



Uio • Universitetet i Oslo

Coaching som ledelsesverktøy i skoleledelse

En kvalitativ undersøkelse av seks skolelederes erfaringer med bruk av coaching i lederpraksisen

Nina Sundmark

Masterprogram i utdanningsledelse (UTLED 4090)

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

25. juni 2021

© Nina Sundmark

2021

Coaching som ledelsesverktøy i skoleledelse. En kvalitativ undersøkelse av seks skolelederes erfaringer med bruk av coaching i lederpraksisen

Nina Sundmark

<http://www.duo.uio>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av hvordan skoleledere, som har gjennomført rektorutdanningen og erfart gruppecoaching der, gjør bruk av og erfarer coaching som et ledelsesverktøy i egen skolelederpraksis etter endt studium. Skoleledere møtes av store forventninger om å legge til rette for gode arenaer for utviklingsarbeid og refleksjon i egen organisasjon – de har en handlingsplikt og gis et handlingsrom. Jeg ønsker med denne studien å forstå på hvilke måter coaching kan spille en rolle i dette.

I studien undersøker jeg hvordan skoleledere gjør bruk av coaching i den skolekonteksten de er en del av, og hvilke utfordringer og/eller hindringer de erfarer ved bruk av dette verktøyet i sitt arbeid med å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet. Datamaterialet kommer fra semistrukturerte intervjuer med seks skoleledere, to rektorer og fire mellomledere, som alle jobber i offentlige skoler Sør-Norge. De seks skolelederne representerer både grunnskoler og videregående skoler, og skolenes størrelser spenner fra små, via mellomstore, til store enheter.

Det teoretiske rammeverket for studien er tredelt, hvor Batesons (2000) teori om læring, endring og utvikling er benyttet som grunnlag for å kategorisere skoleledernes erfaringer og refleksjoner. For å belyse fenomenet coaching som et ledelsesverktøy ytterligere, presenterer jeg også teori om coaching og en coachende lederstil, samt teori om tillit og makt i ledelse og i coachingrelasjoner.

Studien viser at fem av de seks skolelederne har endret sin lederpraksis til å inneholde coaching på en eller flere måter. Skolelederne gir uttrykk for at de anser coaching som et godt verktøy for å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet i egen organisasjon. Samtidig viser studien at det er krevende å ta ut coachingens fulle potensial i skolelederrollen. Funnene tyder på at det er behov for økt kunnskap om coaching som metode, for fullt ut å kunne vurdere coachingens sterke og svake sider som ledelsesverktøy. Funnene viser også at det er behov for økt kunnskap og bevissthet omkring spenningsforholdet mellom makt og tillit i coaching, og hvilke utfordringer man kan støte på ved å gjøre bruk av coaching i lederrollen. Det å diskutere disse spenningene ser dermed ut til å være noe som kan gjøre skolelederne bedre rustet til å vurdere hvordan, og når, de best kan gjøre bruk av coaching i organisasjonen. Manglende trening i rollen som coach ser også ut til å være noe som hindrer bruk, i situasjoner der denne type ferdighet kan være hensiktsmessig. Et vesentlig funn er dermed at det antakelig ikke er tilstrekkelig med erfaring som fokusperson og del av reflekterende team i

gruppecoaching i rektorutdanningen, for å kunne vurdere alle aspekter ved coaching som ledelsesverktøy, eller for å fylle rollen som fullverdig coach.

Forord

Så er jeg i mål med en lærerik, arbeidsom, utfordrende og interessant prosess. Det har vært en underlig reise – helt naturlig sier mange – der jeg har vekslet mellom å være i flyt og å kjenne at dette nærmest er et uoverstigelig fjell å bestige. Drivkraften har hele tiden vært nysgjerrigheten jeg har for temaet, samt det å ferdigstille masterstudiet i utdanningsledelse, som jeg begynte på for en «evighet» siden. Erfaringene jeg har med meg fra de siste ti årene, både jobbmessig og privat, har i stor grad bidratt til valg av temaet for denne studien.

Det er mange som fortjener takk for å ha støttet og heiet meg frem i dette arbeidet. Først og fremst må jeg takke informantene, som har delt sine erfaringer og refleksjoner raust med meg. Dernest går en stor takk til Nikolaj Trautner, venn og kollega, som har vært den beste diskusjonspartner i de fasene av oppgaveskrivingen hvor jeg har følt at jeg har stått helt fast. Takk også til Anne Kristin Dahl for alle gode samtaler omkring temaet for denne studien, særlig i starten av prosjektet. Mine kjære venninner, Hilde S., Hege L. og Linn-Heidi H., har også, på hver sitt vis, bidratt med gode refleksjoner og heiarop, noe som har vært helt uvurderlig for meg! Takk går også til mine gode kolleger, og min gode nabo Mona R., som har holdt ut med min skravling om denne oppgaven de siste månedene. Til sist, og aller mest, må jeg takke min veileder Hedvig Neerland Abrahamsen. Hun har utfordret, inspirert og støttet meg i dette arbeidet. Gjennom lange og gode samtaler – samtaler jeg ikke ville vært foruten – har hun bidratt med sine kloke og konstruktive innspill, alltid tålmodig og vennlig!

Arbeidet med studien har foregått i dette merkelige året hvor vi har levd med store begrensninger i samfunnet vårt. Jeg synes derfor ikke at jeg har forsaket altfor mye når jeg har sittet med oppgaveskriving i alle helger og ferier det siste trekvart året. Jeg må likevel rette en stor takk til min kjære mann Kurt, og våre barn, for at de har latt meg være i fred på arbeidsrommet i denne perioden, og for at de hele tiden har trodd på at jeg skulle komme meg gjennom dette arbeidet. Takk!

Ski, 25. juni 2021

Nina Sundmark

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	5
1.0 INNLEDNING	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Temaets aktualitet, problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3 Avklaringer og avgrensninger	12
1.4 Oppgavens oppbygning	12
2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER	14
2.1 Læring, endring og utvikling	15
2.2 Coaching – UIO-modellen – Coachende lederstil	17
2.2.1 Coaching	18
2.2.2 UiO-modellen	20
2.2.3 Coachende lederstil	22
2.3 Tillit og makt	24
2.3.1 Tillit og makt i coachingrelasjonen	25
2.4 Oppsummering	26
3.0 METODE	28
3.1 Kvalitative intervju	29
3.2 Utvalg	30
3.3 Intervjuguide	31
3.4 Intervjuene	32
3.5 Bearbeiding av data	34
3.6 Validitet og reliabilitet	35
3.7 Etske betraktninger	38
4.0 ANALYSE	40
4.1 Informantene og deres syn på ledelse generelt	40
4.2 Hva <i>gjør</i> , <i>vil</i> og <i>tror</i> informantene på ved bruk av coaching i egen praksis?	43
4.2.1 Hva <i>gjør</i> informantene med coaching – menneskelig, overfor dem de er satt til å lede?	44
4.2.2 Hva <i>gjør</i> informantene med coaching – pedagogisk, i forhold til læring?	49
4.2.3 Hva <i>gjør</i> informantene på med coaching – individuelt, overfor seg selv?	53
4.2.4 Hva <i>vil</i> informantene med coaching – menneskelig, overfor dem de er satt til å lede?	56

4.2.5	Hva <i>vil</i> informantene med coaching – pedagogisk, i forhold til læring?	60
4.2.6	Hva <i>vil</i> informantene på med coaching – individuelt, overfor seg selv?	61
4.2.7	Hva <i>tror</i> informantene på med coaching – menneskelig, pedagogisk og individuelt?	61
5.0	DRØFTING.....	66
5.1	Coaching som en del av handlingsrommet i lederrollen – muligheter og hindringer	66
5.2	Coaching vs. en coachende lederstil.....	70
6.0	OPPSUMMERING OG AVSLUTNING.....	76
Kilder	80
Vedlegg 1	Invitasjon til deltakelse i studien	83
Vedlegg 2	Samtykkeerklæring til deltakelse i forskningsintervju	85
Vedlegg 3	Informasjon om digitale intervju	87
Vedlegg 4	Informasjon om tidspunkt for intervju	88
Vedlegg 5	Intervjuguide.....	89
Figurer:		
Fig. 2.1	Metamodell – tre nivå for kommunikasjon, læring og endring	16
Fig. 2.2.3	Lederskap, administrasjon og coaching.....	31
Fig. 4.2.4	Organisering av coachingsamtaler i etterkant av observasjon i klasserommet..	50

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for denne studien er skoleledelse og hvordan et (ledelses-)verktøy som coaching kan bidra og støtte i skoleleders arbeid med utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet. Etter nærmere 10 år som skoleleder i grunnskolen, og nå 4,5 år som fagansvarlig i en virksomhet som tilbyr kurs- og etterutdanning til ansatte i skolene i Norge, har jeg ofte reflektert over hva som skal til for å få til varige endringer i praksis hos den enkelte og i organisasjonen. I rollen som skoleleder har jeg kjent på både spenninger og utfordringer i arbeidet med å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet, noe jeg tror flere skoleledere kan kjenne seg igjen i. Det vises også til at det er «strek i laget» når det kommer til norske skolelederes involvering i det pedagogiske utviklingsarbeidet i egen skole og at en del skoleledere opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse i å drive pedagogiske utviklingsprosesser. (Emstad & Birkeland, 2020; Meld. St. 21 (2016-2017)). Dette, sammen med egne erfaringer fra studier i veiledning og coaching, har skapt et ønske hos meg om å undersøke på hvilke måter skoleledere erfarer at coaching kan fungere som et verktøy i utviklingsarbeidet i egen organisasjon.

Siden 2009 har om lag 4000 skoleledere gjennomført den nasjonale rektorutdanningen. Rektorutdanningens målsetting er å bidra til endring i skoleledernes praksis og ferdigheter bl. a gjennom et fokus på ferdighetstrening med relevans for det daglige arbeidet. (Aamodt et. al., 2019; Meld. St. 21 (2016-2017)). Ferdighetstrening omfatter bl. a gruppearbeid, rollespill og bruk av coach/veileder (Aamodt et. al., 2019). Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved UiO sier i omtalen av gruppecoachingen i sin rektorutdanning at den «har til hensikt å bidra til å tydeliggjøre egen lederrolle og lederidentitet, utvikle trygghet i lederrollen og lede fram til et bredere handlingsrepertoar.» (www.uio.ils.no (28.01.2020)). I evalueringen av rektorutdanningen fremholdes refleksjon over praksis, egne erfaringer, utfordringer og problemstillinger – med andre i samme situasjon – som verdifullt og som noe som har bidratt til personlig utvikling for den enkelte (Aamodt et. al., 2019; Meld. St. 21 (2016-2017)).

Mine erfaringer fra egen utdanning i veiledning og coaching ved Høgskolen i Oslo og Akershus (OsloMet), som jeg gjennomførte i 2015-2017, samsvarer godt med ovennevnte evaluering og jeg har tenkt at coaching kanskje kunne være det verktøyet jeg syntes jeg manglet i min skolelederrolle. Ved å lede mer coachende, gjennom mer fokusert lytting og

bruk av åpne spørsmål i stedet for å gi kjappe råd, og ikke minst ved å jobbe mer bevisst og målrettet for å bygge mer tillit mellom meg og de jeg ledet, *tror* jeg det ville vært rom for at den enkelte – og også jeg – kunne utviklet bedre innsikt i seg selv og egen rolle og som del av en organisasjon.

1.2 Temaets aktualitet, problemstilling og forskningsspørsmål

Det er forsket og skrevet mye om ledelse av skoleutvikling, om hva god skoleledelse er og om skoleleders betydning for skolens kjernevirksomhet – elevenes læring. I Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring*, fremheves betydningen skoleledere har når det gjelder å veilede lærere og utvikle organisasjonen gjennom aktivt å fremme lærernes utvikling og forbedringer i deres arbeid, og Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse* peker på at rektors evne til å drive utviklingsprosesser er avgjørende for i hvilken grad skolene lykkes. I *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* fremholdes skoleleders ansvar for å kommunisere og forankre «skolens mål, ambisjoner og verdier, og skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen og lære av hverandre», og utøve ledelse på en slik måte at alle «får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5).

Skoleledere har altså en plikt, og gis et handlingsrom, til å legge til rette for arenaer der utviklingsarbeid og refleksjon skal foregå, både individuelt og i det profesjonelle læringsfellesskapet (Hermansen, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5; Meld. St. 21 (2016-2017)). Et godt fungerende profesjonelt læringsfellesskap kjennetegnes av tette samarbeidsstrukturer der erfaringsdeling og utforsking av praksis er fremtredende, der medarbeiderne tar kollektivt ansvar for elevenes og egen læring, og hvor de deler felles visjon (Helstad, Bekkelien & Solstad, 2019). Læring i organisasjoner beskrives som kontinuerlige prosesser og som noe mer enn enkeltpersoners læring. Det handler om å utvikle felles forståelsesformer, kollektive handlingsmønstre og organisatorisk hukommelse, noe som gjør organisasjonen bedre i stand til å håndtere utfordringer på nye og forhåpentligvis bedre måter (Irgens 2018).

Emstad og Birkeland (2020) viser til at skoleledere, som deltar i profesjonelle læringsfellesskap der de får modellert hvordan de kan reflektere over det profesjonelle læringsfellesskapets læring i egen skole, som gruppecoachingen i rektorutdanningen legger til rette for, selv kan lære å bygge læringsfokuserte, reflekterende profesjonelle fellesskap. De peker

videre på viktigheten av å drive det de omtaler som *erfaringsutforskning* i motsetning til erfaringsdeling. I dette legger de at man er kritisk, undersøkende, utfordrende og utforskende til hverandres erfaringer, slik at profesjonsfellesskapet blir et profesjonelt læringsfellesskap og ikke bare et fellesskap (Emstad & Birkeland, 2020). Leders erkjennelse av egen tilstand og atferd, og hvordan den påvirkes og påvirker, blir dermed av betydning for forholdene i organisasjonen og for de problemene som ønskes løst (Skjeseth, 2014).

Hargreaves og Fullan (2016) understreker at et profesjonelt læringsfellesskap, der man utforsker og utfordrer rundt praksis, både formelt og uformelt, kan bidra til endringer og forbedringer i lærernes praksis. Investering i trygge relasjoner, med stor grad av tillit, respekt og ansvar, fremheves som betydningsfullt for samarbeidet og utviklingen i organisasjoner (Berg, 2018; Hargreaves & Fullan, 2016; Gjerde, 2013). I en kultur som er robust nok til å utfordre status quo, der man våger og tåler å utfordre hverandres synspunkter, tanker, ideer, utfordringer og ståsted, gir motsetninger og meningsforskjeller grobunn for produktiv kommunikasjon, læring og endring (Berg, 2018; Meld. St. 21 (2016-2017); Hargreaves & Fullan, 2016; Aas, 2016; Ulleberg, 2014). Samtidig peker Hargreaves og Fullan (2016) på at utvikling av denne type kultur tar tid, og at det utfordrende i det er å få alle til å delta. Berg (2018) viser til at det, til tross for at enkeltlærere er faglig oppdaterte og bidrar aktivt i faglig utvikling, er vanskelig å integrere faglig orienterte læringsfellesskap i skolens kultur. Læreres tillit til egen leder, som fagperson og medmenneske, er sentralt for å lykkes med å utvikle det som kalles en reell profesjonell læringskultur (Emstad & Birkeland, 2020).

En anerkjent definisjon av *læring* er at læring innebærer «varig endring av atferd» (Spurkland, 2017, s. 102), altså å «gjøre noe annerledes enn før» (Skjeseth, 2014, s. 46). Spurkland (2017) påpeker at kunnskap som sådan har liten verdi, både for enkeltmennesket og for omgivelsene, så lenge den ikke gjøres om til praksis. Han mener at lederopplæringstiltak som fokuserer på bevisstgjøring kun kan ses som en forberedelse til læring, og at læring skjer gjennom handling og atferd. Først da gjør kunnskapen en forskjell. Skjeseth (2014) påpeker at forandringene ikke nødvendigvis trenger være så store, selv små justeringer av atferd og fremgangsmåter kan gi bedre resultater. En studie av Hobbiss, Sims og Allen (2020) viser at læreres praksis i klasserommet preges av vaner og automatiserte handlinger etter kun få år i yrket. De mener at styrken i disse vanene bidrar til manglende evne til å tilpasse praksis til bedre og mer effektive arbeidsmåter, og at de derfor er til hinder og virker begrensende for utviklingsarbeidet i skolen. Skjeseth (2014) sier at det er vanskelig å skulle endre andre mennesker, både når det gjelder tilstand og atferd, på direkte måter. Hun mener derfor at ledere må satse

på indirekte påvirkning og at det best gjøres gjennom prosesser som går over tid. Hobbiss, Sims og Allen (2020) fremholder at en løsning kan være å erstatte en vane med en ny, gjennom gjentatt bruk av ønsket atferd i reelle lærings situasjoner, og de mener at dette kan understøttes av f. eks coaching.

Studier av gruppecoaching i rektorutdanninger, både i Norge og utlandet, peker på viktigheten av å bevisstgjøre, styrke og støtte – men også utfordre – studentene i deres eget læringsarbeid og i deres daglige arbeid som skoleledere, nettopp gjennom å eksponere dem for gruppecoaching i studiet (Flückiger & Aas et al., 2017; Aas, 2016; Robertsen, 2008). Som nevnt innledningsvis viser evaluering av rektorutdanningen at studentene er svært fornøyde med den delen av studiet som omhandler refleksjon og egen utvikling, som coachingen i grupper bidrar med (Aamodt et al., 2019; Meld. St. 21 (2016-2017)), og ILS formidler at gruppecoachingen skal bidra til et bredere handlingsrepertoar for den enkelte (www.uio.ils.no (28.01.2020)). Robertson (2008) fremholder at gruppecoaching gir studentene selvtillit til å prøve ut nye ting i det profesjonelle læringsfellesskapet i egen organisasjon, noe som igjen bidrar til økt læringskapasitet i organisasjonen. Det hevdes også at mange av studentene på rektorutdanningen har tatt i bruk ILS sin coachingmodell, den såkalte UiO-modellen, i utvikling av både ledere og lærere i egen skole (Aas, 2016). UiO-modellen beskrives nærmere i teorikapittelet nedenfor. Evalueringen av rektorutdanningen fremholder også at godt over halvparten av studentene sier at de har endret egen praksis og egne forventninger til seg selv i lederrollen, som følge av å gjennomføre utdanningen (Aamodt et al., 2019).

Med bakgrunn i dette, er tema og formål med denne fenomenologiske studien å få mer kunnskap om og innsikt i hvordan skoleledere, som har gjennomført rektorutdanningen, erfarer og eventuelt benytter coaching som en del av sitt ledelsesrepertoar etter endt studium. Problemstillingen er som følger:

På hvilke måter bidrar deltakelse i gruppecoaching i rektorutdanningen til endring i lederpraksis og hvilke utfordringer og/eller hindringer fremkommer?

Ut fra problemstillingen og formålet jeg har med oppgaven, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

Hvilke erfaringer har du gjort med bruk av coaching i din praksis som skoleleder?

- Menneskelig – i forhold til de du er satt til å lede
- Pedagogisk – i forhold til læring
- I forhold til individet – deg selv

Intervjuguiden (vedlegg 4) består, i tillegg til spørsmålene over, av noen innledende spørsmål og noen tilleggsspørsmål til selve forskningsspørsmålet.

Problemstillingen søkes undersøkt gjennom semistrukturerte intervju med seks skoleledere, både rektorer og mellomledere, som alle har gjennomført rektorutdanningen ved Institutt for lederutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

1.3 Avklaringer og avgrensninger

Denne studien ser ikke på profesjonelle læringsfellesskapet som sådan, men den ser på hvordan coaching kan fungere som ett av de hjelpemidlene skoleledere benytter i arbeidet med å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet på egen skole. Studien omhandler heller ikke gjennomføringen av gruppecoachingen i rektorutdanningen ved ILS/UiO, men jeg ser det som naturlig å gi et kort innblikk i hvordan den er organisert. Jeg har heller ikke forsket på hvordan informantenes medarbeidere opplever det å bli «utsatt» for coaching, men medarbeidere blir naturlig nok anonymt omtalt av informantene når de deler sine refleksjoner og erfaringer. Slik sett er denne studien et uttrykk for informantenes subjektive oppfattelse av coaching som et hjelpemiddel/verktøy i deres skolelederpraksis, i min fortolkning av den informasjonen de har gitt meg.

1.4 Oppgavens oppbygning

I oppgavens kapittel 2 tar jeg for meg teori jeg mener vil belyse problemstillingen og som hjelper meg å få tak i informantenes erfaringer med bruk av coaching i lederpraksisen.

I kapittel 3 gjør jeg rede for den metodiske tilnærmingen jeg har valgt og til teori omkring dette. Videre viser jeg til hvilke vurderinger og betraktninger jeg har gjort når det gjelder utvalget, datainnhenting og hvordan jeg har kategorisert og bearbeidet datene.

Avslutningsvis i dette kapitlet reflekterer jeg omkring studiens validitet og reliabilitet, samt gjør noen etiske betraktninger og hvilke utfordringer jeg ser i dette.

I kapittel 4, som jeg har kalt analyse, søker jeg å presentere informantens stemmer gjennom å bruke fyldige sitater. Dette kapitlet er i hovedsak strukturert etter hva informantene sier at de *gjør, vil og tror* på med hensyn til bruk av coaching som et ledelsesverktøy – menneskelig, pedagogisk og individuelt. Underveis i kapitlet vil jeg drøfte mulige tolkninger og trekke

inn teoretiske perspektiver for å belyse det jeg mener å finne. Dataene og funnene i analysen drøftes opp mot problemstillingen og i lys av valgt teori, i kapittel 5. Avslutningsvis, i kapittel 6, vil jeg peke på noen utfordringer og/eller hindringer, som jeg mener trenger å belyses i videre i nye studier. Jeg vil også si litt om min egen prosess og det jeg sitter igjen med etter å ha gjennomført dette arbeidet.

2.0 Teoretiske perspektiver

Problemstillingen min omhandler skoleledelse og på hvilke måter skoleledere erfarer bruk coaching som et ledelsesverktøy menneskelig – i forhold til dem de er satt til å lede, pedagogisk – i forhold til læring, og i forhold til individet – seg selv. Jeg er altså ute etter å finne noen svar på om mine informanter har gjort endringer i sin lederrolle i retning av å benytte coaching som en del av sitt ledelsesrepertoar, på bakgrunn av å ha gjennomført rektorutdanningen, og om de har støtt på noen utfordringer og/eller hindringer ved bruk av coaching i sin praksis.

For å få grep om erfaringene deres har jeg valgt å konsentrere teori om tre hovedtema, som jeg anser relevante i forhold til problemstillingen: Læring, endring og utvikling, coaching og en coachende lederstil, og makt og tillit. Jeg har valgt noen hovedbidragsyttere til de teoretiske perspektivene. Under temaet læring, endring og utvikling tar jeg utgangspunkt i Gregory Bateson (2000) sin teori om læring, endring og kommunikasjon. Her viser jeg og en metamodell basert på Batesons læringsnivåer, i Nyhus (2011) sin fortolkning av Skjeseth (2004). I tillegg har jeg støttet meg på Skjeseth (2014), Ulleberg (2014) og Jensen og Ulleberg (2013).

I det neste delkapittelet tar jeg for meg coaching og en coachende lederstil. Her presenterer jeg teoretisk bakgrunn og metodiske aspekter ved coaching. I dette støtter jeg meg i hovedsak til Gjerde (2013), Tveiten (2013) og Moen og Federici (2012). Skjeseth (2014) er også representert her. I tillegg finner jeg det nødvendig å gi en kort presentasjon av UiO-modellen for gruppecoaching, fordi denne modellen er utgangspunkt for informantenes erfaring med coaching. Her støtter jeg meg i hovedsak på Aas (2016). Til slutt i dette delkapittelet tar jeg for meg hva en coachende lederstil handler om, noe jeg finner naturlig basert på funnene i studien. Her henter jeg hovedsakelig teori fra Downey (2015) og Gjerde (2013).

Avslutningsvis i dette kapittelet tar jeg for meg makt og tillit i ledelse og i coaching. Disse aspektene kommer også til syne forskningsmaterialet mitt og jeg har tatt utgangspunkt i bl. a Sørhaug (2020), Kristiansen (2017), Downey (2015) og Gjerde (2013). Jeg vil i delkapitlene gjøre rede for hvorfor jeg har valgt akkurat disse teoretiske perspektivene.

2.1 Læring, endring og utvikling

Innenfor temaet læring, endring og utvikling har jeg valgt å ta utgangspunkt i Gregory Batesons (1904-1980) læringsteori og hans syn på kommunikasjon, læring og endring, som en grunnleggende forståelsesramme i denne studien. Dette fordi jeg ønsker å få kunnskap om hvordan mine informanter erfarer og anvender et verktøy som coaching i sin lederpraksis. Bateson (2000) er opptatt av kompleksiteten i læringsprosesser, at fenomenet læring ikke dreier seg om ett fenomen, men om forskjellige fenomener som kan opptre samtidig og likevel på forskjellige nivåer. Jensen og Ulleberg (2013, s. 165) utdyper dette slik:

«Læring, forandring og utvikling kan sees som flere sider ved samme sak. Det handler om hvordan mennesker erkjenner og forstår den verden de lever i, og hvordan mønstre eller vaner for forståelse etableres. Det dreier seg også om hvordan slike etablerte mønstre kan forandres eller utvikles.»

