sin skole, men at de ikke vet det helt sikkert. Det å kartlegge og undersøke i egen organisasjon fremheves som et godt utgangspunkt. Både lærere og skoleledere fremhever oversikt over læringsmiljøet som en av de viktigste jobbene man har i organisasjonen. De sier også at de må vite, og ikke bare tro, at læringsmiljøet er bra. Når de skal få oversikt over læringsmiljøet bruker informantene forskjellige kartlegginger og undersøkelser, i sammenheng med samtaler, slik at de får både tall og fortellinger. Flere av skolene har prioritert å

ha ansatte i større eller mindre grad som har ansvar for læringsmiljøet og det sosialfaglige arbeidet i sin organisasjon.

4.4.1 Utvikling sammen

Noen av skolelederne viser til at veien fra utviklingstiden og ut til eleven var lang, derfor har de endret utviklingstiden til teamarbeid hvor ledelsen deltar og følger opp. De opplever at denne måten å jobbe på gagnar elevene mer. Skolelederne som har gjort disse endringene forteller at de deltar på trinnmøtene, i tillegg til at de er mye ute ellers i skolehverdagen. De sier at det ser ut til at lærerne pusher hverandre mer, og de opplever en større grad av utvikling, når de gjør det på denne måten. Lærerne nevner at utviklingstiden må være noe som oppleves som nyttig. Utviklingstid som er dårlig planlagt eller oppleves som unødvendig er frustrerende. Kanskje lærerne kunne vært med å bestemt hva de skal jobbe med i utviklingstid foreslår lærerne. Alle skolelederne forteller at de bruker mye tid på arbeidet med læringsmiljøet i personalet, både i utviklingstid med lærerne, men også ut mot elever. Det ser ut til at både skoleledelse og lærere er opptatt av å kunne snakke sammen og drøfte problemer som oppstår i hverdagen, og at flere av lederne bidrar med hjelp i forhold til oppfølging av elever og veiledning. Muligheten til å sette av tid til å reflektere rundt læringsmiljøet peker flere av informantene på som en viktig faktor. Flere av skolelederne sier at de håper at det skjer noe i forhold til læringsmiljøet når de bruker tid på å reflektere. Det å anerkjenne at det er tøft til tider, og å snakke om i personalet at man ikke alltid lykkes, nevnes av flere. Mange av informantene sier at de ofte deler hva som har skjedd siden sist, både praktiske tips og andre ting. I forhold til utvikling snakker både lærere og skoleledelse om erfaringsdeling. At de kan reflektere og dele, både dårlige og bra ting.

«At man sakte, men sikkert endrer egen praksis på bakgrunn av refleksjoner og tanker man har gjort seg. Det er jo håpet» (skoleleder 3)

Lærerne trekker frem at de synes det er nyttig med erfaringsdeling, men at de opplever at det blir lite av det fordi det er så mye annet som skal jobbes med i utviklingstiden. Både ledere og lærere fremhever erfaringsdeling og læring sammen i kollegiet som avgjørende for utvikling. Igjen nevnes det at man bør jobbe sammen på tvers for å bli kjent med flere.

«Når du sa erfaringsdeling så er det noe av det beste jeg veit. Det å komme inn å lære noe av andre, eller se hvordan andre gjør det. Det synes jeg er så fint» (lærer 2)

4.4.2 Forebyggende arbeid

Flere av skolelederne fremhever det å bruke tid på forebyggende arbeid, og at man ikke kan gi slipp på det forebyggende arbeidet. Skolelederne fremhever at man må undersøke hva som skjer og hvor ting skjer i organisasjonen, og bruke det som utgangspunkt når man skal forebygge. Når tiltak settes i gang er det avgjørende at personalet gjør det som blir bestemt og er samkjørte.

«Lar en voksen vær å si noe eller overser noe, da er det nok til å velte fem andre voksne som har sagt fra. Det tar aldri slutt» (skoleleder 3)

Flere av skolelederne har åpen dør for både elever og ansatte, dette mener de skaper gode relasjoner og har en forebyggende effekt.

4.5 utfordringer og muligheter

4.5.1 Tid

Både lærere og skoleledere trekker frem tid som en stor utfordring. Det å ha tid nok til å bygge relasjoner ser flere av informantene på som utfordrende, fordi det er noen relasjoner som krever mer jobb enn andre. Det er nødvendig å bruke tid på hendelser som påvirker elevens læringsmiljø. Skolelederne forteller at det kan være vanskelig å følge opp lærerne ute i klassene på grunn av tidspress.

«Hadde du hatt mye tid, og bare hatt litt ekstra tid til de to elevene, ville det gått så mye raskere å bygge den relasjonen» (lærer 3)

Skolelederne ser det som utfordrende å klare å stå i det som er viktigst der og da, de opplever også utfordringer med at ikke alle i personalet er med på utviklingstid. De opplever at det hele tiden kommer nye oppgaver, både fra utsiden av organisasjonen og innenfra. Det gjør det vanskelig å holde fokus på hvilke oppgaver som er viktigst. Som skolelederne vektlegger må man kunne stå i, og være tydelig på, hvilke oppgaver de prioriterer.

4.5.2 Personalet

Det kan være utfordrende å bygge relasjoner når man ikke har noen felles referanser å bygge på påpeker både skoleledere og lærere. Flere av lærerne fremhever at man må starte med å bygge relasjoner til de som trenger det mest og at dette også gjelder de voksne i organisasjonen.

«Det er jo i relasjonen og i møtet med menneskene at du kan lede» (skoleleder 1)

En annen utfordring er, ifølge skolelederne, at man har forskjellige måter å bygge relasjoner på og at noen kan streve med å få dette til, mens andre tar det å bygge relasjoner som en utfordring.

Skolelederne nevner faglige uenigheter og det at noen ikke liker deg som leder også kan være en utfordring. I tillegg nevnes få felles møtearenaer for hele personalet som utfordrende. Noen av informantene prioriterer felles møter for alle som er tilknyttet et trinn. Dette er satt i gang fordi man manglet felles arenaer for informasjon og planlegging.

Flere av skolelederne nevner at det er utfordrende å jobbe med læringsmiljøet når personalet ikke gjør det som har blitt bestemt eller det de har fått beskjed om. Flere av informantene fremhever det å jobbe på en helhetlig måte med felles ledelse i hele organisasjonen som positivt. Hvor alle er samkjørte på hvordan ting skal være i vår organisasjon.

4.5.3 Elevoppfølging

Flere av skolelederne opplever flere utfordringer i forhold til elever nå enn tidligere. De opplever at flere elever strever og det er mer krevende utfordringer. Skolelederne fremhever betydningen av et tett samarbeid med hjemmet. Lærerne forteller at de bruker mye tid på foreldresamarbeid, og at tilrettelegginger til det enkelte barn kan være tidkrevende. Allikevel sier alle at det å bruke tid på foreldresamarbeid har stor betydning fordi man trenger dette samarbeidet rundt elevene.

«Det er en større jobb nå enn tidligere fordi vi nå møter barn fra veldig mange forskjellige hjem. Nå er det mange som ikke har de faste rammene og struktur hjemme» (lærer 3)

Flere fremhever også hvor vesentlig det er å trygge foresatte og vise at skolen har et godt læringsmiljø. Skolelederne håper at de klarer å forebygge nok og trygge nok slik at både elever og foresatte opplever skolen som et trygt sted å være.

4.5.4 Kompetanseheving

For å styrke egen kompetanse trekker noen av skolelederne frem at når man jobber med mennesker er det avgjørende å utvikle seg. Slik at man forstår andre mennesker enda bedre og har et bevisst syn på hvordan man er som leder. Samtidig må man tørre å ha tydelige forventninger, og bygge opp tillitt, til de man leder. Som en av lederne sier så er det grunnleggende at du kjenner folkene dine og vet hvem du kan bruke til hva, så kan man sette inn tiltak med de folkene man har i organisasjonen.

En av skolelederne sier avslutningsvis at politikerne bommer på hva lærerne trenger kompetansehevning på. I dagens skole er det ikke det faglige vi trenger mer kompetanse på, men det sosialfaglige og mellommenneskelige. At vi i skolen trenger kompetanse på hvordan vi kan hjelpe elever til å ha det bra og bli mottagelige for læring. Fordi et barn som har det bra på skolen presterer mye bedre enn et barn som har det dårlig.

«Hvis du er 15 år og synes læreren din er fantastisk, du har gode venner og livet smiler, presterer du bedre på skolen. Og det har mye større effekt enn om læreren har ti års utdanning» (skoleleder 2).

5 Drøfting av funn

I denne delen av studien drøftes mine funn opp mot relevant teori. Drøftingen skjer med bakgrunn i problemstillingen: *Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen?* Problemstillingen danner et grunnlag gjennom hele drøftingen sammen med kategoriene som er basert på forskerspørsmålene. Kapitlet er strukturert etter de fire gjennomgående kategoriene; skolens ledelse, læringsmiljø, relasjoner og klasseledelse, samt skoleutvikling. I tillegg drøftes utfordringer og muligheter inn i delkapitlene.

5.1 Skolens ledelse

5.1.1 Synlig ledelse og syn på ledelse

Med bakgrunn i studiens problemstilling starter jeg drøftingen med mine informanternes refleksjoner rundt skolens ledelse og hva som bør vektlegges når skoleledelsen skal legge til rette for et godt læringsmiljø. Mine informanter legger vekt på at skolens ledelse er tilstedeværende og synlige i skolehverdagen. En av skolelederne beskriver en god leder som «... en som ser alle og som har tenkt gjennom hva man ønsker». For å sikre et godt læringsmiljø fremhever Bergkastet m. fl. (2019) betydningen av at skolens ledelse har et helhetlig syn på sin organisasjon, hvor man sammen lærer og fremstår som en lærende organisasjon (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019, s. 110). Jeg opplever at skolelederne i studien har en helhetlig måte å lede skolen på, hvor alle blir sett og hvor lærerne opplever at ledelsen er tett på. Mine informanter mener det er lettere å si noe om læringsmiljøet på skolen når man vet hva som foregår ute i skolehverdagen. Når skolen ledes helhetlig er det i tråd med en systemisk tankegang slik Senge (1990) vektlegger som grunnleggende for en lærende organisasjon (Senge, 1990, s. 12-22). Med bakgrunn i en helhetlig tankegang kan vi derfor si at både skoleledere og lærere er opptatt av at arbeidet med læringsmiljøet må være en helhetlig prosess ledet av skolelederne.

Skoleledelsens evne til å skape et inkluderende miljø fremheves av flere som avgjørende. Irgens (2016) påpeker at evnen til å se med to øyne, eller et dobbelt blikk, gir lederne muligheten til å kunne lede organisasjonen sin helhetlig. Hvor skoleledelsen vektlegger både det strukturelle og instrumentelle, og det mer konstruktivistiske og tolkende, gjennom sin ledelse (Irgens, 2016, s. 289-292). Som Lysebo og Fromreide (2022) påpeker så vil ledere ofte oppleve at de må balansere mellom kontroll og struktur på den ene siden, og varme og nærhet på den andre siden. Gjennom å lede både med vennlighet og respekt, samtidig som man tar ansvar for det mer strukturelle, vil personalet oppleve det trygt å bidra i organisasjonen (Lysebo & Fromreide, 2022, s. 26-27).

