

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKL 310

Navn på kandidater:

Arve Thorshaug,  
Marit B. Nilsen,  
Åshild Karevold

---

## Jeg er mindre sliten nå som jeg ikke står alene

Om relasjonskvalitet, kollektiv kreativitet og ledelse i team

---

Dato: 28/8 2018

Totalt antall sider: 109

## FORORD

På tampen av en lang prosess med masteroppgaven sitter vi med en god følelse. Den grunner både i en opplevelse av faglig kunnskapsutvikling, og i styrking av gode relasjoner innad i mastergruppa. Det å skrive oppgave sammen med andre er, og skal være, utfordrende.

Samtidig har også vi kjent på det tittelen på oppgaven viser til – den positive opplevelsen knyttet til det å stå samlet om en arbeidsoppgave. Vi er skjønt enige om at ingen av oss tre i mastergruppa individuelt sett ville kunne prestert like godt alene som vi nå har gjort i fellesskap. Gode og krevende runder med mye refleksjon har preget både prosess og produkt.

Arbeidet har pågått over tid og vi har alle opplevd at «livet kommer imellom» og har skapt utfordringer for de arbeidsrelaterte oppgavene. I slike faser har vi imidlertid vist teamkvalitet ved å støtte og avlaste innad i gruppa.

Takk for konstruktiv og god veiledning, Knut Arne Hovdal. Du har vært en god støtte, samtidig som du har gitt oss akkurat tilstrekkelig motstand til at vi har måttet hente ut det aller beste i oss som team.

En stor takk til våre nærmeste som har vært til god støtte underveis i prosessen, og ikke minst takk til våre informanter som har vært helt avgjørende for det vi har fått utrettet.

Levanger, 28. august 2018

Marit Nilsen

Åshild Karevold

Arve Thorshaug

## INNHALDSFORTEGNELSE

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>INNLEDNING</b>   | <b>4</b>  |
| 1.1      | <i>Bakgrunn</i>   | 4         |
| 1.2      | <i>Formål og problemstilling</i>  | 6         |
| 1.3      | <i>Teoretisk forankring</i>   | 7         |
| 1.4      | <i>Oppgavens oppbygging</i>   | 7         |
| <b>2</b> | <b>METODE – STÅSTED, VALG OG ARBEIDSPROSESS</b>                                     | <b>8</b>  |
| 2.1      | <i>Teoretisk bakteppe for metodiske valg, refleksjon over vitenskapelig ståsted</i> | 8         |
| 2.1.1    | Kunnskapssyn og konstruktivismen  | 8         |
| 2.1.2    | Kvalitativ metode   | 9         |
| 2.1.3    | Inspirasjon fra aksjonsforskning  | 10        |
| 2.1.4    | Sammenheng mellom form og innhold   | 13        |
| 2.2      | <i>Gjennomføringen: samle inn, systematisere, kategorisere og analysere</i>         | 15        |
| 2.2.1    | Idéfasen  | 15        |
| 2.2.2    | Våre samarbeidspartnere – ledergruppa   | 15        |
| 2.2.3    | Terminologi: informanter, betegnelser og anonymisering                              | 16        |
| 2.2.4    | Datainnsamling og samarbeidsprosess   | 16        |
| 2.2.5    | Forskergruppas interne prosess underveis i arbeidet                                 | 24        |
| 2.3      | <i>Analyseprosessen</i>   | 25        |
| 2.4      | <i>Validitet – kvaliteten på akademiske «håndverket»</i>                            | 28        |
| 2.5      | <i>Selvkritiske og etiske betraktninger</i>   | 28        |
| <b>3</b> | <b>TEORI</b>  | <b>31</b> |
| 3.1      | <i>Teoriinnledning</i>  | 31        |
| 3.2      | <i>Relasjoner og relasjonens betydning</i>  | 32        |
| 3.2.1    | Relasjonskompetanse   | 33        |
| 3.2.2    | Relasjonskvalitet   | 39        |
| 3.2.3    | Skoleledernes rolle   | 43        |
| 3.3      | <i>Team – teamets plass i utvikling av lærende organisasjoner</i>                   | 44        |
| 3.3.1    | Lærende organisasjoner  | 44        |
| 3.3.2    | Lærende møter   | 51        |
| 3.3.3    | Teamet – mer enn en samling enkeltindivider   | 53        |
| 3.3.4    | Teamledelse   | 58        |
| 3.3.5    | Lederteamet   | 58        |
| 3.3.6    | Team i skolen   | 59        |
| 3.3.7    | Relasjoner i team   | 60        |
| 3.4      | <i>Den kollektive kreative prosessen</i>  | 63        |
| 3.4.1    | Hargadon og Bechkys modell  | 65        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>4</b> | <b>OPPSUMMERING AV FUNN .....</b>  | <b>69</b>  |
| 4.1      | <i>Funn kategori 1: relasjoner, kommunikasjon og relasjonskvalitet .....</i> | 69         |
| 4.2      | <i>Funn kategori 2: team, individets rolle og lederrollen i team .....</i>   | 70         |
| 4.3      | <i>Funn kategori 3: kollektiv kreativitet og utvikling .....</i>             | 70         |
| <b>5</b> | <b>ANALYSE OG DRØFTING .....</b>   | <b>72</b>  |
| 5.1      | <i>Relasjoner, kommunikasjon og relasjonskvalitet .....</i>                  | 72         |
| 5.2      | <i>Team og individets rolle i teamet – lederrollen i team .....</i>          | 76         |
| 5.3      | <i>Kollektiv kreativitet og utvikling .....</i>                              | 84         |
| 5.3.1    | <i>Tid, rom og kultur for refleksjon .....</i>                               | 84         |
| 5.3.2    | <i>Kollektiv kreativitet og lærende møter .....</i>                          | 87         |
| 5.3.3    | <i>Den kollektive kreative prosessen .....</i>                               | 92         |
| <b>6</b> | <b>AVSLUTNING - når helheten blir mer enn summen av enkeltdelene .....</b>   | <b>96</b>  |
| 6.1      | <i>Forskergruppas intensjoner og rolle – og det å komme i posisjon .....</i> | 98         |
| 6.2      | <i>Forskergruppa som endringsledere .....</i>                                | 100        |
| 6.3      | <i>Når ny innsikt skyldes kollektiv innsats .....</i>                        | 101        |
| 6.4      | <i>Sluttord .....</i>  | 103        |
| <b>7</b> | <b>LITTERATURLISTE .....</b>   | <b>104</b> |
| <b>8</b> | <b>VEDLEGG .....</b>   | <b>110</b> |
| 8.1      | <i>Vedlegg 1, figurliste</i>   |            |
| 8.2      | <i>Vedlegg 2, intervjuguider</i>   |            |
|          | - Intervjuguide intervju 1   |            |
|          | - Intervjuguide intervju 2   |            |

## 1 INNLEDNING

Gjennom dette masterstudiet har vi igjennom flere gruppeprosesser virkelig kjent på kroppen hvor viktig gode relasjoner er for kvaliteten i samhandlinga, og ikke minst for kvaliteten på det samskapte resultatet. Blant annet har dette vært aktuelt i forbindelse med større innleveringer og eksamensoppgaver utarbeidet i gruppe. Vi har blitt oppmerksomme på at en ikke alltid kan, eller bør, ta for gitt at de nødvendige og gode relasjonene utvikler seg av seg selv. I stor grad har vi gjennom gruppeprosesser selv erfart at høy bevissthet og oppmerksomhet omkring gode relasjoner og hvordan disse bygges, har gitt det nødvendige grunnlaget for utvikling og læring, både individuelt og kollektivt.