Ifølge Bateson (2000) handler læring om på hvilke måter vi erfarer den verden vi er en del av, hvordan vi opplever og skaper mønstre for vår forståelse, og hvordan vi kan endre våre erkjennelser. Han mener at relasjon er grunnleggende i dette: relasjonen til de vi møter, til fenomener og gjenstander, til tidligere erfaringer og ideer. Vi lærer noe i alle relasjoner vi inngår i, om oss selv, om andre og om verden. Forandring og ny læring pågår hele tiden, liten og umerkelig eller stor og dramatisk (Skjeseth, 2014; Ulleberg, 2014; Jensen & Ulleberg, 2013).

Kontekstbegrepet er sentralt og knyttes til betydningen forståelsesrammen har for den meningen vi tillegger fenomener, situasjoner og erfaringer (Bateson, 2000). Ulleberg (2014, s. 50) utdyper Bateson sitt kontekstbegrep som «den psykologiske forståelsesramme eller personlige observasjonsramme: den kommunikasjonsmessige, meningsbærende rammen vi forstår noe innenfor og som hjelper oss å tolke det vi ser.» Forståelsesrammene våre er subjektive. Bateson (2000) mener det ikke er mulig for oss å ha tilgang til en objektiv erfaring, vi har alle våre personlige måter å forstå virkeligheten på. Vi får kunnskap om verden fordi vi trekker distinksjoner mellom fenomener, vi sammenligner og oppdager forskjeller og likheter. Hva vi legger merke til, og hvilke distinksjoner vi trekker, avhenger av den konteksten vi forstår dem innenfor.

Batesons (2000) læringsteori vektlegger «å lære å lære» og det han kaller annegradslæring eller læring II-nivået. Dette kaller han også metalæring. Læring på dette nivået skjer gjerne

tidlig i livet og er ubevisst, men gjennom livet kan nye erfaringer bidra til å endre forståelsen vi har av kontekst. I bearbeidingen av informasjonen fra intervjuene har jeg støttet meg på en metamodel (fig. 2.1) med utgangspunkt i Batesons læringsnivå, i Nyhus (2011) sin fortolkning av Skjeseth (2004). Metamodellen/hierarkiene er delt i tre nivåer: I., II., og III. orden.

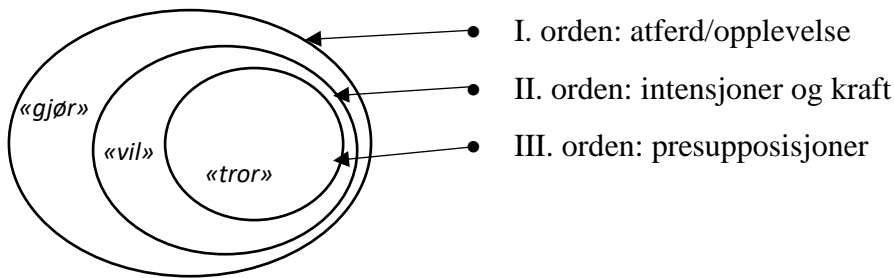


Fig. 2.1: Metamodel – tre nivå for kommunikasjon, læring og endring (Skjeseth, 2004 i Nyhus, 2011).

I. orden representerer atferd/opplevelse, omhandler det vi *gjør* og omfatter all type aktivitet, språkbruk og handlinger. Atferd betegnes som det som kan observeres på utsiden, mens opplevelser er atferd på innsiden, dvs. det vi kjenner, føler og tenker. Opplevelser på innsiden kan gi seg utslag i atferd på utsiden. Atferd og opplevelse kan observeres og tolkes av andre og en selv. Det varierer i hvilken grad man observerer og tolker egen atferd og egne opplevelser (Nyhus, 2011).

II. orden representerer intensjoner og kraft og betegner det vi *vil*. Dette dreier seg om det vi legger i ord som mål, hensikt, visjon, retning, forventning osv., og har i seg en rettethet mot noe. Intensjoner og kraft kan være oss bevisst, men også ubevisst i form av vaner og mønstre som vi ikke er oppmerksomme på. Dette gjør at vi kan handle også uten å være bevisst intensjonen bak handlingen. Intensjon er knyttet til kraft eller energi, som sier noe om styrken bak rettetheten (Nyhus, 2011).

III. orden representerer såkalte presupposisjoner, det vi *tror* på. Presupposisjoner er et paraplybegrep som omfatter opplysninger som er ikke nødvendigvis er uttalt, og ikke alltid bevisst, men som innen samfunnsvitenskap og pedagogikk kan omfatte virkelighetsforståelser, forforståelser, mentale modeller, oppfatninger, holdninger, fordommer, teorier mm, og som påvirker og gir mening til utvist atferd (Nyhus, 2011).

Presupposisjoner kan virke som en ramme for en situasjon og kobles til kontekst. Ifølge Bateson (2000) foregår all type læring og endring innenfor ulike rammer eller kontekster, hvor rammen betegner om noe er innenfor eller utenfor. Nyhus (2011) beskriver ramme som en «samlebetegnelse for alle de forhold som er mulig (ikke mulig), hva som passer seg (ikke passer seg), hva som er til saken (utenom saken), hva som er avtalt (ikke avtalt,) osv.». De tre nivåene, atferd/opplevelse, intensjon/kraft og presupposisjoner er integrerte fenomen, som er virksomme samtidig og kun skilles analytisk ved abstraksjoner. Ifølge Bateson (2000) er læring på III. orden, altså å endre i presupposisjonene, vanskelig, men ikke umulig. I dette legger han at det er mulig å endre i I. og II. orden uten at dette får konsekvenser for III. orden. Samtidig *kan* hendelser eller erfaringer i I. og II. orden føre til at vi får en «aha-opplevelse» om hvordan en presupposisjon er med og styrer ens atferd. Det ubevisste blir bevisst for oss, og denne bevisstheten gjør at vi kan i større grad kan velge hvordan vi lar presupposisjonen styre oss (Skjeseth, 2014).

Jeg har brukt denne metamodellen som bakgrunn for min analyse av datamaterialet. Jeg har kategorisert informantenes uttalelser etter hva de sier at de *gjør, vil og tror* på om bruk av coaching som et verktøy i skoleledelse og gjennom dette forsøkt å se på fenomenet fra litt forskjellige vinkler. Bateson (2000) kaller dette «doble beskrivelser», som kan gi større variasjon til forståelsen av fenomenet som undersøkes. For å skille de tre kategoriene, har jeg benyttet meg av fargekoder og gjort markeringer i transkripsjonene. På den måten har jeg kunnet trekke frem og se på hva informantene sier om de tre kategoriene, og hvordan de selv mener de har endret sin praksis – menneskelig, pedagogisk og i forhold til individet – som følge av å delta i gruppecoachingen i rektorutdanningen, og hvilke utfordringer og/eller hindringer de eventuelt har støtt på i dette arbeidet. Dette har også gitt meg grunnlag for valg av de øvrige teoretiske perspektivene som analysen bygger på (Kvale & Brinkmann, 2009), nemlig coaching og en coachende lederstil, tillit og makt.

2.2 Coaching – UiO-modellen – Coachende lederstil

I dette delkapittelet gjør jeg kort rede for den historiske bakgrunnen for coaching. Jeg presenterer begrepene coach og coaching, og kommer deretter inn på den teoretiske forankringen, hva som er sentralt i metoden og hvordan man jobber med læring og utvikling i coaching. Jeg kommer også kort inn på de etiske aspektene ved coaching. Deretter tar jeg for meg UiO-modellen for gruppecoaching og gir en kort redegjørelse for hvordan den er

organisert. Til sist i dette delkapittelet beskriver jeg en coachende lederstil og hvordan man ser på og benytter elementer fra coaching inn i denne måten å drive ledelse på. Oversettelsen av Downey (2015) i dette kapittelet står for min regning.

2.2.1 Coaching

Ordet coach kommer fra engelsk og betyr vogn. Det ble først tatt i bruk på 1500-tallet i betydningen av å frakte velansette folk fra et sted til et annet, dit de ville. Begrepet brukes i dag som en metafor for noe(n) som frakter mennesker til et ønsket sted, på det indre plan (Gjerde, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009), og beskrives som «metode, verktøy og kommunikasjonsform, ledelsesverktøy og som metode for å frigjøre et potensial.» (Schage, 2008 i Tveiten, 2013, s. 42). Coach betegner den som bedriver selve coachingen, mens den som mottar coaching ofte kalles fokusperson eller coachee (Gjerde, 2013). Jeg vil i denne studien benytte det norske begrepet fokusperson om den som blir coachet.

Coaching som metode ble først tatt i bruk i idretten, der coachen skulle bistå i «å frakte» idrettsutøvere til høyere prestasjonsnivå. Det er et relativt ungt fagfelt som har fått plass i stadig nye sammenhenger siden slutten av 1990-tallet. Coaching drives ofte av profesjonelle coacher og metoden har fått innpass på flere arenaer i arbeidslivet, også i skolen der skoleleder(e) kan coache både ansatte og elever (Tveiten, 2013). Norske høgskoler og universitet har siden tidlig på 2000-tallet tilbudt studiepoengbaserte studier i coaching. Coaching er ikke en skjermet tittel. Det betyr at hvem som helst kan bedrive coaching, også uten formell utdanning. Coaching har visse likhetstrekk med, eller grenser til, veiledning, mentoring og visse former for terapi, men retter seg ikke mot personer som lider av psykisk sykdom eller som har akutte problemer med mental helse (Gjerde, 2013).

Coaching bygger på et optimistisk, humanistisk og eksistensialistisk menneskesyn med et lærings-, mulighets-, og løsningsfokusert tankesett. Et viktig fundament i coaching er eksistensialismen og Kierkegaards (1813-1855) tese om at ethvert menneske utformer og er ansvarlig for egen sin egen skjebne (i Gjerde, 2013). Sokrates (469-399 fvt.) sine tanker om erkjennelse, og at den enkeltes erkjennelser og læring kommer innenfra, er også en viktig inspirasjonskilde i coaching, sammen med hans tanke om at den enkelte må bli kjent med seg selv for å kunne handle riktig. Samtaleformen Sokrates utviklet – dialektikken – har også hatt

betydning for måten man stiller spørsmål på i coaching, hvor bruk av virkningsfulle spørsmål skal åpne for muligheter, alternative handlinger og refleksjon (i Gjerde, 2013).

Coachingens humanistiske idégrunnlag er at enkeltmennesket har og finner svar i seg selv, men at forløsningen av disse svarene kan trenge bistand for å bli aktivert. Oppmerksomhet omkring den enkeltes subjektive verden og hva vedkommende mener og tenker er derfor essensielt (Moen & Federici, 2012). Coaching er fokusert på nåtid og fremtid, er løsnings- og mulighetsorientert, har et fokus på definerte og konkrete mål definert av fokuspersonen selv, og på bevisstgjøring av hindre som kan oppstå på veien mot målet. I dette ligger også en handlingsforpliktelse, med en forventning om at fokuspersonen underveis i coachingprosessen melder tilbake til coachen hvordan den avtalte øvingsprosessen forløper, hva som er gjennomført og ikke, og hvordan handlingene oppleves. Hensikten med handlingsforpliktelsen, som ikke ligger i f. eks veiledning på samme måte, er at forpliktelsen nettopp skal hjelpe den enkelte til selv å handle (Gjerde 2013; Tveiten 2013; Moen & Federici, 2012).

Coaching kjennetegnes ved at den er en samarbeidende og likeverdig strukturert og systematisk prosess som foregår i samspeillet mellom coach og fokusperson, der coachen møter fokuspersonen der denne er, og som oppmuntrer fokuspersonen til å ta selv å ta ansvar for sitt eget liv gjennom egne ressurser, erkjennelser og handling. Gjennom en dialogbasert tilnærming, med aktiv lytting og gode åpne spørsmål, legger coachen til rette for fokuspersonens læring og utvikling, både kognitivt, emosjonelt og/eller atferdsmessig. Spørsmålene skal stimulere til refleksjon og oppdagelse, men i noen tilfeller vil ikke spørsmål være nok for at fokuspersonen skal finne svaret i seg selv. Da åpnes det for at coachen inntar en mer instruerende rolle, og bruker egen kompetanse og erfaringer og deler sin innsikt, slik at fokuspersonen kan dra nytte av dette i sin videre prosess. Deretter går man igjen tilbake til en ikke-instruerende form. Rammen for en coachingtime er vanligvis av 20-60 minutters varighet (Gjerde 2013, Tveiten 2013).

Etikk dreier seg om forholdet mellom mennesker, og er naturlig nok relevant i coaching. Etikk kan forstås som systematisk refleksjon over hva som er rett og galt, ondt og godt i moralsk forstand, i omgang mellom mennesker. Dette omfatter også – og selvfølgelig – konfidensialitet og taushetsplikt omkring det som foregår i coachingsamtalene, og det å ville den andre vel, det å ta den andres perspektiv, se på situasjonen og vurdere konsekvensene både her og nå og i fremtiden (Gjerde, 2013). Det betyr at coachen er bevisst på å ikke

projisere sine verdier og behov på fokuspersonen, og heller ikke lar seg påvirke av fokuspersonens problemer eller energi (Skjeseth, 2014).

2.2.2 UiO-modellen

Denne studien omhandler ikke gruppecoachingen i rektorutdanningen ved ILS som sådan, men jeg finner det likevel hensiktsmessig å gi et innblikk i hvordan den er organisert fordi mine informanter har gjennomført sin rektorutdanning ved ILS og blitt eksponert for ILS sin måte å gjennomføre gruppecoaching på, gjennom UiO-modellen. Aas (2016) viser til coaching som en relasjonell, strukturert og målstyrt prosess som har til hensikt å utvikle spesifikke aspekter av en profesjonell praksis. Gruppecoaching defineres som en «feedback-orientert prosess der skoleledere er engasjert i en tilrettelagt kollegabasert refleksjon for å bidra til egen læring og utvikling av sin egen profesjonelle praksis» (Flückiger & Aas et. al., 2017, s. 618).

UiO-modellen baserer seg på tre grunnprinsipper fra coachingfilosofien: *bevissthet*, *ansvarlighet* og *felleskapsfølelse*. Det første prinsippet, *bevissthet*, dreier seg om fokusert oppmerksomhet, konsentrasjon og klarhet og er av betydning for å forstå og gjenkjenne både seg selv og egne reaksjoner på det som skjer omkring en, egne verdier, tanker og tankesett, følelser, ønsker og behov, atferd, mål og læring (Aas, 2016). Ved å trene på økt oppmerksomhet om disse elementene, og i refleksjonssamtaler med en coach, øker man bevisstheten om dem, som igjen øker muligheten for at den enkelte kan yte på et høyere nivå (Aas, 2016; Gjerde, 2013).

Det andre prinsippet, *ansvarlighet*, er knyttet til å ta egne valg og er et viktig element i coaching, sammen med forpliktelseen om handling. Forpliktelsen til å gjennomføre handlinger øker når den enkelte aksepterer og selv velger å ta ansvar for egne tanker og handlinger og egne utviklings- og læringsprosesser (Aas, 2016). I handlingsforpliktelsen ligger det at den enkelte tar ansvar for å teste ut sine egne erkjennelser mellom coaching-samtalene. Ansvarlighet bidrar også til høyere ytelse, at prestasjonene øker (Aas, 2016; Gjerde, 2013).

Det tredje prinsippet, *felleskapsfølelse*, knyttes an til betydningen en sterk gruppesamhørighet har for den enkeltes utbytte av coaching. Denne samhørigheten bygges og styrkes gjennom at deltakerne deler sine personlige erfaringer og lytter til de andres, at de reflekterer over egne og andres erfaringer og bidrar til de andres refleksjoner. Grupper med sterk fellesskapsfølelse, der man blir sett, hørt og anerkjent og opplever seg trygg, bidrar til utviklingen av de to første prinsippene, bevissthet og ansvarlighet (Aas, 2016).

UiO-modellen baserer seg på GROUP-modellen (Brown & Grant, 2010). Dette er en videreutvikling av GROW-modellen – Grow, Reality, Options og Way Forward – (Whitmore, 2004), som er en velbrukt metode for å strukturere coachingsamtaler. GROW-modellen er basert på en-til-en samtaler mens GROUP-modellen er tilpasset coaching i grupper og har med seg dimensjonen «Understanding others» i tillegg (Aas, 2016). ILS har tilpasset GROUP-modellen og kombinert den med fem utviklingsspørsmål utviklet av Whitmore (2004): 1) Hvor står jeg nå? 2) Hvor ønsker jeg å være? 3) Hvorfor skal jeg anstrenge meg for å gjøre forandringer? 4) Hvordan skal jeg komme dit? 5) Hvordan kan vi støtte endringsprosessen? (Aas, 2016).

UiO-modellen er videre bygd opp av fem steg for gjennomføring av coachingøktene:

- 1) Presentasjon av coachingtemaet, 2) Oppklarende spørsmål, 3) Refleksjoner og løsningsmuligheter fra gruppen, 4) Refleksjoner og tilbakemelding fra fokuspersonen, 5) Oppsummering og beslutning om handling (Aas, 2016).

Gruppecoachingen ved ILS foregår over tre dager i løpet av de tre semestrene rektorutdanningen varer. Studentene blir satt sammen i grupper på fem til sju personer, som holder sammen gjennom hele studiet. Gruppemedlemmene kommer fra ulike skoleslag og stillingstyper, har varierende bakgrunn og kjenner ikke hverandre fra tidligere. I løpet av disse tre dagene blir alle i gruppen coachet, alle med sine individuelle mål og med de øvrige i gruppen som medcoacher/reflekterende team (Aas, 2016). I rollen som medcoacher/reflekterende team samtaler og reflekterer de øvrige gruppemedlemmene omkring fokuspersonens coachingtema, mens fokuspersonen lytter til det som blir sagt. Dette er en form for metakommunikasjon, som skal stimulere til økt refleksjon og bevissthet hos fokuspersonen (Tveiten 2013). Coachingen for den enkelte varer i 45-60 minutter og ledes av coacher tilknyttet ILS, som har fått opplæring i bruk av UiO-modellen (Aas, 2016).

Tillit er en essensiell faktor i all coaching og i UiO-modellen vektlegges etablering av etiske spilleregler for coachinggruppene. Dette omhandler hvordan man forholder seg til de andre

gruppemedlemmene og hvordan man snakker til hverandre. Modellen legger opp til en støttende tilnærming der formålet er at studentene skal gi hverandre emosjonell og faglig støtte. Konfidensialitet, og det å ville hverandre vel, er også avgjørende for tillitsforholdet innad i coachinggruppene (Aas, 2016).

UiO-modellen har gjennom forskningsprosjektet «Professional Learning through Refleksjon promoted by Feedback and Coaching» (PROFLEC) vært prøvd ut i 10 land, med lokale tilpasninger. Erfaringene fra disse utprøvingene viser at modellen egner seg for å skape en trygg og konstruktiv samtalearena for både gruppecoach, medcoacher og fokuspersonen (Aas, 2016).

2.2.3 Coachende lederstil

I organisasjoner der mennesker er den viktigste produksjonsfaktoren, kreves en annen type ledere enn tidligere. Dagens ledere må i større grad være motivatorer, støttespillere og inspirasjonskilder (Gjerde, 2013). Både Whitmore (2004) og Gjerde (2013) fraråder at ledere innehar rollen som (fullverdig) coach overfor sine medarbeidere/de man har personalansvar for. De mener likevel at coachingens tankesett, menneskesyn, virkemidler og ferdigheter vil kunne fungere som supplement til andre sider av lederrollen. Dette kalles gjerne en coachende lederstil, og representerer en relasjonsbasert måte å lede på, hvor man gjør bruk av aktiv lytting og virkningsfulle spørsmål, som har til hensikt å hjelpe den enkelte medarbeider i å finne svarene i seg selv, fremfor å gi råd, noe som kan bidra til økt selvbestemmelse og mestring. Denne måten å lede på egner seg godt i yrker der medarbeiderne er selvgående og innehar nødvendig kompetanse for å løse arbeidsoppgavene sine (Gjerde, 2013).

Downey (2015) har utviklet ledelsesmodellen på neste side (Fig. 2.2.3). Modellen består av de tre elementene, *lederskap*, *administrasjon* og *coaching*, som flyter over i hverandre og forutsetter hverandre. Downey mener at på samme måte som man har laget et skille mellom administrasjon og lederskap i lederrollen, er det også naturlig å skille ut coaching, og modellen viser hvordan coaching kan ses som en del av det hele. De tre delene hviler på en «grunnmur» av relasjoner. Betydningen av sterke og tillitsfulle relasjoner er avgjørende for samspillet og kommunikasjonen i enhver organisasjon, hevder Downey (2015).

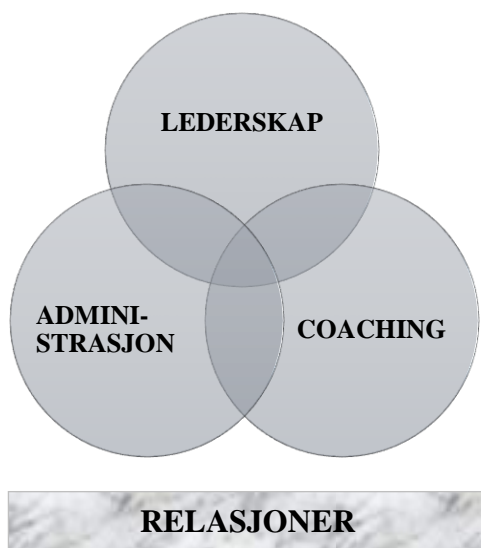


Fig. 2.2.3: Lederskap, administrasjon og coaching, Downey (2015).

Lederskap dreier seg om å identifisere organisasjonens ståsted, om å se fremover, skape visjon og mål for organisasjonen og forankre disse blant medarbeiderne. Downey (2015) peker her på betydningen av modellering, at leder modellerer og fremmer organisasjonens visjon og verdier gjennom sine egne handlinger, og samtidig oppleves inspirerende og motiverende.

Den *administrative* delen av ledelse handler om å utvikle systemer for gjennomføring av valgte strategier og sørge for at organisasjonen og individene i den når sine mål, samt å legge til rette for at organisasjonens ressurser blir benyttet mest mulig hensiktsmessig (Downey, 2015).

Coaching har som formål å bistå den enkelte medarbeider i å øke bevisstheten rundt egen rolle og oppgaver, og å frigjøre den enkeltes potensial. For å komme i posisjon til dette er trygge og tillitsfulle relasjoner en forutsetning, der aktiv lytting, interesserte og relevante spørsmål og konstruktive tilbakemeldinger står sentralt. (Downey, 2015; Gjerde, 2013).

Downey (2015) skiller mellom formell og uformell coaching, der den formelle krever en klar og tydelig avtale mellom coach og fokuspersonen. Uformell coaching kan foregå mellom alle medarbeiderne på alle nivåer i organisasjonen, som en del av det daglige arbeidet. Den uformelle coachingen tar altså ikke hensyn til hierarkiet i organisasjonen og krever heller ikke faste avtaler mellom de som deltar, men Downey (2015) påpeker at det relasjonelle i dette

antakelig fungerer bedre når deltakerne har avklart hva som forventes av dem. Uformell coaching skjer gjerne «der og da» og er som oftest av noen få minutters varighet. Downey (2015) kaller dette «korridorcoaching», og sier at man som leder bør gripe de mulighetene dette handlingsrommet gir. Han mener denne umiddelbare formen for coaching kan gi dyp og varig effekt på medarbeidernes læring og prestasjoner.

Det å holde tilbake råd kan imidlertid være vanskelig, det samme kan det å la medarbeiderne selv velge sine egne mål, særlig hvis disse ikke går i takt med organisasjonens mål. Downey (2015) sier at individuell coaching kan være et godt hjelpemiddel i å identifisere den enkeltes individuelle verdier og mål og deretter sammenligne disse med organisasjonens verdier og mål. Gjennom coachingens undersøkende tilnærming kan man finne hvilke verdier og mål som sammenfaller og hvilke som ikke gjør det, og åpne for fruktbare diskusjoner om det som eventuelt ikke harmonerer (Downey, 2015).

Måten å jobbe på som beskrevet her, kjennetegner organisasjoner med en coachende kultur, men Downey (2015) påpeker at man i organisasjoner der en coachende lederstil blir den fremtredende, kan stå i fare for å miste nødvendig kontroll som leder. Dette handler om at saker, som ikke hører hjemme i coachingens sfære, også blir gjenstand for endeløse diskusjoner i organisasjonen. For lederen blir det å balansere de ulike rollene, som leder, administrator og coach, viktig (Downey, 2015).

2.3 Tillit og makt

Med bakgrunn i problemstillingen min finner jeg det interessant å fokusere på teori omkring makt- og tillitsdimensjonen ved ledelse og i coaching. Mye av det informantene snakker om i intervjuene konsentrerer seg om spenningsforholdet mellom disse dimensjonene, slik jeg tolker utsagnene.

Tillit, det å ville hverandre vel og være støttende for hverandre, er bærebjelken i enhver relasjon (Spurkland, 2017), men en persons tillit kan også bli en annens maktbase (Grimen, 2013). Sørhaug (2020) mener ledelse utøves i spenningsfeltet mellom makt og tillit. Han definerer makt som «kapasiteter i personer og institusjoner som får folk til å gjøre ting de (sannsynligvis) ellers ikke ville ha gjort.» Tillit, sier han, handler om «å stole på gaven som ennå ikke er gitt, og på at en gave kan bli gitt uten krav om gjenytelse» (Sørhaug, 2020, s. 22). På den ene siden forutsetter tillit og makt hverandre, på den andre siden utfordrer de

hverandre, og det å utøve ledelse blir en krevende balansegang mellom de to: En leder/ledelse som ikke har makt til å sette grenser og gjennomføre sanksjoner, vil ikke heller ha tillit. På den andre blir et tillitsforhold en umulighet om det er tvunget frem ved misbruk av makt (Sørhaug, 2020).