Dette samsvarer med det en av skolelederne fremhever. At den gode lederen er den som ser alle og som har tenkt gjennom hvordan man ønsker å ha det i sin organisasjon. Det kan bety at skolelederen har et bevisst forhold til seg selv som leder. Videre kan det virke som skolelederen klarer å se seg selv utenfra og reflektere over sin egen atferd. På denne måten har ledelsen et metaperspektiv på egen rolle og kan utvikle en bevissthet om egne handlinger.

5.1.2 Rollemodeller og støttespillere

Rektor er den viktigste aktøren når man skal få med seg alle og skape tillitt i en lærende organisasjon (Helstad, 2015, s. 53). Under intervjuene kom det klart frem at man som skoleleder ikke kan sitte inne på kontoret sitt og fortelle hvordan man skal jobbe med læringsmiljøet, man må ut å lede dette arbeidet sammen med alle i organisasjonen.

For å få med seg alle påpeker informantene at ledelsen bør være synlig slik at de ser hva som skjer ute i organisasjonen. En av skolelederne informerte om viktigheten av å bruke rollen sin positivt og gå foran som en god rollemodell for de ansatte og elevene. Eriksen & Lyng (2018) fremhever at ansatte som opplever en synlig ledelse ser ut til å henge seg på når ledelsen er rollemodeller (Eriksen & Lyng, 2018, s. 50-51). Mine informanter mener at ledelsen bør gå foran som rollemodeller for de ansatte. På den måten viser de hvordan de ønsker at ting skal være, eller gjøres, i organisasjonen. Dette underbygger også Roland (2021) når han sier at vi speiler hverandre ubevisst og alle påvirkes av hverandre i organisasjonen (Roland, 2021, s. 35). Kirkhaug (2019) fremhever at de som ses på som gode forbilder er de lederne som viser gjennom egen atferd og egne holdninger hvordan de vil ha det i sin organisasjon (Kirkhaug, 2019, s. 177). En skoleleder fremhever at rollen som rektor brukes helt bevisst og for alt den er verdt. Vi kan si at skolelederen modellerer ønsket væremåte for andre i organisasjonen. På samme måte som lærerne modellerer ønsket atferd til elever (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019, s. 112). Lysebo & Fromreide (2022) påpeker at vi velger selv hvordan vi vil fremstå overfor de vi omgås. Ved å ta gjennomtenkte valg om egen vår atferd og egen opptreden kan vi skape tillitt i organisasjonen (Lysebo & Fromreide, 2022, s. 26-27). Skolelederen ser ut til ha et bevisst forhold til egen rolle. Hvor rollen brukes på en positiv måte som kan bidra til å skape et enda bedre læringsmiljø.

Under intervjuet kom det frem at lederegenskaper lærerne setter pris på innebærer en skoleledelse som er stabil og stødig, som står for det som blir bestemt, og som følger målene som er satt. Videre sier lærerne at når skolen har tydelige rammer og strukturer, som følges opp kontinuerlig, har man mulighet til å følge opp læringsmiljøet på en god måte. At ledelsen ikke slipper opp, og at ledelsen

må følge opp læringsmiljøet hele tiden trekkes også frem som vesentlig. Helstad (2015) påpeker det ansvaret skoleledelsen har for å skape gode lærebetingelser og læringsfelleskap i organisasjonen. At ledelsen involverer seg i det lærerne gjør, ved å bruke lærings- og ledelsesfremmende metoder og verktøy på en systematisk og bevisst måte, fremheves som betydningsfullt (Helstad, 2015, ss. 47-48). Flere skoleledere sier at det å kunne veilede og hjelpe de ansatte er en stor del av ledelsesjobben. Når skoleledelsen er pådrivere og tilretteleggere er de opptatt av å hjelpe de ansatte til å se skolen som en helhet. Robinson og Aronica (2018) fremhever at en av de viktigste jobbene en leder har er å oppmuntre og gi de de ansatte en opplevelse av anerkjennelse. Når man hjelper til med tilrettelegginger, og bidrar til at de ansatte strekker seg, har man en betydningsfull rolle til å styrke og trygge de man leder (K. Robinson & Aronica, 2018, s. 163-169). En av skolelederne fortalte om viktigheten av å sette grenser for seg selv slik at man ikke sliter seg helt ut på å være tilgjengelig. Det vil si at denne skolelederen har reflektert over hvordan det å sette grenser for seg selv kan gjøre at man holder ut i en krevende lederjobb.

5.1.3 Bygge laget

Nordahl (2012) trekker frem at det å utøve ledelse handler om å skape inkluderende læringsmiljøer, og at måten man leder på har stor betydning for læring og utvikling på (Nordahl, 2012, s. 14-16). Informantene legger stor vekt på viktigheten av at man bygger et lag i organisasjonen, et lag preget av samhold og trygghet hvor man står samlet. For å bygge et godt læringsmiljø for alle i organisasjonen påpeker Slettbakk & Skrøvset (2021) at man må ta både arbeidsoppgavene og menneskene i organisasjonen sin på alvor. Gjennom å vedsette de menneskene man har, og det som skjer i organisasjonen har man et godt utgangspunkt (Slettbakk & Skrøvset, 2021, s. 76-79). Som informantene sier er det avgjørende å dra i samme retning og samarbeide på egen skole. Hvor alle på skolen er med å ta et kollektivt ansvar for elevens læring og elevens læringsmiljø. Å lede på en slik måte kan sammenlignes med det Robinson (2014) kaller elevsentrert ledelse. Det innebærer at skolen handler med tanke på elevene og deres læring gjennom en helhetlig tankegang (V. Robinson, 2014, s. 15 og 26). Hvordan du leder en organisasjon ser ut til å være relevant, allikevel er det sannsynlig at du vil møte noen som ikke liker deg som leder. Ifølge en av skolelederen kan dette være en utfordring som vanskeliggjør utvikling. Dette kan handle om skolens kultur, eller tillit til ledelsen, og samsvarer med det Kirkhaug (2022) kaller kulturell motstand og/eller sosialpsykologisk motstand. Hvor motstand mot det som er nytt viser seg på forskjellige måter (Kirkhaug, 2022, s. 47-50). Når det handler om motstand i personalet, kan det først og fremst vise seg i personalets vilje til å bidra i utviklingen av læringsmiljøet. Selv om ledelsen er engasjert og

klare for arbeidet, må man sørge for at alle er med når utvikling skal skje. Det betyr at man må bruke tid på å få hele personalet med seg når man skal arbeide med læringsmiljøet.

Mine informanter fremhever det at alle i personalet må bli kjent med hverandre fordi tilhørighet og trygghet er like viktig for de ansatte som for elevene. Når det er et godt klima mellom de voksne, vil det også påvirke elevene. Informantene sier også at det er lettere å samarbeide og dra i samme retning når man kjenner de man jobber sammen med. Det kan høres ut som informantene her snakker om en samarbeidende kultur. For å få et godt samarbeid i organisasjonen og et positivt samspill mellom de ansatte må det være en velfungerende kultur i organisasjonen (Drugli, 2012, s. 31). Det innebærer at når vi skal utvikle oss i organisasjonen må man få med seg alle slik at vi lærer og utvikler oss sammen. Det å utvikle seg mot en samarbeidende kultur betyr at man får en felles forståelse for hvilke utfordringer man har og hvordan vi kan jobbe med disse (Sunnevåg & Andersen, 2012, s. 18). Ved å bli kjent med personalet vil man kunne få en større mulighet til å utvikle organisasjonen sin. Hvor målet for utviklingen er et enda bedre læringsutbytte for elevene. Når vi skal bli kjent med alle i organisasjonen kan det å kjenne til disiplinene Senge (1990) kaller personlig mestring og mentale modeller være en styrke. Hvor personlig mestring handler om alle skal oppleve at de blir sett og hørt, at deres bidrag blir verdsatt når organisasjonen skal utvikle seg. Og at alle har sine egne mentale modeller som de bringer med seg inn i felleskapet. Det handler om hvordan man ser verden og hvordan man handler ut ifra egne forutsetninger (Senge, 1990, s. 178-182). Ved å være bevisst på at personalet skal bli kjent med hverandre og prioritere tid på relasjonen mellom ansatte, vil man ifølge skolelederne kunne være på god vei til å bygge laget. Under intervjuene med lærerne kom det tydelig frem at det å prioritere å samkjøre de voksne i organisasjonen også vil nå ut til elevene. Slik jeg opplever det er mine informanter opptatt av å bygge et lag som inkluderer alle, hvor de sammen skal utvikle seg og lære for å skape et godt læringsmiljø.

I intervjuet trekker noen av skolelederne frem at det er vesentlig at man blir kjent med hverandre i organisasjonen. Når du kjenner personalet ditt vet du hvem som kan gjøre hva, og hvem som er egnet til hva. Det å verdsette de folkene man har og det som skjer i organisasjonen trekker også Slettbakk & Skrøvset (2021) frem som nødvendig når vi skal tilrettelegge for et godt læringsmiljø (Slettbakk & Skrøvset, 2021, s. 76-79). Samtidig sier skolelederne at man må tørre å ha tydelige forventninger, og bygge opp tillit, til de man leder. Dette er i tråd med hvilke kvaliteter hos ledere som bygger tillit i personalet, ifølge Robinson (2014). For det første handler det om å ha respekt for andre mennesker og deres tanker, og omsorg for de rundt deg. Kompetanse og integritet er også viktige kvaliteter, det handler om kompetansen til menneskene i organisasjonen og hvorvidt

ledelsen følger opp det de sier (V. Robinson, 2014, s. 41-42). Disse kvalitetene er med å bygge opp tillit eller skape mistillit. Også Kirkhaug (2022) viser til at tillitt fra de ansatte er avgjørende når vi skal gjøre noe med strategiske og sosiale forhold, slik som læringsmiljøet er (Kirkhaug, 2022, s. 60). En av skolelederne påpeker at for å skape tillit er det lurt at du blir kjent med folkene dine. Da har man oversikt over kompetansen i organisasjonene og kan sette inn tiltak med de folkene man har. Kan dette synet på personalet i organisasjonens handle om det Irgens (2011) fremhever som grunnleggende for lærende organisasjoner? At man gjennom endring av atferd evner å lære av selve læringsprosessen (Irgens, 2011, s. 98-99).

5.2 Læringsmiljø

5.2.1 Ledelsens ansvar

Både skolelederne og lærerne er enige om at rektor bærer hovedansvaret og har en avgjørende rolle for skolen læringsmiljø. Som også Slettbakk & Skrøvset (2021) trekker frem har ledelsen et ansvar for å legge skolens verdier til grunn i organisasjonenes arbeid. Gjennom å selv praktisere skolens verdier og gjøre de synlige for personalet vil hele organisasjonene preges av disse verdiene (Slettbakk & Skrøvset, 2021, s. 76-79) og ha de som utgangspunkt i arbeidet med læringsmiljøet. Midthassel (2020) påpeker også at det er rektor som bør følge opp kompetanseutvikling og motivasjonsarbeid i organisasjonen, men at den praktiske tilretteleggingen kan delegeres til mellomledere i organisasjonen (Midthassel, 2020, s. 153). Under intervjuene kom det klart frem at oppfølging og synlighet fra ledelsen er nødvendig. Informantene fremhever en ledelse som tar seg tid til korte samtaler, møter de ansatte på en hyggelig måte og har ei åpen dør som veldig positivt for læringsmiljøet. Ifølge Nordahl (2012) handler læringsmiljøet om et miljø som preges av positiv atferd, og hvor elevenes sosiale kompetanse og læringsutbytte fremmes (Nordahl, 2012, s. 23). Mine informanter sier at et godt læringsmiljø er helt grunnleggende for elevens læring. Videre sier informantene at både skoleledere og lærere har et ansvar for å skape et godt læringsmiljø der de er, om det er i klasserommet, skolegården eller på rektors kontor. Denne studien fokuserer som kjent på skolens ledelse, men betydningen av at alle i organisasjonen bidrar for å utvikle et godt læringsmiljø samsvarer med en helhetlig tankegang. Dette kan også ses i sammenheng med Senges (1990) fem disipliner som er grunnleggende dersom en organisasjon skal være en lærende organisasjon (Senge, 1990, s. 12-18). Som Bergkastet m. fl. (2019) påpeker så er det skoleledelsens ansvar at skolen er en lærende organisasjon hvor det jobbes helhetlig og langsiktig for et godt læringsmiljø (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019, s. 111). Mine informanter fremhever at en stødig og stabil ledelse som kjenner organisasjonen, og som følger opp både ansatte og elever, har

stor betydning for læringsmiljøet. Postholm (2014) fremhever også betydningen av en skoleleder som leder opplæringen, holder seg fortrolig med den daglige virksomheten, og prioriterer utvikling i organisasjonen sin (Postholm M. B., 2014, s. 23).