Relasjonskompetanse, som enkelt forklart handler om å bli kjent med, forstå og samhandle med mennesker, og opplevelsen av gode relasjoner, er viktig både i privatlivet og i jobbsammenheng. Nettopp derfor har vi som forskergruppe blitt mer og mer opptatt av, og oppmerksomme på, relasjoner og viktigheten av høy relasjonskompetanse hos personer som samhandler. Hvor stor betydning har gode relasjoner innad i et godt fungerende team? Har kvaliteten på det arbeidet som gjøres innad i teamet, og hvordan de oppleves utad, sammenheng med kvaliteten i relasjonene mellom de involverte? Er det mulig å utlede et begrep som «relasjonskvalitet» som en måleindikator og uttrykk for teamets evne til kreativ tenkning, læring og nytenkning? Disse spørsmålene ble grunnlag for refleksjon og skapte en nysgjerrighet hos oss på om det var mulig å få svar på noen av disse spørsmålene. Vi skal nå se mer på bakgrunnen for at disse refleksjonene oppsto.

Oppgavens tittel refererer direkte til en av informantenes utsagn mot slutten av vårt samarbeid. Opplevelsen av å få energi av de man samhandler med, relateres her direkte til sammenhengen mellom kvaliteten på relasjoner innad i teamet og den kollektive kreativiteten teammedlemmene utøver.

### *1.1 Bakgrunn*

Oppmerksomhet omkring relasjonskompetanse og kvalitet i relasjoner har fulgt oss som gruppe over tid og gjennom flere felles oppgaver. Dette opplevde vi merkbart i løpet av vårt arbeid med en større prosjektoppgave våren 2017. Sammen fordypet vi oss da i begrep som *kreativitet og relasjoner*, og i den sammenheng kunnskapsarbeideren i team. Arbeidet med oppgaven ga oss alle relevant og praksisnær kunnskap, som akkurat da, for oss, var svaret på små og store utfordringer både i arbeids- og privatliv.

Rundt et bord på Piren i Trondheim, tidlig i prosessen med prosjektoppgaven opplevde vi et «eureka-øyeblikk». Midt i en faglig refleksjon der alle tre aktivt var med og bidro, oppstod det en situasjon hvor en, for oss, svært interessant og nytenkende løsning på et faglig problem plutselig dukket opp. Situasjonen opplevdes som et øyeblikk hvor samtlige i etterkant uttrykte at de var imponerte over det som vi kom fram til, samtidig som vi i ettertid ikke klarte å adressere hvem av oss som kom med de forløsende utsagnene. Vi ble på en måte litt slått ut, og brukte resten av møtet til å reflektere over følgende: Har disse «eureka-øyeblikkene» direkte sammenheng mellom kvaliteten på relasjonen mellom de involverte, og hva kjennetegner de situasjonene hvor en i det kollektive fellesskapet erfarer kreativitet og nyskaping? Nettopp dette øyeblikket og denne opplevelsen har for oss som gruppe spilt en stor og viktig rolle på veien mot ytterligere spissing av vårt forskningsfokus.

På veien fram mot gode forskningsspørsmål og en gjennomførbar problemstilling opplevde vi også at den avsluttende muntlige eksamenen på prosjektoppgaven bidro til å gi oss nødvendig motivasjon og glød til å arbeide videre med tematikken. Vi hadde en ekstern sensor som også kastet bensin på bålet som allerede flammet omkring begrepet relasjonskvalitet. Denne inngangen, og forforståelsen, skapte grunnlaget i vårt masterarbeid. Vi ønsket nettopp å se nærmere på begrepet relasjonskvalitet, og hvordan dette virker inn på kvaliteten på det arbeidet som utføres i et godt fungerende team. Vårt fokus på ledelse av kunnskapsarbeidere, sporet oss inn på en mulig aksjonsrettet tilnærming i vårt masterarbeid som vi ønsket å knytte opp mot en ledergruppe i en kunnskapsorganisasjon.

Vi som forskningsgruppe er sammensatt og forskjellig. Vi er to kvinner og en mann, vi innehar lang og variert erfaring fra politiarbeid, museumsarbeid, samt skole og ledelse i høgskole og universitet. Dette var et utgangspunkt vi anså som en viktig ressurs i det kommende arbeidet, hvor vi nå skulle ha en mer forskningsmessig tilnærming til praksisfeltet. Vi endte opp med å velge en ledergruppe i en grunnskole som arena for vårt arbeid, og vi lanserte tidlig en aksjonsrettet tilnærming med fokus på relasjoner og kvaliteter i team. Vårt selvopplevde «eureka-øyeblikk» ga oss som mastergruppe viktig trygghet og mot til å se på oss selv som et godt fungerende team. Denne opplevelsen bidro videre til en ide om at vi, i vårt møte med en ledergruppe, kunne speile oss i hverandre som grupper. På den måten kunne vi bidra til hverandres utvikling gjennom en aksjonsrettet tilnærming til arbeidet.

I samråd med skole- og barnehageeier i en kommune gikk vi bredt ut og inviterte mulige ledergrupper inn i et samarbeid over ett semester, der tematisk fokus var relasjonskvalitet i

team. Flere ledergrupper meldte sin interesse, og vi valgte ut en ledergruppe ved en grunnskole.

## *1.2 Formål og problemstilling*

Vår nysgjerrighet knyttet til tematikken, samt et ønske om å bidra til kunnskapsutvikling basert på endring i praksisfeltet, ledet oss inn i en arbeidsform hvor vi gjennom samhandling og samskaping innad i vår egen forskergruppe, og sammen med ledergruppa, ønsket å sette spor. Dette gjaldt ikke bare innad i ledergruppa ved skolen, men veldig gjerne også helt inne i klasserommet, i møter hvor også elevene var direkte involvert. Etter å ha kommet i kontakt med en ledergruppe som viste oppriktig motivasjon og engasjement for både tematikk og arbeidsform, uttalte ledergruppa følgende «bestilling»: Bedre samhandlingen innad i ledergruppa gjennom blant annet fokus på å styrke relasjonen mellom deltakerne.

- Bedre samhandlingen innad i ledergruppa gjennom blant annet fokus på å styrke relasjonen mellom deltakerne.
- Styrke ledergruppas opplevelse av å stå samlet i samhandling med skolens øvrige personale.

Med dette som bakteppe utviklet vi i samarbeid med ledergruppa et konsept for en lærings- og utviklingsprosess. Vi hadde som mål å lære og videreutvikle aktuelle forhold som skulle ta utgangspunkt i, og imøtekomme ledergruppas forventninger. Dette ønsket vi å oppnå i samhandling mellom gruppene og gruppevis. Dette førte oss fram til følgende formål for masterprosjektet:

- Framskaffe og utvikle ledelsesfaglig kunnskap om kvaliteter i relasjoner, og den betydning dette har for samskaping i team.
- Utvikle metodisk kompetanse knyttet til hvordan man kan arbeide aksjonsforskningsinspirert med relasjoner for å styrke evnen til samskaping i en ledergruppe.