Kristiansen (2017, s. 13-14) sier at tillit kan ses både som en «verdsetting og en mulighet» og at tillit fra en leder «muliggjør et handlingsrom til å vise frem kompetanser». Dette sier hun, kan bidra til å «støtte, hjelpe og la andre vokse». Samtidig gjør den som mottar tillit seg «frivillig sårbar», nettopp fordi tilliten gir den andre makt. Hun påpeker videre at en leder som er interessert i sine medarbeidere, som lytter til dem og som vektlegger gode arbeidsforhold, over tid kan vinne medarbeidernes tillit, men da som et biprodukt av de øvrige handlingene (Kristiansen, 2017).

2.3.1 Tillit og makt i coachingrelasjonen

Gjensidig tillit er et viktig element i enhver coachingrelasjon. Tillit skapes nettopp gjennom handling, at man viser at man er til å stole på. Coachen forventes å ha et læringsorientert tankesett, med tillit til at fokuspasjonen har kapasitet til å finne svar i seg selv og utvikle seg. Samtidig er ærlighet og konfidensialitet viktig i en tillitsfull relasjon. Det å kunne gi ærlige tilbakemeldinger i situasjoner der coachen opplever at fokuspasjonen ikke tar tak i de avtalte oppgavene eller noe ikke stemmer i relasjonen, er viktig for å tydeliggjøre krav og forventninger til både til handlinger og til relasjonen. Fokuspasjonen må også kunne ha tillit til at coachen ikke opererer med en skjult agenda, der coachen forsøker å dytte egne mål og prosjekter på fokuspasjonen (Gjerde, 2013).

Alle relasjoner har et element av makt i seg og både stilling, rolle og kompetanse er med på å påvirke den makten man har og får i en relasjon. I coaching etterstreber man en så likeverdig relasjon som mulig, at begge parter opplever at makten er jevnt fordelt. Dette gjelder også for innholdet i samtale og hvilken læring og forståelse som blir holdt gjeldende. Samtidig er det viktig at fokuspasjonen opplever å ha makt og innflytelse over innholdet i samtale, fordi fokuspasjonen er den som har kompetanse på seg selv og sitt eget liv. Coachen har ansvar for, og kunnskap om, hvordan lærings- og utviklingsprosessen i coachingen foregår, mens fokuspasjonen altså har ansvar for å fylle prosessen med innhold der utgangspunktet er kompetansen om en selv (Gjerde, 2013).

Det er vanlig å benytte begrepet symmetri i situasjoner der coach og fokusperson er likeverdige, og asymmetri om coachingforhold der en av partene har mer makt eller autoritet i kraft av sin stilling, rolle eller kompetanse (Gjerde, 2013). En leder som ønsker å benytte coaching som en del av sitt ledelsesrepertoar, vil støte på utfordringer som en ekstern coach eller en intern coach uten lederansvar ikke vil møte. Dette handler om relasjonen og tillitsforholdet mellom leder og medarbeider: de er ikke likestilt, lederen er ikke en nøytral part og lederen har makt i kraft av sin rolle. Denne asymmetrien i forholdet kan gjøre at virkemidlene man benytter i coaching ikke kommer til sin rett. Lederens utfordring kan oppleves som et påbud, og medarbeideren kan være uvillig å gi uttrykk for egne følelser, styrker og svakheter, overfor leder (Downey, 2015; Gjerde, 2013).

Gjerde (2013) mener at coachen, gjennom å være fleksibel i valg av modell for coachingprosessen og tilpasse denne til fokuspersonens behov, vil gi fokuspersonen mulighet til å bygge og opprettholde makt i relasjonen. Hun påpeker også betydningen av at coachen reflekterer rundt seg og sin egen rolle som coach ved jevne mellomrom, nettopp for å for å være seg bevisst ansvaret og makten man besitter. Som leder og coach, må man kunne utvise nødvendig skjønn og gjøre vurderinger av når det vil være riktig å benytte coaching. Det å spille med åpne kort, og være mottakelig for tilbakemeldinger fra medarbeiderne om hvordan de erfarer coachingen, enten den er formell eller uformell, vil også kunne balansere makt- og tillitsforholdet mellom leder/coach og medarbeider/fokusperson (Skjeseth, 2014; Gjerde, 2013).

2.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet presentert teorier som jeg mener vil hjelpe meg i å belyse problemstillingen min, og som jeg mener vil være relevant i mitt arbeid med å analysere og forstå datamaterialet mitt. Problemstillingen for studien lyder: *På hvilke måter bidrar deltakelse i gruppecoaching i rektorutdanningen til endring i lederpraksis og hvilke utfordringer og/eller hindringer fremkommer?* Informantene har alle erfart gruppecoaching gjennom UiO-modellen og det er derfor naturlig å gi et innblikk i hvordan den er organisert. Samtidig innebærer det å være coach noe annet enn det å være fokusperson og medcoach/del av et reflekterende team. Gjennom å vise til teori om coaching og en coachende lederstil, har jeg søkt å belyse hva rollen som coach består i og hvordan bruk av coaching kan ses som en del av en lederpraksis. En coachende lederstil bidrar til å gi et mer nyansert bilde av hvordan man

som leder kan benytte coachingens tankesett, menneskesyn, virkemidler og ferdigheter i lederrollen, dersom man ikke inntar en fullverdig coachrolle. Til sist har jeg sett på teori jeg mener er relevant i forhold til dimensjonene makt og tillit, i lederrollen og i rollen som coach, og hvilke utfordringer og hindringer man kan møte, og som man bør være spesielt oppmerksom på, ved å gå inn i rollen som coach når man samtidig er leder.

I det neste kapittelet vil jeg beskrive og begrunne metoden jeg har benyttet, utvalget for studien, måten datainnhenting er gjort på og hvordan analysen er gjennomført.

3.0 Metode

Jeg er i denne studien opptatt av coaching som et verktøy i utøvelse av skoleledelse og om mine informanter har endret sin lederpraksis som følge av å delta i gruppecoaching i rektorutdanningen. Jeg er også interessert i å få kunnskap om de har støtt på noen utfordringer og/eller hindringer i dette. En fremgangsmåte for studien kunne vært en større kvanitativ spørreundersøkelse, med spørreskjemaer til skoleledere med spørsmål om hvordan de ser på coaching som et ledelsesverktøy. Denne fremgangsmåten kunne hatt mange respondenter og det ville kanskje vært mulig å trekke noen slutninger om hva som er typisk for gruppen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte likevel vekk denne type undersøkelse fordi jeg ønsket å gå mer i dybden av fenomenet coaching som et ledelsesverktøy for skoleledere. Jeg har i dette arbeidet støttet meg til Kvale og Brinkmann (2009) sine syv faser for gjennomføring av kvalitative studier: tematisering, planlegging, intervjuing, analysering, verifisering og rapportering. I tillegg viser jeg til Postholm (2005), Jensen og Ulleberg (2013) og Grønmo (2017).

For å få et nærmere innblikk i – og forstå – på hvilke måter gruppecoaching i rektorutdanningen kan ha bidratt til endringer i informantenes lederpraksis, og hvilke utfordringer og/eller hindringer de eventuelt har støtt på ved bruk av coaching som en del av sitt ledelsesrepertoar, var det tidlig i prosessen klart for meg at studien måtte få et kvalitativ design. Postholm (2005, s. 34) fremholder at forskerens mål i kvalitativ forskning er å «prøve å forstå og løfte frem meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sin erfaring [...]». På den måten kommer deltakernes perspektiv i fokus i kvalitative studier.»

Fenomenologisk forskning dreier seg om å få tak i tak i essensen i en opplevd erfaring (Postholm, 2005) og forstå og «beskrive verden slik den oppleves av informantene» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Ordet *fenomenologi* stammer fra gresk og betyr «læren om det som viser seg for oss», og blir omtalt både som en filosofisk tradisjon, som en vitenskapelig forskningsmetode og som en kommunikasjonsteori (Jensen & Ulleberg, 2013, s. 62). Som vitenskapelig metode er fenomenologi studiet av hvordan vi oppfatter eller opplever verden. Som kommunikasjonsteori vektlegger fenomenologien dialog (Jensen & Ulleberg, 2013).

Edmund Husserl (1859-1938) utviklet fenomenologien som en vitenskapelig metode for analyse av bevisste erfaringer. Fenomenologien omfatter både det vi er interesserte i å undersøke, men er også en fremgangsmåte for å undersøke fenomenet. I tillegg til å utforske de bevisste erfaringene, vil man i denne type analyser også søke å inkludere det som ligger

i våre forforståelser. Husserl (i Jensen & Ulleberg, 2013) skiller mellom en naturalistisk holdning og en fenomenologisk holdning til virkeligheten, der den naturalistiske bekrefter det vi allerede vet om mennesker, ting og opplevelser: det vi deler med andre og som kan betegnes som en objektiv virkelighet. Den fenomenologiske holdningen innebærer å møte et fenomen med et åpent sinn, der man analyserer og utforsker fenomenet uten forutinntatte meninger og holdninger. Utgangspunkt er hvordan det enkelte fenomen fremtrer som subjekt, og hvordan det fremstår i sin mest direkte form. I fenomenologiske undersøkelser utleder og systematiserer man begrep og kunnskaper basert på den enkeltes erfaring med, og relasjon til, fenomenet. Individets opplevelser og erfaringer står i fokus, og gjennom forskningen søker man å finne frem til hvordan det samme fenomenet oppleves av ulike individer. I fenomenologiske studier er 3-10 informanter det mest vanlige (Postholm, 2005).

Fenomenologien er blitt kritisert for å være for subjektorientert, og at det er vanskelig å komme frem til en felles forståelse eller mening fordi ethvert menneske har sin subjektive forståelse. Et sentralt begrep er derfor *intersubjektivitet*, som viser til kommunikasjonsaspektet i fenomenologien. I fenomenologiske studier skilles ikke forsker fra den/det som blir utforsket, mening konstrueres og konstitueres i en gjensidig dialog – i samspillet – mellom informant og forsker. Dialogen er møtestedet for meningsskapingen, men det er forskeren som gir resultatene av forskningen mening gjennom sin tilnærming til fenomenet (Jensen & Ulleberg, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1 Kvalitative intervju

Intervjuer blir holdt frem som den vanligste datainnsamlingsmetoden i fenomenologiske studier (Postholm, 2005) og jeg har derfor valgt å benytte semistrukturert livsverdenintervju som forskningsmetode. Kvale og Brinkmann (2009, s. 325) definerer dette som en «planlagt og fleksibel samtale, som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet». Denne intervjuformen benyttes når fenomen fra dagliglivet skal forstås utfra informantens perspektiver. Semistrukturert henviser til at intervjuet verken er en helt åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Et semistrukturert intervju gjennomføres med utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 4), som inneholder bestemte tema og forslag til aktuelle spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009).

Målet med kvalitative forskningsintervju er ikke kvantifisering, men man søker å få frem nyanserte beskrivelser av informantens livsverden, erfaringer og refleksjoner gjennom ord. Forskerens fremste oppgave er å spørre hva informantene opplever og hvorfor de handler som de gjør, knyttet til bestemte tema/fenomen. Gjennom åpne spørsmål leder forskeren informanten til bestemte tema, men ikke til hvilken mening informanten skal ha. I intervjuet avklares eventuelle flertydigheter og motsigelser. Intervjuene blir transkribert og utgjør datamaterialet for den påfølgende meningsanalysen. (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2 Utvalg

Utvalget i fenomenologiske studier er vanligvis, som nevnt over, lite. I utvalgskriteriene mine la jeg derfor opp til at jeg ønsket å intervju seks skoleledere, både rektorer og mellomledere, personer av begge kjønn og fra ulike skoleslag. Dette kan betegnes som et strategisk utvalg, som er vanlig å benytte i kvalitative studier, der man legger vekt på å velge deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante i forhold til forskningsspørsmålet og det teoretiske og analytiske formålet for studien (Grønmo, 2017). Jeg har i studien valgt å omtale deltakerne som informanter.

Det er sju tilbydere av rektorutdanning i Norge og basert på mitt lille utvalg så jeg det som hensiktsmessig å velge studenter fra kun én av institusjonene. Tanken bak dette var at jeg – antakelig – i noe større grad ville kunne peke på variasjoner i bruken av coaching, uten «forstyrrelser» av at informantene hadde erfaring med ulike coachingmodeller. Jeg ønsket også en variasjon i roller, altså både rektorer og mellomledere, for å få informasjon om bruk av coaching i lederrollen erfares forskjellig basert på type lederrolle den enkelte innehar.

Jeg kontaktet ILS ved UiO for å få hjelp til å kontakte kvalifiserte informanter (Postholm, 2005). Ann Elisabeth Gunnulfsen, ansvarlig for rektorutdanningen, var positiv til å bistå meg i dette og på vegne av meg sendte hun 9. mars 2020 ut en forespørsel til i overkant av 400 tidligere studenter pr. e-post (vedlegg 1). E-posten inneholdt kort informasjon om meg og tema for studien, foreløpig problemstilling, gjennomføringstidspunkt – i løpet av mai 2020, og varighet på intervjuene – ca. én klokke.

Ganske umiddelbart fikk jeg svar, på e-post, fra fire personer som sa seg villig til å delta. Disse jobber alle som mellomledere i ulike skoleslag, noe som muligens gjenspeiler at andelen avdelingsledere/ mellomledere i rektorutdanningen har økt samtidig som andelen

rektorer har gått ned (Aamodt et. al. 2019). Jeg ønsket også å ha med rektorer i utvalget og så det som hensiktsmessig å gi de forespurte litt mer tid til å kontakte meg. 12. mars 2020 ble landet stengt ned pga. koronapandemien og skolelederne i Norge fikk helt andre ting å tenke på enn deltakelse i min studie. Etter som dagene gikk ble det klart at jeg ikke fikk mer respons på e-posten Gunnulfsen sendte ut. Jeg kontaktet henne derfor på nytt og spurte om hun kunne hjelpe meg å komme i direkte kontakt med aktuelle rektorer. Jeg fikk tilsendt kontaktinformasjon til to, en kvinne og en mann, og tok kontakt med disse på telefon. Begge ble muntlig fremlagt samme informasjon som ble sendt ut i e-posten 9. mars 2020. De sa seg begge villige til å delta i studien.

Informantene, fire kvinner og to menn, er anonymisert og kalles i studien informant 1, 2, 3 osv., forkortet til I1, I2, I3 osv. Det oppgis ikke hvilken kommune eller hvilket fylke de jobber i. Informantene var ferdige med rektorutdanningen i perioden 2014-2019. Alle informantene fikk tilsendt informasjon (vedlegg 4) med forslag til intervjuetidspunkt de kunne velge, og samtykkeerklæring (vedlegg 2), i e-post. Mer detaljert oversikt over informantene gis i kapittel 4.

3.3 Intervjuguide

Jeg benyttet meg av en intervjuguide (vedlegg 5) med spørsmål som tar opp og søker å gi svar på problemstillingen i studien, men som også har i seg noen spørsmål om skoleledernes syn på ledelse generelt og hva som er viktig for dem når de utøver ledelse. Som nevnt i kap. 2.0 mener jeg dette, sammen med noe informasjon om den enkeltes skole, lederressurs, skolens størrelse osv., er vesentlig informasjon for å få en god forståelse av konteksten den enkelte er en del av.

Samtidig var det viktig for meg at intervjuguiden ikke virket for styrende, jeg ønsket å få tak i informantenes erfaringer uten å påvirke deres meninger om dem. Jeg ønsket at guiden skulle være veiledende for meg underveis i intervjuene, og hjelpe meg å holde fokus på det jeg ønsket svar på. Jeg vurderte at det å sende intervjuguiden på forhånd kunne bidra til mindre spontanitet og i større grad legge føringer for informantene. Intervjuguiden ble derfor ikke sendt ut til informantene på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.4 Intervjuene

Min opprinnelig plan var å møte hver enkelt informant for gjennomføring av intervjuene, på deres arena, men det ble ganske fort klart at dette antakelig ikke ville la seg gjøre pga. nedstengningen av landet. Jeg kontaktet derfor de som hadde sagt seg villig til å delta, på e-post, og informerte om at intervjuene sannsynligvis måtte foregå digitalt (vedlegg 3). Alle var positive til dette og alle intervjuene, med unntak av ett, ble gjennomført digitalt på Teams den siste uken i mai 2020. Det siste intervjuet ble gjort fysisk, med god avstand, i lokaler tilknyttet min jobb. Bakgrunnen for dette var at informanten ikke på noen måte fikk åpnet min møteinnkalling i Teams. Antakelig ble dette hindret av brannmurer i datasystemene der hen jobber. Intervjuene ble tatt opp på UiOs krypterte nettskjema diktafon. I tillegg noterte jeg litt i starten av hvert intervju.

Innledningsvis i intervjuene takket jeg informantene for at de ville delta i min studie, jeg sa litt om tematikken og bakgrunnen for mitt valg av tema. For å bli litt bedre kjent med dem og gjennom dette forsøke å få et bilde av den konteksten den enkelte står i (presupposisjoner/forforståelser), ba jeg dem si litt om seg selv: Hva slags skole de jobber ved, antall elever, lederressurs, hvor lenge de har jobbet som ledere, litt om egen utdanningsbakgrunn og når de hadde gjennomført rektorutdanningen ved UiO/ILS. Så ba jeg også om at de skulle fortelle litt om hva de tenker om ledelse generelt og hva de vektlegger/ synes er viktig for dem i rollen som leder. Jeg gjentok at intervjuet ville bli tatt opp og viste frem opptaksenheten, samt at jeg presiserte at informantene ikke på noen måte vil kunne gjenkjennes i denne fremstillingen og at deres opplysninger til meg behandles konfidensielt i henhold til gjeldende regelverk.

Gjennom denne lille innledningen, som jevnt over ikke tok mer enn fire-fem minutter av hvert intervju, forsøkte jeg å etablere en såpass trygg relasjon mellom meg og informantene at de ville oppleve intervjusituasjonen god. De første par minuttene er viktige i et intervju nettopp for å gi informantene et inntrykk av intervjueren og på den måten skape den nødvendige tilliten som gjør at informantene vil dele av sine erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter å ha etablert relasjonen med informantene, penset jeg dem over på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine (vedlegg 4). Dette vil jeg komme tilbake til i analysekapittelet.

Alle de seks intervjuene ble gjennomført innenfor en tidsramme av 60-70 minutter. Noen ble altså av litt lengre varighet enn først planlagt, noe som mest av alt skyldes at informantene og jeg hadde mye å snakke om. Opptaksenheten, UiOs nettskjema diktafon, gjør bare opptak av 45 minutters varighet. Jeg var derfor nøye på å gi beskjed om at jeg måtte stoppe samtalen for

å lagre opptaket og sette i gang nytt opptak. Jeg holdt her opp opptaksenheten slik at informantene kunne se hva jeg holdt på med. Gjennom dette har jeg forsøkt å opptre så transparent som mulig i prosessen, selv om møtene med de fleste informantene har vært digitale (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvale og Brinkmann (2009) peker på at maktforholdet i fenomenologisk livsverdenintervju, til tross for at det ofte virker harmonisk, er asymmetrisk. Forskeren velger tema, har vitenskapelig kompetanse, stiller spørsmålene og velger hvilke svar som skal forfølges videre i samtalen. Kvale og Brinkmann (2009) kaller denne samtaleformen en enveisdialog, der det er forskeren som legger premissene i samtalen: forskeren spør, informanten svarer. Intervjuet er middelet forskeren benytter for å få tak i beskrivelser som kan fortolkes og rapporteres i samsvar med egne forskningsinteresser. Samtidig peker de på at i intervjuer med personer som er ledere, det de kaller eliteintervjuer, vil kunne oppleves mer symmetrisk. Her vektlegger de betydningen av at en intervjuer/forsker, som har god kunnskap om temaet og mestrer fagspråket til informanten, kan oppleves som en interessant samtalepartner i intervjusituasjonen og at intervjuet derfor fremstår mer symmetrisk (Kvale & Brinkmann, 2009).

Nå vet jeg ikke i hvilken grad mine informanter er vant til å bli intervjuet, men de har erfaring i å diskutere faglige problemstillinger, ikke minst som studenter ved rektorutdanningen og gjennom å bli eksponert for gruppecoachingen der. Jeg, for min del, sitter igjen med gode opplevelser knyttet til intervjuene, selv om rammebetingelsene for gjennomføringen ble endret pga. koronapandemien. Jeg synes jeg fikk god dialog med alle informantene. Intervjuene tok utgangspunkt i mine forskningsspørsmål og utviklet seg til samtaler om informantenes erfaringer omkring bruk av coaching i den skolelederkonteksten de står i. Flere av informantene kommenterte også at de syntes tema for studien var interessant, og at de fant det meningsfylt å dele sine coachingerfaringer med meg. En av dem syntes temet for studien var så spennende å snakke om at hen gjerne kunne fortsette dialogen ved en senere anledning. Jeg tar det som et tegn på at intervjusituasjonen opplevdes god for vedkommende, men jeg fikk også inntrykk av at de andre informantene erfarte seg godt ivaretatt, sett og hørt, i intervjuene.

3.5 Bearbeiding av data

Transkribering er å gjøre «samtales mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Transkribering av en muntlig intervju samtale til skriftlig tekst er nødvendig for å gjøre intervju samtalen tilgjengelig for analyse. Dette medfører en fortolkningsprosess som kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer. Det kan være krevende å finne gode nok formuleringer som beskriver og dekker den muntlige samtalen. Den skriftlige tekstens formelle stil kan lett virke som kunstige konstruksjoner, og opplevelser fra samtalen kan være vanskelig å beskrive. Men når intervju samtalen struktureres i tekstform, får man bedre oversikt over materialet og dette er i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Datamaterialet mitt består av seks intervjuer, som alle er transkribert i sin helhet, ordrett. Det betyr at jeg har med alle «eh»-er og pauser i samtalen. Pausene har jeg markert med ... (prikk, prikk, prikk). Der informanten har kommet i skade for å nevne navn, enten på medarbeidere eller arbeidssted, har jeg erstattet disse med en bokstav i transkriberingen, f. eks x eller y, som gjør at man ikke på noen måte kan identifisere den/det som er blitt omtalt. Transkriberingen gav et tekstmateriale på til sammen ca. 80 sider (Kvale & Brinkmann, 2009).

I behandlingen av datamaterialet har jeg operert med seks transkripsjonshefter, ett fra hvert intervju. I transkripsjonene har jeg kategorisert svarene fra hver av skolelederne med utgangspunkt i metamodellen, fig. 2.1 (Skjeseth, 2004 i Nyhus, 2011), som baserer seg på Batesons (2000) læringsnivå. Informantenes uttalelser er altså kategorisert etter hva de sier at de *gjør*, *vil* og *tror* på om bruk av coaching som et verktøy i skoleledelse. Denne analysen har jeg gjort for hånd og med fargeblyanter, der jeg har gitt de tre nivåene, *gjør*, *vil* og *tror* på, hver sin farge. Dette har gjort det enkelt å kunne trekke frem svar fra samme nivå fra de ulike informantene (Kvale & Brinkmann, 2009).

For å få frem refleksjonene deres best mulig har jeg i analysekapittelet, kapittel 4, benyttet en kombinasjon av omtale av hva informantene har sagt, og sitater (Østrem, 2021). Jeg har søkt å gi informantenes stemmer god plass i form av såkalte *tykke beskrivelser* (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2005), der jeg gjennom utfyllende og detaljerte beskrivelser forsøker å løfte frem informantenes stemme. Gjennom dette forsøker jeg å gi et nyansert bilde av hvordan de, med sine forutsetninger og forforståelser og i den enkeltes kontekst, svarer opp den handlingsforpliktelsen jeg mener ligger implisitt i ferdighetstreningen i studiet: forventningen om at

studentene skal gjøre bruk av coaching som en del av sitt eget ledelsesrepertoar i praksis etter endt studium (www.uio.ils.no (28.01.2020)). Samtidig har jeg gjort bruk av det Kvale og Brinkmann (2009) kaller *meningsfortetting*. Jeg har forkortet informantenes uttalelser noe der jeg siterer dem, jeg har utelatt alle «eh»-er og pauser og fjernet overflødige ord og gjentakelser, og dialektord er omgjort til bokmål. Jeg har gjennom dette søkt å beholde og gjengi essensen i det informantene har uttalt i intervjuene, og samtidig gi fremstillingen en godt fungerende skriftlig form (Østrem, 2021; Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm 2005).

3.6 Validitet og reliabilitet

Postholm (2005) og Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger flere kriterier for god kvalitet i forskningsprosessen, men anser forskerens evne til å behandle og tolke data som den viktigste faktoren for kvaliteten på studien. Det er svært viktig at forskeren gjør rede for sitt subjektive ståsted i enhver kvalitativ undersøkelse. Der forskeren er eksplisitt på hva som er eget ståsted, og hva som representerer informantenes stemme, kan leseren selv kan fortolke innholdet. Jeg har innledningsvis gjort rede for min interesse for tematikken i denne studien, at jeg i lang tid har vært nysgjerrig på om coaching kan være et funksjonelt ledelsesverktøy i skoleledelse. Så blir det også viktig å la mine forforståelser knyttet til rektorutdanningen og gruppecoachingen der, komme til syne: Min oppfatning av dette har vært at omfanget av gruppecoachingen i rektorutdanningen, og det faktum at studentene ikke får trening i rollen som coach, antakelig ikke er tilstrekkelig for at mange av studentene vil gjøre nytte av verktøyet i egen praksis.