5.2.2 Skolekultur

Et godt læringsmiljø er ifølge Bergkastet m.fl. (2009) et miljø hvor det er kultur for samarbeid, og hvor man behandler hverandre respektfullt og vennlig (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, s. 17). Som flere av informantene påpeker må man ha en felles forståelse av læringsmiljøet på skolen, hvor skolens menneskesyn og verdier blir vektlagt. Det å ha en felles visjon fremhever Senge (1990) som grunnleggende når vi skal lære sammen i organisasjonen. Ved å ha en felles visjon eller et felles mål i organisasjonen skaper man en fellesskapsfølelse og de ansatte kan utvikle et større eierskap til organisasjon sin (Senge, 1990, s. 213-217). Ifølge Robinson bør lederen ta ansvar for at man setter mål og avklarer forventninger i organisasjonen. Det gjør at de ansatte vet hva som prioriteres og hvorfor man jobber med hva (V. Robinson, 2014, s. 23). Gjennom en samarbeidende kultur i organisasjonen vil man kunne utvikle felles forståelse for utfordringer organisasjonen står overfor, og hvordan vi kan jobbe sammen for å utvikle disse (Sunnevåg & Andersen, 2012, s. 18). På denne måten kan man kanskje unngå at ansatte ikke gjør det som er bestemt, eller at faglige uenigheter blir mindre, slik noen av skolelederne også legger frem som utfordrende.

Som Bang (2020) påpeker har det ledelsen verdsetter, og vier oppmerksomhet, stor betydning for kulturen i organisasjonen. Det betyr også mye hvordan ledelsen selv fremstår, hva de gjør eller ikke gjør, og hvordan de behandler folk sine. Ledelsens væremåte bidrar til hvilke verdier og antagelser som gjelder i organisasjonen, og har betydning for kulturen (Bang, 2020, s. 86-87). I løpet av den tiden jeg tilbragte med mine informanter kom det frem at de var opptatt av å gå i samlet flokk, og at det er tydelighet rundt hva som gjelder i deres organisasjon. Som Irgens (2016) påpeker så handler kulturen om hva som kjennetegner organisasjonen. Hvordan man tenker, vektlegger og tolker ting ut ifra den kulturen man er en del av (Irgens, 2016, s. 153-154). Samtidig stiller noen av informantene spørsmål ved om alle i organisasjonen gjør det de kan for å skape et godt læringsmiljø. Kan det handle om at de vet hva de har, men ikke hva de får, altså en sosialpsykologisk motstand? Det kan utarte seg både som stilltiende eller høylytte protester hos personalet (Kirkhaug, 2022, s. 47-50).

Under intervjuene fortalte noen av informantene at de jobber med felles ledelse på sin skole, hvor det er fokus på et felles menneskesyn og felles verdier. Videre fortalte lærerne at de opplever at

skoleledelsens menneskesyn og engasjement smitter over på de ansatte og videre nedover til elevene. Skoleledelsens engasjement oppleves som positivt for læringsmiljøet. Både Bang (2020) og Berg (2000) påpeker at kulturen i organisasjonen preges av personalets virkelighetsoppfatninger og hvordan de oppfatter sin organisasjon (Bang, 2020, s. 57) (Berg, 2000, s. 60). I den forbindelse kan det være nyttig å sette av tid til arbeidet med personalets virkelighetsoppfatninger og mentale modeller (Senge, 1990, s. 178-182). Både skolelederne og noen av lærerne trekker frem at det er utfordrende når ikke alle i personalet deltar på utviklingstiden. Dersom ikke alle deltar og involveres kan det ha innvirkning på de ansattes virkelighetsoppfatninger. Dermed kan det oppstå konflikter og man kan møte motstand i personalet.

Som Eriksen & Lyng (2018) påpeker preger ledelsens menneskesyn, og hvordan skolen ledes, læringsmiljøet. Holdningen ledelsen har til de ansatte, og til skolens elever, har stor betydning for læringsmiljøet. Under intervjuene kom det også klart frem betydningen av ledelsens atferd. For å endre holdninger, og få en organisasjon som fungerer godt, er det nødvendig å bruke tid på å jobbe med relasjoner og og et felles menneskesyn i hele personalet (Eriksen & Lyng, 2018, s. 45). Flere av skolelederne bruker tid på å jobbe med personalets menneskesyn, som de sier må organisasjonens verdier og menneskesyn holdes oppe hele tiden slik at alle vet hva som gjelder hos oss. Hva som kjennetegner organisasjonens kultur er forskjellig fra sted til sted, men man lærer seg organisasjonens kultur og blir påvirket av kulturens normer og verdier (Irgens, 2016, s. 153-154). Hargreaves & Fullan (2014) trekker også frem at man formes av de erfaringene man får i organisasjonen (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 44). I løpet av tiden jeg tilbragte med mine informanter påpekte de hvor viktig skoleledelsen rolle er i forhold til å kjenne kulturen i egen organisasjon. Sannsynligvis viser dette at skolelederne er bevisst på hvilke muligheter de har til å påvirke og utvikle kulturen i egen organisasjon. Ved å være bevisst muligheten til å påvirke i egen organisasjonen vil man ha et godt grunnlag når det skal tilrettelegges for et godt læringsmiljø.

Noen av mine informanter mener et godt læringsmiljø for de ansatte er grunnleggende for å kunne å skape et godt læringsmiljø for elevene. Dette underbygges av Bergkastet m. fl. (2019) som sier at når alle får mulighet til å bli den beste utgaven av seg selv både faglig og sosialt har organisasjonen et godt læringsmiljø (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019, s. 11). Helstad (2015) vektlegger at skolens kultur, og formen skolen ledelse på, har stor betydning for hvordan lærerne trives. Både kultur og ledelse er med på å forme hvordan skolen er som arbeidsplans, og dette vil igjen har betydning for elevenes læring (Helstad, 2015, s. 48). Informantene vektlegger at lærere og andre ansatte også trenger det samme som elevene. Hvor de trekker frem det å bli sett, oppleve seg

inkludert og føle seg trygg, som viktig for både personalet og elevene. Ifølge læreplanen påpekes det at «et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Trolig kan det innebære at dersom skolelederne går foran som gode eksempler, kan man ha mulighet til å utvikle et raust og støttende læringsmiljø også for de ansatte.

Under intervjuene kom det klart frem at uansett hva annet som dukker opp skal alltid læringsmiljøarbeid prioriteres. Et godt læringsmiljø må ligge til grunn for elevenes læring påpeker skolelederne. Dette er i tråd med Robinsons (2014) dimensjoner for ledelse hvor et trygt og godt læringsmiljø beskrives som fundamentet for alle dimensjonene innenfor elevsentrert ledelse (V. Robinson, 2014, s. 24). Alle informantene er opptatt av at man skal gå i samlet flokk med tydelighet rundt hva som gjelder i vår organisasjon. Drugeli (2012) trekker frem at organisasjonens kultur påvirker relasjonene, samtidig som også relasjonene påvirker kulturen. Dersom man vil få til et godt samarbeid og et godt samspill mellom de ansatte må det være en kultur som fungerer godt. Det kan se ut til at en positiv kvalitet på relasjonene er mer fremtreden der det er en ledelse som er synlig og støttende (Drugli, 2012, s. 31). Flere av skolelederne påpeker at det er utfordrende å jobbe med læringsmiljøet når personalet ikke gjør det som har blitt bestemt, eller det de har fått beskjed om. Informantene trekker frem det å jobbe på en helhetlig måte med felles ledelse som veldig positivt. Et positivt og sterkt samarbeid handler om at man er engasjert og interessert i hvordan man kan bli bedre sammen i organisasjonen (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 145). Noen skoleledere påpeker at det å være samkjørte på hvordan vi skal ha det i vår organisasjon er viktig. Altså vektlegger skolelederne en positiv og inkluderende kultur hvor alle er innforstått med hva som skjer. En kultur hvor personalet jobber sammen for å skape et godt læringsmiljø for både elever og ansatte.

5.3 Relasjoner og klasseledelse

5.3.1 Relasjoner

Både skolelederne og lærerne vektlegger det å ha gode relasjoner til alle i organisasjonen som essensielt når en organisasjon skal lære sammen. Hargreaves & Fullan (2014) sier at når man skal bygge en kultur for samarbeid i en organisasjon er det å bygge relasjoner og utvikle tillitt spesielt viktig, men at dette også er tidkrevende (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 145). Relasjoner er fundamentet for et godt læringsmiljø påpekes av alle informantene. Videre sier de at dersom man ikke har relasjoner på plass vil det skje lite læring, dette gjelder både for de ansatte og elevene.

Under intervjuene kom det frem at det å bygge relasjoner av og til kan være utfordrende. Da handler det, ifølge skolelederne, om at noen lett bygger relasjoner og andre ikke. Det kan handle om hvilken type du er som menneske og hvordan du fremstår. Eriksen & Lyng (2018) trekker frem at man gjennom å være tilgjengelig og tilstede vil kunne skape gode relasjoner til både lærere og elever. Som de sier handler det om at man er tett på alle i organisasjonen (Eriksen & Lyng, 2018, s. 49). Mine informanter mener det må brukes tid på det å bygge relasjoner både til de ansatte og til elevene. Videre sier informantene at det er vesentlig å starte med å bygge relasjoner til det man ser trenger det mest. På den måten jobber vi forbyggende, blir god kjent med alle i organisasjonen og vi har en større mulighet til å være i forkant når ting skjer slik også Eriksen og Lyng (2018) påpeker som nødvendig.

Lærerne trekker frem at de opplever de fleste skoleledere som støttespillere. Videre sier informantene at det å bli tatt på alvor, er noe de setter stor pris på. Skoleledere som møter sine ansatte på en måte som gjør at man føler seg sett og anerkjent påpekes av Bergkastet m. fl. (2019) som en god egenskap. Å bli møtt på en relasjonell og anerkjennende måte gir de ansatte tro på sin egen praksis og vil gi de en opplevelse av mestring (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019, s. 110). Innenfor disiplinen personlig mestring trekkes det frem at den enkelte må oppleve at deres tanker og ideer, og det de sier, har betydning for organisasjonen. Å bli sett, hørt og tatt på alvor gir motivasjon til de ansatte og gjør at de bidrar til organisasjonenes læring og utvikling (Senge, 1990, s. 145-147). Under intervjuet trekker lærerne det frem som positivt når skoleledere tar seg en tur i klasserommet. Videre trekker lærerne frem viktigheten av å bli møtt på en hyggelig måte, hvor skoleledelsen tar seg tid til å bli kjent med dem. Alle lærerne forteller at en slik tilnærming gjør at de opplever seg anerkjent og sett. Slettbakk & Skrøvset (2021) trekker også frem betydningen av å ta personalet på alvor og sette pris på det som skjer i organisasjonen, dette bidrar til gode læringsmiljøer for alle (Slettbakk & Skrøvset, 2021, s. 76-79). Sannsynligvis betyr det at lærerne setter pris på en skoleledelse som er synlig, imøtekommende og anerkjennende. En skoleledelse lærerne føler de kan stole på og som stiller opp når de ansatte trenger de.