Vår teoriforståelse og forforståelse av denne problematikken forankret i formålet, ligger til grunn for vår læringsprosess, individuelt og i samlet forskergruppe, og ikke minst i vår samhandling med ledergruppa ved skolen. Denne forståelsen har vært i forandring gjennom hele prosessen, og har dermed kunnet bidra til en endring både av kunnskapsfeltet og i praksisfeltet ved skolen der ledergruppa er i virksomhet. En slik tenkning, preget av en kompleks tilnærming hvor en arbeider på flere nivå, og med flere involverte både individuelt og i grupper, gjør at teori og metodisk tilnærming blir en helhet der flere forhold veves inn i

hverandre til det vi håper kan bli en meningsfylt helhet. Med en slik forankring, forståelse og tilnærming har vi utledet følgende problemstilling:

***Hvilken betydning har kvalitet i relasjoner mellom medlemmer i et lederteam for den interne kollektive samhandlingen, og hvordan kan kvaliteten i relasjonene styrkes i en lærings- og utviklingsprosess?***

### ***1.3 Teoretisk forankring***

En slik problemstilling forutsetter en flersidig teoretisk tilnærming. Metodisk knyttes oppgaven til aksjonsrettet tilnærming hvor vi blant annet støtter oss teoretisk på Klev og Levin (2007, 2009), som blant annet har forsket på endringsledelse gjennom læring og utvikling, og forandring som etablert praksis i organisasjoner. Relasjonsbegrepet bygger blant annet på Spurkelands (2014) forståelse, i tillegg til at vi trekker inn Røkenes og Hansens (2002) forståelse av og oppmerksomhet på kommunikasjon og kommunikasjonsferdigheter. Når det gjelder forhold knyttet til grupper og kvalitet i team, og koblingen til lærende møter, støtter vi oss på flere teoretikere. Senges (2000) forståelse av organisasjoner som lærende, ligger som et viktig fundament i vår forståelse, noe som også støttes av Irgens (2010) hvor han i form av utviklingshjulet knytter skoleleders ledergrupper opp mot ulike oppgaver, som også forutsetter ulike tilnærminger. Dette for at ledergruppene skal komme tilstrekkelig ned i «U-en», knyttet til «Theory U» (Scharmer, 2011). En god del av drøftingene, både knyttet til metodisk tilnærming og utvikling av det øvrige teoretiske kunnskapsfeltet, bygger på Hargadon og Beckhys (2006) modell som systematiserer prosessen som utløser kollektiv kreativitet. I våre drøftinger knytter vi dette opp mot Oddanes (2017) 5P-modell og KREM-modell som blant annet trekker inn det relasjonelle aspektet.

### ***1.4 Oppgavens oppbygging***

Vi opplever vår tilnærming som kompleks, noe som også gjenspeiles i oppbygging av denne oppgaven. Den metodiske tilnærmingen er en viktig del av både formål og problemstilling, noe som gjør at vi løfter metodekapittelet fram tidlig i selve oppgaven. I teorikapittelet redegjør vi for, og belyser sentrale begrep, som et viktig grunnlag for den kommende analysen og drøftingen. Funnene i arbeidet blir presentert kort i et eget kapittel, før vi analyserer og drøfter i lys av problemstillingen. I oppgavens avslutningsdel trekker vi helhetlige linjer mellom teori, empiri og vår metodiske tilnærming til problemstillingen, med sammenhenger tilbake til tidligere omtalte funn og drøftinger.



## 2 METODE – STÅSTED, VALG OG ARBEIDSPROSESS

### 2.1 Teoretisk bakteppe for metodiske valg, refleksjon over vitenskapelig ståsted

Et vitenskapelige arbeid bygger på mange grunnpremisser som må avklares og tydeliggjøres før forskerne kan «brette opp ermene» og igangsette selve forskningen. Det samfunnsvitenskapelige og ledelsesfaglige feltet rår over en lang rekke metodiske verktøy til bruk i sin forskning. Men valg av «verktøy» hviler på grunnleggende forutsetninger knyttet til vitenskapelig ståsted og kunnskapssyn, og legger rammer for hva slags kunnskap det er mulig å frambringe. Hvor du står, både i bokstavelig og overført betydning, bestemmer hva du kan se – perspektivet ditt. Å synliggjøre det ståstedet som danner utgangspunkt for et forskningsarbeid, gir leseren økt innsikt i bakgrunnen for metodiske valg og den kunnskapen som forskningen har frambragt. Dermed får leseren økt mulighet til å vurdere forskningens kvalitet.

Rune Johan Krumsvik får den kvalitative forskningsprosessen til å høres både enkel og lineær ut:

På mange måtar kan en seie at den kvalitative forskningsdesignen er prega av at den kvalitative, situerte forskaren nærmar seg verda med et rammeverk (vitenskapsteori, ontologi), som så blir granska (metodologi) på spesifikke måtar (metode, analyse).

Deretter blir det empiriske materialet som står i samheng med forskningsspørsmålet samla inn, analysert og skrive ut» (Krumsvik, 2014, s. 47).

Valg av metode for forskningsprosjektet må altså ta utgangspunkt i hvilken type kunnskap det er mulig å framskaffe om temaet vi skal forske på. Og hvordan vi betrakter dette avhenger igjen av hvilket vitenskapelig ståsted vi inntar (Aase & Fossåskaret, 2007).

«(...) videnskapsteoretisk perspektiv er en betegnelse for den grundlæggende forståelse af verden og det grundlæggende syn på erkendelse, som en teori bygger på.» (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 13). Ontologien – læren om tingenes eksistens – handler om hvordan vi tror *verden* og *virkeligheten* er. Epistemologisk refleksjon handler om hva *kunnskap er* og hvordan den dannes (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s 50).

#### 2.1.1 Kunnskapssyn og konstruktivismen

Vårt prosjekt er preget av en sosialkonstruktivistisk forståelse, hvor et av grunnpremissene er tanken om at vår tilgang til «*virkeligheten*» og til *kunnskap om virkeligheten* går gjennom menneskenes erfaringer og konstruksjon av mening, og evnen til å språksette denne. Språkets

«rekkevidde» danner rammene for vår mulighet til å få kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 206). *Virkelighet* er ikke en frittstående objektiv størrelse, men er sosialt konstruert og et resultat av menneskenes fortolkninger gjort i en samfunnsskapt kontekst (Justesen & Mik-Meyer, 2010; Kleven & Hjordemaal, 2018). Av det følger at konteksten alltid er relevant, og at beskrivelse av sider av virkeligheten ikke kan forstås som objektive enkeltheter, men må kontekstualiseres gjennom kunnskap om det som finnes «rundt» det enkelte fenomenet eller forskningsobjektet. Sosialkonstruktivismens utfordrer våre «tatt for gitt-heter». Det er lite som er «naturlig» eller «naturgitt», det meste kunne ha sett annerledes ut. Det vil si at fenomenene er *kontingente*, altså mulige, men ikke nødvendige. De er sosialt eller historisk betinget (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 28).