Kvale og Brinkmann (2009) skiller mellom *partisk subjektivitet* og *perspektivisk subjektivitet*, der førstnevnte viser til fortolknings situasjoner der forskeren leter etter bevis som støtter egne synspunkter og meninger og hvor forsker fortolker og rapporterer det som begrunner egne konklusjoner. Med *partisk subjektive* «briller» ignorerer forsker alt som kan gi andre perspektiver enn de som harmonerer med eget syn. Dette anser Kvale og Brinkmann (2009) som et dårlig og upålitelig arbeid. Med *perspektivisk subjektive* «briller» velger forskeren ulike perspektiver og stiller ulike spørsmål til den samme teksten, fortolkningen er stringent og forskeren kommer frem til ulike konklusjoner eller fortolkninger. Subjektivitet, her forstått som et «mangfold av perspektiviske fortolkninger», er intervjuforskningens styrke. Det å formidle ulike perspektiv vil også åpne for ulike fortolkninger, ulike lesere finner ulike meninger. Dette både beriker og styrker intervjuforskningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 219).

Kvalitativ forskning innebærer et sosialt møte mellom forsker og informant der gjensidig påvirkning antakelig ikke kan unngås (Postholm, 2005). Refleksivitetsteori gir uttrykk for at forskning innen samfunnsvitenskap preges av forskerens bakgrunn, erfaringer og referanser og at dette preger den kunnskapen som generes (Grønmo, 2017). Refleksivitet viser til behovet for å se seg selv utenfra, til refleksjon over egen praksis og forståelse av egne handlinger (Kvernbekk, 2005). Min store interesse for tematikken, og mine egne tanker og refleksjoner omkring dette, altså mine forforståelser, kan sies å representere en trussel i møte med informantene. Det å holde seg selv tilbake – nok – kan tidvis være vanskelig. Derfor har en stor del av mitt forarbeid handlet om å bli bevisst egne forforståelser, og deretter skyve dem i bakgrunnen, for i størst mulig grad la informantene snakke fritt om temaet for studien utfra den konteksten de står i sitt daglige arbeid. På den måten har jeg forsøkt å skape nødvendig distanse til forskningsmaterialet, noe som er helt nødvendig for å kunne være tilstrekkelig kritisk og drøftende i forhold til analysen av datamaterialet og i konklusjonene jeg trekker (Postholm, 2005).

Intervjuene utviklet seg i samspillet mellom informantene og meg, der jeg etter beste evne balanserte mine behov for å få svar på forskningsspørsmålene mine opp mot informantenes behov for å fortelle om egne erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). I gjennomføringen la jeg vekt på å bruke teknikker fra mitt eget studium i veiledning og coaching: jeg har forsøkt å følge informantenes tanker og refleksjoner på en refleksiv måte for å få tak i den enkeltes perspektiv. Jeg har lagt vekt på å stille åpne spørsmål, men likevel sørget for å holde intervjuene innenfor rammen av forskningsspørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 4).

Dette for hele tiden å sikre at jeg skulle få svar på forskningsspørsmålene mine. Jeg har også vært bevisst hvordan jeg lyttet, gjennom såkalt fokusert lytting. Fokusert lytting innebærer å virkelig lytte til det den andre sier, speile det og sende det tilbake, for så å utdype videre. Der jeg var usikker eller har hatt behov for utdyping av informantens uttalelser, ba jeg om ytterligere presiseringer (Tveiten 2013; Kvale & Brinkmann, 2009).

Det å intervju digitalt via Teams, synes jeg ga meg noe mindre inntrykk av informantenes kroppsspråk, til tross for at jeg hadde dem rett foran meg på skjermen. Jeg opplevde det derfor mer krevende «å fange» opp signaler knyttet til stemmeleie, ansiktuttrykk og kroppsspråk, enn ved fysiske intervju. Det kan selvfølgelig ha ført til at jeg ikke har registrert alle nyansene i det informantene har kommunisert og gjort at jeg kan ha gått glipp av signaler, som jeg ved et fysisk intervju ville forfulgt for videre utdyping. I det ene intervjuet som foregikk fysisk,

opplevde jeg informanten som åpen og trygg i situasjonen, og som tydelig på erfaringene hen ville dele med meg (Kvale & Brinkmann, 2009).

Samtidig som intervjuer er den viktigste kilden til informasjon i fenomenologiske studier (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2005), kan det likevel ses på ambisiøst å få god innsikt i dette fenomenet kun gjennom intervjuer. Jeg opplever likevel at intervjuenes omfang – ca. 1 klokke time per intervju – gav rom for å gå dypere inn i aspektene informantene trakk frem, knyttet til min problemstilling. Det at jeg benyttet meg av bare én innfallsvinkel i informasjonsinnhenting kan svekke validiteten i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2005). Det kan ses på som en svakhet for studien at jeg f. eks ikke har observert coachingen informantene bedriver, eller snakket med deres kolleger og ansatte, for å få et bredere perspektiv på fenomenet. Observasjon ble helt uaktuelt gitt situasjonen med korona. Skulle jeg ha intervjuet medarbeidere i tillegg, mener jeg at antall skoleledere måtte vært redusert slik at jeg for eksempel hadde intervjuet tre skoleledere og én medarbeider hos hver av dem. Det at jeg ikke valgte denne løsningen, har sammenheng med omfanget av denne oppgaven og at jeg, sannsynligvis, ikke ville fanget opp eventuelle ulikheter mellom det å være rektor og det å være mellomleder i like stor grad. Så opplever jeg at informantene likevel, gjennom å dele sine erfaringer, har gitt nyttige innspill til min forståelse – og forforståelse – av coaching som et ledelsesverktøy i skoleledelse.

Overføringsverdi, eller generalisering, har tradisjonelt vært et kvalitetskriterium når det gjelder validiteten i forskningsarbeid. På grunn av det begrensede antallet informanter har kvalitativ forskning blitt kritisert for ikke å oppfylle dette kriteriet (Kvale & Brinkmann, 2009). Generalisering er ikke mulig i denne type studier, men gjennom å gå i dybden, og ved å benytte tykke beskrivelser, har jeg forsøkt å få frem utfyllende kunnskap om fenomenet coaching i skoleledelse og hvordan informantene, med sine forutsetninger og forforståelser, erfarer coaching som et ledelsesverktøy i sin skolelederpraksis etter endt rektorutdanning (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2005).

3.7 Etiske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2009) peker på at det er knyttet etiske problemstillinger til hele prosessen rundt en intervjuundersøkelse og de viser til «informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle» som fire områder som forskere vanligvis diskuterer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 86).

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata AS (NSD). Jeg har fulgt retningslinjene om informert samtykke etter godkjent mal. Personidentifiserende data er anonymisert, både når det gjelder navn, rolle og hvor den enkelte informant jobber, og er i samsvar med personvernregelverket. I samtykkeskjemaet informeres det overordnet om tema og formålet med studien og på hvilken måte datainnhenting vil skje og i hvilket omfang. Samtykkeerklæringen informantene fikk tilsendt ligger vedlagt (vedlegg 2).

Konfidensialitet er viktig i kvalitative studier, det er viktig å beskytte informantene gjennom anonymisering. Samtidig kan dette legge til rette for at forskere kan tolke informantenes utsagn uimotsagt (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har gjennom hele prosessen, fra første kontakt og i gjennomføringen av intervjuene, vært opptatt av å informere informantene om at de på ingen måte vil kunne gjenkjennes i denne fremstillingen. Der informanten har kommet i skade for å nevne navn, enten på medarbeidere eller arbeidssted, har jeg, som nevnt over, erstattet navn eller arbeidssted med en bokstav i transkriberingen, f. eks x eller y, som gjør at man ikke på noen måte kan identifisere den/det som er blitt omtalt. For å sikre anonymitet ytterligere, angir jeg ikke hvor informantene bor og jobber, utover at de befinner seg i Sør-Norge. Jeg har, med et par unntak, valgt å beholde den vanlige omtalen av kjønn. Jeg kaller informantene hun og han, fordi jeg opplever at dette gjør teksten bedre å lese enn om jeg skulle brukt det kjønnsnøytrale hen.

Jeg anser anonymiseringen som viktig, fordi det i løpet av intervjuene kommer frem informasjon som berører tredje part, altså medarbeidere eller lederkolleger av informantene. Jeg har ikke noe ønske om å krenke informantene, eller deres medarbeidere/kolleger, som følge av at de har medvirket i denne studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Der jeg rapporterer meningsinnhold som kan være av konfliktskapende art, og som kan tenkes å få negative konsekvenser for informantene, har jeg vært opptatt av å rapportere dette så ryddig og varsomt som mulig for ikke å støte informantene eller den som leser dette. Samtidig mener jeg at det å synliggjøre de spenningene informantene erfarer ved bruk av coaching som et ledelsesverktøy, bidrar til å gjøre studien troverdig og gyldig (Postholm, 2005). Ved et par

anledninger kom det frem åpenbart fortrolig informasjon i intervjuene, som jeg ikke hadde forutsett, og som jeg der og da ble enig med informanten om at ikke skulle gjengis verken i transkriberingen eller i denne fremstillingen.

4.0 Analyse

Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg presentere informantene nærmere, sammen med en kort redegjørelse av hvordan de ser på ledelse generelt og hva de legger vekt på i sin lederrolle. Som nevnt i kapittel 1.4, vil analysen i hovedsak struktureres etter metamodellen (fig. 2.1; Skjeseth, 2004 i Nyhus, 2011), vist i kapittel 2.1. Hovedtemaer for analysen blir derfor informantens uttalelser om hva de *gjør*, *vil* og *tror* på vedrørende bruk av coaching som et ledelsesverktøy, og hvilke utfordringer og/eller hindringer de erfarer.

Gjennom å benytte sitater, satt i anførselstegn, søker jeg å synliggjøre informantens stemmer inn i fortolkningsmodellen jeg har valgt. Videre tolker jeg utsagnene opp mot de teoretiske perspektivene i kapittel 2: læring, endring og utvikling, coaching og en coachende lederstil, og tillit og makt, samt at jeg også trekker inn momenter fra kapittel 1 der jeg finner det er naturlig.

4.1 Informantene og deres syn på ledelse generelt

Nedenfor gis en kort oversikt over informantene: hvor lang erfaring de har fra ledelse, skolens størrelse og lederressurs og hvorvidt de jobber som rektorer eller mellomledere. Alle informantene har personalansvar og de jobber ved skoler i Sør-Norge. I analysen omtales de som I1, I2, I3 osv.

I1: Konstituert assisterende rektor i en videregående skole med ca. 730 elever. Lederressursen ved skolen består av åtte stillinger med til sammen 770 % ledelse. Skoleleder på mellomledernivå i videregående skole i 10 år. Kvinne.

I2: Rektor i en barneskole med ca. 130 elever. Lederressursen er kun rektors stilling. Konstituert i rektorstillingen høsten 2017, deretter fast ansatt fra høsten 2018. 2,5 års erfaring som leder. Kvinne.

I3: Avdelingsleder/undervisningsinspektør på en kombinert barne- og ungdomsskole med i underkant av 800 elever. Lederressursen består av seks stillinger i 100 % ledelse. I3 har jobbet som avdelingsleder ved skolen siden 2014. Kvinne.

I4: Avdelingsleder ved en videregående skole med ca. 1300 elever. Lederressursen består av rektor, assisterende rektor og fire avdelingsledere. I tillegg har hver avdeling flere fagledere i 50% ledelse. I4 har seks fagledere i sin avdeling, med til sammen 350% lederressurs. I4 har jobbet som avdelingsleder i 10 år og har 25 % undervisning (selvvalgt) i sin stilling. Mann.

I5: Assisterende rektor på en barneskole med ca. 250 elever. Lederressursen består av rektor og assisterende rektor, begge med 100 % lederressurs. I5 har jobbet som undervisningsinspektør/ assisterende rektor siden 2014. Kvinne.

I6: Rektor ved en barneskole med ca. 320 elever. Skolen har to lederstillinger i 100 %, rektor og undervisningsinspektør. I6 har jobbet som rektor de siste 5,5 år og har før det 7,5 års erfaring som undervisningsinspektør. Mann.

Dette første delkapittelet dreier seg altså om hva informantene vektlegger i ledelse generelt og i egen lederrolle. Jeg mener dette er interessant informasjon, som vil bidra til å forstå hvordan de ser på sin egen rolle som skoleledere. Et trekk som går igjen hos alle informantene, og som de alle holdt frem først, er dette med å se medarbeiderne *og* elevene, det relasjonelle. I6 sier dette slik:

«Det å få være en støttespiller for lærerne og gjøre lærerne gode, gjøre dem trygge, få dem til å virke sammen i forhold til foreldre og unger. Vi skal være et godt sted å være, både for små og store.».

Både I1 og I2 er opptatt av å se alle, og være tett på for å kunne veilede medarbeiderne. I2 beskriver det på denne måten:

«Jeg synes det er viktig å ha det overblikket, at du vet hvor du må inn før de roper, men det er jo en krevende øvelse, i hvert fall hvis det brenner mange plasser på en gang. Da går en glipp av noen.»

I1 vektlegger betydningen eget lederfokus kan ha for måten lærerne jobber på, at å modellere det å se og «være på» og å følge opp den enkelte lærer godt, kan bidra til at lærerne gjør det samme overfor egne elever. Samtidig peker I2 på at det er krevende å skulle møte alle medarbeidernes behov til enhver tid: «Man er jo litt som en kontaktlærer. Det er noen som løper inn på kontoret ditt hver dag, og så er det noen som bare kommer til medarbeidersamtaler hvis du ikke aktivt oppsøker dem». Her tar I2 frem et perspektiv som nok er gjenkjennelig for de fleste skoleledere, det er ofte store variasjoner i en personalgruppe når det kommer til behovet for lederstøtte og at det kan være krevende å få fulgt opp alle godt nok, særlig de som av ulike årsaker holder seg litt på avstand fra ledelsen.

I5 og I2 er begge opptatt av å skape strukturer, systematikk og gode rammer, i en jobbsituasjon som er preget av mye ad hoc. I5 sier at dette, sammen med tilstedeværelse,

muliggjør at man får fulgt opp det man skal. Jeg tolker dette som at hun her beskriver et skjæringspunkt mellom rapportering og skoleutvikling, og det som skjer «her og nå» (I5).

I3 anser det å legge til rette for et godt psykososialt miljø blant medarbeiderne som en lederoppgave og et lederansvar, og peker også på det som Hargreaves og Fullan (2016) sier om at det er krevende å få alle med i samarbeidsbasert kultur – det er vanskelig å få alle til å delta. Hun mener at ledergruppen må ta innover seg det felles ansvaret de har og forstå betydningen av at de jobber sammen til det beste for lærerne og elevene:

«At man jobber sammen om sånn vi skal ha det og at man er tydelig på å få det ut sånn at det gjennomsyrrer hele skolen. Det er kjempevanskelig å bygge en kultur hvis man ikke har samhold og samarbeid i ledergruppen, det krever at man stoler på hverandre. For hvis man tenker på et godt psykososialt miljø, så handler det om hvordan man har det på jobb og hvordan elevene har det på skolen.»

Downeys (2015) modell, fig. 2.2.3, tydeliggjør betydningen av en solid relasjonell grunnmur, som understøtting av det øvrige arbeidet ledere bedriver. Ifølge Hargreaves og Fullan (2016), Berg (2018) og Gjerde (2013) er investering i trygge relasjoner betydningsfullt både for samarbeidet, men også for utviklingen av organisasjonen. Informantene legger alle vekt på gode og trygge relasjoner til sine medarbeidere. De av informantene som er en del av en ledergruppe, peker også på trygghet innad i ledergruppen som en helt avgjørende faktor for å kunne drive utviklingsarbeidet i egen organisasjon fremover.

Informantene fremholder også det å ha tydelige mål, og ambisiøse mål, både for seg selv og for organisasjonen, som viktig. I6 sier det på denne måten: «Forventningene er at jeg skal få til det jeg har satt meg som mål for skolen innenfor de rammene som finnes». I4 sier at en av grunnene til at han takket ja til sin nåværende jobb nettopp var muligheten til å være en målrettet og ambisiøs skoleleder:

«Så synes jeg det er viktig å se retning, vise vei, lede både personalet og hele organisasjonen fremover mot nye mål. Jeg får relativt stort handlingsrom fra rektor. Jeg får lov å utvikle nye profilområder på skolen. Vi har beveget oss inn i områder skolen ikke har turt å bevege seg inn i tidligere og for meg er det kjernen i innovasjon og utvikling. Det er om å gjøre å tørre og ta både et og to og tre skritt frem og ved behov styre og gå litt tilbake. For å bevege seg fremover er det ikke farlig å ta ett skritt tilbake.»

I5 poengterer også det å «være til stede», både fysisk og mentalt, gjennom å «løfte seg ut av hverdagen og se fremover, og greie å se hvor skolen og kommunen skal, samtidig som man er til stede her og nå.». Her trekkes spenningsfeltet mellom egne mål og organisasjonens mål, og det kunne balansere de ulike perspektivene, frem: å kunne klatre opp på glasstaket og være visjonær, samtidig som man er en nær og støttende leder for sine medarbeidere.

Det informantene betoner tydeligst omkring ledelse og egen lederrolle handler altså om relasjoner, til medarbeidere og elever, at de fremstår som trygge støttespillere som medarbeiderne kan komme til med smått og stort. Samtidig oppfatter jeg at de er bevisste sitt eget lederansvar. De gir alle uttrykk for at de ser forpliktelsene og spenningsforholdene som ligger i rollen, og det handlingsrommet de har, knyttet til lederskap og administrasjon/styring, i alle deler av virksomheten, slik Downeys (2015) fig. 2.2.3 skisserer.

4.2 Hva gjør, vil og tror informantene på ved bruk av coaching i egen praksis?

Alle de seks informantene sier de ser på coaching som et nyttig ledelsesverktøy, men de har tatt det i bruk på ulike måter og i varierende grad. Med utgangspunkt i metamodellen, fig. 2.1 (Skjeseth, 2004 i Nyhus, 2011), og beskrivelsen av Batesons (2000) nivåer for læring og endring i kapittel 2.1, vil jeg i delkapitlene nedenfor løfte frem informantenes uttalelser om hva de *gjør*, *vil* og *tror* på når det kommer til bruk av coaching som en del av deres lederpraksis. Jeg knytter dette an til hvordan de ser på dette menneskelig, pedagogisk og individuelt, som referert til i forskningsspørsmålet i kapittel 1.2. Funnene tolkes underveis i fremstillingen, hovedsakelig med utgangspunkt i teorien jeg skisserer i kapitlene 2.1, 2.2 og 2.3 med underkapitler.

En viktig presisering her er, som Bateson (2000), Nyhus (2011) og Skjeseth (2014) påpeker, at de tre læringsnivåene i modellen er integrerte, de er virksomme samtidig. Det gjør at det informantene sier de *gjør*, *vil* og *tror* på med hensyn til coaching i noen tilfeller glir over i hverandre, det henger sammen. Jeg har derfor funnet det naturlig at nivåene også overlapper noe i min analyse, for ikke å skape en kunstig oppstyking av helheten informantene beskriver. Det gjør at alle informantene ikke nødvendigvis er representert med uttalelser under alle delkapitlene. Jeg har også valgt å slå sammen menneskelig, pedagogisk og individuelt i delkapittelet som tar for seg hva informantene *tror* på knyttet til bruk av coaching. Som Bateson (2000) påpeker, forekommer læring og endring på dette nivået, III. orden, langt

sjeldnere enn i I. og II. orden, noe som også gjenspeiles i mine data. Jeg finner det derfor naturlig å samle funnene knyttet til dette i ett delkapittel.

4.2.1 Hva gjør informantene med coaching – menneskelig, overfor dem de er satt til å lede?

I4 gjennomfører coaching med sin ledergruppe – faglederne – jevnlig, mest på gruppebasis, men også individuelt. Faglederne er unge, de har relativt kort fartstid som ledere, og I4 opplever at coachingen med dem er «veldig givende». Gjennom gruppecoachingen ønsker han også å bryte ned det han omtaler som en tradisjonell måte å drive veiledning på, et «fag-til-fag-nivå»: at en realist skal veiledes på én måte, mens en filolog skal veiledes på en annen måte. I coachingøktene vektlegger I4 også å vise frem sine egne sårbarheter, gjennom å dele det han omtaler som sine «egne tabber». Tanken bak dette, sier han, er å føre ledergruppen tettere sammen. Ved å skape et samarbeidsklima i gruppecoachingen, som åpner for at de tør å dele styrker og svakheter, mener I4 også at innovasjonslysten og risikovilligheten hos den enkelte fagleder øker og at det gjør dem i stand til å tørre og utfordre det han beskriver som «et konservativt skolesystem».

I2 startet i rektorutdanningen ikke lenge etter å ha blitt konstituert i rollen som rektor. Skolen hadde en møtekultur der personalmøtene bar preg av å være «kaffemøter», som hun sier, uten særlig fokus på faglig utvikling. I2 så behovet for et verktøy som kunne hjelpe henne å få i gang de pedagogiske samtalene. For å omgå motstanden nye ledere ofte kan møte, og lettere få de ansatte på glid, valgte hun å involvere skolens plangruppe i arbeidet med å introdusere gruppecoaching for kollegiet:

«Jeg har to teamledere, en for 1.- 4. og en fra 5.- 7., og da har vi, sammen med sosiallærer, prøvd ut først. Vi har hatt noen runder hvor vi har øvd i plangruppen, vi har liksom øvd oss litt gode. Så måtte vi la alle prøve de ulike rollene, og så har teamlederne tatt dette ut på teamene.»

I2 har altså gitt teamlederne ansvar for å gjennomføre gruppecoaching med sine respektive team. Hun har selv vært observatør til coachingseansene og siden teamene har møtetid samtidig har hun observert dem annenhver gang. I starten var det de I2 beskriver som de tryggeste lærerne, de som er glade i å prøve nye ting, som meldte seg som fokuspersoner.

Når disse lærerne i etterkant viste en positiv holdning til coaching, har flere etter hvert tatt imot utfordringen om å være fokuspersone.

På spørsmål om hva plangruppen har gjort for å følge opp det lærerne har delt i gruppe-coachingene, og på en måte kvalitetssikre dette arbeidet, svarer I2 at plangruppen også har drøftet de ulike problemstillingene som har blitt tatt frem i coachingen. Dette, sier hun, gjør at hun som leder har oversikt over hvilke utfordringer lærerne står i og har valgt å dele, og hvordan teamene har reflektert rundt, og i en del av sakene bidratt til å løse, de ulike problemstillingene som har vært løftet frem.

Både I2 og I4 har, slik jeg tolker det de sier, tatt utgangspunkt i UiO-modellen og tilpasset den til sin kontekst. De ønsker å legge til rette for gode fellesskapsarenaer, som bidrar til faglig utvikling for dem som deltar, og de er opptatte av at medarbeiderne skal oppleve coachingen som en trygg og likeverdig arena. I2 gjør dette ved å invitere medarbeiderne inn, at det er frivillig å være fokuspersone, men obligatorisk å delta i gruppecoachingen. Det at de mest frempå lærerne har valgt å ta imot invitasjonen til å bli coachet, har gjort at resten har fulgt etter. I2 mener at lærerne, både når de er fokuspersone og når de er del av det reflekterende teamet, vil erfare at de får gode innspill til hva de selv kan gjøre i sin egen praksis. Hun sier:

«For noen er det lettere enn for andre. Kommer du åpen, og tenker at dette skal bli spennende – kanskje får jeg noe mer, nye metoder og tanker – så kan det jo føre til endring ute i klasserommet, hos flere enn den som mottar coachingen. Når én legger frem en problemstilling, er den ofte kjent for de andre».

Hun har valgt å la teamlederne stå for selve coachingen og fremholder at «plangruppen har vært en fin måte å få coachingen inn på, for da er det vi i plangruppen som har tenkt at dette er lurt, det er ikke bare noe rektor har lært på rektorutdanningen».

I4 har valgt å synliggjøre sine egne svakheter for å underbygge at han som avdelingsleder oppfatter seg på likeverdig nivå med faglederne sine. Han sier:

«Innad i ledergruppen så tenker jeg at vi står på det samme gulvet, og uavhengig av hvilken hatt vi har, om vi er rektor eller avdelingsleder eller fagleder, så har vi en gjensidig respekt for hverandre, hvor vi er mottakelige for coaching og læring.»

Både I2 og I4 er tydelig bevisste på makten de har i kraft av å være ledere, samtidig som de har tanker om betydningen av likeverdighet og tillit i coachingrelasjonen, som jeg har beskrevet i kap. 2.2.1 og 2.3.1. Gjennom handlingene sine, den ene ved å la teamlederne ta seg av den praktiske gjennomføringen og den andre ved å sette ord på egne feil og mangler, ønsker de å dempe den asymmetrien som naturlig finnes i forholdet leder-medarbeider og som kan være til hinder i coachingen. Samtidig kan man kanskje tenke seg at det å overlate ansvaret til teamlederne, som I2 har gjort, kan oppfattes som en asymmetrisk maktrelasjon likevel. Som en del av plangruppen, sitter teamlederne ved rektors bord og har mer innsikt og større påvirkningsmulighet enn kollegene i saker som angår skolen.

De videregående skolene både I1 og I4 jobber ved, har hvert år et antall studenter i praksis. Dette er studenter som tar praktisk pedagogisk utdanning (PPU). I4 tilbyr disse studentene coaching i grupper i tillegg til den veiledningen de får fra sin praksislærer/fagdidaktiker. I disse coachingseansene er det vanligvis 13-15 deltakere, men det kan være så mange som 20 ved enkelte anledninger. Både i disse gruppene og i fagledergruppen, benytter I4 reflekterende team i gruppecoachingen. I4 ber en av deltakerne legge frem en utfordring og sier at:

«Deretter prøver vi andre å forstå denne utfordringen, stille noen spørsmål, prøver å antyde noen råd eller tips eller mulige angrepsvinkler. Så inviterer vi inn igjen den som har fremlagt problemstillingen og ber vedkommende fortelle om det var noe av det som ble sagt som kan brukes.»