Mine informanter mener at det å bygge relasjoner både til elever og ansatte betyr alt. De fremhever det å bli sett og anerkjent som nødvendig for både ansatte og elever. Relasjoner bygges, ifølge informantene, gjennom aktive handlinger og må legges som grunnlag når man skal sette mål og utvikle seg sammen. Relasjonsarbeid i organisasjonen fremhever også Sælebakke (2018) som grunnlag for elevens læringsresultater og mestringstro. Det krever at hele organisasjonen har relasjonskompetanse og evnen til å skape gode relasjoner (Sælebakke, 2018, s. 34). Når

informantene sier at det kan være utfordrende å bygge relasjoner uten felles referanser kan det handle om at relasjonsarbeid må prioriteres i organisasjonen.

I intervjuene kom det frem at både skoleledere og lærere bruker mye tid å bygge relasjoner, og å følge opp hendelser som har betydninger for læringsmiljøet. Spurkeland (2011) påpeker at arbeid med det relasjonelle medvirker til bedre læring i organisasjonen (Spurkeland, 2011, s. 36).

Skolelederne opplever det utfordrende å prioritere og stå i hva som er viktigst der og da. Videre sier skolelederne at alle i organisasjonen må ta ansvar, og at det må prioriteres å bruke tid på relasjonsarbeid dersom de skal skape gode læringsmiljøer. Man får en større forståelse av de man leder når man bryr seg om hvordan elever og ansatte har det (Eriksen & Lyng, 2018, s. 42-43). For eksempel vil det å bruke tid på å bli kjent med menneskene i egen organisasjon være en styrke når læringsmiljøet skal utvikles. For det første kan det å møte ansatte og elever på en vennlig måte hver morgen være en måte å bygge relasjoner på. For det andre er det å vise at man bryr seg, både om ansatte og elever, en styrke når man skal bygge relasjoner.

En av skolelederne fremhever at all ledelse vi driver med i skolen er relasjonsledelse, uansett om det er i klasserommet eller om det er i forhold til de ansatte. Mine informanter påpeker viktigheten av å bruke tid på relasjonsarbeid fordi relasjoner trengs når det blir utfordringer. Når skolen ledes relasjonsorientert, handler det om å bli kjent med de man leder gjennom å involvere seg i både lærere og elever. Da skaper man relasjoner man kan bygge videre på både faglig og sosialt (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, s. 13). Videre sier informantene at relasjoner også er utgangspunktet for å si ifra om ting man liker eller ikke liker. Eriksen & Lyng (2018) trekker frem hvordan det tilrettelegges og veiledes som vesentlig i relasjonsarbeid og arbeidet med læringsmiljøet. Når man opplever støtte og veiledning fra ledelsen bidrar det til økt fokus på relasjonsarbeid (Eriksen & Lyng, 2018, s. 49-50). Det er nødvendig å ta både elever og ansatte på alvor og bruke tid på å bli kjent sier informantene. Både skoleledere og lærere påpeker at det relasjonelle ligger til grunn for det faglige både for personalet og elevene. Ifølge Eriksen & Lyng (2018) må det å jobbe med relasjoner prioriteres i organisasjonen for å skape et godt læringsmiljø for alle. Når man viser at man bryr seg om hvordan både ansatte og elever har det, forstår man de man leder bedre (Eriksen & Lyng, 2018, s. 43). Derfor vil det å bruke tid på å bygge relasjoner til både ansatte og elever ha stor betydning dersom skoleledelsen vil tilrettelegge og utvikle et godt læringsmiljø.

Mine informanter ser ut til å være enige om at både relasjonsarbeid og arbeid med læringsmiljøet er det viktigste vi driver med og at dette må jobbes med kontinuerlig. Når man jobber systematisk med relasjoner stimuleres, ifølge Spurkeland og Lysebo (2021) læringsmiljøet. Det vil gjøre at trivselen øker i hele organisasjonen og elevens læring påvirkes positivt (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 13). Informantene fremhever også at læringsmiljøet må ligge til grunn for elevens læring. Når ledelsen jobber målrettet med både relasjoner og læringsmiljøet har man elevens læring i fokus og vi kan si at det utøves det Robinson (2014) kaller elevsentrert ledelse. Det handler om å vite hvordan man selv påvirker både ansatte og elever i organisasjon, og det å være bevisst på at organisasjonen ledes helhetlig med tanke på elevene og deres læring (V. Robinson, 2014, s. 15 og 26).

5.3.2 Klasseledelse

Alle informantene legger vekt på at både klasseledelse, og en relasjonell ledelse, er utgangspunkt for et godt læringsmiljø. «God klasseledelse bygger på innsikt i elevens behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) kan vi lese i læreplanen. Informantene trekker frem det å ha tilhørighet i ei gruppe og være en del av et trygt felleskap som grunnleggende for et godt læringsmiljø. Det kan se ut til at dette gjelder både for ansatte og elever i organisasjonen når en av skolelederne sier at all ledelse i skolen innebærer relasjonsledelse. Vi må sette mål og retning, og sørge for at alle er en del av felleskapet. Det handler ifølge Sælebakke (2018) om evnen til å etablere en kultur for læring (Sælebakke, 2018, s. 115). Helstad (2015) fremhever at både skoleledelsen og lærerne har et ansvar, som ledere på hver sin arena, for å tilrettelegge og følge opp læring. Ledelse i klasserommet og skoleledelse har forskjellige ståsted og utøves på ulike måter, men begge former for ledelse har elevens læring og et godt læringsmiljø som mål (Helstad, 2015, s. 48). Videre påpeker informantene at læringsmiljøet henger tett sammen med klassemiljøet. Skoler med et godt læringsmiljø preges av et miljø som oppleves trygt for eleven, med støttende voksne som bryr seg (Olsen & Buli-Holmberg, 2020, s. 15).

Mine informanter påpeker at dersom en klasse har et dårlig klassemiljø, vil dette prege hele skolen. Spurkeland & Lysebo (2016) sier at man utvikler en klasses relasjonelle kapital når man utøver god klasseledelse. På den måten jobber man for å skape trygge klassemiljøer (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 12). Nordahl (2012) påpeker også at en god leder i klasserommet bygger gode relasjoner til elevens sine, og skaper gode og inkluderende læringsmiljøer, slik at eleven får et godt læringsutbytte. Måten klassen og skolen ledes på har stor betydning for utvikling og læring hos elevene (Nordahl, 2012, s. 8-16). Som en av skolelederne gir uttrykk for preges et godt læringsmiljø også av at det er en tydelige og forutsigbar ledelse ute i klasserommene. Det å være et godt forbilde og en god rollemodell ser ut til å være fremtredende, både for ledere i klasserommet, og på skolen

generelt. Som Spurkeland og Lysebo (2016) påpeker så velger man hvilken rolle man vil ta overfor andre, dette gjelder både som klasseleder og i resten av organisasjonen (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 21)

5.4 Skoleutvikling og lærende organisasjoner

5.4.1 Kjenne egen organisasjonen

I intervjuene med noen av skolelederne kom det tydelige frem at de skal ha oversikt over det som skjer i egen organisasjon. De forteller at de jobber med struktur, regler og rutiner i organisasjonen slik at de ansatte får et eierskap til dette. Det å lede lærernes læring og utvikling er, ifølge Robinson (2014) den dimensjonen som har størst betydning i forhold til elevens resultater. Dimensjonene innebærer at det foreligger et kollektivt ansvar i organisasjonen for elevenes læring (V. Robinson, 2014, s. 20-25). Skolelederne sier de hadde ønsket seg mer tid til oppfølging av lærerne i klasserommet og ute i skolehverdagen. I Stortingsmelding 19 fremheves det at tidsbruk er en tilbakevendende utfordring i skolen (Meld. St. 19 (2009-2010), s. 6-8). Når det gjelder prioritering av hva man skal bruke tiden på i organisasjonen oppleves dette utfordrende for både skoleledelsen og lærere.

Under intervjuene påpeker noen skoleledere viktigheten av å ta pulsen på skolen din. Dette for å få oversikt og undersøke hva som skjer, og hvor ting skjer. En av skolelederen trekker også frem at for å ha oversikt er det nødvendig å undersøke både gjennom tall og fortellinger. Ved å være bevisst Irgens (2016) sitt doble blikk gjennom å se både den instrumentelle delen av ledelse og den mer humanistiske delen i sammenheng, vil man kunne lede egen organisasjon på en helhetlig måte (Irgens, 2016, s. 289-292). Bergkastet m. fl. (2019) påpeker også betydningen av at skolens ledelse jobber systematisk og kontinuerlig med skoleutvikling fordi «skoleledelsen har en avgjørende rolle i arbeidet med å skape og vedlikeholde et godt læringsmiljø» (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019, s. 108). Noen av skolene har prioritert å ha ansatte i egne stillinger som følger opp og jobber med utvikling av læringsmiljøet. Det kan se ut til at skoleledere som har gjort disse prioriteringene ser at det krever tid og ressurser når de skal arbeides helhetlig med læringsmiljøet.

5.4.2 Utvikling sammen

I løpet av tiden jeg tilbragte med informantene mine kom det frem at man aldri kan slippe arbeidet med læringsmiljøet og tenke at nå går det av seg selv. Skolelederne trekker også frem at det er nødvendig å anerkjenne at alle trenger å lære og utvikle seg. Som Robinson (2014) fremhever er

«den mest effektive måte skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine» (V. Robinson, 2014, s. 101). Dette følges opp i læreplanen hvor det presiseres at skoleledelsen skal tilrettelegge for lærernes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Dette betyr at informantene mine ser ut til å ha en tankegang som er et godt utgangspunkt når det skal legges til rette for, og utvikles, et godt læringsmiljø.

Videre fremhever lærerne at ledelsen bør ha oversikt og vite hva som skjer i organisasjonen. Lærerne setter pris på at skoleledelsen er rundt og observerer hva som skjer i klasserommene og resten av skolen. Da har de mulighet til å til å kunne reflektere sammen med skolelederne om det som skjer i etterkant. Når vi skal utvikle en organisasjon er det å utvikle seg sammen vesentlig. Gjennom samarbeid utvikles også lærernes profesjonelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 130). Dette er også i tråd med Senges (1990) disiplin gruppelæring som innebærer at man utvikler ny kunnskap gjennom refleksjon. Man jobber sammen, og utfyller hverandre i et lærende fellesskap (Senge, 1990, s. 238-239). Også i læreplanen fremheves det å reflektere sammen for å vurdere og videreutvikle egen praksis som nødvendig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). I intervjuet ga lærerne uttrykk for at utviklingstid må oppleves nyttig. Dersom de kommer på en utviklingstid som oppleves som unyttig eller som er dårlig planlagt er det demotiverende, og skaper irritasjon. Med tanke på utviklingen av et godt læringsmiljø kan det innebære at skolelederne bør være enda mer bevisst på hva de prioriterer å bruke utviklingstiden på.