### 2.1.2 Kvalitativ metode

Samfunnsvitenskapelig metode handler om å benytte etablerte teknikker og prosedyrer for å teste og generere ny kunnskap i den menneskeskapte verden. Et viktig mål for den kvalitative forskningen er dermed å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og forskningsdeltakernes oppfatninger. En slik tilnærming er gjerne induktiv, og forforståelsen av temaet vil med stor sannsynlighet kunne påvirke tolkningen senere i forskningsprosessen (Johannesen, 2016).

Med utgangspunkt i, og som en konsekvens av både vårt vitenskapelig ståsted og av problemstillingen vår, har vi valgt en kvalitativ forskningstilnærming for vårt prosjekt. Den kvalitative forskningen rår over en lang rekke metoder. Felles for dem alle er at man er ute etter å framskaffe kunnskap om prosesser og mening som ikke enkelt kan telles eller måles i kvantitet eller frekvenser (Denzen & Lincoln referert i Thagard, 2013, s. 17). De funn som gjøres, må tolkes i lys av den kontekst og sammenheng de inngår (Neuman referert i Thagard, 2013, s. 17). Forskerens funn er ikke nødvendigvis entydige «svar», men må fortolkes slik at man kan oppnå økt forståelse av det fenomenet som studeres (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 17). Kvale og Brinkmann (2015) problematiserer bruken av begrepet kontekst i kvalitativ forskningssammenheng, fordi konteksten ofte ikke blir definert eller analysert, selv om den tillegges betydning. Vi går ikke dypere inn i den teoretiske problematiseringen omkring dette, men forholder oss til flere sider av konteksten rundt vårt eget prosjekt og innsamlede materiale. På makronivå er konteksten vår offentlige norske grunnskolevirkelighet og skoleledelse anno 2017. Men mer nærliggende er den konkrete ledergruppa vi har arbeidet sammen med. Forskergruppa og ledergruppa har samtidig utgjort en helhet i prosjektets

gjennomføringsfase, og dette fellesskapet er en sentral del av den konteksten dette forskningsarbeidet har foregått innenfor.

De kvalitative metodene gir oss mulighet til å søke å gå i *dybden* av et fenomen, og de aller fleste kvalitative metoder er basert på et subjekt-subjekt-forhold (Thagaard, 2013). Vårt masterarbeid fokuserer på det relasjonelle, både som *tematisk fokus* for det vi undersøker, men også, som vi vil vise videre i teksten, som en *sentral faktor i vår metodiske tilnærming*. Relasjoner spiller i vår sammenheng en sentral rolle i møtet mellom forskergruppa og ledergruppa, altså de som det forskes «på» (mer om preposisjonene senere i kapittelet), og alle våre innbyrdes forbindelser.

### 2.1.3 Inspirasjon fra aksjonsforskning

I vår prosjekt har vi latt oss inspirere av noen av aksjonsforskningens perspektiver og tilnærminger til forskning. Aksjonsforskning kan betegnes som er en metodisk tilnærming, hvor målet er å framskaffe kunnskap og å bidra til å *endre* forhold innad i den organisasjon som står i forskningens sentrum. Begrepet aksjonsforskning definerer ikke en smalt avgrenset forskningsmetode, men er snarere en fellesbetegnelse for et mangfold retninger med ulike tradisjoner. Levin (2017) framhever aksjonsforskning som et konstruktivistisk prosjekt hvor både kvalitative og kvantitative data kan anvendes. I vårt prosjekt anvender vi imidlertid utelukkende kvalitative data.

Felles for all aksjonsforskning er at fokus er rettet både mot (endrings)handlinger, og mot forskning rundt disse handlingene (Postholm, 2007). Her skiller aksjonsforskningen seg fra den ellers etablerte oppfatning av at forskningens primære, og i mange sammenhenger eneste, anliggende er å framskaffe eller skape ny kunnskap. Leksikondefinisjonen på forskning er at «Forskning er en prosess som gjennom systematisk arbeid kan frembringe nye kunnskaper og økt viten» (Skoie, 2018). Hvis den nye kunnskapen fører til noen form for endret praksis, ligger endringsarbeidet ifølge denne definisjonen, utenfor forskningens primære anliggende. Endringer i det feltet det forskes på kan komme som en konsekvens av den kunnskapen som forskningen frambringer, men endringen er ikke forstått som en del av forskningen selv eller forskningens eget mål.

I aksjonsforskningen er selve *endringsprosessen* en sentral del av kjernen og eksistensberettigelsen for arbeidet som gjøres. Man forsker både for å kunne *vite*, men også for å kunne *endre* (Postholm, 2007). Relasjonen mellom kunnskap og endring kan dermed

ikke ses på som lineær. Aksjonsforskningen bygger også på en idé om at kunnskap skapes gjennom endring, man legger til rette for handlingsorienterte læringsprosesser (Klev & Levin, 2009, s. 54)

Forskerens rolle er viktig i all (kvalitativ) forskning – både gjennom ulike grader av nærhet til forskningsobjektet, men ikke minst gjennom *fortolkningsprosessen* hvor man leter etter materialets meningsinnhold (Johannesen, 2016, s. 171). Aksjonsforskningstenkningen gir også forskeren en rolle som aktivt handlende aktør i den endringen som skjer. Dermed sendes forskeren vekk fra en mer observerende post på sidelinja og inn i aktivt spill på banen «der det skjer». Denne posisjonen åpner muligheter, men skaper også utfordringer av både etisk, faglig og metodisk karakter.

Vel så viktig som den endrede forskerrollen som aksjonsforskningen medfører, er at representantene fra det feltet det skal forskes på, kommer inn som medforskere og premissleverandører i forskningsarbeidet. Partene møtes i et likeverdig samarbeid (Postholm 2007). Dualismen mellom *den som forsker* og *den som det forskes på*, oppheves, og i dette nye felles rommet som skapes, skjer aksjonsforskningen. Ifølge Herr og Anderson (2005, s. 3) er aksjonsforskning undersøkelser som er utført *av* eller *med* insidere i en organisasjon, aldri *på* dem (Herr & Anderson bruker formuleringen «never to or on»). Lisa Sylte (2017, s. 445) betegner aksjonsforskningsprosessen som både deltakerorientert og demokratisk. I aksjonsforskningens rollefordeling ligger da en potensiell forskyving av (definisjons)makt som er interessant, gitt en alternativ forskningstilnærming der alle rammer for forskningsarbeidet er ensidig definert av forskeren, og hennes forståelseshorisonter alene.

Aksjonsforskningen har stått sterkt i arbeidslivsforskning (Eikeland, 2017), og også mye anvendt innen utdanningsforskning (Postholm & Smith, 2017). Et sentralt premiss for aksjonsforskningen er at de problemer og spørsmål som forskningen søker svar på, skal komme fra feltet selv som resultat på problemer og utfordringer i det spesifikke feltet. Postholm (2007) framhever imidlertid at forskningsdeltakerne og forskerne i felleskap også kan arbeide seg fram til problemstillingene (Postholm, 2007, s. 16). I litteraturen omtales dette som løsning på praktiske kontekstavhengige problemer (Levin, 2017, s. 35). Dette løfter fram spørsmål knyttet til hvorvidt kontekstavhengig kunnskap kan gjøres *generaliserbar* (Levin, 2017), og om generaliserbare funn en forutsetning for at arbeidet skal kunne karakteriseres som forskning.