I1 er det hun omtaler som PPU-veileder og i den rollen har hun både innledende og avsluttende samtaler med studentene som er i praksis ved hennes skole. Hun sier: «Det å få være med i denne prosessen, og få være med å forme nye folk, det synes jeg er veldig nyttig og kjekt.» I de avsluttende samtalene går de gjennom hva studentene synes har vært bra og hva de ikke har vært fornøyd med. I1 sier at dette handler om at studentene skal «føle seg sett og inkludert». I situasjoner der en praksislærer opplever at noe ikke fungerer i forholdet til studenten, hvor praksislærer selv ikke klarer å løse vanskene, går I1 inn som en støtte for praksislærer og bidrar med coachende samtaler overfor PPU-studenten.

I lignende situasjoner, der lærere av ulike grunner ikke fungerer tilfredsstillende i jobben sin, sier I4 at han benytter coachingsamtaler som en arena for å utfordre vedkommende lærer på mulige fremtidsscenarioer. Til disse samtalene har I4 samlet ulik type informasjon om den aktuelle læreren, fra elever, kolleger og foreldre, for å synliggjøre lærerens utfordringer, samt

å peke på de krav og forventninger skoleledelsen har til vedkommende. Han sier at det i disse coachingsamtalene har vært viktig å få fokuspersonen til å se at det finnes en annen sannhet enn den fokuspersonen selv forfekter. I4 uttaler her at «dette er en type coaching, ikke sant, når man utfordrer læreres sannheter, opplevde sannheter?». Han utdyper dette slik: «Gjennom coaching må ledere tørre å stille ubehagelige spørsmål flere ganger, rett svar kan ikke forventes i første refleksjonsrunde. Det å tørre og stille de ubehagelige spørsmålene flere ganger kan være en god strategi.»

Gjensidig tillit er sentralt i coachingrelasjonen og på mitt spørsmål om hva I4 tenker om maktbalansen i denne type konfronterende samtaler, svarer han ikke direkte på det, men sier at han i disse situasjonene går inn i lengrevarende prosesser der han med jevne mellomrom forsøker å synliggjøre utfordringene for læreren. Dette kan på den ene siden tolkes som at I4 tar i bruk den litt mer instruerende siden av coaching, som referert til i kapittel 2.2.1. Han deler den informasjonen som er kommet til han via andre medarbeidere og elever, og målsettingen er å hjelpe fokuspersonen til å se sine egne utfordringer, slik at vedkommende i neste omgang skal kunne gjøre noe med dem.

På den andre siden kan det likevel være grunn til å undre seg over om det I4 beskriver her faktisk kan kalles coaching. Coachingens grunntanke er, som Gjerde (2013) og Tveiten (2013) påpeker, at coach og fokusperson er likeverdige, at prosessen er tillitsbasert og at det er fokuspersonen som skal eie innholdet i prosessen og jobbe mot sine egne mål. Slik jeg oppfatter I4 her, er det han, som i kraft av sin lederrolle, igangsetter og tar kontroll på både prosess, mål og innhold. Dette er han jo i sin fulle rett til som leder. Utfordringen, slik jeg ser det, er at fokuspersonen blir forelagt informasjon om sin egen praksis fra kolleger og elever, informasjon som vedkommende antakelig ikke har kunnskap om er blitt samlet inn. Slik jeg tolker dette, sitter fokuspersonen ikke i førersetet i sin egen coachingprosess, om dette i det hele tatt kan kalles en coachingprosess, og det ville ikke være unaturlig å tenke at motivasjonen for læring og endring i disse tilfellene enten er veldig lav eller helt fraværende.

I1 tar selv opp dette med tillit og sier at hun, i situasjoner med lærere som ikke fungerer så godt i jobben, prøver å påpeke det de gjør bra i stedet for å fortelle hva som ikke fungerer så godt. Hun sier:

«Let etter det som er bra og fremhev det fremfor å kritisere. De aller fleste lærere vet når de har fungert bra i klassen sin. Du trenger ikke ha noen til å fortelle deg at dette ikke var bra hvis du har den dårlige følelsen selv. Da blir du bare mer nedtrykt, tenker jeg.»

På mitt spørsmål om hva hun mener hun gjør annerledes nå, etter at hun har tatt rektorutdanningen, sier hun at hun er «mer lyttende», og der hun er usikker på ting lærere tar opp med henne, gir beskjed om at hun må ha litt betenkningstid. Hun sier: «Jeg har blitt flinkere til å utsette til jeg virkelig får tenkt og grunnet på det, og kanskje søker jeg råd hos andre.» I1 setter her ord på, slik jeg forstår henne, at hun i større grad enn tidligere tar seg tid til å reflektere over de etiske aspektene i forholdet sitt til medarbeiderne, og konsekvensene av sine egne handlinger overfor dem. Hun fremholder også betydningen av å være en støttende leder, hun har ikke lyst til å kritisere og sier at «i neste omgang kan det være meg som gjør noe feil».

I5 fremholder også det å være en god lytter, og det å være i stand til å stille gode spørsmål, som vesentlig for henne i lederrollen. Hun sier at hun ikke gjennomfører organiserte coachingsamtaler, men at hun benytter elementer fra coachingen, som aktiv lytting og åpne spørsmål, i både medarbeidersamtaler og i samarbeidsmøter med foreldre og andre. Hun sier:

«Jeg prøver å bruke det i alt jeg gjør, å ha det med meg i samtaler med foreldre, i samtaler med kolleger, i samtaler med alle de jeg jobber med uansett hvilken rolle de har i forhold til meg. For å få tak i hva som er utfordringen, eller hva som er bra, så er det å stille spørsmål en god vei inn. Det er så lett å gå i den fella at man kommer veldig raskt med løsningene, og da kan man jo gi feil råd.»

Hun sier videre at hun i medarbeidersamtalene er opptatt av å få i stand en dialog som er god og som gir henne nødvendig informasjon fra den enkelte lærer, men at hun også er opptatt av å synliggjøre skolens mål og retning i disse samtalene. Det hun vil oppnå med dette er, slik jeg oppfatter henne, å få tak i det beste i den enkelte, og synliggjøre deres styrker, for i neste omgang vise dem at hun ser dem som viktige bidragsyttere i skolens utviklingsarbeid. Overfor medarbeiderne gir hun også uttrykk for at hun setter pris på at de kommer til henne hvis det er noe de trenger å ta opp. I5 er, slik jeg forstår henne, altså bevisst på at hun benytter en coachende lederstil, og at hun gjennom måten hun agerer på i møter, både med lærere og foreldre, modellerer en coachende væremåte. Hun beskriver dette slik:

«Jeg tror at modellering er kjempeviktig, det er noe med det enkle gamle som at du skal gjøre mot andre som du vil at de skal gjøre mot deg. Og selvfølgelig, i en lederposisjon er det klart at forholdet er asymmetrisk, men det å være en god kollega er en måte å være på.»

Hun sier også at hun tenker at dette perspektivet er særlig viktig i møtene med foreldre til barn som strever, at hun gjennom sin måte å stille spørsmål til foreldrene på, f. eks: «Har jeg forstått deg riktig når du sier at ...?», modellerer overfor lærerne. Lærerne er alltid til stede i disse møtene og hun fremholder at det å modellere aktiv lytting og å stille gode spørsmål, kan hjelpe lærerne i deres videre kommunikasjonen med foreldrene. Min fortolkning av dette er at I5, gjennom denne måten å jobbe på, ønsker å oppfattes som en «tydeligere leder», en som viser lærerne tillit ved å synliggjøre den betydningen hun mener de har, i arbeidet knyttet til skolens utviklingsprosesser og overfor skolens fremste samarbeidspartnere, foreldrene.

4.2.2 Hva gjør informantene med coaching pedagogisk – i forhold til læring?

I3 utarbeidet sammen med en lederkollega en modell der observasjon i klasserommet og coaching ble kombinert. I en periode på halvannet år gjorde de månedlige observasjoner av lærerne, ca. en lærer pr. måned, i alle klassene på barnetrinnet. Lærerne fikk tilbud om å si fra om det var noe spesielt de ville ha observasjon på, men ofte hadde de ikke hadde det. Observasjonene handlet derfor om veldig praktiske, konkrete ting, f. eks regler og rutiner, som enkelt lar seg observere i klasserommet. I etterkant av hver observasjon gjennomførte de to lederne en form for tredelt coachende samtale, oppsummert i modellen på neste side. De to lederne gjorde en kort avklaring seg imellom, i forkant at samtalene, der de ble enige om hvilke aspekter fra observasjonen de ville ta opp med den enkelte lærer.

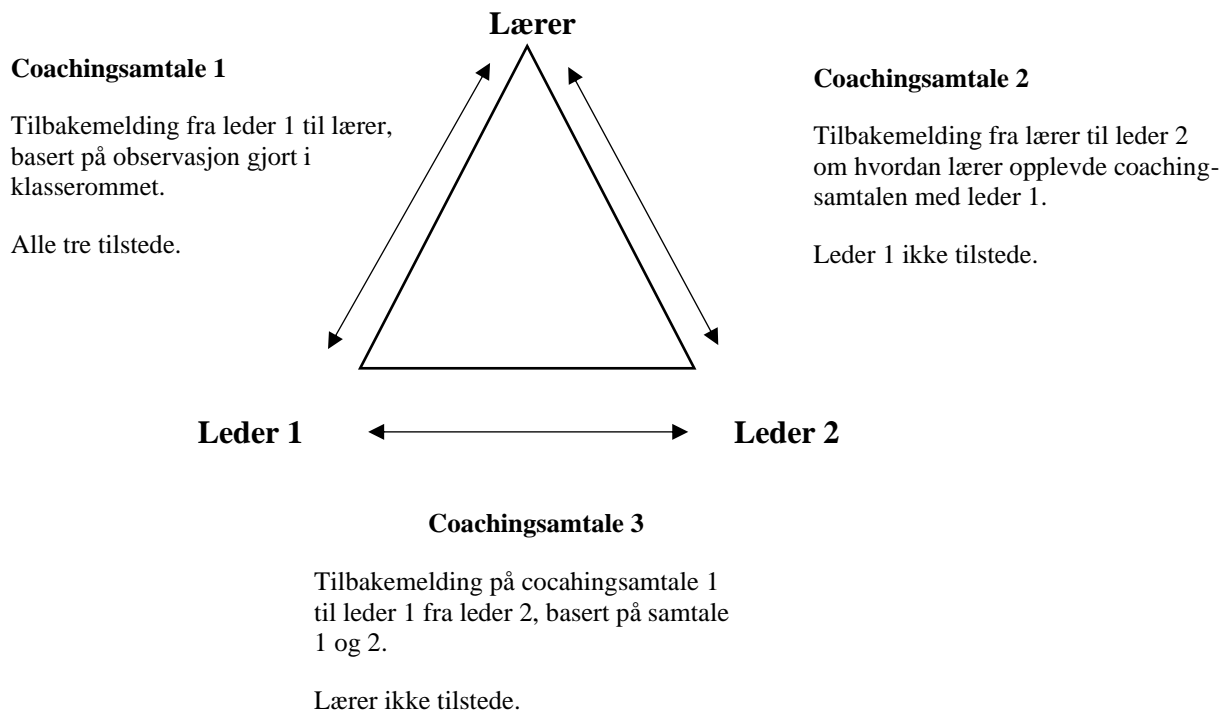


Fig. 4.2.4: Organisering av coachingsamtaler i etterkant av observasjon i klasserommet

I den første coachingsamtalen ga leder 1 tilbakemelding til læreren på hva de hadde observert i klasserommet. Her vektla de en undrende form, der de ville ha lærers syn på situasjonene de hadde observert, f. eks «Vi la merke til at ..., hva tenker du om det?» I denne samtalen var leder 2 sin rolle å følge med på hvordan leder 1 gjennomførte samtalen med læreren. Da samtalen var ferdig gikk leder 1 ut av rommet og leder 2 tok over.

I samtale nummer to fikk læreren gi sin tilbakemelding på coachingsamtalen hun akkurat hadde vært en del av. Det handlet da om hva læreren syntes om, og fikk ut av den første samtalen. Her hadde leder 2 fokus på at læreren skulle utdype hva og hvorfor ting fungerte/ikke fungerte: «Hvordan synes du det var, hva fikk du ut av det?» «Hva synes du om denne delen her? Her noterte jeg dette ...?» «Hva synes du jeg skal si når jeg skal evaluere henne?». I3 sier at de hadde forberedt lærerne på denne måten å gjennomføre dette på, og de var åpne på at målsettingen med dette var at de to lederne skulle øve på egne coachingferdigheter.

Til sist snakket de to lederne sammen om hva som hadde kommet frem i coachingsamtale nummer to og leder 1 fikk tilbakemelding på den første coachingsamtalen av sin lederkollega. Lærerens synspunkter og innspill til leder 1 kom også frem i denne samtalen. De to lederne

byttet på å være leder 1 og leder 2 i den perioden de holdt på med dette. I3 forteller videre at: «Vi fanget stadig opp litt rare ting. Noen ganger var lærernes oppfatning av det jeg sa litt annerledes enn det jeg forsøkte å si, men de gangene vi fikk det til, ordentlig, så var det veldig gøy.»

Slik jeg tolker dette, har I3 og lederkollegaen her lagt til rette for sin egen læring ved å gjennomføre coachende samtaler med utgangspunkt i observasjoner. Vel så viktig er læringseffekten dette kan ha hatt bidratt til for lærerne som deltok. Gjennom denne tredelte coachingsamtalen har lærerne både mottatt tilbakemelding på det som ble observert, og de har fått gi konstruktive tilbakemeldinger til sine egne ledere i en trygg setting med tydelige og trygge rammer. Her kan vi antakelig snakke om en form for metalæring – II. ordens læring – der lærerne, ved å reflektere over og gi konstruktive tilbakemeldinger på coachingen de har mottatt, har fått indirekte trening i vurderingsarbeid, noe som i neste omgang kan komme elevene til gode. I3 sier at de også kunne se resultater – altså endring i praksis – at lærerne visste hva de skulle gjøre og hvordan, knyttet til temaer som ble observert og coachet på. Hun sier: «Vi har lagt merke til, i etterkant, at når vi snakker om hvordan vi lærer innmarsj, så har de en tyngde de som får det til.» Hun fremhever også at hun og lederkollegaen opplevde at lærerne var lettere å spille på i etterkant av at de hadde gjennomført dette opplegget. Hun mener det handler om, slik jeg forstår henne, at de gjennom denne prosessen, hvor lærerne ble sett og hørt og fikk bidra til ledernes utvikling, bygget sterkere relasjoner mellom seg og lærerne.

Når lærere kommer med problemstillinger de vil ta opp med I2, som hun der og da tenker kan passe som coachingtema, oppfordrer hun dem til heller å ta saken opp i gruppecoachingen på teamet. Gjennom dette ønsker hun å koble teamene på i lærings- og utviklingsarbeidet i større grad, heller enn at hun og den enkelte læreren skal finne frem til løsninger alene. I en sak knyttet til vanskeligheter i forholdet elev-lærer, en sak som hadde pågått over tid, oppfordret hun den aktuelle læreren til å dele saken i teamet. Hun sier:

«I stedet for å bli møtt med at han er helt umulig, så ble hun heller møtt sånn: Har du prøvd dette ...? Hva tenker du om det ...? Teamet fulgte opp saken over tid i gruppecoachingen og læreren kom med tilbakemeldinger på det hun hadde prøvd ut.»

I2 gir uttrykk for, slik jeg tolker henne, at gruppecoachingen i dette teamet er blitt en såpass tillitsfull arena at lærerne tør trekke frem saker og situasjoner, som kanskje oppleves ekstra vanskelig. Tryggheten de har seg imellom åpner for at de synliggjør sine egne svakheter – hva de ikke får til – for hverandre. De øvrige teammedlemmene støtter og bidrar med egne erfaringer og refleksjoner til fokuspersonen. I2 sier videre at: «Det handler om mottakeligheten, om at du tar innover deg at du har noe å jobbe med. Jeg tenker det er viktig, og det var tøft å dele dette.» Slik jeg oppfatter I2s uttalelser her, bidrar fellesskapsfølelsen i teamet til at fokuspersonen tar ansvar for relasjonen hun har til eleven og ved hjelp av innspillene fra kollegene tester hun ut andre handlingsmåter. Coachingsituasjonen legger til rette for læring og utvikling, som igjen kan bidra til varige endringer i praksis hos fokuspersonen.

I1 forteller at hun bedriver mye av det Downey (2015) kaller uformell coaching eller korridorcoaching. Hun sier at hun stadig har både lærere og nytilsatte ledere innom, som har noe de vil ta opp, og at disse samtalene ofte har preg av en coachende lederstil ved at hun fokuserer på aktiv lytting og åpne spørsmål. Her peker hun også på det gjensidige i disse situasjonene. Hun sier hun særlig opplever samtaler med nytilsatte, både ledere og lærere, som læringsrike: «Jeg lærer jo mye av de nytilsatte også.» Basert på erfaringene hun har med seg, både fra årene som leder og fra f. eks rektorutdanningen, sier hun at hun har lært seg å tilpasse lederstilen sin. Hun er mer bevisst på sin egen kommunikasjon og at hun tydeligere viser at hun vil medarbeiderne vel.

Samtidig fremholder I1 at hun synes det er lettere å gå inn i coachende samtaler omkring læring og endring med lærere, som fremstår som velfungerende i jobben sin. Hun sier hun opplever det langt mer utfordrende å skulle ta opp det som ikke fungerer med de som ikke lykkes så godt, eller som hun mottar klager på. Hun gir uttrykk for at hun ser det som sitt lederansvar å ta tak i disse situasjonene, men at hun ikke tror at coaching vil fungere så godt. Hun begrunner dette med at hun er leder og maktbalansen er skjev. Hun sier: «Det er så vanskelig å holde riktig balanse, å komme på samme nivå med en som har utfordringer, om du skjønner». Motsatt forteller hun om at hun i en periode har tatt videreutdanning sammen med en av de hun er leder for, en som hun anser er en «lærer sånn som jeg tenker at en lærer bør være». I denne situasjonen opplever hun at hun og læreren er på samme nivå. Hun sier: «Vi kan preke om at foreleseren gjorde akkurat de tabbene vi har snakket om at man ikke bør gjøre.» Slik jeg tolker I1, opplever hun at det er lettere å ha en god relasjon, og et jevnere makt- og tillitsforhold, til lærere som fungerer godt i jobben sin, der hun kan trekke frem, og

reflektere over, dårlige undervisningseksempler i læringsøyemed, uten at hun sårer eller trækker noen på tærne.

Gjennom å stille spørsmål som «Hvilke utfordringer strever du med akkurat nå?», mener I4 at rektorer og/eller mellomledere kan få i gang den uformelle coachingen, både seg imellom på ledernivået, men også i organisasjonen forøvrig. Det å modellere denne type spørsmål, håper han også «kan smitte» slik at lærerne tar dem i bruk i læringsarbeidet, både overfor hverandre og overfor elevene. Denne formen for coachingen er, som Downey (2015) peker på (jf. kapittel 2.2.3), ikke avhengig av faste avtaler, det skjer her og nå, som en del av det daglige arbeidet og som noe som bidrar til læring for den enkelte. Jeg forstår I4 dithen at han gjør utstrakt bruk av denne type coaching i sin lederpraksis.

4.2.3 Hva gjør informantene med coaching individuelt – overfor seg selv?

I4 mottar jevnlig coaching fra sin egen rektor og fra en tidligere rektor, som kjenner han og skolen han jobber ved godt. Nåværende rektor praktiserer «åpen dør» og I4 kan stikke innom for å «få luftet utfordringer og problemstillinger», som han sier, når han har behov for det. Han forteller videre at rektors holdning er at hvis rektor bidrar til at I4 blir god i sin rolle, så vil rektor bli god i sin. Gjennom å jobbe coachende, styrkes den enkelte, men også ledergruppen som helhet. I4 sier «vi blir gode sammen».

I2 sier at hun, rollen som eneste leder ved sin skole, stadig kjenner at hun er alene i rollen og med lederansvaret. Kommunen hun jobber i er også liten, forholdene er veldig transparente og alle kjenner alle i lokalmiljøet. Det gjør at hun ikke synes hun kan ta opp problemer og utfordringer, i hvert fall ikke knyttet til elevsaker, med lederkollegaene på naboskolene. Kommunalsjefen har ansvar for mange flere områder enn skole, vedkommende har ikke skolebakgrunn, og hun føler heller ikke at dette er stedet hvor hun kan hente særlig skolefaglig støtte. Hun drøfter derfor saker med kolleger fra kommunen hun jobbet i tidligere og med folk fra basisgruppen på rektorutdanningen. Dette er folk hun stoler på, de bor og jobber langt unna der hun jobber nå og har ikke kjennskap til lokalmiljøet I2 er en del av. Hun presiserer at hun tar hensyn til taushetsplikten og drøfter sakene anonymt.

I3 uttrykker at deltakelsen i gruppecoachingen i rektorstudiet gjorde henne tryggere i lederrollen og i å kunne bidra med noe i en gruppe. Hun var av de siste i sin ledergruppe som gikk på rektorutdanningen, og da hun ble introdusert for gruppecoachingen i studiet tok hun det rett tilbake til lederkollegene. Alle hadde altså erfart gruppecoaching, men de tok det ikke i bruk i ledergruppen før I3 initierte dette. Rollen som coach gikk på omgang og de benyttet seg av reflekterende team. I3 beskriver dette som en arena for å ta opp vanskelige ting i ledergruppen:

«I coachingen i studiet snakket vi en del om ting jeg synes det var kjempevanskelig å ta opp, så når man kommer tilbake på jobb så har man øvd litt på å ta opp ting man synes er vanskelig. Det handler om bekreftelse på at det går an å synes at ting er vanskelig, og at ens stemme er viktig. I coachingen på jobben har vi også snakket også om ting som jeg synes var kjempevanskelig å ta opp. Så ble det liksom til at vi jobbet mer sammen, og det var jo det som var nytten.».

Denne praksisen opphørte i forbindelse med et rektorbytte på skolen. Den nye rektoren har ikke vektlagt coaching som en del av sitt lederrepertoar, ifølge I3. Hun sier at de fleste i ledergruppen har sluttet etter dette, og at det i all hovedsak handler om at de og den nye rektoren har ulikt verdisyn og syn på ledelse.

I5 sier hun har en profesjonell samtalepartner, som hun møter i privat sammenheng og som bidrar med coaching knyttet til forhold som hører den private sfære til. I jobbsammenheng sier hun at hun av og til kan gå til rektoren sin, men at hun også bruker venner som er ledere. Hun sier at hun ser an hvilken problematikk hun ønsker hjelp til å belyse før hun velger hvem av disse hun søker hjelp hos.

I6 har også flere han kan støtte seg til. I kommunen er de flere rektorer, som har dannet et uformelt nettverk. Rektorene har ulike styrker og kompetanser, som I6 sier han benytter ettersom han har behov for det. En er god på økonomi, en annen er god på utvikling, en tredje er god på drift. I tillegg kan han støtte seg på skoleiernivået, som har en relativt stor stab med bred og variert kompetanse. Internt på skolen har han og inspektøren gode faglige diskusjoner. De har begge vært i videreutdanning samtidig, og studiene har hatt mye felles litteratur på pensum. I6 sier at de to diskuterer mye teori, og ulike modeller, og holder disse opp mot praksis. Han sier:

«Det er morsomt. Vi kan ta frem en modell og si; Hvor er vi nå? Har vi gått for fort frem i forhold til modellen, burde vi gjort et større grunnarbeid? Sånne diskusjoner har vi mye mer av nå.»

I6 fremholder at denne måten å jobbe på hjelper han i utviklingsprosessene på skolen, bl. a ved å synliggjøre mål for medarbeiderne. Han er opptatt av at de skal utvikle seg mer i fellesskapet enn enkeltvis.

I1 har særlig støtte i en av de andre avdelingslederne på egen skole. De drøfter stadig saker med hverandre og finner frem til løsninger på problemstillinger de møter. I tillegg har hun en tidligere lederkollega hun har tillit til og som hun «ventilerer» med. Hun sier videre at hun i stor grad ser an hvem hun vil reflektere med og ikke. For henne handler det om sterke og svake relasjoner, hvem hun opplever at hun kjenner seg trygg på:

«Jeg har et veldig godt forhold til noen og et helt greit forhold til andre, men det er et profesjonelt forhold. Det er det som skiller, tenker jeg da, de du har et utelukkende profesjonelt forhold til. Da er du kanskje litt mer forsiktig med å dele, for det er litt sånn at brent barn skyr ilden. Jeg har brent meg på noen og da er jeg på en måte litt mer forsiktig. Det handler om trygghet også, og en følelse av at de vil deg vel.»

I3 og I4 beskriver at de har blitt, og blir, coachet av folk de stoler på i og utenfor organisasjonen de er en del av. I1, I2, I5 og I6 gir uttrykk for at de har gode kollegaer de kan støtte seg til, både internt på egen skole og/eller eksternt, og at de benytter seg av disse samtalepartnerne avhengig av typen utfordringer de skal løse. Om denne praksisen kan betegnes som coaching, er jeg usikker på, men jeg oppfatter nok at det er elementer av coaching i dette, slik de beskriver det. Man kan kanskje si at de selv tar tak i coachingens handlingsforpliktelse, og setter i gang prosesser for å finne løsninger på utfordringer de står i, ved å oppsøke den samtalepartneren de ser kan være mest nyttig for seg fra situasjon til situasjon. De er tydelige på at de velger å benytte samtalepartnere de har god relasjon til, som de har tillit til og føler seg trygge på, og som de opplever at vil dem vel.