Under intervjuene kom det klart frem fra flere informanter at utvikling av læringsmiljøet må prioriteres i organisasjonen. Skolelederne sier at de må være tydelige på at arbeidet med læringsmiljøet er en kontinuerlig prosess som må ha fokus hele tiden. Når skoleledelsen prioriterer utvikling av læringsmiljøet, og er tydelige på at utviklingsarbeidet er avgjørende, kan vi si at de legger et grundig forarbeid for utvikling i egen organisasjonen. Det handler om å få med seg sine ansatte, ikke få de mot seg (Dickinson, 2015, s. 167). Slik jeg ser det er skolelederne opptatt av læring og utvikling, men de ser tid som en utfordring. I Stortingsmelding 19 legges det vekt på en målrettet og effektiv tidsbruk til skolens kjerneoppgaver. Hvor en god ledelse regnes som den viktigste forutsetningen for god tidsbruk (Meld. St. 19 (2009-2010), s. 6-8). Noen av skolelederne har endret organiseringen av utviklingstid på bakgrunn av at det var en lang vei mellom det som ble bestemt i utviklingstid og ut til elevene. De bruker nå tiden i team hvor ledelsen er tett på. De begrunner dette med at de opplever det mer utviklende når lærerne jobber i mindre grupper. Slik jeg tolker det har de endret dette på bakgrunn av at lærerne er nærmere elevene når de jobber i teamene

og at utviklingen da gagnar elevene mer enn tidligere. Når Irgens (2011) siterer Argyris & Schön som sier at «at alle mennesker har et behov for å handle og samtidig reflektere over sine handlinger for å lære av sin atferd» (Irgens, 2011, s. 94) kan vi se det i sammenheng med at ledelsen ser ut til å tenke at terskelen er lavere for samhandling, refleksjon og utvikling i mindre fora. Men hva gjør dette med fellesskapsfølelse, den følelse av å være en del av et felleskap hvor vi utvikler oss sammen? Som tidligere nevnt er det svært sjelden at hele personalet er sammen for utvikling og læring. Kanskje det betyr at disse skolelederne har kommet frem til at de må tenke annerledes når de skal legge til rette for et godt læringsmiljø for alle?

I intervjuene snakket informantene mye om det å sette av tid til refleksjoner rundt læringsmiljøet på egen skole. Som de presiserer er håpet at det skjer noe i organisasjonen når de bruker tid til å reflektere over egne erfaringer. Dewey (2001) trekker frem at refleksjon skjer når vi lærer på bakgrunn av konsekvensen av våre handlinger (Dewey, 2001, s. 53). Som en av skolelederne fremhever håper man jo at praksisen etterhvert vil endre seg når man reflekter og gjør seg noen tanker med bakgrunn i det man opplever. Det kan høres ut som om noen av informantene ønsker mer tid til refleksjoner. Det kan innebære et ønske om mer læring og utvikling i et profesjonelt felleskap. Hvor det å være profesjonell handler om å utøve en reflekterende praksis hvor man reflekterer samtidig som man handler, og reflekterer over det som skjedde i etterkant (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 117-118). Lærerne opplever at erfaringsdeling og refleksjoner er nyttig, men de opplever at det blir lite av det i en travel skolehverdag. Allikevel håper lærerne at det skjer noe når de bruker tid på refleksjoner og samtaler rundt skolens læringsmiljø. Totalt sett trekker både skoleledere og lærere frem tid til å reflektere over egen praksis som viktig når de skal utvikle læringsmiljøet.

Skolelederne trekker frem at de bruker mye tid på læringsmiljøarbeid, både i lærerens utviklingstid og generelt ut mot lærere og elever. Det å kunne snakke sammen og drøfte problemer som oppstår har stor betydning for både lærere og ledere når de skal utvikle seg. Informantene fremhever igjen at når man jobber på tvers av trinn er det fint å bli kjent med flere kolleger. Ifølge Helstad (2015) er organisasjoner med profesjonelle felleskap som fungerer godt, preget av en kultur for samarbeid, felles visjoner, og at alle tar et kollektivt ansvar for både lærere og elevers læring (Helstad, 2015, s. 56). Under intervjuene kommer det frem at det å jobbe helhetlig med læringsmiljøet i hele organisasjon er positivt, men informantene sier at det kan være utfordrende fordi det er få felles møtearenaer for hele personalet. Når det kommer frem i intervjuene at man må prioritere tidsbruk, og at ikke hele personalet deltar i utviklingstid undrer jeg over om arbeidet med læringsmiljøet blir

enkeltkretslæring. Dersom utviklingen begrenses av tid og prioriteringer kan det bli vanskelig å utvikle seg slik man ønsker. Vil man ved å prioritere tid, og sørge for at alle er med kunne utvikle arbeidet med læringsmiljøet til dobbeltkretslæring? (Argyris, 2000).

5.4.3 Forebyggende arbeid

Som tidligere nevnt sier informantene at det å ha oversikt over hva som skjer i egen organisasjon er vesentlig når man skal legge til rette for et godt læringsmiljø. Ved å ha oversikt over hva som skjer har man en mulighet til å jobbe forebyggende for et godt læringsmiljø. Dette sier også Eriksen & Lyng (2018) noe om når det fremhever at man har en enestående sjanse til å forebygge og være i forkant hvis man på forhånd har brukt god tid på relasjoner til menneskene i organisasjonen sin (Eriksen & Lyng, 2018, s. 42). Det er nødvendig å bruke tid på forebyggende arbeid når vi skal jobbe for et godt læringsmiljø sier informantene, men det er også viktig at det som er blitt bestemt følges opp av alle i organisasjonen. En av skolelederne trekker frem viktigheten av at alle tenker helhetlig rundt læringsmiljøet. Dersom en lar være å si ifra om ting de ser kan det ødelegge det fem andre har sagt tidligere. Dette er i tråd med det Senge (1990) sier nå han fremhever at «en lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den» (Senge, 1990, s. 18).

Skolelederne er opptatt av sin egen utvikling slik at de kan forstå mennesker bedre og bli enda bedre ledere. De sier at de må ha et bevisst syn på sin egen ledelse og at de også må tørre å ha forventninger til de ansatte. Som Sunnevåg & Andersen (2012) skriver kjennetegnes skoler som får gode resultater av høy grad av samarbeid i kollegiet (Sunnvåg & Andersen, 2012, s. 10). Det kan tyde på at skolelederne er opptatt av utvikling, samarbeid og en helhetlig tankegang både i forhold til seg selv og de ansatte.

5.5 utfordringer og muligheter

Avslutningsvis legger en av skolelederne frem at en utfordring er politikere som bommer på hva lærere trenger mer kompetanse på. Flere av informantene trekker frem at de opplever at det blir flere og flere utfordringer rundt elever som ikke handler om det faglige. Dette er noe de sier de mangler kompetanse på, men som de må håndtere allikevel. Slik skolen er i dag er det ikke kompetansehevning i fag lærerne trenger, men kompetanse på hvordan vi kan gi eleven gode skoledager slik at de blir mottagelige for læring påpeker en av skolelederne.

Utfordringene både skoleledere og lærere trekker frem under intervjuene preger arbeidet med læringsmiljøet i organisasjonen. Som tidligere nevnt ønsker flere av skolelederen å utvikle seg som ledere og å forstå mennesker bedre. Slik jeg forstår det handler det om at de ønsker å være profesjonelle ledere av lærende organisasjoner. En av innfallsvinklene man kan bruke for å endre utfordringer til muligheter er å knytte det til en helhetlig tankegang. Slik Senge (1990) beskriver med de fem disiplinene som er grunnleggende hvis en organisasjon skal være en lærende organisasjon. Ved å være bevisst betydningen av *personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning* (Senge, 1990, s. 12-22) når en organisasjon skal lære kan man ha mulighet til å snu organisasjonens utfordringer til muligheter.

5.6 Oppsummering

Samtlige av mine informanter ser ut til å bidra til et godt læringsmiljø for både personalet og elever i større eller mindre grad. Mine funn viser at flertallet av informantene mener det er skoleleder som har den viktigste rollen i forhold til læringsmiljøet. Informantene mine sier at det er nødvendig at skolelederne er synlige og at de kjenner organisasjonen. En skoleledelse som har oversikt over hva som skjer ute i skolen og i klasserommene trekkes frem som betydningsfullt. Mine informanter fremhever at læringsmiljøet er grunnleggende for all læring og at alle i organisasjonen har et ansvar for å skape et godt læringsmiljø. De påpeker også at arbeidet med læringsmiljøet er en kontinuerlig prosess. Under intervjuene kom det frem at informantene er opptatt av, og bevisst på, viktigheten av et godt læringsmiljø. For å bygge et godt læringsmiljø vektlegger informantene hvor viktig det er å bygge relasjoner til både personalet og elevene. Både for å få alle med seg, og for å forebygge eventuelle utfordringer. Informantene trekker frem gjentatte ganger at det har stor betydning at skoles ledelse blir kjent med personalet, og at personalet blir kjent med hverandre. De påpeker at dette må vektlegges når man skal bygge et lag og skape et inkluderende læringsmiljø. Mine informanter ønsker en VI – skole hvor det legges til rette for at alle jobber sammen mot et godt læringsmiljø i hele organisasjonen.

I studien kommer det frem at skolen kultur har stor betydning for læringsmiljøet. Jeg opplever at alle informantene er opptatt av at det er en kultur hvor ledelsen går foran som gode rollemodeller. Skolelederne ser ut til å være bevisst på hva de gjør, og hvordan de vil ha det, gjennom egen væremåte. Lærerne sammenligner det å være rollemodell med hvordan de selv er med elevene, de påpeker at de ansatte også trenger mye av det samme som elevene. På bakgrunn av det forstår jeg at klassemiljø og ledelsen i klasserommet ses på som betydningsfullt fordi det har innvirkning på hele skolens læringsmiljø. Videre funn viser at å utvikle seg sammen gjennom samarbeid og refleksjoner

oppfattes som nyttig når organisasjonen skal utvikle læringsmiljøet. Informantene fremhever at det må brukes tid på å lære sammen slik at man på best mulig måte kan legge til rette, og utvikle læringsmiljøet. Samtidig sier de at det er en stor utfordring i skolen at man må prioritere hva man skal bruke tiden sin på, og at de har få arenaer hvor hele personalet er samlet. Slik jeg forstår innebærer det at informantene ønsker at de har mer tid til å jobbe med, legge til rette for, og utvikle læringsmiljøet sammen med hele personalet.

I løpet av tiden jeg tilbragte med informantene kom det frem at hvilket menneskesyn du har betyr mye både for rollen din som leder, men også for hele organisasjonen. Videre sier flere av skolelederne at de ønsker seg mer kompetanse på å forstå andre mennesker slik at de kan bli enda bedre ledere. En av informantene påpeker at politikerne tar feil når de tror at det man trenger mer kompetanse på i skolen er det faglige. Det vi trenger kompetanse på er det mellommenneskelige og psykososiale, både i forhold til personalet og elevene. For som en av skolelederne sier:

«det har så utrolig stor effekt da, at hvis du har det bra på skolen så presterer du så mye bedre enn om du har det dårlig» (skoleleder 2).