### *Aksjonsforskning som metode eller holdning?*

Tenkningen omkring aksjonsforskning som metode – forstått som måter å gjøre det på – utfordres av at svært mange ulike metodiske tilnærminger kan høre hjemme under aksjonsforskningsparaplyen. Det som allikevel gjør at det er relevant å snakke om aksjonsforskning som «noe eget», er det felles multiplum av *holdninger* og *tilnærminger* man går inn i forskningsarbeidet med. Dette handler spesielt om holdningen til forskningsobjektene eller forskningsfeltet. Disse anses nettopp som ikke som passive objekter som det *forskes på*, men som aktivt handlende subjekter som ikke kun skal underlegges forskerens granskende blikk. De er dermed handlende aktører som bidrar til å definere fortolkningsrammene som forskeren arbeider og forstår verden innenfor.

I vårt arbeid tolker vi aksjonsforskningens grunnleggende idé på en måte som gjør at den klinger harmonisk med mye av det vi i har lært om kunnskapsledelse. *Aktørperspektivet*, forståelsen av forskningsfeltets representanter som handlende aktører, ikke passive forskningsobjekter, harmonerer med det vi vet om kunnskapsarbeideren som den mest sentrale ressurs i kunnskapsorganisasjonen (Gotvassli, 2015), og kunnskapsarbeiderens behov for *autonomi*. Blant andre fremhever Nonaka og Takeuchi (i Govassli, 2015) at kunnskapsarbeid fordrer autonomi, og som en konsekvens av det må kunnskapslederne gi aktørene handlefrihet.

Som forskere innenfor kunnskapsledelse ønsker vi å gå inn i arbeidet med den samme grunnforståelsen, nemlig anerkjennelsen av våre samarbeidspartneres aktørrolle og deres behov for autonomi. Dette får konsekvenser for hvem som skal legge premissene for arbeidet. Postholm og Smith (2017, s. 75) fremhever at noe av årsaken til at aksjonsforskningen har fått godt fotfeste innen skole-/undervisningsfeltet, har sammenheng med at dette er en form for forskning som baserer seg på at ny kunnskap kan utvikles innenfra, og ikke nødvendigvis må komme utenfra for å bli implementert i organisasjonen.

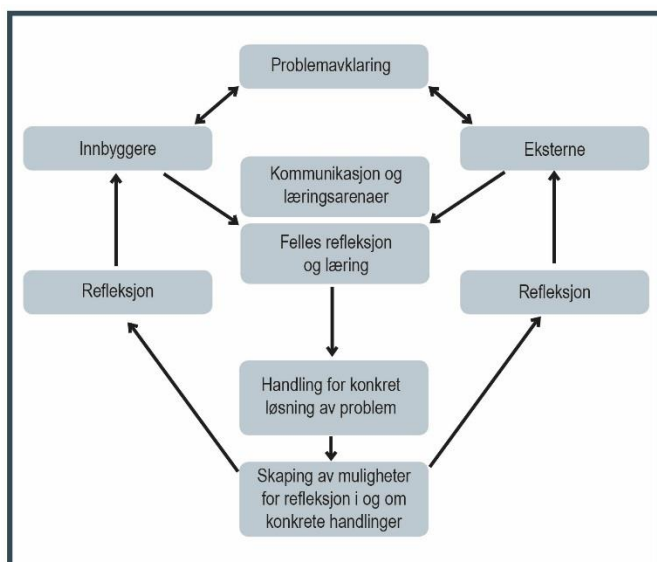
I vårt forskningsarbeid, og med utgangspunkt i vår problemstilling, ønsker vi som forskere å være tett på den organisasjonen vi skal forske på. Vårt formål vil da være å ha en direkte og umiddelbar påvirkning av selve forskningsområdet – ledergruppa ved en skole. Målet vil da være å bidra til å finne løsninger på en gruppe menneskers opplevde lederutfordringer i en virkelig og praksisnær situasjon.

#### 2.1.4 Sammenheng mellom form og innhold

Vi i forskergruppa hadde fra tidligere i studiet gode erfaringer med å arbeide i team slik vi skisserer i innledningen til denne oppgaven. Hvordan felleskapet forløser ressurser i et team synliggjøres i Hargadon & Bechkys (2006, s. 490) modell «Interactions Precipitating Moments of Collective Creativity», som vi vil gå grundigere inn på i teorikapittelet. Kortversjonen av tenkninga som ligger til grunn for modellen er at den som besitter eller «eier» et problem eller en oppgave som skal løses, søker hjelp i felleskapet. «De andre» aktiveres dermed i en prosess som handler om å gi hjelp eller bidra. Dette igangsetter så en prosess hvor den opprinnelige utfordringen, og alle parters bidrag, både «spørsmål» og «svar» settes inn i nye fortolkningsrammer i en reflekterende prosess. Denne prosessen gir deltagerne muligheter til å se detaljer i saken de opprinnelig ikke kunne se, og de kan se tidligere erfaringer og egne og andres bidrag i prosessen i et nytt lys. Løsningen på det opprinnelige problemet kan dermed ikke knyttes til en enkelt bidragsyter – siden hver enkelt persons innsikt både *former* og *formes* av interaksjonen deltagerne imellom. Disse faktorene påvirker hverandre og er gjensidig forsterkende og aktiverende – teamet styrkes.

Denne tenkningen kan også knyttes opp mot samskapingsbregrepet som ligger til grunn for samspillet som skjer mellom det Klev og Levin (2009) omtaler som samspill mellom «problemeiere» og «pådrivere» i en læringsprosess hvor hensikten er å utvikle både organisasjonen som helhet og den praksisen som foregår der.

Den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin, 2009) gir grunnlag for en forståelse av disse prosessene med særlig fokus på selve samspillet mellom de interne aktørene som gjennom egen praksis definerer både utgangspunktet for, og gjennomføringen av den reelle utviklingen, og eksterne aktører som pådrivere i utviklingen.



Figur 1: Den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin, 2009, s. 74)

Selve begrepet *samskapt læring* omtales i Klev og Levin (2009) som den norske versjonen av Elden og Levins «co-generative learning» (1991), hvor hovedideen bak samskapt læring innen organisasjonsutvikling knyttes til ønsket om å integrere samhandlingsprosesser på ulike typer arenaer i en og samme integrerte, helhetlige læringsprosess.

Denne kunnskapsutviklingen kobles sammen med handlinger for å løse

konkrete problemstillinger, hvor den i vår sammenheng eksterne forskergruppa, involveres som en selvstendig, men integrert aktør. Dette er aksjonsforskningselementet i den samskapte læringsmodellen (Greenwood og Levin 1998;2007 i Klev og Levin (2009)).