4.2.4 Hva vil informantene med coaching – menneskelig, overfor dem de er satt til å lede?

I perioden frem til nedstengningen i mars 2020, rakk de på I2 sin skole å gjennomføre flere runder med gruppecoaching og de vil fortsette med dette etter sommerferien. I2 sier at hun, til tross for at medarbeiderne jevnt over har vært positive til coachingen, fortsatt har enkeltlærere som synes de ikke har behov for å delta i dette. Det å få disse lærerne til å se at andres erfaringsdelinger og refleksjoner kan komme til nytte i deres egen praksis, beskriver hun som utfordrende. Hun opplever også at det er vanskeligere å motivere de erfarne lærerne som viser motstand, enn de nyutdannede. Overfor sistnevnte erfarer hun at det er lettere å ta i bruk myndigheten sin og tydeliggjøre at «Nå tar vi opp et tema som er veldig relevant for deg. Enten kan du bli coachet, eller du kan sitte og høre på. Dette vil du nok ha utbytte av.» Her toucher hun, etter min mening, inn på den instruerende muligheten, jf. kap. 2.2.1, som ligger til coaching, men også til det Hobbiss, Sims og Allen (2020) viser i sin studie, jf. kapittel 1.2; Det kan være krevende å få erfarne lærere i «modus» til å endre egne vaner og praksis, fordi mye av den kunnskapen vi tilegner oss de første årene i yrket blir til automatiserte handlinger.

Skjeseth (2014) viser til at enkelte medarbeidere trenger lengre tid til å prosessere introduksjonen av nye arbeidsformer, at de rett og slett har behov for lengre tid å finne meningen med det som er nytt. Det, mener hun, har sammenheng med at de ikke tatt del i beslutningsprosessene forut, som jo oftest ligger hos ledelsen. Hun sier at det i disse tilfellene er lite hensiktsmessig med bebreidelser, at motstanden potensielt vil øke når disse medarbeiderne opplever press. Det handler i stedet om å anerkjenne medarbeideren ståsted, og at rammene kanskje må endres noe, slik at vedkommende makter å håndtere det nye (Skjeseth, 2014).

I2 fremholder at hun ønsker å fortsette med samme modell, altså at teamlederne har coachingansvaret i gruppecoachingen, nettopp av hensyn til maktbalansen. Personalet har vært vant til at rektoren før henne tok alle avgjørelser og de har en forventning om at det fortsatt skal være slik. I2 er derfor opptatt av å kommunisere at rektor ikke «vet alt». Hun skal ikke, og kan ikke, ta alle avgjørelser om smått og stort i skolehverdagen. Slik jeg tolker dette, er ett av I2 sine mål med bruk av gruppecoaching i teamene både å forplikte og ansvarliggjøre medarbeiderne i større grad, og koble alle mer aktivt med i det felles utviklingsarbeidet på skolen.

I3 er tydelig på at hun, gjennom bl. a en coachende lederstil, ønsker å bidra til en positiv og støttende kommunikasjon overfor de hun leder. Hun er opptatt av det relasjonelle, og sier at det relasjonelle er hennes styrke som leder. I3 opplever at hun er ganske god til å ta opp vanskelige ting med dem hun leder og sier hun ikke tror at en konfronterende form, å la «sånn skal det være, dette må du gjøre», vil føre til endring i praksis. Hun sier at hun i tilfeller der det f. eks er veldig urolig i et klasserom, heller stiller undrende spørsmål der hun lurer på hva de holder på med, i stedet for å si «Du har ikke kontroll!». Hun mener at denne måten å agere på har ført til at lærerne hun har ansvar for er trygge på henne og oppfatter henne som en de kan spørre om ting, og at de gjennom dette blir tryggere i sine roller og tryggere på at de gjør en bra jobb. Hun uttrykker dette slik: «alle vil gjøre en bra jobb, absolutt alle vil det, elevene vil også det». I3 er, slik jeg oppfatter henne, gjennomgående opptatt av trygge og tillitsbaserte relasjoner, både med de hun leder og i ledergruppen hun er en del av, og at denne tilnærmingen fører til at hun, som hun sier, «får gode resultater». Fordi hun erfarer den relasjonelle siden ved seg som så sterk, er det helt naturlig for henne å fortsette og jobbe på denne måten.

I1 er også opptatt av det å «ta noen i å gjøre noe bra», som hun sier, og at det er viktigere enn å kritisere den andre. Hun uttaler videre:

«Vi har hatt diverse metoder for å veilede hverandre og utvikle hverandre, og det vi har fått tilbakemelding på er f. eks oppstart av timen, hvor de (lærerne) har sett på hverandre. Da ser vi at det er vanskelig for lærere å si noe negativt til andre lærere. Jeg er på samme nivå, jeg har ikke lyst til å kritisere, for det kan være meg neste gang.»

Slik jeg oppfatter I1 her, kan det synes som hun har en oppfattelse av at hun ikke kan, eller skal, kritisere eller utfordre medarbeiderne sine. For meg virker det som om hun ønsker å oppfattes på lik linje/like nivå med de hun leder og at dette hindrer henne i å ta i bruk coaching/gruppecoaching som en utviklingsarena for dem. Samtidig gir hun uttrykk for at hun, når hun bidrar med coaching overfor PPU-studenter, som nevnt i kapittel 4.2.1, også modellerer coaching overfor praksislæreren. Hun fremholder her at hun opplever disse situasjonene lettere fordi PPU-studenten kommer utenfra, at hun og praksislærer kan drøfte det de ser uten at det utfordrer den relasjonen de har seg imellom, og at refleksjonene de gjør seg kan bidra til egen læring. Hun sier: «Det er mye læring i dette også, for hva gjør de og hvordan? Det kommer opp veldig mye.» Slik jeg tolker I1, vil hun fortsette å coache

studentene, nettopp fordi det ikke utfordrer tillitsforholdet til de hun leder, og fordi hun erfarer at det fører til læring hos seg selv og hos praksislæreren, som observerer det hele.

I4 mener at coachingen han bedriver bidrar til utvikling, både på individnivå og i organisasjonen, og han sier at ved å «vanne dette utviklingsarbeidet så vil kvaliteten på utdanningstilbudet vårt blir god og langt bedre enn bare å sitte i et møte og slenge ut noen gode ideer». Jeg tolker han altså dithen at han «vanner utviklingsarbeidet» gjennom å benytte coaching, og at han er opptatt av at de skal jobbe systematisk og formelt med gruppecoaching på alle nivåer i organisasjonen: Når faglederne blir eksponert for gruppecoaching i ledermøtene, vil det føre til at de tar dette med inn i møtene de har med egne fagavdelinger. Coaching, en coachende lederstil og coachende prinsipper kan på denne måten bli noe som gjennomsyrrer organisasjonen på alle nivåer.

I5 fremholder at hun vil være en leder som tydelig viser at hun er en medarbeiderne kan oppsøke, at hun gjennom måten hun lytter og stiller spørsmål på tydeliggjør at hun setter pris på at de kommer til henne hvis det er noe. Hun sier hun vil fortsette med denne uformelle coachingen i hverdagen, men også fortsette å benytte den coachende lederstilen i medarbeidersamtalene og i møtene med foreldre. Hun sier hun er spent på om måten hun jobber på vil ha effekt og sier at «det blir spennende i månedene fremover». Jeg forstår det I5 sier her som at hun har satt i gang noen prosesser med sine medarbeidere, som hun enda ikke vet om vil få resultater.

I6 var ferdig med sin rektorutdanning i desember 2019 og sier han ikke rakk å sette i gang med coaching i sin personalgruppe før landet ble stengt ned av smittevern hensyn. Han har likevel noen tanker om områder det kan bli aktuelt å benytte på coaching i fremtiden. I6 forteller at de i hans organisasjon trenger å jobbe med hvordan de ser på og møter utfordringer hos elevene, både faglig og atferdsmessig, og at coaching kan være et aktuelt verktøy å benytte i dette arbeidet. Han sier at lærerne ofte etterspør hjelp utenfra, fra f. eks pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), før de egentlig har prøvd å løse det de opplever som utfordrende elevsituasjoner. I6 sier videre at han tror mye av dette handler om at konteksten må endres, at lærerne i større grad må lære seg å stole på seg selv i arbeidet med elever som strever. Han beskriver dette slik:

«Så det vi kan er å endre i egen praksis, og for å endre praksis trenger vi litt hjelp. Vi må bli flinkere til å se hva vi kan gjøre her hos oss. Hvilke endringer kan vi selv gjøre for å kanskje skape et annet læringsrom for denne eleven? Der tenker jeg at gruppecoaching kan være nyttig.»

Som I2, har I6 en plangruppe bestående av fire lærere – alle teamledere, undervisningsinspektør og seg selv. Han sier at et par av disse lærerne er unge og dynamiske og at de ofte fungerer som hans endringsagenter ute i organisasjonen. De får altså ansvar for å legge frem saker i teamene og i personalgruppen, på vegne av ledelsen og plangruppen. Ikke sjelden, sier I6, støter også de på motstand i personalgruppen, selv om de i stor grad oppfattes likestilt med de øvrige lærerne. I6 poengterer at han er opptatt av å støtte endringsagentene – i alles påhør – for å gi dem nødvendig lederstøtte og for å styrke legitimiteten deres i den funksjonen de har som medlemmer av plangruppen. Når jeg stiller spørsmål om han har tenkt på om plangruppen kan fungere som en arena for å utforske gruppecoaching i hans skole, at f. eks endringsagentene kunne bli coachet for å bearbeide de situasjonene hvor de møter motstand, og kanskje utvikle handlingsrepertoaret, svarer han dette: «Det har jeg ikke tenkt på. Det kan godt hende at det hadde vært interessant med litt coaching der ja. Det skal jeg tenke litt mer på.»

I6 sier videre at han ofte veileder lærere i forhold til deres kommunikasjon med foreldre ved skolen. Han understreker at foreldregruppen har store forventninger om at lærerne skal være tilgjengelige 24 timer i døgnet, syv dager i uken. Mange av lærerne synes det er vanskelig å sette grenser for egen tilgjengelighet og I6 mener at dette også er tematikk som kan egne seg for gruppecoaching.

Slik jeg hører I6, trekker han her frem flere aktuelle områder hvor han ser at coaching, og særlig gruppecoaching, kan komme til nytte i hans organisasjon. Slik jeg tolker han, handler dette om lærernes elevsyn – han ønsker at de selv skal ta mer ansvar for å hjelpe elever som strever og at terskelen for å kontakte PPT blir høyere, det handler om hvordan lærerne skal bli bedre rustet til å sette grenser for krevende foreldrene, og det handler om hvordan han kan gi bedre støtte til lærerne som er en del av plangruppen. I6 er tydelig på at han alltid har drevet med veiledning overfor medarbeiderne sine, men han også at han har tatt vare på coachingmetodikken (UiO-modellen), og at det altså kan bli aktuelt å ta den i bruk bl. a i sammenhengene nevnt ovenfor.

4.2.5 Hva vil informantene med coaching pedagogisk – i forhold til læring?

I forbindelse med innføringen av fagfornyelsen, vil I2 bruke gruppecoaching som en arena for å utvikle en felles forståelse for hvordan de skal jobbe fremover. Hun sier:

«Jeg tenker at coaching absolutt kan være en måte å jobbe med lik forståelse på, ved å sitte i grupper og diskutere og undre seg. At det er to som snakker sammen og flere som lytter og som da skal komme med innspill.»

Denne måten å organisere samarbeidet på mener hun fungerer godt fordi det er tydelige rammer for hvem som skal snakke når i gruppecoachingen. I2 sier videre at hun erfarer at det kan være utfordrende å få alle til å «vente på tur» dersom de benytter andre samarbeidsmodeller, som f. eks IGP (individuell, gruppe, plenum). Hun opplever at dynamikken i samarbeidet blir bedre når de benytter gruppecoaching. På mitt spørsmål om hva hun tenker om handlings- og målforpliktelsen i coaching i arbeidet med fagfornyelsen, svarer hun at de (teamene) i gruppecoachingen må bli enige om ting de skal prøve ut og så komme tilbake uken etter og dele det de erfarte.

I5 peker også på at det å benytte og modellere en coachende lederstil, og å øve opp medarbeiderne til å bli gode til å stille gode spørsmål, bidrar til gode refleksjoner rundt ulike problemstillinger. Hun fremholder dette som nyttig og nødvendig i arbeidet med f. eks fagfornyelsen, at denne måten å jobbe på vil hjelpe dem i å bli omforent, at de utvikler en felles forståelse om innholdet i ulike begrep, som f. eks dybdelæring og tverrfaglighet.

I4 sier at hensikten hans med coaching er å legge til rette for læring, på alle nivåer i organisasjonen. Han mener at elementer fra coaching er viktig i all form for læring. Gjennom å benytte coaching og en coachende lederstil overfor lærerne, er han også opptatt av at de skal utvikle økt bevissthet om hvordan de møter elevene sine. Han vil at de skal «rope og heie frem elevenes mestring» og omtaler motivasjon og mestring som «to drivkrefter, motorer i læring». I4 er av den oppfatning at lærerne må jobbe aktivt med relasjonene de har til elevene, at de er seg bevisst asymmetrien i forholdet til dem, og at de ser seg selv som motivatorer for elevene og deres læring. Det å modellere coaching og en coachende lederstil, mener han at han vil kunne påvirke lærernes atferd helt inn i klasserommet.

I6 har, som nevnt over, ikke hatt så mye tid til å reflektere over om, og i så fall hvordan, han kan benytte coaching som en del av sin lederpraksis. Mitt inntrykk likevel er at intervju samtalen vår har bidratt til refleksjoner (se kap. 4.2.4) hos ham omkring dette, og at

den har synliggjort områder hvor han ser at coaching eller en coachende lederstil, kan komme til anvendelse i fremtiden.

4.2.6 Hva vil informantene med coaching individuelt – overfor seg selv?

I1 sier at hun vil fortsette å benytte seg av sine nåværende og tidligere kollegaer når det er ting hun har behov for å drøfte. Hun er på ingen måte «ferdig utlært», som hun sier. Som tidligere nevnt, ser hun på den uformelle coachingen hun gjennomfører med PPU-studenter, nyutdannede og nyansatte lærere som en arena for sin egen læring og utvikling. Dette vil hun også fortsette med.

For I4 er coaching blitt en viktig bestanddel i arbeidshverdagen og han sier at han «har hatt stor glede av å bli coachet». Slik jeg forstår han, vil han fortsette å benytte både nåværende og tidligere rektor i sin egen coachingprosess, gjerne på ukentlig basis.

I2 har, som nevnt i kapittel 4.2.3, støttet seg sporadisk til basisgruppen fra rektorutdanningen etter at studiet var ferdig. Hun sier at kontakten er god, og at de har snakket om at de bør møtes og gjøre coaching jevnlig (uten lærerne fra UiO), at det kunne være godt for dem. Hun beskriver betydningen av å kunne drøfte en problemstilling med andre skoleledere, som har andre erfaringer og impulser, som en «befrielse».

4.2.7 Hva tror informantene på med coaching – menneskelig, pedagogisk og individuelt

I1 sier, som nevnt ovenfor, at hun opplever det som lettere å bidra med formell coaching overfor en som kommer utenfra og inn, som PPU-studentene gjør, enn å coache internt.

Hun sier:

«Det å bruke coaching i skolen har jeg absolutt troen på, men internt? Jeg ville aldri kalt det for coaching overfor mine lærere, de som jeg har personalansvar for, fordi jeg tenker at man må få lov til å være uenige om ting uten at det går utover det profesjonelle arbeidsfellesskapet.»

Slik jeg tolker henne, er hun opptatt av å opprettholde balansen mellom tillit og makt, og at hun er redd for «å falle i den fella» å favorisere enkeltlærere fremfor andre. I1 har bl. a ansvar for timeplanlegging på sin skole og i dette arbeidet sier hun det er viktig for henne å behandle

medarbeiderne likt. Hun sier hun må være bevisst på hvordan hun fremstår i lederrollen, at hun f. eks unngår å sette seg selv i en situasjon der hun oppfyller timeplanønsker for noen og for andre ikke, basert på hvor god relasjon hun har til den enkelte lærer. Hun sier videre at hun har erfart situasjoner i sin nåværende jobb, der rektor har favorisert enkeltlærere og enkelte ledere, og at hun selv passer seg for å ikke gjøre det samme overfor lærerne, og spesielt ikke overfor dem hun har lederansvar for.

På spørsmål om de ved hennes skole kunne gjennomført gruppecoaching á la UiO-modellen, f. eks i ledergruppen, sier hun: «Jeg tror ikke ledergrupper skal coache seg selv, jeg tror ikke det vil lykkes i lengden.» Hun fremholder at hun tror det kan fungere med en ekstern coach, men at maktforholdet, og det hun beskriver som til dels svake relasjoner mellom rektor og de øvrige i ledergruppen, gjør at gruppecoaching basert på UiO-modellen ikke vil fungere. Hun har ikke tillit til at rektor «vil henne vel» og er redd for at ting hun tar opp i coachingen vil kunne bli brukt mot henne i neste omgang.

I5 tror at hun, gjennom å benytte elementer fra coaching, som aktiv lytting og åpne spørsmål, overfor medarbeiderne, blir bedre i stand til å få tak i budskapet. Hun sier:

«Hvis det blir litt mange ting på en gang, så kan det godt være at det de egentlig kom for å spørre om ikke kommer frem. Problemstillingen blir borte i noe de egentlig ikke hadde tenkt å spørre om i det hele tatt».

Hun beskriver det som at hun har fått en «struktur og en ryddighet» rundt måten hun tenker på, som hun sier hun skulle ønske hun hadde hatt hele tiden, og at dette gjør henne til en tydeligere leder. Hun sier også at det, dersom de skulle komme frem til at de skulle ta i bruk gruppecoaching i hennes skole, ville være hensiktsmessig med en coach utenfra som setter i gang og legitimerer dette arbeidet. For som hun sier, det er noe med «noen som står trygt i fagfeltet». Hun tror også det er mulig at lærerne kan coache hverandre dersom de lærer metodikken, og poengterer at det å øve er viktig for det er først når «man blir coachet selv, eller coacher andre, at man kjenner hvordan det virker». Hun mener at coaching kan være et godt verktøy for å få bedre dreis på samarbeidet medarbeiderne imellom, at de ikke «skal sitte på hver sin tue», men dele. Hennes erfaring er at lærere gjerne vil dele og utveksle kunnskap og hun mener at dersom de blir dyktige til å stille de gode spørsmålene, åpner det for gode refleksjoner rundt ulike problemstillinger.

Videre knytter I5 dette tilbake til coaching og sier at hun er opptatt av «man ikke automatisk kan si at man er en god coach selv om man kanskje er dyktig til å stille gode spørsmål». Hun er altså opptatt av, slik jeg forstår henne, at man skal vite hva man driver med når man går i gang med coaching, for at verktøyet skal gi den ønskede effekten, både på individnivå og for organisasjonen som helhet. Jeg tolker I5 dithen at hun ikke selv opplever at hun er den som skal, eller kan, initiere coaching som et verktøy alle får ta del i, hun vet heller ikke om rektor er interessert i eller har erfaring med denne måten å jobbe på. I5 antyder her en litt utydelig relasjon, og kanskje manglende tillit, mellom seg og rektor, slik jeg forstår det hun sier. Hun kjenner ikke til hva slags bakgrunn rektor har, om vedkommende har rektorutdanning eller tilsvarende, noe som kanskje kan synes litt underlig gitt at man normalt jobber relativt tett sammen i en liten ledelse bestående av to.

I4 mener at coaching er et fundamentalt viktig verktøy for alle skoleledere og sier at det «kanskje er det største suksesskriteriet for å få med personalet på utviklingsarbeid». Han understreker at han ser på coaching som et veldig nyttig verktøy for å, som han sier, «holde gløden oppe og for å bygge motstandskraft i utviklingsarbeid». (Her forstår jeg han dithen at motstandskraft ikke betyr motstand mot, men utholdenhet i). I4 sier at han, til alle han coacher, fremholder at det å gjøre noe nytt er interessant i seg selv. Han trekker også frem at han har tillit til, og gir rom for, at lærerne kan utvikle seg selv og fagområdene sine kreativt. Han sier videre at han ikke tror at profesjonelle lærere trenger detaljert arbeidsinstruks eller en beskrivelse fra ledelsen om hvordan de skal utføre jobben sin. Det kan føre til, sier han, at lærerne utvikler fagområdene i litt andre retninger enn han som leder hadde tenkt, men at han støtter arbeidet de gjør fullt ut fordi det ikke er han som skal stå i klasserommet og undervise, det er det de som skal.

Samtidig peker han på at det til enhver tid er medarbeidere som ikke er så profesjonelle i jobben sin som ønskelig, og at disse må «coaches og ledes ganske detaljert». Han sier at det er vanskelig å gardere seg mot dette, uansett hvor gode ansettelsesprosesser man gjennomfører, og anslår at ca. 5 % av kollegiet trenger tett oppfølging. I en stor skole kan det utgjøre mer en «en håndfull lærere», som han sier. I4 er opptatt av at han, som skoleleder, ikke må la seg frustrere av dette (Skjeseth, 2014) slik at gnisten ved å være skoleleder blir ødelagt. Han sier at «skoleledere må være tålmodige og stå i den coachingen og stille ubehagelige spørsmål flere ganger», samtidig som han, slik jeg forstår det han sier, gir uttrykk for stor tillit og stort handlingsrom til de lærerne som etter hans mening fungerer godt i jobben sin.

I2 tror, som nevnt i kapittel 4.2.5 at coaching kan egne seg, bl. a i arbeidet med fagfornyelsen. I perioden før korona, har de forberedt seg gjennom å jobbe med refleksjonsspørsmål til *Overordnet del av læreplanverket*. Hun tenker at det å undre seg sammen i gruppecoachingen, og deretter avtale hva de ønsker å prøve ut i praksis, kan bidra positivt når fagfornyelsen skal «forløses». Hun sier:

«Jeg tenker at når man skal iverksette fagfornyelsen, er det noe med det å bli enige om å prøve ut, ikke sant. Hva skal vi prøve ut? Jo, du prøver ut *det*. Så kommer man tilbake uken etter og da får man den forpliktelsen på utprøving.»

I2 sier hun også tror på coachingens forventning om handling, at det er et mål at medarbeiderne til neste uke faktisk skal ha prøvd ut det de ble enige om. Dette mener hun fører til at de «sakte, men sikkert» klarer å innføre endringer i praksis, og at alle i større grad f. eks utvikler lik forståelse av hvordan de skal jobbe med fagfornyelsen. Hun fremholder videre at hun tror effekten av dette arbeidet blir større nettopp fordi de to teamlederne har rollen som coach i sine respektive team, at lærerne da i større grad «henger seg på» og prøver ut det de blir enige om. Her kommer hun igjen inn på dette med forventningene til seg som rektor, som den som til enhver tid og i enhver sammenheng skal ta alle avgjørelser, som hun jo mener ligger veldig dypt forankret i medarbeiderne ved denne skolen. Hun sier: «Jeg er redd for at hvis det er jeg som coacher, så blir det til at det rektor sa var lurt og vi holder oss til det.» Slik jeg tolker henne, tror hun altså gruppecoaching kan være en positiv kraft i lærings- og endringsarbeidet i organisasjonen, men at effekten blir størst når lærerne oppfatter at coachen er likeverdig, på samme nivå som seg selv i organisasjonen. Her har hun, som hun sier, «maktbalansen i bakhodet», og dette mener jeg kan knyttes an til aspektet Kristiansen (2017) peker på. I2s tillit, både til teamlederne som gruppecoacher, og til teamenes evne til sammen å finne frem til hva de skal prøve ut i praksis, «muliggjør et handlingsrom for å vise frem kompetanser» (Kristiansen, 2017).

I3 tror at gruppecoaching kan fungere som et godt verktøy i ledergruppen når de skal forberede hvordan de skal presentere og jobbe med ulike temaer i personalet. At de gjennom gruppecoaching tar frem, og blir omforent om, på hvilke måter de skal legge frem saker, at de blir styrket som et lag og fremstår som et lag. Hun sier at øverste leders (rektors) forventning til samarbeid, og retningen dette tar, er helt avgjørende for å få dette til å fungere, og at hun tror at denne måten å jobbe på gir større effekt på læringsarbeidet i hele personalet, at det «faktisk funker hvis man jobber sammen som et lag.»

I4 gir sin tidligere rektor æren for interessen han har fått for coaching som et lederverktøy.

Han sier:

«Hun trodde veldig på coaching, og det var vel egentlig der jeg ble interessert i det med veiledning av studenter og kolleger. Hun var en rektor som ikke var redd for å vise sine svake sider, ikke for å dumme seg selv ut, men for å bidra til andres læring.»

For I4 utgjorde dette, og erfaringen med gruppecoaching i rektorutdanningen, et slags paradigmeskifte, slik jeg tolker det han sier. Han forteller at han frem til da ikke brukte noe tid på veiledning og coaching av medarbeidere. Han beskriver seg som:

«.. en leder som løp rundt i gangene, som et heseblesende slips, som prøvde å drive med noe utviklingsarbeid. Men man drukner litt og så kommer man på rektorutdanningen og ser at andre strever med det samme, og gjennom å snakke med gode coacher så kunne jeg lære».

Slik jeg oppfatter dette, har I4 endret seg og sine oppfatninger om ledelse og hvordan han skal jobbe som leder, basert på erfaringene han fikk med sin tidligere leder og gjennom rektorutdanningen. Han uttrykker at han nå har «klokkertro på coaching som verktøy», både i sin egen utvikling og i måten han er leder på.

I1 er av helt motsatt oppfatning. Hun sier veldig eksplisitt at hun ikke tror det er lurt å bruke rektor som coach: «Jeg ville aldri gått til rektor for å få coaching.» Hun begrunner dette med den makten rektor har i kraft av sin stilling og at hun både har sett andre bli utsatt for, og selv kjent på kroppen, en leder som ikke ville vel. Hun peker imidlertid på at hun tror det kunne la seg gjøre med coaching, både individuelt og i ledergruppen, dersom en ekstern coach har ansvar for prosessen.