Avslutningsvis i drøftingskapitlet understrekes det at fokuset i denne studien ligger på skolens ledelse. De viktigste aspektene for å besvare min problemstilling er skolens ledelse og den betydningen ledelsenes rolle har for tilretteleggingen av et godt læringsmiljø. Videre handler det om evnen til å bygge relasjoner og ledelse i klasserommet, begge disse aspektene danner et grunnlag for et godt læringsmiljø. Det siste aspektet som vektlegges er organisasjonens evne til å lære, og utvikle, seg. Det handler om hvordan man sammen kan lære og utvikle seg for å bli bedre. Dersom skoleledelsen tar tak i disse aspektene, vil man ha mulighet til å legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen sin.

6 Konklusjon

Innledningsvis i studien presentertes et sitat fra læreplanen som viser hvilket ansvar skolens ledelse har, både for organisasjonens læringsmiljø og personalets utvikling:

God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for, og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19).

I denne studien har tematikken i dette sitatet, samt egen erfaring, dannet grunnlag for min forskning. Hvor formålet med min studie har vært å undersøke fenomenet *skoleledelsens tilrettelegging av læringsmiljøet*. Hovedfokuset har vært på skoleledelsen, men jeg har intervjuet både skoleledere og lærere for å få et tosidig blikk på fenomenet. I studiens innledning skrev jeg at læringsmiljøet ser ut til å være noe av den viktigste organisasjonen jobber med. Hvor min oppfatning er at man som skoleleder kan bruke rollen sin bevisst for å utvikle et godt læringsmiljø. Ved hjelp av min problemstilling:

Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen?

har jeg undersøkt dette fenomenet. Problemstillingen er besvart gjennom en analyse som er delt i de gjennomgående kategoriene; skolens ledelse, læringsmiljøet, relasjoner og klasseledelse, samt skoleutvikling. I tillegg har utfordringer og muligheter blitt vektlagt. Basert på teori og empiri har jeg kommet frem til noen kjernekomponenter som har betydning når skoleledelsen skal legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen. I denne studien kommer det frem at skoleledelsen har den viktigste jobben når det skal legges til rette for, og utvikles, et godt læringsmiljø i organisasjonen. Alle mine informanter fremhever viktigheten av en synlig ledelse. En skoleledelse som kjenner organisasjonen sin godt og som går foran som rollemodeller. Informantene legger vekt på at det praktiseres et positivt menneskesyn i organisasjonen, hvor skolens ledelse også kjenner de ansattes kompetanse. Hvor skoleledelsen jobber bevisst med skolens kultur. Ifølge lærerne smitter skoleledelsens engasjement til resten av organisasjonen. Skolelederne i denne studien ser ut til å være bevisst rollen sin gjennom egen væremåte.

Samtlige informanter er enige om at læringsmiljøet danner grunnlaget for læring i organisasjonen. Hvor alle i organisasjonen har et ansvar for å skape et godt læringsmiljø, og hvor læringsmiljøet må

jobbes med kontinuerlig. Når det skal legges til rette for et godt læringsmiljø påpeker informantene at alle som jobber i organisasjonen må bli kjent med hverandre. Det å ha en skoleledelse som legger vekt på å skape et inkluderende læringsmiljø for alle fremheves som spesielt viktig. Hvor skoleledelsen bruker tid på å bygge et lag som sammen jobber for et godt læringsmiljø i organisasjonen. Mine informanter fremhever viktigheten av at skoleledelsen bruker tid på å bygge relasjoner til alle i organisasjonen, både til personalet og til elevene. Ved å bruke tid på relasjonsbygging har man mulighet til å få alle med seg og forebygge fremtidige utfordringer med læringsmiljøet. Informantene påpeker at mye av grunnlaget for organisasjonens læringsmiljø legges i klasserommene, gjennom et godt klassemiljø og god klasseledelse. En av skolelederne trekker frem at politikerne tar feil i forhold til hva skolen trenger kompetanse på. Det skolen trenger kompetanse på er det mellommenneskelige og psykososiale slik at det kan dannes et enda bedre grunnlag for læring. Studiens empiri viser at samtlige informanter ønsker å lære sammen når læringsmiljøet skal tilrettelegges og utvikles. Informantene opplever at de lærer mest gjennom samarbeid og refleksjoner. Skolelederne trekker frem tid som en utfordring når et godt læringsmiljø skal utvikles. Samtlige informanter påpeker at få felles møtepunkt for hele personalet gjør det utfordrende å få alle med seg. Skolelederne påpeker også at å prioritere blant mange arbeidsoppgaver kan være utfordrende når man skal jobbe systematisk med læringsmiljøet.

Jeg har kommet til en konklusjon om at skolelederne i min studie legger til rette for et godt læringsmiljø i egen organisasjon, ut ifra de forutsetninger og rammer som foreligger. I denne studien er det ledelsenes rolle og hvordan det legges til rette overfor personalet som har hovedfokus. Jeg opplever allikevel at alle mine informanter er bevisst på at arbeidet med læringsmiljøet til syvende og sist påvirker elevene og deres læring. Både lærere og skoleledere ser ut til å ha et elevsentrert fokus på ledelse. Hvor de tenker helhetlig og alle tar et kollektivt ansvar for læringsmiljøet (Robinson, 2014, s. 15). På den måten oppleves læringsmiljøet godt for alle i organisasjonen, og elevene får mulighet til å lære i et trygt og godt miljø. Samtlige informanter bruker bevisst relasjoner som et grunnlag for å legge til rette for et godt læringsmiljø. Videre er de opptatt av å utvikle seg sammen for å få et enda bedre læringsmiljø i sin organisasjon. Om skolelederne jobber bevisst etter Senges (1990) fem disipliner for en lærende organisasjon (Senge, 1990) er jeg usikker på, men det ser ut til at de fleste av skolelederne bruker et helhetlig blikk på sin egen organisasjon. Skolelederne bruker rollen sin så godt de kan for å legge til rette for et godt læringsmiljø. Samtidig kan tid, prioriteringer og motstand i personalet begrense ønsket utvikling i organisasjonen. Skolelederne virker bevisste på sin egen rolle og hvordan de fremstår. Imidlertid tenker jeg det er viktig at man hele tiden reflekterer over hvordan man er som leder. Jeg har en

oppfatning om at man gjennom å utvikle et toyødt blikk (Irgens, 2016, s. 291) og ha et metaperspektiv på sin egen rolle som leder, utvikler seg som ledere. Hvis man i tillegg prioriterer å ta en tur «på glasstaket» for å få et overblikk over hva som skjer i egen organisasjon, danner man et godt grunnlag for helhetlig læring og utvikling. I prosessen med å skrive denne oppgaven har jeg fått et innblikk i hvordan skoleledere legger til rette for, og utvikler, et godt læringsmiljø. Mine funn viser at informantene vektlegger mye av det samme som presenteres i aktuell teori og forskning. Det ser også ut til at de jobber systematisk og helhetlig med læringsmiljøet i egen organisasjon. Slik mener jeg at min studie viser at skolelederne ivaretar ansvaret for organisasjonens læringsmiljø, og for personalets utvikling, slik de er pålagt gjennom lover og læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). (Opplæringsloven, 1998, § 9A-2).

Avslutningsvis vil jeg trekke frem at min oppfatning er at skolelederne ønsker å gjøre enda mer for å legge til rette for, og utvikle, et godt læringsmiljø. Men at de begrenses av alle oppgaver som skal gjennomføres i en travel skolehverdag. I egen organisasjon skal en skoleleder være økonomisk ansvarlig, pedagogisk ansvarlig, personalansvarlig, utviklingsansvarlig, ansvarlig for det administrative, ansvarlig for samarbeid med forskjellige instanser, ansvarlig for foreldresamarbeid og ikke minst hovedansvarlig for alle skolens elever. Som skolelederne i studien påpeker, er det i dag flere utfordringer tilknyttet det psykososiale og mellommenneskelige i skolen. Samtlige informanter i min studie sier at arbeidet med læringsmiljøet er det viktigste vi gjør i skolen, men hvordan skal skoleledelsen kunne legge til rette for et godt læringsmiljø når oppgavene blir så mange? I temanotat 3/2014 kan vi lese at *Kunnskapsløftet* «i seg selv krever god ledelse, at ledelsesutvikling er et satsningsområde i reformen, og at det er behov for å revurdere lederrollen i skolen» (Lund, 2014, s. 6). Har man sett en utvikling og endring av lederrollen etter innføringen av denne reformen?

Jeg har en formening om at alle arbeidsoppgavene som er tillagt lederroller i skolen gjør at man ikke får jobbet nok med det man trenger i egen organisasjon. At man som leder kommer i en lojalitetskonflikt mellom sine overordnede og menneskene i egen organisasjon. Allerede i 2011 trakk Lillejord (2011) frem at stillingen som øverste skoleleder krever en slags tusenkunstner, og at jobben kan oppleves overbelastende. Det ble fremhevet at skoleledere ikke må la seg overvelde av alle forventinger og oppgaver, men fokusere på det som er skolens viktigste oppgave. Som er elevenes læring og utvikling (Lillejord, 2011, s. 284 og 298). Det kan se ut til at kravet til skoleledere ikke har endret seg nevneverdig siden 2011. En undersøkelse blant skolelederne gjennomført av Utdanningsforbundet i 2017 viser at hele 82 prosent opplever at arbeidsmengende

har økt de siste tre årene. Videre mener 61 prosent at de har fått mindre tid til pedagogisk ledelse de siste tre årene. 72 prosent sier at de ikke har tilstrekkelig med tid til å jobbe godt nok med hverken utviklingsarbeid eller pedagogisk ledelse. De opplever også en endring i hva de bruker tid på når de sier de bruker 73 prosent mer tid på rapporteringer enn de har gjort tidligere. I tillegg rapporterer skolelederne at de har brukt 87 prosent mer tid på praktiske gjøremål som kunne vært utført av støttefunksjoner de tre siste årene (Utdanningsforbundet, 2017 s. 4-10). Jeg undrer meg over om det er derfor vi finner nyere forskning som viser at færre ønsker å bli skoleledere og mange opplever skolelederjobben som utfordrende?

Skaalvik (2022) har undersøkt belastningsfaktorer som har betydning for rektorer i en travel skolehverdag. Rektorene fremhever flere faktorer som belastende, men arbeidsmengde/tidspress, og unødvendige og hyppige møter, er faktorene som oppleves sterkest. Tidspress ser også ut til å være en faktor som kan ses i sammenheng med utmattede rektorer og ønske om å slutte i jobben. «Skulle en velge et enkelt tiltak for å redusere stress fra rektorrollen, fremstår reduksjon av tidspresset som en god kandidat» (Skaalvik, 2022, s. 257). I en Fafø-rapport fra 2019, utarbeidet på oppdrag fra Skolelederforbundet, ble tilfanget av søkere til nye stillinger undersøkt. I tillegg så de på hvor mange som slutter eller ønsker å slutte i jobben. Undersøkelsen bekrefter at det er få søkere til lederstillinger i skolen og at problemet er størst i små kommuner. 89 prosent av skoleeierne opplever å ha færre en fem søkere til lederstillinger. Det ser ut til at unge ledere ikke ser for seg å bli i lederstillinger ut sin yrkeskarriere, men de som allerede er ledere med lang ansiennitet fortsetter ut sin yrkeskarriere. Undersøkelsen viser at mange opplever skolelederjobben som utfordrende. 65 prosent svarer at det er arbeidsbelastning som gjør at de er usikre på om de vil fortsette som ledere ut sin yrkeskarriere. Rapporten kommer det frem at det er særlig viktig å få unge, nyansatte ledere til å trives i jobben slik at de vil fortsette (Bjørnset & Kindt, 2019).