Et viktig poeng i den samskapte læringsmodellen er at begge læringsløyene, både den som omfatter ledergruppa og oss som forskergruppa, er både felles og forskjellige. På grunnlag av opplevelser og erfaringer i felles møtepunkt med oss som forskergruppe, vil ledergruppa kunne styrke sitt eget fagfellesskap innen sine egne rammer, noe som igjen vil kunne gi grunnlag for nye innspill i møte med eksterne.

Vi ønsket å videreføre tenkningen omkring kollektiv kreativitet og samskapt læring til masterprosjektet vårt – også metodisk. Med det mener vi at vi ville tilstrebe metodiske valg som kunne bidra til å skape kollektive prosesser og et fellesskap mellom forskergruppe og ledergruppe. Å hente inspirasjon fra en del av aksjonsforskningens tankegods ga oss en mulighet til å designe et forskningsprosjekt hvor vi tydelig kunne se sammenhengen mellom grunnleggende ståsted, tematikk, problemstilling og framgangsmåte. Dette er sannsynligvis ikke en enkel og lineær tilnærming, men det ga oss en inngang slik at vi i forskergruppa, i samarbeid med ledergruppa, i fellesskap kunne arbeide oss i retning av mer ledelsesfaglig relevant kunnskap knyttet til problemstillingen: *Hvilken betydning har kvalitet i relasjoner mellom medlemmer i et lederteam for den interne kollektive samhandlingen, og hvordan kan kvaliteten i relasjonene styrkes i en lærings- og utviklingsprosess?*

## **2.2 Gjennomføringen: samle inn, systematisere, kategorisere og analysere**

En vurdering av kvaliteten på det akademiske håndverket fordrer at alle deler av arbeidsprosessen hentes fram i lyset, jfr. kravet om transparens hos Justesen og Mik-Meyer (2010). Dette er sentralt for vurderingen av funnenes gyldighet og pålitelighet. Derfor velger vi i den kommende delen av oppgaven å bruke plass på en grundig presentasjon av prosessen.

### **2.2.1 Idéfasen**

Som omtalt tidligere i oppgaven, kom ideen til denne masteroppgaven opp som en direkte konsekvens av arbeidet med semesteroppgaven i et tidligere emne i kunnskapsledelse. Kort tid etter eksamen våren 2017 hadde vi derfor bestemt oss for tema for masterarbeidet vårt. For å gjøre prosjektet håndterbart, valgte vi å benytte oss av kontakter vi allerede hadde etablert i jobbsammenheng. Vi henvendte oss derfor allerede i god tid før masterarbeidet skulle starte til en etatsleder i en kommune med en relativt åpen forespørsel. Spørsmålet var om vedkommende kunne spre informasjon i egen organisasjon om at vi skulle gjennomføre et masterprosjekt i kunnskapsledelse hvor temaet skulle være *relasjoner*, og forespørre om noen var interessert i å være med på dette arbeidet.

Det var flere interesserte som meldte seg, og basert på flere faktorer, blant andre rent pragmatiske, valgte vi å gå inn i et samarbeid med en ledergruppe ved en grunnskole.

Vår framgangsmåte her bryter mot de mest rigide tolkninger av at i aksjonsforskningsarbeid skal problemstillingene det skal forskes på komme fra (praksis)feltet selv. Men Postholm (2007) tar til orde for at arbeidets utgangspunkt ikke utelukkende trenger å være praktikernes problemområder, men også forskerens problemstillinger (Postholm, 2007, s. 13).

### **2.2.2 Våre samarbeidspartnere – ledergruppa**

Ledergruppa som skulle bli våre samarbeidspartnere i masterprosjektet, besto av tre personer, en rektor og to avdelingsledere, alle med lang erfaring som lærer. Den ene avdelingslederen hadde mange års erfaring fra skolens ledergruppe, den andre avdelingslederen hadde relativt nylig fått lederstilling og blitt del av ledergruppa. Rektor hadde lang fartstid i sin stilling. Begge kjønn var representert i ledergruppa. Skolen de er ledergruppe for, er en middels stor grunnskole.



### 2.2.3 Terminologi: informanter, betegnelser og anonymisering

I den videre teksten vil deltakerne i ledergruppa bli omtalt som Informant 1, 2 og 3, også forkortet til I1, I2 og I3. Betegnelsen gjenspeiler hvem som uttaler hva, og er gjennomgående i hele teksten. Informantbegrepet kan til i en viss grad stå i strid med medforsker- og jevnbyrdighetstanken vi har tatt til orde for i våre metodiske valg. Vi velger allikevel å bruke det fordi det er de betegnelsene vi faktisk har brukt underveis i arbeidet. Kanskje er det også et uttrykk for at begrepsparet «forsker/informant» også er present hos oss i forskergruppa, og kan ubevisst ha gjort seg gjeldende i de valgene vi i forskergruppa har gjort.

For å ivareta anonymiteten hos informantene har vi valgt å erstatte kjønnspronomenene hun og han med «h\*n». Kjønn kunne definitivt vært et interessant aspekt ved denne undersøkelsen, men det er et perspektiv vi har valgt å ikke vektlegge i arbeidet vårt. Vi vurderer derfor det som viktigere i denne sammenhengen å styrke deres anonymitet, enn å identifisere den enkelte ledergruppedeltagers kjønn.

I arbeidet vårt har vi valgt å kalle gruppeprosessen med ledergruppe og forskergrupper for *intervensjoner*. Dette er et mye brukt begrep i aksjonsforskningen. Postholm og Smith (2017) redegjør for at begrepet kommer av latin *inter* (mellom) *venio* (å komme). Forskeren kommer «mellom» en aktørs handlinger, slik at disse finne ny «retning» og endres. Den hverdagslige bruken av begrepet *intervensjon* (for eksempel «militær *intervensjon*») innebærer en dramatik og ensidighet som ikke er dekkende hverken for *intervensjoner* slik de beskrives i ulik aksjonsforskningslitteratur, eller den dialogorienterte og gjensidige prosessen vi i forskergruppa har hatt i sammen med ledergruppa. Vi velger allikevel å bruke *intervensjons*begrepet i oppgaven vår. Dette gjør vi dels for å synliggjøre at vi er inspirert av aksjonsforskning, men også fordi det faktisk var det begrepet vi selv brukte underveis i arbeidet.

### 2.2.4 Datainnsamling og samarbeidsprosess

Her må aller først begrepet «*datainnsamling*» problematiseres. I vår sammenheng må dette ikke forstås som en systematisk prosess hvor forskergruppa har gått ut for å *høste* informasjon som eksisterer ute i et felt klart for å innhentes av forskerne. I vår sammenheng dreier dette seg om en dialogbasert søkende prosess over tid, i et fellesskap mellom ledergruppa og forskergruppa. Denne arbeidsformen og forståelsen følger både som en konsekvens av vårt

sosialkonstruktivistiske ståsted og vår inspirasjon fra aksjonsforskningen omtalt tidligere i teksten.