5.0 Drøfting

I kapittel 4 har jeg kategorisert og analysert informantenes uttalelser ut fra hva de *gjør, vil og tror* på med hensyn til bruk av coaching som et ledelsesverktøy, for å få innblikk i erfaringene de har gjort seg og refleksjonene de har omkring dette. Problemstillingen for studien lyder: *På hvilke måter bidrar deltakelse i gruppecoaching i rektorutdanningen til endring i lederpraksis og hvilke utfordringer og/eller hindringer fremkommer?* I dette kapittelet vil jeg diskutere to hovedfunn jeg mener kommer til syne i dette materialet, opp mot problemstillingen. I det første delkapittelet fokuserer jeg på handlingsrommet i lederrollen og drøfter et utvalg muligheter og hindringer jeg mener fremkommer i empirien, som følge av at informantene har tatt i bruk coaching i sin lederpraksis. I det andre delkapittelet fokuserer jeg på coaching vs. en coachende lederstil. Som i analysen, erfarer jeg også her at empirien og teoriene jeg har valgt for studien går over i hverandre på ulike måter, noe som også kommer til syne i drøftingen.

5.1 Coaching som en del av handlingsrommet i lederrollen – muligheter og hindringer

Som nevnt i kapittel 2.1, er de tre nivåene i Batesons (2000) læringsteori virksomme samtidig, og det er mulig å bevege seg fra I. orden til II. orden, og i noen tilfeller også til III. orden, og motsatt. Læring og endring, slik Bateson (2000) beskriver det, handler om at vi, gjennom å få nye erfaringer, i større grad kan evne å bli bevisst våre egne mønstre og vaner, at vi kan komme til nye og andre erkjennelser. Det gjør at vi også kan ta andre valg, og nye valg, det gjør oss i stand til å endre retningen og rammene for det vi driver med. Innledningsvis har jeg skrevet om den handlingsforpliktelsen skoleledere har til å legge til rette for gode arenaer for utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet, der man utforsker og utfordrer praksis sammen. Dette er altså en litt annen type handlingsforpliktelse enn den som ligger til coaching, fordi denne følger av styringsdokumentene skoleledere må forholde seg til. Samtidig kan de sies å ligne hverandre: Det forventes at skoleleder, gjennom sin fortolkning av skolekonteksten vedkommende er en del av, skal finne frem til og ta i bruk, handlingsrommene – og legge rammene – som muliggjør bruk av ledelsesverktøy, som f. eks coaching, nettopp for å styrke læringsfellesskapet i organisasjonen. Ferdighetstreningen i rektorutdanningen – gruppecoachingen – skal, som nevnt innledningsvis, bidra til at skoleledernes opparbeider seg et økt handlingsrepertoar knyttet til dette (www.uio.ils.no (28.01.2020)).

Jeg skal være varsom med å vurdere andres læring basert på intervjuer av én times varighet, men på bakgrunn av informantenes refleksjoner, mener jeg det er berettiget å si at gruppecoachingen i rektorutdanningen *har* bidratt til endringer i lederatferden deres. For fem av dem innebærer det at de har tatt i bruk coaching som en del av sitt ledelsesrepertoar, i varierende grad og form. For den sjette, innebærer det økt fokus på faglige samtaler, hvor han og inspektøren hans i større grad vurderer og drøfter pedagogiske problemstillinger i lys av aktuell teori. Jeg vil ikke i denne drøftingen gå inn på alle variasjonene i måten informantene gjør bruk av coaching i sin praksis, de kan leses om i kapittel 4, men jeg vil drøfte noen sider ved dette som jeg finner spesielt interessante.

Jeg har tidligere i denne studien nevnt at evalueringen av rektorutdanningen gir veldig god studenttilfredshet på den delen som omhandler gruppecoachingen i studiet (Aamodt et. al., 2019). Mine informanter deler denne oppfattelsen. De har alle omtalt gruppecoachingen i studiet som en god opplevelse, der de har blitt sett og hørt og fått hjelp til å belyse problemstillinger fra sin egen jobbhverdag, med andre i samme situasjon. Det ser jeg som helt naturlig, for det *er* tilfredsstillende å bli sett og hørt og få andres synspunkter og innspill til egne utfordringer. Aas (2016, s. 158) sier også, avslutningsvis i sin bok *Bli en bedre skoleleder*, at «mange av studentene som selv har deltatt i gruppecoachingen, har tatt med seg modellen tilbake til egen skole og brukt den i leder- og lærerutvikling på egen skole». Da jeg gikk i gang med dette arbeidet, hadde jeg derfor en forventning og forhåpning om at en del skoleledere antakelig ville finne det interessant å dele sine erfaringer med bruk av coaching i lederpraksisen, med meg.

Som nevnt i kapittel 3.2, ble over 400 tidligere studenter ved rektorutdanningen ved UiO invitert til å delta i denne studien. Bare fire av dem, de fire mellomlederne i studien, svarte positivt at de ønsket å bidra med sine erfaringer. Med feilmarginer, som at UiO ikke lengre har riktige e-postadresser til alle tidligere studenter, tilsvarer det ca. 1 % av de forespurte. Det behøver ikke å bety at bare 1 % av skoleledere med rektorutdanning fra UiO (i perioden 2014-2019) gjør bruk av coaching på en eller annen måte i sin organisasjon. Det kan være mange grunner til at man ikke ønsker å bidra inn i studier som dette. Tid i en travel hverdag, kan være én årsak. Timingen, at min henvendelse kom rett før nedstengningen av Norge, kan være en annen. Man kan også tenke seg at personlige preferanser spiller inn. Noen er kanskje mer tilbøyelig – og trygge nok i seg selv (?) – til å prøve ut nytt i egen praksis, og til å dele erfaringene sine i en studie som denne. Til tross for den store andelen som gir uttrykk for at de har gode erfaringer med gruppecoachingen fra rektorutdanningen (Aamodt et. al., 2020),

var altså responsen på min henvendelse om deltakelse i studien svært lav. Kan det være et uttrykk for at mange skoleledere ikke *tror* på at coaching er et verktøy de kan gjøre nytte av i egen lederrolle?

I kapittel 3.2 gjorde jeg rede for at jeg, for å få med rektornivået i studien, var nødt til å spørre noen direkte. I2 og I6 var de to jeg kontaktet. De to representerer hver sin ende av skalaen, når det gjelder bruk av coaching i lederrollen. I den ene enden har vi I6. Som for de øvrige informantene, var hans opplevelse av gruppecoachingen i studiet positiv, men han hadde frem til tidspunktet for intervjuet ikke reflektert over om coaching kunne være noe han kunne gjøre bruk av i sin egen organisasjon. I den andre enden av skalaen befinner I2 seg. Hun tok coaching tilbake til egen organisasjon allerede etter første gang hun erfarte gruppecoachingen i studiet. Hun sier selv at hun hadde behov for et verktøy som kunne hjelpe henne å drive det pedagogiske utviklingsarbeidet, og at UiO-modellen var akkurat det hun trengte. Samtidig beskriver hun seg som en som «elsker nye ting», og som tar i bruk ny kunnskap og nye erfaringer så snart hun blir eksponert for det. I det lille rektorutvalget mitt, har jeg altså to helt ulike tilnærminger til igangsetting og bruk av coaching som et ledelsesverktøy i rektorrollen.

For mellomlederne i studien, ser det ut til at det kan være av betydning hvorvidt de har en rektor som er positiv til coaching, eller ikke. De fire mellomlederne sine erfaringer viser spesielt godt dette aspektet. Ved I3 sin skole gjennomførte de gruppecoaching i ledergruppen helt frem til de fikk ny rektor. Da opphørte praksisen fordi den nye rektoren antakelig ikke så nytten av denne type tiltak. Verken I1 eller I5 aner hvorvidt deres rektorer har kunnskap om coaching, eller ikke. Hos I4 bedriver rektor coaching, både formelt og uformelt, hele tiden. I4 oppgir at både nåværende og tidligere rektor har oppfordret han til å coache dem han er leder for. Rektor ser altså ut til å være den som muliggjør bruk coaching eller gruppecoaching, som et ledelsesverktøy i organisasjonen som helhet og/eller i ledergruppene, men som også kan være den som hindrer dette.

Uttalelsene fra informantene på mellomledernivået viser likevel at de, uavhengig av rektors interesse, gjør bruk av coaching i de delene av organisasjonen der de selv har råderett: overfor teamene de leder, overfor PPU-studenter, i medarbeidersamtaler og i møter med foreldre. De sier at de ser på coachingen som gode læringssituasjoner, både for seg selv og for dem de leder, og som en arena der de kan jobbe relativt systematisk med det pedagogiske utviklingsarbeidet. I4 er den som setter sterkest ord på dette når han sier at han ser coaching som «det største suksesskriteriet for å få med personalet på utviklingsarbeid». Ved å lage rammer

(Nyhus, 2011) for bruk av coaching, har disse mellomlederne utvidet det praktiske mulighetsrommet de har i sin organisasjon, slik jeg forstår dem. De har, kanskje på tross av sin rektors manglende kunnskap om og interesse for coaching, tatt i bruk det handlingsrommet som lederrollen gir dem.

I sine beskrivelser av hvordan de har gjort bruk av mulighetsrommet, og lagt rammer (Nyhus, 2011) for bruk av coaching, gir også informantene uttrykk for situasjoner de opplever som krevende i dette. Her kommer også deres egen respons på disse utfordringene til syne (Skjeseth, 2014). Informantene I1, I2 og I4 uttrykk for at de har utfordringer med enkeltpersoner i organisasjonen. Både I1 og I4 beskriver enkeltlærere de mener har store utfordringer i lærerrollen. Dette er lærere som de som skoleledere enten får klager på, eller som får dårlige elevresultater. I4 tar tak i situasjonen, og går inn i det han omtaler som coachende prosesser med lærerne som ikke fungerer tilfredsstillende i jobben sin. Han beskriver her samtaler av konfronterende art, slik jeg forstår det, der han forsøker å få læreren til å forstå at vedkommende må endre seg og sin praksis. I4 sin respons er altså å legge til rette for det han mener er coachende samtaler, samtaler han mener er et godt hjelpemiddel for å få lærerne det gjelder til å ta tak i utfordringene sine. I neste delkapittel vil jeg drøfte om denne fremgangsmåten kan kalles coaching, eller ikke.

I motsetning til I4 synes I1 det er vanskelig å gå inn i coachende prosesser med lærere som har utfordringer, slik jeg oppfatter henne. Hun tror ikke på coaching som et verktøy som kan hjelpe henne i å få dem til å jobbe med svakhetene sine. Hun begrunner dette i at hun ikke vil ødelegge relasjonen hun har til disse lærerne. I1 sin respons er altså å ikke ta tak i situasjonen. Så skulle man kanskje tro at kunnskap om de grunnleggende prinsippene i coaching, med sine åpne spørsmål, lyttende tilnærming og det å ville den andre vel, som I1 beskriver at hun er opptatt av, ville være til hjelp for henne i denne type situasjoner, at hun kunne komme i posisjon til å ta tak i enkeltlæreres utfordringer gjennom en coachende tilnærming.

Jeg tror I1 peker på noe som veldig mange skoleledere kan kjenne seg igjen i, og som kanskje er mer typisk enn I4 sin tilnærming, at det kan oppleves vanskelig å vite hvordan man best griper an læreratferd man ikke anser særlig god. For hvordan skal man ta opp problemene uten at den aktuelle læreren enten går til fullt motangrep eller helt i kjelleren? Kanskje er den enkleste løsningen å la saken ligge, uten å ta tak i den? Så blir denne type situasjoner, og skolelederens egen respons, noe som gjør at man ikke utnytter handlingsrommet og handlingsforpliktelsen fullt ut. Det at skoleleder velger å ikke hjelpe enkeltlærere man anser

lite egnet, og ikke legger til rette for at de utvikler seg og sin egen praksis, bidrar dermed til å hindre det profesjonelle utviklingsarbeidet i organisasjonen.

I2 belyser også sider ved dette når hun snakker om at det er vanskelig å få enkelte lærere med i gruppecoachingen. Hennes erfaring er at det er lærere med lang fartstid i yrket som uttrykker størst motstand mot å delta. Årsakene til motstanden kan være flere. For noen kan kanskje manglende trygghet og tillit til kollegene være årsak. Andre anser kanskje ikke gruppecoachingen som noe som vedkommer dem, at de ikke vurderer dette som en læringsarena for seg, eller at de har vært vant til å holde på med sitt uten at noen har lagt seg nevneverdig borti det de bedriver. Dette harmonerer godt med det Hobbiss, Sims og Allen (2020) fremholder i sin studie, at læreres vaner og arbeidsmåter er vanskelig å endre etter kun få år i yrket. De, som Downey (2015) og Skjeseth (2014), mener at coaching kan være et botemiddel mot dette. For å få grep om hva motstanden dreier seg om, *kan* skoleleder invitere til individuelle coachingsamtaler der man utforsker, klargjør og utfordrer presupposisjonene til den enkelte, og holder disse opp mot organisasjonens mål og verdier (Downey, 2015). Slik kan manglende motivasjon kanskje endres til en positiv innstilling og vilje til å bidra, ved at man i disse samtalene synliggjør at den enkeltes deltakelse i tiltak som gruppecoaching er av betydning for utviklingen i det profesjonelle læringsfellesskapet (Emstad & Birkeland, 2020). Utfordringen for skolelederen er, slik jeg ser det, å ha kunnskap og ferdigheter nok til å kunne gjennomføre denne type samtaler – altså individuelle coachingsamtaler – på måter som gjør at læreren opplever dette som en positiv og likeverdig prosess.

5.2 Coaching vs. en coachende lederstil

Et spørsmål som melder seg, som konsekvens av å anse coaching som et verktøy som kan egne seg til å ta tak i utfordringene nevnt i delkapittelet ovenfor, er hvorvidt det er fornuftig at skoleledere går inn i rollen som fullverdig coach, eller om det er mer hensiktsmessig at de gjør bruk av en coachende lederstil (Downey, 2015; Gjerde, 2013). Empirien viser at fem av de seks informantene har lagt rammer (Nyhus, 2011) for bruk av coaching, gruppecoaching eller en coachende lederstil i sin praksis, etter endt rektorutdanning. Måtene de gjør dette på, har selvfølgelig sammenheng med konteksten de er en del av, men det sier også noe om hvordan de har fortolket coaching som et ledelsesverktøy. Som beskrevet i kapittel 2.2 skal coaching, gjennom en lyttende tilnærming og gjennom gode, åpne spørsmål, hjelpe fokuspersonen til å se mulighetene i sin egen lærings- og utviklingsprosess. Sentrale

kjennetegn er symmetrien i forholdet mellom coach og fokusperson, hvor gjensidig tillit er en kjerneverdi. Denne gjensidigheten omfatter både forholdet og innholdet, og fokuspersonens eget eierskap over prosessen er essensielt, mens coachen har ansvar for å «dra» coachingprosessen. En coachende lederstil beskrives som en relasjonsbasert måte å drive ledelse på, hvor aktiv lytting, gode åpne spørsmål og konstruktive tilbakemeldinger skal bidra til økt selvbestemmelse og mestring hos medarbeiderne (Gjerde, 2013). Tanken er at man anvender noen av coachingens prinsipper, uten nødvendigvis å gå inn i avtalte, eller formelle, coachingforløp. En coachende lederstil er altså mer uformell, den kan foregå på alle nivåer i organisasjonen, og den tar i mindre grad hensyn til hierarkiet i organisasjonen (Downey, 2015).

Forholdet, og spenningene, mellom makt og tillit er sentralt i enhver relasjon (Spurkland, 2017; Grimen, 2013), og særlig sentralt i coachingrelasjoner der ledere er involvert og går inn i rollen som coach (Downey, 2015; Gjerde, 2013). Ifølge Sørhaug (2020) utøves ledelse nettopp i spenningsfeltet mellom tillit og makt. I analysen kommer det frem ulikheter i hvilke refleksjoner informantene har omkring makt og tillit i coachingrelasjonen, både overfor dem de leder, og overfor seg selv i forhold til egen leder/ledelse. Når det gjelder det sistnevnte, altså informantenes tillit til egen leder, spenner det fra full tillit til null tillit. I4 mottar coaching fra sin nærmeste leder jevnt og trutt og ser på det som den største selvfølgelighet. Han har full tillit til at rektor vil ham vel og sier at han kan ta opp alle mulige problemstillinger han har i sin jobbhverdag, med rektor. I1 har helt motsatt oppfatning av dette og sier hun aldri (!) ville motta coaching fra sin rektor. Hun har ikke tillit til at rektor vil henne vel, og er redd for at temaer hun ville tatt opp i coachingsamtaler i neste omgang vil bli brukt mot henne.

I3 oppgir ulike verdier som begrunnelse for at hun ikke har tillit til sin rektor. Hun mener hen er en «kappevender», som ikke har noen synlig bevisst tanke omkring ledelse og som spiller medarbeiderne i organisasjonen opp mot hverandre heller enn å få dem til å fungere som et lag. Hun viser også til at alle hennes tidligere lederkolleger, de hun gjorde gruppecoaching sammen med, har sluttet som følge av at denne rektoren ble ansatt på skolen. I5 gir også uttrykk for – om enn mellom linjene – en svak relasjon og til dels manglende tillit sin rektor. Fra rektornivået har vi I2, som er eneste leder i sin skole. Hun sier at hun ikke har noen i kommunen hun finner det naturlig diskutere utfordrende jobbrelaterte problemstillinger med, verken rektorkollegaer eller kommunalsjef. Til det mener hun at forholdene i kommunen er

for små og transparente, og at kommunalsjefen ikke innehar kompetanse nok om skolefeltet til at hun har tillit til hen som en hun vil drøfte egne jobbutfordringer med.

Informantene fremstår, etter min mening, som relativt bevisste på at de står i et asymmetrisk maktforhold til sin nærmeste leder, og basert på uttalelsene deres fremkommer det altså at fire av de fem, som selv gjør bruk av coaching, har lav tillit til sine egne ledere. Det er grunn til å tro at de gode erfaringene fra rektorutdanningen, og særlig fra samarbeidet i coaching-gruppene, har vært med på å tydeliggjøre forskjellen på gode og mindre gode relasjoner for dem og hva de kan forvente av et godt-fungerende samarbeid.

Alle informantene har holdt frem betydningen av nettopp gode relasjoner til sine medarbeidere, som viktig for dem i lederrollen, se kapittel 4.1. Derfor kan det ses som et paradoks at både I1, I2, I3 og I5 gir uttrykk for svake relasjoner – og lite tillit – til egne ledere, noe som helt tydelig gjør dem forbeholdne med hva de vil dele med vedkommende. Det at disse informantene ikke ønsker å drive erfaringsutforskning (Emstad & Birkeland, 2020) for sin egen del, med sin egen leder, mener jeg definitivt – og nokså normativt – virker hemmende for samarbeidet lederne imellom. Både Berg (2018), Hargreaves og Fullan (2016) og Gjerde (2013) poengterer viktigheten av å kunne utfordre og utforske meningsforskjeller og motsetninger. Når mangel på tillit lederne imellom umuliggjør dette, vil også det bidra til å hindre utviklingen av det profesjonelle læringsfellesskapet i organisasjonen.

Som vist til i kapittel 2.3.2, er både Whitmore (2009) og Gjerde (2013) skeptiske til at ledere innehar rollen som coach, nettopp av hensyn til asymmetrien i forholdet leder-medarbeider, og jeg synes informantenes syn underbygger dette. Samtidig ser det ut til å være fullt mulig å legge til rette for gruppecoaching i ledergrupper der medlemmene har tillit til hverandre. Jeg tenker da på relativt homogene grupper, som ligner coachinggruppene informantene har erfart i rektorutdanningen. Med den store andelen skoleledere som har gjennomført rektorutdanning i Norge, skulle man tro at det ville være enkelt å gå i gang med gruppecoaching i ledergrupper i mange skoler.

I3 sin erfaring med gruppecoaching i ledergruppen viser at det sannsynligvis er enklere å introdusere verktøyet når alle gruppe medlemmene er kjent med det fra før, og når de er i et symmetrisk, eller tilnærmet symmetrisk, maktforhold. I4 mener også at det er fullt mulig å gjennomføre gruppecoaching uten at maktforholdet mellom lederne, også ledere på ulike nivåer i organisasjonen, blir utfordret. Som han sier, så står de som ledere «på det samme gulvet», de har alle rollen som leder. Her kunne det selvfølgelig være av interesse å finne ut

av hvordan de andre medlemmene av de ulike ledergruppene erfarer akkurat dette. Kan hende ytterligere studier av I4 sin organisasjon ville gi andre svar?

Samtidig som informantene er tydelig bevisst på asymmetrien i maktrelasjonen de står i med sin egen leder, og gir uttrykk for problemer med tillit, kan det synes det som de i litt mindre grad anser maktforholdet mellom seg og egne medarbeidere – lærerne – som problematisk når det kommer til bruk av coaching. Det kan selvfølgelig ha sammenheng med at informantene er klar over forpliktelsen de som ledere har i å legge til rette for gode arenaer for utvikling i det profesjonelle læringsfellesskapet, som styringsdokumentene krever, og at de ser coaching som et verktøy som hjelper dem i dette. I to av intervjuene fant jeg det likevel nødvendig å stille spørsmål om i hvilken grad informantene hadde tatt det asymmetriske maktforholdet i betraktning når de inviterer medarbeiderne til individuell coaching eller gruppecoaching.

Den individuelle coachingen som I4 beskriver, der han tar ansvar for mål, innhold og prosess knyttet til lærere han har mottatt klager på, viser at det er behov for bevisstgjøring omkring asymmetrien i forholdet leder-medarbeider, og holde dette opp mot den grunnleggende likeverdigheten og tilliten som skal prege coaching (Gjerde, 2013; Tveiten, 2013). Jeg mener at det forholdet I4 beskriver her er en type lederstyrt prosess, som på ingen måte kan kalles coaching, men som han selvfølgelig er i sin fulle rett som leder til å gjennomføre. Det at han ser på denne praksisen som coaching, og presenterer det som coaching, mener jeg imidlertid at undergraver det humanistiske idégrunnlaget og prinsippene coaching bygger på (Moen & Federici, 2012).

Som det fremkommer i empirien, gir I2 uttrykk for at hun hadde behov for et verktøy som kunne bidra til å få fart på de pedagogiske samtalene i hennes skole, og at gruppecoachingen hun erfarte i rektorutdanningen svarte til dette behovet. I2 sin intensjon har vært at hun, ved å la lærerne som deltar i plangruppen ha rollen som coach, skaper legitimitet for bruk av gruppecoaching fordi coachene er lærere på like linje med de øvrige. Men, asymmetrien i maktforholdet må også sies å være til stede når coachansvaret delegeres til medarbeidere «nedover» i organisasjonen, nettopp fordi disse lærerne sitter i plangruppen. Det at de i plangruppen også drøfter saker som har vært tatt opp i gruppecoachingene, kan bidra ytterligere til å svekke lærernes tillit til gruppecoachingen og hindre dem fra å dele ting det ellers ville vært naturlig å ta opp denne type seanser. Konfidensialiteten, som naturlig hører hjemme i forbindelse med coaching (Gjerde, 2013), kan her bli ansett som brutt fordi

teamlederne tar problemstillingene, som har vært tatt opp i gruppecoachingen, tilbake til plangruppen og drøfter dem videre der.

Nå gir I2 uttrykk for at særlig det ene teamet på hennes skole har lyktes i å opprette trygge og tillitsfulle relasjoner, som muliggjør deling av problemstillinger og som har ført til utprøving av nye arbeidsmåter i praksis. I det andre teamet erfarer hun imidlertid at det er lærer(e) med motstand mot å delta. Det er mulig å tenke seg at denne motstanden kan tilskrives manglende tillit til gruppecoachen, altså at vedkommende lærer(e) kanskje ikke oppfatter coachen som så likeverdig som rektor tror, og som coaching krever (Gjerde, 2013; Tveiten, 2013). Denne manglende tilliten blant medarbeiderne gjør at man ikke oppnår å få alle med i prosessene det er lagt til rette for. Slik vil også dette kunne bidra til å hindre utviklingen av det profesjonelle læringsfellesskapet.

En coachende lederstil blir fremholdt som et godt verktøy for ledere fordi man ved å benytte coachingens tankesett, menneskesyn, virkemidler og ferdigheter (Gjerde, 2013) blir mer bevisst betydningen av det relasjonelle aspektet i ledelse. Flere av informantene er opptatt av dette, og sier de er opptatt av å lede med en coachende lederstil. I5 er den som tydeligst sier noe om dette forholdet. Hun er opptatt av at hun ikke skal gå inn i rollen som fullverdig coach, til det føler hun seg ikke kompetent nok, men hun sier hun er svært bevisst på at hun modellerer en coachende lederstil i sin arbeidshverdag. Slik jeg forstår henne, benytter hun aktiv lytting og gode åpne spørsmål i sin omgang med medarbeidere og skolens øvrige samarbeidspartnere, som f. eks foreldrene. Hun er opptatt av at de hun møter i sin jobb skal oppleve at hun er en som ser dem og hører dem. Hun er også opptatt av at hun, ved modellere en coachende lederstil, forhåpentligvis kan påvirke medarbeiderne i retning av å gjøre det samme overfor elever og foreldre. Dette synes jeg er en interessant innfallsvinkel, og det sier noe om det mulighetsrommet som Downey (2015) peker på, der det å møte medarbeiderne med en lyttende tilnærming og åpne spørsmål – det han kaller «korridorcoaching» – kan bidra til varig endringer i medarbeidernes praksis.