Med bakgrunn i de tendensene man kan se i forhold til søkere til lederstillinger i skolen, og det som kan betegnes som en begynnende lederkrise, kunne jeg tenkt meg å forske videre på selve lederrollen i skolen. Opplæringsloven sier at «Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar» (Opplæringsloven, 1998, § 9-1). Et interessant område å forske videre på vil da være hvorvidt skoleledere har en mulighet, med de rammene og forutsetningene de har, til å innfri dette lovpålagte ansvaret. Jeg ser dette feltet som viktig å forske videre på slik at vi som skoleledere kan utvikle en enda bedre skole, både for vårt personale og for alle våre elever.

Referanser

- Argyris, C. (1992). Organisatorisk læring - single- og double-loop. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 247-253). Roskilde Universitets Forlag.
- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Samlaget.
- Berg, G. (2000). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter*. Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2019). *Trygt og godt skolemiljø: Inkludering faglig og sosialt* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjørnset, M., & Kindt, M. T. (2019). *Fra gallionsfigur til overarbeidet altmuligmann? Rekruttering av skoleledere i norsk skole* (Fafo-rapport 2019:37). Fafo.
<https://www.fafo.no/images/pub/2019/20734.pdf>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (2. utg., s. 53-66). Gyldendal Akademisk.
- Dickinson, H. (2015). Rollen som utviklingsveileder og erfaringer med læreres læring. I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling: organisasjonslæring for delingskultur* (s. 162-179). Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, I., & Lyng, S. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Helstad, K. (2015). Ledelse for læring i klasserommet og i skolen som organisasjon. I A. Emstad, & E. Angelo, *Ledelse for læring i mulighetenes skole* (s. 46-64). Cappelen Damm Akademisk.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.

- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i vitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kirkhaug, R. (2019). *Lederskap: Person og funksjon* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kirkhaug, R. (2022). *Endring, organisasjonsutvikling og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kleven, T., & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller, & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 284-299). Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2014, April 14.). *Endrede vilkår for skoleledere: Om rammevilkår for utvikling av skolens læringsmiljø*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2014/endrede-vilkar-for-skoleledere.-om-rammevilkar-for-utvikling-av-skolens-laringsmiljo/>
- Lysebo, M. O., & Fromreide, N. K. (2022). *Ledelse av utviklingsarbeid*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 19 (2009-2010). *Tid til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Midthassel, U. V. (2020). Rektor som kaptein på laget, spillende trener eller praktisk tilrettelegger? I R. M. Sølvik, & S. K. Ertesvåg (Red.), *Ledelse i klasserommet - undervisningskvalitet fra teori til praksis* (s. 152-163). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H., & Buli-Holmberg, J. (2020). *Læringsledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2014). *Ledelse og læring i skolen*. Universitetsforlaget.

- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2018). *I sitt rette element: Når lidenskap forandrer alt*. Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P. (2021). *Den autotitative voksenrollen i barnehage og skole*. Cappelen Damm Akademisk.
- Senge, P. M. (1990). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle en lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag.
- Skaalvik, C. (2022). Trivsel og stress i rektorrollen. I M. Aas, & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (2. utg., s. 249-265). Fagbokforlaget.
- Slettbakk, Å., & Skrøvset, S. (2021). Verdsettende lederskap: En etisk dimensjon ved ledelse av skolens profesjonsfelleskap. I M. Aas, & K. F. Vennebo, *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen* (ss. 71-90). Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex AS.
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003 - 2004). *Kultur for læring*. Utdanning - og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Sunnevåg, A.-K., & Andersen, P. G. (2012). *Dette vet vi om utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Gyldendal akademisk.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen - et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsforbundet. (2017). Undersøkelse blant skoleledere: Undersøkelse blant Utdanningsforbundets medlemmer som er skoleledere 8. mai-8. juni 2017.
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/medlemsgrupper/ledelse/rapport_skoleledere_var2017_pedagogisk-ledelse.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema NSD

Referansenummer

213249

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

Jeg skal stille spørsmål i forhold til hvordan mine informanter opplever relasjonsarbeid, læringsmiljø og klasseledelse i sin organisasjon.

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen?

Prosjektbeskrivelse

Når jeg skrev min eksamensoppgave i pedagogisk ledelse ble jeg mer nysgjerrig på lederskap og relasjonens betydning i alle typer ledelse og jeg skrev at spørsmålene - Er det hvordan du er, og ditt grunnleggende syn på lederskap, som er viktigst for å skape et godt læringsmiljø? Eller er det å skape en god relasjon til de du skal lede det viktigste? Eller er det to sider av samme sak? - er noe jeg kan tenke meg å forske videre på slik at jeg kan utvikle meg til å bli en bedre leder. Min plan å se på et av målene i overordnet del i læreplanen - Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg ønsker å forske på hvordan vi som ledere kan bidra til et trygt og godt læringsmiljø for både elever og ansatte, en VI - skole hvor vi praktiserer god klasseledelse, bygger gode relasjoner og utøver en autoritativ ledelse. Hvordan kan vi skape et enda bedre klassemiljø, læringsmiljø og skolemiljø? Bergkastet m. fl. (20

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

For å få svar på mine spørsmål om læringsmiljøet og hvordan det oppleves må jeg innhente informasjon fra mine informanter slik at jeg har bakgrunnsmateriale til å besvare min problemstilling.

Prosjektbeskrivelse

Prosjektbeskrivelse Cicilie Skjennum.pdf

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Cicilie Skjennum, cicilie@skjennum.com, tlf: 91855063

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Heidi Regine Bergsager, Heidi.R.Bergsager@usn.no, tlf: 41408058

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Skoleledere

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Jeg rekrutterer i mitt eget nettverk, men ikke på egen arbeidsplass.

Alder

40 - 55

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

Intervjuguide skoleledere.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Informasjonsskriv forskningsprosjekt skoleledere.doc

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Lærere

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Rekrutterer i eget nettverk, men ikke ved egen arbeidsplass

Alder

30 - 55

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Gruppeintervju

Vedlegg

Intervjuguide gruppeintervju.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Informasjonsskriv forskningsprosjekt lærere.doc

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)
- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykket kan trekkes tilbake muntlig eller skriftlig.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Deltagerne i prosjektet skal ha mulighet til å lese igjennom intervjuene de deltar på og dermed kunne kommentere dersom det er noe de mener er feil eller mangelfullt.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Andre sikkerhetstiltak

Hvilke

Innlåsing av dokumenter.

Varighet

Prosjektperiode

01.08.2022 - 31.08.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Vedlegg 2: Vurdering NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

213249

Vurderingstype

Standard

Dato

04.08.2022

Prosjekttittel

Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Heidi Regine Bergsager

Student

Cicilie Skjennum

Prosjektperiode

01.08.2022 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

ommentar**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss:

Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv forskningsprosjekt lærere

Vil du delta i mitt forskningsprosjekt om tilrettelegging for et godt læringsmiljø?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er, gjennom intervjuer med skoleledere og lærere, å undersøke hvordan det tilrettelegges for et godt læringsmiljø i organisasjonen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan skolen legger til rette for et godt læringsmiljø. Forskningsprosjektet er min avsluttende masteroppgave innenfor Master i pedagogikk, utdanningsledelse ved Universitetet i Sørøst – Norge. Jeg håper at ved å intervjuer både skoleledere og lærere vil jeg få et innblikk i hvordan praksis er på deres skole. Gjennom å bruke forskerspørsmål under som hovedtema gjennom intervjuet;

1. Hva er et godt læringsmiljø for deg og på hvilken måte jobber dere med læringsmiljøet?
2. Hvordan jobbes det med relasjoner til elever, ansatte og ledelsen?
3. Hvordan praktiseres klasseledelse?
4. På hvilken måte følges opp, og utvikles, læringsmiljøet?

Håper jeg å finne svar på min problemstilling:

- *Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Denne masteroppgaven skrives i forbindelse med mitt masterstudium i utdanningsledelse ved USN - Universitetet i Sørøst – Norge. Min veileder er Heidi Regine Bergsager ved USN.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du er lærer og fordi du har erfaring med arbeid med relasjonsbygging, klasseledelse og læringsmiljøet i egen organisasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

En deltagelse i dette forskningsprosjektet innebærer for deg at vi gjennomfører et gruppeintervju basert på forskerspørsmålene over. Intervjuet vil etter planen vare i ca. 90 minutter og det gjennomføres sammen med flere deltagere. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet slik at jeg i ettertid kan transkribere det vi snakker om i intervjuet. Intervjuet vil bli anonymisert, det innebærer at du som deltar i prosjektet vil få fiktivt navn. Av personvern hensyn vil du til enhver tid være anonymisert og ingenting skal kunne spores tilbake til person eller kommune.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I dette forskningsprosjektet er det meg som student og min veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger. Navn og kontaktopplysninger om deg vil jeg erstatte med en kode som lagres på en navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptak vil oppbevares innelåst til enhver tid når de ikke er i bruk under arbeid med prosjektet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når sensur faller for masteroppgaven og oppgaven er bestått. Masteroppgaven skal leveres i juni 2023 og det er seks ukers sensurfrist på oppgaven etter levering. I dette prosjektet vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres i selve oppgaven og originaldokumentene med dine personopplysninger vil bli slettet. De anonymiserte opplysningene blir ikke slettet, men blir lagret videre da det kan være funn som er interessante å forske videre på.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra USN har Personverntjenester 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:

Student Cicilie Skjennum, mail: cicilie@skjennum.com

Veileder ved Universitetet i Sørøst – Norge Heidi Regine Bergsager, mail:

Heidi.R.Bergsager@usn.no

Vårt personvernombud Paal Are Solberg, mail personvernombud@usn.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Heidi Regine Bergsager
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Cicilie Skjennum
Student

Vedlegg 4: Informasjonsskriv forskningsprosjekt skoleledere

Vil du delta i mitt forskningsprosjekt om tilrettelegging for et godt læringsmiljø?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er, gjennom intervjuer med skoleledere og lærere, å undersøke hvordan det tilrettelegges for et godt læringsmiljø i organisasjonen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan skolen legger til rette for et godt læringsmiljø. Forskningsprosjektet er min avsluttende masteroppgave innenfor Master i pedagogikk, utdanningsledelse ved Universitetet i Sørøst – Norge. Jeg håper at ved å intervjuer både skoleledere og lærere vil jeg få et innblikk i hvordan praksis er på deres skole. Gjennom å bruke forskerspørsmål under som hovedtema gjennom intervjuet;

5. Hva er et godt læringsmiljø for deg og på hvilken måte jobber dere med læringsmiljøet?
6. Hvordan jobbes det med relasjoner til elever, ansatte og ledelsen?
7. Hvordan praktiseres klasseledelse?
8. På hvilken måte følges opp, og utvikles, læringsmiljøet?