I den eposten som gikk ut fra oss i forskergruppa til enhetslederen i en kommune i forkant av arbeidet, skrev vi:

Tema for masterarbeidet har fokus på relasjonskvalitet i team. I den forbindelse ønsker vi gjennom høstsemesteret å arbeide med en ledergruppe i en barnehage eller skole, gjerne en relativt «nysammensatt» ledergruppe, der vi gjennom lederstøtte og veiledning kan støtte deres arbeid i teamutvikling. I den sammenheng ønsker vi, i tillegg til å bidra i 4-5 ledermøter, å intervjuer deltakerne, med fokus på relasjoner og relasjonskvalitet i team.

Det var dette rektor på den aktuelle skolen responderte positivt på. Men motivasjonen til rektor og resten av ledergruppa, hvilke tanker og ønsker de hadde for arbeidet, var ukjent for oss i denne tidlige fasen av arbeidet.

Forskergruppa kom fram til at vi ønsket å jobbe med ledergruppa både individuelt og i gruppe. Vår prosess-skisse var i utgangspunktet fireleddet og besto innledningsvis av et felles oppstartsmøte, samt individuelle intervjuer med alle tre ledergruppedeltakerne. Dette skulle danne grunnlaget for tre møter med fokus på gruppeprosess, med hele ledergruppa og forskergruppa samlet, før vi ønsket å avslutte arbeidet med individuell tilbakemelding fra alle deltakerne i ledergruppa. Hvilken form den siste individuelle økta skulle få, hadde vi ikke avgjort da vi startet arbeidet.

Dette omrisset til plan, med forslag til datoer fordelt utover et helt semester, presenterte vi for rektor i forkant av første møte, noe vi fikk positiv tilbakemelding på fra rektor.

#### *Datainnsamling del 1: Første møte, forventningsavklaring og bli-kjent*

Hovedhensikten med det første møtet var at ledergruppa og forskergruppa skulle få mulighet til å bli kjent med hverandre. Vi møttes i et møterom på skolen hvor vi i forskergruppa og ledergruppa presenterte oss for hverandre. Hva var den enkeltes yrkesbakgrunn, og motivasjon, og hvordan om på noen måte, vi hadde arbeidet med relasjonsbegrepet tildeligere.

Vårt budskap til ledergruppa var at vi ønsket å lytte for å finne ut hva de var interessert i og ønsket å jobbe med. I tillegg til dette felles oppstartsmøtet ønsket vi å gjennomføre individuelle intervjuer for å få deres individuelle ståsted klarere. I utgangspunktet hadde vi

skissert *relasjoner* som tema, og vi var interessert i å gjøre et aksjonsforskningsinspirert arbeid. Det var dermed viktig for oss å opptre lyttende for å få fram det de selv var opptatt av, og hva de på bakgrunn av det ønsket å arbeide sammen med oss om.

Aksjonsforskningsinspirasjonen ga også oss som forskergruppe en intensjon om å kunne bidra til endret og forbedret praksis. Dette skulle ikke foregå gjennom at *vi skulle lære dem* hvordan de skulle utøve god ledelse. Målet var at vi skulle bevege oss, gjennom en felles prosess knyttet til relasjoner og begrepet relasjonskvalitet, og i fellesskap bidra til kunnskap og refleksjoner som kunne styrke ledergruppa i utøvelsen av jobben deres.

Prosessplanen som rektor allerede hadde sluttet seg til per epost, ble gjentatt på det første møtet med ledergruppen. Alle tre framsto positive til kombinasjonen av individuelle møter og gruppeprosesser.

Det var kun på dette første møtet at vi stilte uten lydopptaksutstyr. Vi i forskergruppa vurderte at det ville gjøre «bli kjent»-arbeidet lettere. I andre sammenhenger har vi erfart at en opptaker på bordet kan gjøre folk (også oss selv) mer selvbevisste og tilbakeholdne. Repstad (2007) reflekterer over at enkelte respondenter kan bli hemmet av bruk av lydopptak (Repstad, 2007, s. 85), men konkluderer likefullt til fordel for å ta opptak. Vi fryktet imidlertid at dette kunne gå utover kvaliteten på det første møtet mellom ledergruppe og forskergruppe, og vårt resonnement var at det var viktigere at kvaliteten på dette første møtet ble god, enn at dokumentasjonen ble svært detaljert. Vi opererte derfor kun med skriftlige notater for å dokumentere dette møtet. Det kan være at dette var en riktig prioritering, da vi ikke vet hvordan møtet ville forløpt med opptaker på bordet. Samtidig ser vi i etterkant at det er en svakhet i materialet vårt at dette første og viktige møtet er dårligere dokumentert enn resten av prosessen. Vi ser at vi har vært relativt dyktige til å notere oss *deres* – altså ledergruppas – innspill, men forskergruppas egen rolle er dårligere dokumentert. Dette handler blant annet om hvordan vi faktisk ordla oss om den prosessen vi så for oss framover. – Hvordan snakket vi om vår egen og deres rolle? Vår intensjon for møtet og prosessen er klar for oss *nå*, men hvor eksplisitte var vi i vårt første møte med ledergruppa?

Umiddelbart etter det første møtet med ledergruppa samlet vi i forskergruppa oss til et refleksjonsmøte. Der drøftet og reflekterte vi rundt hvordan hver av oss hadde opplevd møtet. Av notatene våre fra dette møtet ser vi at vi også her var primært opptatt av ledergruppen, hvem som snakket mye, hvem sa lite, og hva de faktisk sa. Vi reflekterte i liten grad over

egen rolle, men stemningen var gjennomgående positiv. Vi mente å ha fått bekreftelse på at det var riktig å gå videre i tråd med vår opprinnelige plan.

### *Datainnsamling del 2: Individuelle intervjuer*

I forkant av intervjuene utviklet vi i forskergruppa i fellesskap en intervjuguide (vedlegg 2). Metodisk var målet å legge til rette for et semistrukturert forskningsintervju (Thagard, 2013, s. 98) som både kunne bringe lys over noen forhold forhåndsdefinert av oss, og som samtidig åpnet opp for at intervjuobjektet kunne bringe egne tanker på banen. Det kvalitative forskningsintervju skiller, ifølge Kvale & Brinkmann (2015), seg fra andre mer uformelle og dagligdagse samtaler, blant annet gjennom kritisk bevissthet om hvordan spørsmålene stilles. I det kvalitative intervjuet blir metaperspektivene viktige, både på det som blir sagt, men også på samspillet mellom partene, den som intervjuer og den som blir intervjuet. Innholdsmessig ønsket vi å vektlegge nøkkelbegrepene *relasjonskvalitet* og *team* i disse intervjuene.

Intervjuene foregikk på den enkelte informants kontor på skolen. Dette var ønsket fra vår side. Tanken var å skape en trygg og kjent ramme, så nær arbeidshverdagen til den enkelte som mulig. Dette var utfra en ide om at det ville kunne bidra til å gi samtalen «røtter» i den faktiske arbeidshverdagen til ledergruppa i tråd med arbeidslivsrelevansen som står sentralt i aksjonsforskning. Repstad (2007, s. 87) fremhever også betydningen av å skape trygge rammer rundt et intervju, et sted hvor respondenten føler seg hjemme.