Jeg mener også at denne tilnærmingen kan bidra til å styrke tillitsforholdene mellom leder og medarbeidere, fordi modellering av en coachende lederstil bidrar til å «støtte, hjelpe og la andre vokse», som Kristiansen (2017, s. 13-14) fremholder er viktig for etablering og opprettholdelse av tillit. Fra min egen personlig erfaring i min lederpraksis var det nettopp i disse kortvarige situasjonene, når medarbeiderne kommer i døren for å be om råd, at jeg med fordel kunne hatt større ferdigheter og bevissthet omkring min egen lytting og evne til å stille

gode, åpne spørsmål. Som Downey (2015), tror jeg at det ligger et potensial i denne måten å drive ledelse på, og at man som leder vil kunne oppnå en merverdi – og forhåpentligvis større trygghet og mestring hos medarbeiderne – dersom man innlemmer en coachende lederstil som en del lederrollen, som vist i Downeys modell, figur 2.2.3. Slik jeg forstår I5, er det noe av det samme hun ønsker å oppnå med måten hun møter medarbeiderne sine på.

Jeg finner også modellen I3 utviklet samme med sin kollega (se figur 4.2.4), der de tok utgangspunkt i observasjon og deretter gjennomførte coachende samtaler med læreren som var blitt observert, som en spennende innfallsvinkel og en god mulighet for å drive pedagogisk utviklingsarbeid individuelt. Også her er vi inne på dette med å modellere coaching, med en undrende og utforskende tilnærming som utgangspunkt (Gjerde, 2013; Whitmore, 2004), noe som jeg mener svarer godt til kravene og forventningene om tilrettelegging av arenaer for refleksjon i styringsdokumentene (se kap. 1.1).

Intensjonen i dette opplegget var at lederne skulle øve seg i å gjennomføre coachende samtaler, med utgangspunkt i observasjon av praktiske, konkrete tema i klasserommene. Lærerne fikk så anledning til, i en trygg og tillitsfull atmosfære, å reflektere over og gi tilbakemelding på sin opplevelse av den første coachingsamtalen, som tok utgangspunkt i det som ble observert. Følgeeffekten var at flere av lærerne, ifølge I3, faktisk endret i sin praksis. De ble tryggere i de situasjonene de hadde reflektert over i coachingsamtalen, og I3 oppfattet også at tilliten til dem som ledere økte. Utfordringen i denne modellen, slik jeg fikk den beskrevet, er at den er omfattende og tar mye tid i en travel skolehverdag. Samtidig har det et potensial i seg, og som på en god måte, mener jeg, utligner noe av den asymmetrien (Gjerde, 2013) som naturlig finnes i forholdet leder-medarbeider. Jeg synes det ville være spennende med mer forskning omkring denne modellen, og kanskje man kunne tenke seg en videreutvikling der man inkluderer gruppecoaching? På den måten ville man kunne øve opp medarbeiderne i en coachende tilnærming, på et vis som oppleves mer likeverdig (Gjerde, 2013), og slik at lærerne på sikt kunne gå inn i tilsvarende coachende prosesser med hverandre.

6.0 Oppsummering og avslutning

Gjennom denne studien har jeg forsøkt å få frem mer kunnskap om fenomenet coaching som et ledelsesverktøy i skoleledelse. Informantene har delt sine erfaringer og reflektert over hvordan de har inkludert coaching, som en del av sin lederatferd etter endt rektorutdanning. I delkapitlene 5.1 og 5.2 har jeg tatt frem noen aspekter ved dette jeg mener er spesielt interessante, basert på informasjon fra empirien, styringsdokumentene og fra teorien.

Jeg har drøftet om det er realistisk å tro at *mange* skoleledere, som Aas (2016) sier, benytter seg av coaching i sin praksis. Basert på responsen på min henvendelse om deltakelse i studien (ca. 1 % av de spurte), er det sannsynlig at antallet som inkluderer coaching i sin skolelederpraksis ligger et sted mellom 1 % og *mange*. Hvor mange det i realiteten er, av de ca. 4000 som har gjennomført rektorutdanning i Norge, kunne kanskje være interessant å få mer kunnskap om, gjennom f. eks spørreundersøkelser?

Jeg synes det kommer relativt tydelig til syne at informantene anser coaching, og særlig gruppecoaching og en coachende lederstil, som gode verktøy i arbeidet med å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet i egen organisasjon. De fleste av dem har «tatt» handlingsrommet de har til rådighet og endret sin lederpraksis på bakgrunn av erfaringene med gruppecoachingen i rektorutdanningen.

Samtidig peker informantene på noen hindringer som oppstår i dette, og som antakelig gjør det utfordrende for dem å ta ut potensialet og kraften som ligger i coaching som metode. Til tross for at man gjør bruk av coaching, som med sin undrende tilnærming omkring den enkeltes subjektive verden (Moen & Federici, 2012) burde være et godt hjelpemiddel for å avklare hva hindringene handler om, ser det likevel ut til at det er vanskelig å gripe fatt i dette. Det dreier seg om enkeltlæreres motstand og manglende motivasjon i å delta, og at man som skoleleder ikke helt finner ut av hvordan man skal komme i posisjon til å forstå hva motstanden handler om. Det handler også om skolelederens egen respons på, og deres evne og vilje til å ta tak i, læreratferd de av ulike årsaker ikke finner god nok. Slik jeg forstår informantene, som særlig har gitt uttrykk for akkurat disse utfordringene, er de altså bevisste på opplevelsen de har av utfordringene, og til dels også sin egen atferd som følge av dette (Skjeseth, 2014). Denne bevisstheten er jo helt sentral for at man skal kunne ta andre valg og skape andre rammer, som Bateson (2000) sin teori peker på, men å operasjonalisere denne type endringer kan likevel være vanskelig.

Slik jeg ser dette, handler det jeg her beskriver om å ha tilstrekkelig kunnskap om coaching som metode, som nevnt i kapittel 5.2, og om hvilke utfordringer ledere kan møte ved å benytte dette verktøyet i lederpraksisen, men også om hvordan de best kan gjøre nytte av verktøyet i situasjoner som dette. Spurkland (2017) poengterer at kunnskap har liten verdi om den ikke gjøres om til praksis. Her kan vi kanskje «snu på flisa» og si at det antakelig ikke er tilstrekkelig å ha erfaring som fokusperson og del av reflekterende team i gruppecoachingen i rektorutdanningen, for fullt ut å kunne vurdere coachingens sterke og svake sider som ledelsesverktøy, eller for å kunne fungere som fullverdig coach. Det kan også se ut til at det, basert på funnene fra denne studien, er behov for økt kunnskap og bevissthet omkring spenningsforholdet mellom makt og tillit i coaching (Downey, 2015; Gjerde, 2013).

Det å diskutere disse spenningene og de ulike effektene de kan få, som jeg har vist noen eksempler på ovenfor, tror jeg kan gjøre skoleledere bedre i stand til å vurdere hvordan, og når, de best kan gjøre bruk av coaching, gruppecoaching eller en coachende lederstil (eller kombinasjoner av disse) i utviklingen av det profesjonelle læringsfellesskapet i skolen. Kan hende det er dette, og at mange kjenner på manglende trening i å fylle rollen som coach, som hindrer dem fra å ta verktøyet i bruk i egen organisasjon? På bakgrunn av dette, mener jeg at rektorutdanningen også bør «ta» handlingsrommet og la skolelederne få trening i å være coach, ikke bare la dem erfare dette verktøyet gjennom å være fokuspersoner og del av reflekterende team, som UiO-modellen legger opp til.

Jeg synes også det kommer til syne at gruppecoaching og en coachende lederstil kan se ut til å være det som fungerer best, fordi disse måtene å gjøre bruk av coaching på i noe mindre grad er utsatt for asymmetrien i forholdet leder-medarbeider (Gjerde, 2013). Når det gjelder gruppecoaching, fremkommer det at det antakelig er enklere å få det til å fungere når gruppene er relativt homogene, og coachen er på samme nivå som de øvrige deltakerne. Når det gjelder en coachende lederstil, handler det aller mest – slik jeg ser det – å være seg bevisst på hvordan man møter medarbeiderne sine.

Vi har lært av vi må øve på det vi vil bli gode på! Jeg tror derfor at det, i tillegg til å la studentene trene på coachrollen og diskutere spenningene mellom makt og tillit, også ligger et potensial i å bruke *mer tid* på ferdighetstreningen (Aamodt et. al., 2019). Ved å la studentene få øve mer på dette i rektorutdanningen – der en coachende lederstil, og kunnskap om lytting og hvordan man stiller åpne, effektfulle spørsmål, får oppmerksomhet – øker antakelig muligheten for at flere skoleledere blir bevisst kraften i dette. Kanskje det kan bidra til at flere

vil kjenne seg kompetente til å ta i bruk coaching, og aller helst gruppecoaching og en coachende lederstil, som en del av egen skolelederpraksis? Og kan hende flere skoleledere da vil erfare at de *har* tilstrekkelig kompetanse i å drive pedagogiske utviklingsprosesser, og at «strekket i laget» blir mindre (Emstad & Birkeland, 2020; Meld. St. 21 (2016-2017))?

Som jeg viste til kapittel 3.6, kan det at jeg bare har brukt én undersøkelsesmetode ha svakheter i seg. Dessuten gir denne studien kun uttrykk for et øyeblikksbilde av fenomenet. Derfor ville det være interessant om med fremtidige studier som undersøker hvor utbredt bruken av coaching/ gruppecoaching/ en coachende lederstil, som et ledelsesverktøy i skoleledelse, faktisk er. Her kunne man kanskje få også få mer kunnskap om årsaker til at skoleledere *ikke* har tatt verktøyet i bruk.

Det å intervju flere, og andre, skoleledere for å høre deres erfaringer, kan bidra til bedre og bredere kunnskap om fenomenet. Informantene er opptatt av gode relasjoner til sine medarbeidere, men fire av seks gir også uttrykk for at de har relativt lav tillit til egen leder. Nå kan jeg ikke generalisere funnene mine, men det er grunn til å anta at det informantene beskriver av manglende tillit til egen leder ikke er et uvanlig fenomen. Etter min mening representerer også dette en utfordring i utviklingen av det profesjonelle læringsfellesskapet i organisasjonene. Jeg er derfor av den oppfatning av det også er behov for studier som ser på ledergrupper og hvordan de kan gjøre bruk av f. eks gruppecoaching for å utvikle – og forhåpentligvis bedre – tilliten og samarbeidet seg imellom.

I3 sitt opplegg med observasjoner etterfulgt av den tredelte coachingen, se modell 4.2.4 og delkapittelet ovenfor, synes jeg også er så spennende at jeg mener det burde få oppmerksomhet i nye studier. Til sist mener jeg at det er behov for mer kunnskap om hvordan det oppleves å jobbe i en skole der ledelsen legger opp til bruk av coaching, gruppecoaching, eller gjør nytte av en coachende lederstil. Merker medarbeiderne forskjell når det profesjonelle læringsarbeidet gjennomføres f. eks ved bruk av gruppecoaching? Og fører dette – og ikke minst handlingsforpliktelsen i coaching – til endring og bedring av praksis i klasserommene?

Hva sitter så jeg igjen med etter å ha gjennomført denne studien? Som nevnt innledningsvis og i kapittel 3.6., har mine forforståelser handlet om at jeg har *trodd* at coaching kunne være det verktøyet jeg synes jeg savnet da jeg jobbet som skoleleder. I tillegg har jeg også *trodd* at studentene i rektorutdanningen antakelig ikke har blitt tilstrekkelig rustet til å gjøre

bruk av verktøyet i egen lederpraksis. Jeg har fått mine forforståelser, eller presupposisjoner, ettertrykkelig utfordret.

Jeg er imponert over, og takknemlig for, i hvor stor grad informantene delte sine erfaringer om hva de *gjør*, *vil* og *tror* på (Skjeseth, 2004 i Nyhus, 2011; Nyhus, 2011), knyttet til coaching som et ledelsesverktøy. At de også tok frem situasjoner der de ikke syntes de lykkes like godt, synes jeg det står respekt av. Allerede i det første intervjuet fikk jeg nye refleksjoner, og jeg ble stadig mer overrasket over variasjonene i måten informantene har tatt i bruk verktøyet på. De har gjort bruk av coaching/ gruppecoaching/ en coachende lederstil på langt flere måter enn jeg hadde forestilt meg på forhånd. Samtidig har de pekt på, og tydeliggjort, noen implikasjoner i dette, som har vært nyttig for meg å få kunnskap om. Jeg vil derfor påstå at mine presupposisjoner om bruk av coaching som ledelsesverktøy i skoleledelse er endret, som følge av å gjennomføre denne studien.

Hos meg har denne studien ført til økt bevissthet omkring betydningen av tillit, og om viktigheten av symmetri og likeverdighet i enhver coachingrelasjon. Det at prinsippene i coaching kommer i konflikt med det asymmetriske forholdet som naturlig finnes i forhold leder-medarbeider, gjør at jeg ikke lengre *tror* på det å kombinere lederrollen med det å være fullverdig coach. Coachingens begrensninger som ledelsesverktøy er dermed blitt tydeliggjort for meg. I en fremtidig skolelederrolle anser jeg derfor at en coachende lederstil og bruk av gruppecoaching vil være aktuelle ledelsesverktøy. Det *tror* jeg virkelig kan bidra til å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet, føre til endringer i praksis, og dermed også påvirke elevenes læring!

Kilder

- Bateson, G. (2000): *Steps to an ecology of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Berg, K. (2018): Tillitsfull kompetanseutvikling i skolen. *Bedre skole nr. 2, 2018*
- Brown, S.W. & Grant, A.M. (2010): From GROW to GROUP: theoretical issues and a practical model for group coaching in organisations. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 3(1), 30-45.
<https://doi.org/10.1080/7521880903559697>
- Downey, M. (2015): *Effective Modern Coaching: The Principles and Art of Successful Business Coaching*. London: Lid Publishing.
- Emstad, A.B. & Birkeland, I.K. (2020): *Lærende ledelse. Skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flückiger, B., Aas, M., Johnson, G., Lovett, S., & Nicolaidou, M. (2017): The potential of group coaching for leadership learning, *Professional Development in Education*, 43:4, 612-629. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1223736>
- Gjerde, S. (2013): *Coaching. Hva – hvorfor – hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2013): *Hva er tillit*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grønmo, S. (2017): *Samfunnsvitenskapelige metoder (2. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hargreaves A., & Fullan, M. (2016): *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Helstad, K., Bekkelien, M., & Solstad, A. (2019): Skoleutvikling på ungdomstrinnet – profesjonalisering innenfra og utenfra. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.) *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 165-182). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2019): Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærere og skoleledere. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.) *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 29-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hobbiss, M., Sims, S., & Allen, R. (2020): Habit formation limits growth in teacher effectiveness: A review of converging evidence from neuroscience and social science. *Review of Education*, vol. 9, issue 1. 2021. <https://doi.org/10.1002/rev3.3226>
- Irgens, E.J. (2018): *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, P. og Ulleberg, I. (2013): *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kristiansen, A. (2017): Makt og tillit. *Utdanningsforskning*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/makt-og-tillit/>

- Kunnskapsdepartementet (2017): *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://lovdata.no/static/LTI/sf-20170901-1332-01-01.pdf?timestamp=1595607354000>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005): *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Meld. St. 19 (2009-2010). *Tid til læring – Oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016): *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2016–2017): *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Moen, F. & Federici, R.A. (2012): The effect from external executive coaching. *Coaching: An International Journal of Theory and Practice* 5(2):113-131. <https://doi.org/10.1080/17521882.2012.708355>
- Nyhus, L. (2011): Refleksjon læring og endring på ulike nivå – et metaperspektiv. *Pedagogikk for en ny tid*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Postholm, M.B. (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Robertson, J. (2008): *Coaching Educational Leadership: Building Leadership Capacity through Partnership*. London: SAGE Publications.
- Skjeseth, E. (2014): *Ledelse som kommunikasjon*. Arbeidsnotat nr., 202/2014. Høgskolen i Lillehammer
- Spurkland, J. (2017): *Relasjonsledelse* (5.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Sørhaug, T. (2020): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tveiten, S. (2013): *Veiledning – mer enn ord ...* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2014): *Kommunikasjon og veiledning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. (28.01.20): <https://www.uv.uio.no/ils/studier/evu/rektorutdanningen/oppbygging%20og%20gjennomfoering/veiledning-og-gruppecoaching/>

- Whitmore, J. (2004): *Coaching for performance: GROWing people, performance and purpose*. London: Nicholas Brealy Publishing.
- Østrem, S. (2021): *Å skrive akademisk. En veiviser for forskere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Aamodt, P.O., Hybertsen, I.D., Røsdal, T., Stensaker, B., Caspersen, J., & Federici, R.A. (2019): *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019. Sluttrappport*. Trondheim: NTNU
- Aas, M. (2016): *Bli en bedre skoleleder. Gruppecoaching som verktøy*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1 – Invitasjon til deltakelse i studien

Fra: Ann Elisabeth Gunnulfsen <a.e.gunnulfsen@ils.uio.no>

Sendt: 9. mars 2020 13:25

Til: Ann Elisabeth Gunnulfsen

Emne: Bli med på intervju om erfaringer med gruppecoaching - masteroppgave

Hei tidligere rektorstudent!

Jeg har en masterstudent (Nina Sundmark) i Utdanningsledelse som ønsker å skrive oppgave om hvordan *gruppecoachingen* kan ha bidratt inn i studentenes lederpraksis i årene etter studiet.

Nedenfor ser dere hennes forespørsel.

Hvis du kan tenke deg å bidra til dette spennende prosjektet så ta direkte kontakt på epostadressen hun oppgir.

Med ønske om en god uke videre og håp om rask løsning på covid-19 utfordringene i jobb, skole, hjem og samfunn – nasjonalt og globalt!

Beste hilsen

Ann Elisabeth Gunnulfsen

Associate Professor

Department of Teacher Education and School Research
University of Oslo

Hei tidligere student på rektorutdanningen på UiO/ILS.

Mitt navn er Nina Sundmark og jeg skriver i år masteroppgave i Utdanningsledelse på UiO/ILS. I den forbindelse trenger jeg informanter og du får denne henvendelsen fordi du er tidligere student på rektorutdanningen på ILS.

I studien er jeg interessert i å undersøke på hvilke måter coaching/veiledning kan komme til uttrykk i skolelederrollen og jeg er spesielt nysgjerrig på hvilke erfaringer du har gjort deg i egen skolelederpraksis etter at du avsluttet studiet på ILS. Foreløpig problemstilling lyder slik: På hvilke måter bidrar deltakelse i gruppecoaching i rektorutdanningen til endring i lederpraksis?

Studien er kvalitativ og metoden er intervju. Jeg håper derfor du vil gi meg litt av din tid og kontakte meg slik at vi kan avtale et intervju av ca. 1 times varighet. Møtested blir vi enige om, men jeg er innstilt på å ta turen til deg. Din anonymitet skal selvfølgelig sikres og ingen skal kunne spore dine opplysninger tilbake til deg. Gjennom studien håper jeg å kunne belyse

et område innen ledelse som interesserer meg veldig og som også har fått større plass både i styringsdokumenter og i ledelseslitteratur. Jeg håper du vil dele dine erfaringer med meg!

Jeg håper å få gjennomført intervjuene i løpet av mai måned og setter stor pris på om du vil kontakte med snarest og senest innen 1. april for å avtale tid, enten på telefon 90939741 eller på e-post: nina.sundmark@aof.no

Vennlig hilsen
Nina Sundmark

Vedlegg 2 – Samtykke til deltakelse i forskningsintervju

Jeg skriver i 2020 masteroppgave i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS). Planlagt innlevering er november 2020. Oppgaven handler om ledelse av pedagogisk virksomhet og på hvilke måter coaching/veiledning kommer til uttrykk i skolelederrollen. I dette skrivet gir får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er å øke forståelsen for hvordan skoleledere, som har gjennomført rektorutdanning ved UiO/ILS, ser på og benytter coaching/veiledning i sitt daglige virke i skolen. Foreløpig problemstilling lyder slik: På hvilke måter bidrar deltakelse i gruppecoaching i rektorutdanningen til endring i lederpraksis?

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får dette brevet fordi du har takket ja til å delta i studien på bakgrunn av forespørsel sendt på e-post fra ansvarlig for rektorutdanningen ved UiO/ILS, til tidligere studenter ved utdanningen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Innhenting av data vil skje via intervju av ca. 1 times varighet. På grunn av restriksjonene i forbindelse med koronapandemien, vil intervjuet gjennomføres via plattformen Teams. Du får invitasjon fra meg til et tidspunkt vi avtaler via e-post. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan 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 og hva skjer med opplysningene dine?

Jeg vil bare bruke opplysningene du gir til formålet omtalt i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Din anonymitet skal selvfølgelig sikres og ingen skal kunne spore dine opplysninger tilbake til deg. Dette gjøres ved at navn og kontaktopplysninger erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt som skrives i forbindelse med denne oppgaven lagres «innlåst» på mitt private område på UiO sin plattform Canvas. Til opptak av intervjuet vil jeg benytte UiOs mobil-app Nettskjema-diktafon. Intervjuet vil deretter bli transkribert og lydfilene slettet.

I tillegg til meg, vil min veileder ved UiO/ILS ha tilgang til materialet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med min veileder ved universitetet i Oslo, Hedvig Neerland Abrahamsen, på telefon 913 55 272.

Har du spørsmål til denne informasjonen, ta kontakt med meg: nina.sundmark@aof.no

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

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

Vennligst signer samtykkeskjemaet nedenfor og returner det til meg på e-post.

Vennlig hilsen
Nina Sundmark

nina.sundmark@aof.no

90 93 97 41

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet *Ledelse av pedagogisk virksomhet – på hvilke måter kommer coaching/veiledning til uttrykk i skolelederrollen?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Informasjon om digitale intervju

Fra: Nina Sundmark <Nina.sundmark@aof.no>

Sendt: 13. mars 2020 16:31

Til: Nina Sundmark

Emne: Ang. intervju - masteroppgave

Hei,

Pga. situasjonen med coronaviruset og den pågående dugnaden i landet, synes jeg det er vanskelig å allerede nå skulle booke tid til intervju med deg i mai. Jeg ønsker fortrinnsvis å treffe deg «live», men hvis det ikke lar seg gjøre pga. situasjonen må jeg se på andre muligheter. Jeg undersøker derfor muligheten for å kunne gjøre intervju via Skype el. I og var i den forbindelse i kontakt med universitetet i går. Utfordringen er opptaksmulighetene og jeg fikk dessverre ikke avklart hvordan jeg skal løse akkurat det. Som du sikkert vet, er reglene rundt dette blitt mye strengere med GDPR. Tidligere kunne telefonen benyttes til å ta opp samtaler, det er ikke tillatt nå. Jeg må derfor få lov til å komme tilbake til deg når jeg har funnet ut av hva som kan la seg gjennomføre. Universitetet stengte også i går, så jeg vet ikke når jeg får tak i den som kan svare meg på dette.

Imens ønsker jeg deg en riktig god dugnadsperiode og håper du unngår å bli smittet. Du hører fra meg når situasjonen er mer avklart.

Vennlig hilsen
Nina Sundmark

Vedlegg 4 – Informasjon om tidspunkt for intervju

Fra: Nina Sundmark

Sendt: fredag 15. mai 2020 10:43

Til: Nina Sundmark

Emne: Ang. intervju - masteroppgave

Hei,

Jeg håper alt står bra til med deg og ditt i «koronatiden».

Omsider er ting litt mer avklart mht. det praktiske og juridiske ved innhenting av data til masteroppgaven min og jeg er klar til å gjennomføre intervjuene mine. Vedlagt finner du et samtykkeskjema, som jeg ber deg skrive under og returnere til meg per e-post.

Så lurer jeg på om du kan møte meg til intervju via Teams (jeg innkaller) en av disse dagene:

Tirsdag 26. mai

- kl. 13.00-14.00 eller
- kl. 15.00-16.00

eller

Fredag 29. mai

- kl. 9.00-10.00 eller
- 11.00-12.00 eller
- 15.00-16.00

Supert om du vil gi meg en snarlig tilbakemelding om hvilken tid som passer deg best.

Og takk for at du vil bidra til dette – for meg – viktige arbeidet.

Vennlig hilsen

Nina Sundmark

Vedlegg 5 – Intervjuguide

Problemstilling:

På hvilke måter bidrar deltakelse i gruppecoaching i rektorutdanningen til endring i lederpraksis og hvilke utfordringer og/eller hindringer fremkommer?

Intervjuene er tenkt gjennomført som semistrukturerte/åpne intervjuer.

Innledende spørsmål:

1. Hva slags ledererfaring har du?
Hvor mange år har du jobbet som inspektør/rektor?
2. Hva slags skole jobber du ved?
Hvor mange elever og ansatte er det ved din skole?
3. Hvor stor er lederressursen ved skolen?
Hvordan fordeles lederressursen på deg og øvrige ledere?
4. Hva mener du er viktig i ledelse av en skole?
5. Hvilke forventninger har du til deg selv som skoleleder?

Forskningsspørsmål:

Hvilke erfaringer har du gjort med bruk av coaching i din praksis som skoleleder?

- a) Menneskelig – i forhold til de du er satt til å lede
- b) Pedagogisk – i forhold til undervisning og læring
- c) I forhold til individet – deg selv

Tilleggsspørsmål:

- a) Hvilke forandringer fremkommer? Hva gjør du nå i lederrollen, som du ikke gjorde tidligere før du tok rektorutdanning?
- b) Hvilke muligheter erfarer/opplever du for å utføre coaching i arbeidshverdagen?
- c) Hvilke hindringer erfarer/opplever du for å kunne utføre coaching i arbeidshverdagen?