Håper jeg å finne svar på min problemstilling:

- *Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Denne masteroppgaven skrives i forbindelse med mitt masterstudium i utdanningsledelse ved USN - Universitetet i Sørøst – Norge. Min veileder er Heidi Regine Bergsager ved USN.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du er lærer og fordi du har erfaring med arbeid med relasjonsbygging, klasseledelse og læringsmiljøet i egen organisasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

En deltagelse i dette forskningsprosjektet innebærer for deg at vi gjennomfører et intervju basert på forskerspørsmålene over. Intervjuet vil ta ca. 60 minutter å gjennomføre og det gjennomføres på din arbeidsplass. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet slik at jeg i ettertid kan transkribere de det vi snakker om i intervjuet. Intervjuet vil bli anonymisert, det innebærer at de som deltar i prosjektet vil få fiktive navn. Av personvern hensyn vil du til enhver tid være anonymisert og ingenting skal kunne spores tilbake til person eller kommune.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I dette forskningsprosjektet er det meg som student og min veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger. Navn og kontaktopplysninger om deg vil jeg erstatte med en kode som lagres på en navneliste adskilt fra øvrige data. Lyddopptak vil oppbevares innelåst til enhver tid når de ikke er i bruk under arbeid med prosjektet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når sensur faller for masteroppgaven og oppgaven er bestått. Masteroppgaven skal leveres i juni 2023 og det er seks ukers sensurfrist på oppgaven etter levering. I dette prosjektet vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres i selve oppgaven og originaldokumentene med dine personopplysninger vil bli slettet. De anonymiserte opplysningene blir ikke slettet, men blir lagret videre da det kan være funn som er interessante å forske videre på.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra USN har Personverntjenester 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:

Student Cicilie Skjennum, mail: cicilie@skjennum.com

Veileder ved Universitetet i Sørøst – Norge Heidi Regine Bergsager, mail:

Heidi.R.Bergsager@usn.no

Vårt personvernombud Paal Are Solberg, mail personvernombud@usn.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Heidi Regine Bergsager
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Cicilie Skjennum
Student

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker herved til å delta i intervju med student Cicilie Skjennum i forbindelse med hennes masterprosjekt om læringsmiljø. Jeg har fått skriftlig informasjon om prosjektet, anonymitet og at jeg kan trekke meg som deltaker når som helst.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Intervjuguide fokusgruppeintervju

Intervjuguide – fokusgruppeintervju

Problemstilling

- *Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen?*

Jeg vil undersøke hvordan skolen jobber med læringsmiljøet, hvordan de jobber for å skape gode relasjoner og god klasseledelse. I tillegg er jeg nysgjerrig på hvordan det arbeides systematisk med utviklingen av dette i organisasjonen.

Innledning

- Litt om meg selv og hvorfor jeg forsker på dette
- Kort om hensikten med intervjuet
 - Bruk om lydopptak - anonymitet og konfidensialitet
 - Ingen spørsmål har gale eller riktige svar.
 - Du kan trekke deg når som helst, avbryte lydopptaket og unnlate å svare på spørsmål.
 - Viktig å få frem din/deres opplevelser og erfaringer

Bakgrunn

- Faglig bakgrunn
- Erfaring fra egen praksis

Forskerspørsmål 1 - *Hva er et godt læringsmiljø for deg og på hvilken måte jobber dere med læringsmiljø?*

- Hva er et godt læringsmiljø for deg?
- Hva mener du kjennetegner et godt læringsmiljø?
- Hvordan opplever du læringsmiljøet på din skole?
- Hvilken rolle har du i arbeidet med læringsmiljøet?
- Opplever du at det er en felles forståelse på din skole for hva som blir sett på som et godt læringsmiljø?
- Er arbeid med læringsmiljøet et prioritert område på din skole?
- Hva er det viktigste du som lærer gjør for å skape et positivt og inkluderende læringsmiljø?
- Hva ser du på som de største utfordringene i arbeidet med læringsmiljø?
- Hvordan gir du elevene mulighet til å medvirke i utviklingen av et inkluderende læringsmiljø?
- Hva ser du på som de største fordelene ved et godt læringsmiljø?
- I hvilken utstrekning diskutere/reflekteres det over skolens læringsmiljø i kollegiet?

Forskerspørsmål 2 - *Hvordan jobbes det med relasjoner til elever, ansatte og ledelsen?*

- Hva legger du i begrepet «god relasjon»?
- Hva mener du er en god relasjon?

- Hvilken betydning har det å bygge relasjoner til elever?
- Kan du gi noen eksempler på hvordan du jobber med relasjoner?
- Hva legger du vekt på for å etablere relasjoner til elever?
- Hvilke fordeler gir det deg som lærer å ha gode relasjoner til elevene?
- Hvilke fordeler ser du at bevisst relasjonsbygging kan gi deg?
- I hvilken grad mener du at relasjonsbygging er viktig for å skape et godt læringsmiljø? Hvorfor?
- Hva legger du vekt på for å opprettholde gode relasjoner til elevene?
- Hvordan tenker du at relasjonen din til elevene påvirker læringsmiljøet?
- Hva opplever du som utfordrende i det å skape gode relasjoner?
- På hvilken måte opplever du at en god relasjon til elever har betydning for elevenes læring?

Forskerspørsmål 3 - *Hvordan praktiseres klasseledelse?*

- Hvordan vil du beskrive god klasseledelse?
- Hva mener du kjennetegner god klasseledelse?
- Hva vektlegger du i arbeidet med klasseledelse?
- Hvordan innlemmer du elevene i arbeidet med å etablere struktur, regler og rutiner på skolen?
- Hvordan jobber du, i din klasse, for å etablere et læringsmiljø hvor det er en positiv kultur for læring?
- På hvilken måte mener du klasseledelse har betydning for læringsmiljøet på skolen?
- Hvordan arbeides det med utviklingen av klasseledelse på din skole? I klasserommet? I kollegiet?

Forskerspørsmål 4 - *På hvilken måte følges opp, og utvikles, læringsmiljøet?*

- Hva opplever du som lærer som utfordrende i utviklingen av skolens læringsmiljø?
- Har dere jevnlige refleksjoner rundt temaet læringsmiljø på skolen? Hvilke prosesser blir eventuelt satt i gang etter slike refleksjoner?
- På hvilken måte opplever du at arbeidet med læringsmiljøet følges opp på din skole?
- Hvordan opplever du at det legges til rette for erfaringsdeling og læring i kollegiet?
- På hvilken måte jobbes det systematisk med utviklingen av læringsmiljøet på din skole? (systematisk, kartlegginger av læringsmiljøet, oppfølging av dette)
- På hvilken måte kan skoleledelsen være støttespillere for deg i arbeidet med læringsmiljøet?
- Hva tenker du bør fokuseres på dersom man skal utvikle et godt læringsmiljø?
- Hvordan ønsker du at det arbeides for å fremme og videreutvikle læringsmiljøet?
- Hva kan du gjøre for å styrke din organisasjons kompetanse innenfor relasjonsbygging, klasseledelse og læringsmiljøet fremover?

Avslutning

- Oppsummering
- Er det noe mer du ønsker å si noe om?

Vedlegg 7: Intervjuguide skoleledere

Intervjuguide – skoleledere

Problemstilling

- *Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for et godt læringsmiljø i organisasjonen?*

Jeg vil undersøke hvordan skolen jobber med læringsmiljøet, hvordan de jobber for å skape gode relasjoner og god klasseledelse. I tillegg er jeg nysgjerrig på hvordan det arbeides systematisk med utviklingen av dette i organisasjonen.

Innledning

- Litt om meg selv og hvorfor jeg forsker på dette
- Kort om hensikten med intervjuet
 - Bruk om lydopptak - anonymitet og konfidensialitet
 - Ingen spørsmål har gale eller riktige svar.
 - Du kan trekke deg når som helst, avbryte lydopptaket og unnlate å svare på spørsmål.
 - Viktig å få frem din/deres opplevelser og erfaringer

Bakgrunn

- Faglig bakgrunn
- Erfaring fra egen praksis

Forskerspørsmål 1 - *Hva er et godt læringsmiljø for deg og på hvilken måte jobber dere med læringsmiljø?*

- Hva er et godt læringsmiljø for deg?
- Hva mener du kjennetegner et godt læringsmiljø?
- Hvordan opplever du læringsmiljøet på din skole?
- Hvilken rolle har du i arbeidet med læringsmiljøet?
- Opplever du at det er en felles forståelse på din skole for hva som blir sett på som et godt læringsmiljø?
- Er arbeid med læringsmiljøet et prioritert område på din skole?
- Hva er de viktigste du som skoleleder gjør for å skape et positivt og inkluderende læringsmiljø?
- Hva ser du på som de største utfordringene i arbeidet med læringsmiljø?
- Hvordan gir du elevene mulighet til å medvirke i utviklingen av et inkluderende læringsmiljø?
- Hva ser du på som de største fordelene ved et godt læringsmiljø?
- I hvilken utstrekning diskutere/reflekteres det over skolens læringsmiljø i kollegiet?

Forskerspørsmål 2 - *Hvordan jobbes det med relasjoner til elever, ansatte og ledelsen?*

- Hva legger du i begrepet «god relasjon»?
- Hva mener du er en god relasjon?
- Hvilken betydning har det å bygge relasjoner til elever, ansatte og ledelsen?
- Kan du gi noen eksempler på hvordan du jobber med relasjoner?
- Hva legger du vekt på for å etablere relasjoner til ansatte og elever?
- Hvilke fordeler gir det deg som skoleleder å ha gode relasjoner til elever og ansatte?
- Hvilke fordeler ser du at bevisst relasjonsbygging kan gi deg som skoleleder?
- I hvilken grad mener du at relasjonsbygging er viktig for å skape et godt læringsmiljø? Hvorfor?
- Hva legger du vekt på for å opprettholde gode relasjoner til ansatte og elever?
- Hvordan tenker du at relasjonen din til ansatte og elever påvirker læringsmiljøet?
- Hva opplever du som utfordrende i det å skape gode relasjoner?
- På hvilken måte opplever du at en god relasjon til ansatte og elever har betydning for elevenes læring?

Forskerspørsmål 3 - *Hvordan praktiseres klasseledelse?*

- Hvordan vil du beskrive god klasseledelse?
- Hva mener du kjennetegner god klasseledelse?
- Hva vektlegger du i arbeidet med klasseledelse?
- Hvorfor er klasseledelse viktig?
- Hvordan innlemmer du ansatte i arbeidet med å etablere struktur, regler og rutiner på skolen?
- Hvordan jobber du for å etablere et læringsmiljø i klassene hvor det er en positiv kultur for læring?
- På hvilken måte mener du klasseledelse har betydning for læringsmiljøet på skolen?
- Hvordan arbeides det med utviklingen av klasseledelse på din skole? I klasserommet? I kollegiet?

Forskerspørsmål 4 - *På hvilken måte følges opp, og utvikles, læringsmiljøet?*

- Hva opplever du som skoleleder som utfordrende i utviklingen av skolens læringsmiljø?
- Har dere jevnlig refleksjoner rundt temaet læringsmiljø på skolen? Hvilke prosesser blir eventuelt satt i gang etter slike refleksjoner?
- På hvilken måte opplever du at dere i skoleledelsen følger opp arbeidet med læringsmiljøet på din skole?
- Hvordan legger du som skoleleder til rette for erfaringsdeling og læring i kollegiet?
- På hvilken måte jobbes det systematisk med utviklingen av læringsmiljøet på din skole? (systematisk, kartlegginger av læringsmiljøet, oppfølging av dette)
- På hvilken måte kan skoleledelsen være støttespillere overfor ansatte og elever i arbeidet med læringsmiljøet?
- Hva tenker du bør fokuseres på dersom man skal utvikle et godt læringsmiljø?
- Hvordan ønsker skoleledelsen å arbeide for å fremme og videreutvikle læringsmiljøet?

- Hva kan du gjøre for å styrke din organisasjons kompetanse innenfor relasjonsbygging, klasseledelse og læringsmiljøet fremover?

Avslutning

- Oppsummering
- Er det noe mer du ønsker å si noe om?