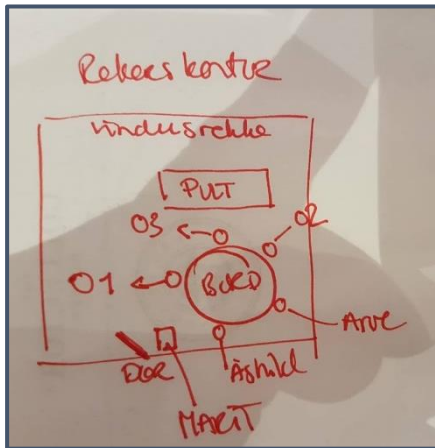
Vi valgte å la én av oss i forskergruppa gjennomføre alle de tre individuelle intervjuene. Et alternativ med flere intervjuere pr samtale ville så langt vi vurderte det både være unødig ressursbruk, og kunne virke overveldende på intervjuobjektene. Gjennom å bruke den samme intervjueren på alle tre intervjuene, mener vi at vi har lagt til rette for at samtalene kunne få så like rammer som mulig. Selv om ikke svarene skulle bearbeides statistisk i denne kvalitative undersøkelsen, kunne det være av interesse å sammenligne data fra ulike personer. Én og samme forsker i samtlige individuelle intervju sikret på en enkel måte felles referanseramme (Repstad, 2007, s. 79).

I disse intervjuene valgte vi å gjøre lydopptak. Dette både for at intervjuer skulle få mulighet til å konsentrere seg fullt og helt om samtalens «der og da», men også for at de to andre i forskergruppa skulle få best mulig tilgang på samtalens innhold. Alle i forskergruppa fikk intervjuene til gjennomlytting før intervjuene ble transkribert i fulltekst. Intervjuene var så

gjenstand for grundig gjennomgang i forskergruppa, både individuelt og i gruppe. De dannet dermed et viktig grunnlag for det videre arbeidet med gruppeprosessen

### Datainnsamling del 3: tredelt gruppeprosess – «intervensjoner»

Vi var to jevnstore grupper forskerne og ledergruppa, og vi bestemte oss for at vi i

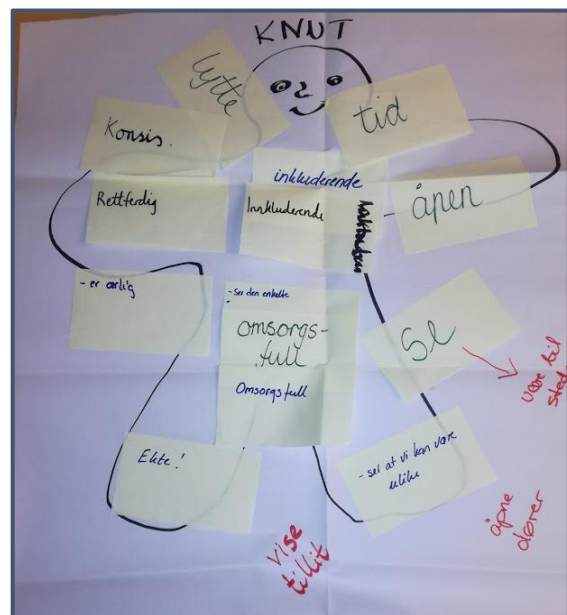


Figur 2: Underveisdokumentasjon, illustrasjon fra en av intervensjonene, bordplassering

forskergruppa skulle bytte på å innta en observatør- og sekretærrolle i hver vår gruppeprosess. I tillegg til observatørens notater ble det gjort lydopptak. Observatøren hadde derfor ikke i oppgave å referere selve samtalen, men til å gjøre små «meta-notater» knyttet til hvordan vi var plassert rundt bordet, om det var slik at noen kikket på mobiltelefonen eller gjorde andre lignende aktiviteter – alt av det slaget som ikke kom fram på lydopptaket. Vi drøftet bruk av lydopptak med ledergruppa på forhånd, og de uttrykte ingen innvendinger mot dette.

I tråd med aksjonsforskningstenkningen var det viktig for oss å kunne delta i samtalen rundt bordet. Bruk av lydopptak og observatør ga dermed de to forskerne som deltok i samtalen, gode muligheter til fokusert og oppmerksom deltakelse.

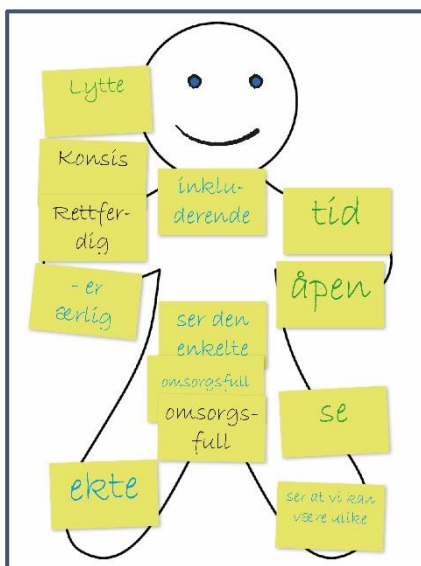
Basert på innholdet i de individuelle intervjuene valgte vi i det første gruppemøtet å la representantene for ledergruppe sette ord på *sentrale relasjonelle kvaliteter*. Vi valgte å gjøre dette gjennom å tegne en enkel menneskesilhuett som de skulle tildele egenskaper og ferdigheter som skulle bidra til å gjøre ham god på profesjonelle relasjoner. Dette skrev de individuelt på lapper som de festet på figuren. Etterpå sorterte vi dem i fellesskap, drøftet og reflekterte over hva vi la i de enkelte begrepene, og hvorfor vi mente dette var viktige ferdigheter og egenskaper. Tonen underveis var lett og uformell, og silhuettmannen ble spøkefullt døpt navnet «Knut».



Figur 3: Den «Relasjonelle Knut» 1.0. Han ble en viktig gjennomgangsfigur i arbeidet

Ledergruppa hadde tidligere fortalt at de holdt på å planlegge et større personalarrangement for alle tilsatte på skolen. Da vi hadde gjennomført økta med å sette ord på relasjonskvaliteter, -ferdigheter og -egenskaper, utbryter I1: «Jeg tenker at vi kanskje kunne tatt med «Knut», også» - og ledergruppa penset samtalen inn på hvordan de kunne bruke «Knut», altså *metoden* vi har brukt i arbeidet, videre sammen med kollegiet sitt.

Vi i forskergruppa hadde ved flere anledninger gitt uttrykk for at vårt ønske var å ta utgangspunkt i det som framkom i den enkelte intervensjonen, og bruke det til å gi retning til det påfølgende arbeidet i prosessen. På den måten ønsket vi å sikre at ledergruppas bidrag var med på å forme og gi retning til det videre arbeidet vi skulle gjøre i fellesskap. Så på samme måte som vi hadde brukt de individuelle intervjuene til å gi innhold til den første gruppeprosessen – intervensjonen, valgte vi å la den første intervensjonen danne grunnlag for planlegginga av intervensjon nummer to.



Figur 4: Gjennomgangsfiguren fikk en «make over» før intervensjon 2

Vi i forskergruppa opplevde at arbeidet med «Knut» ble godt mottatt og ga mye substans til samtalen om relasjoner. Vi valgte derfor også å ta med oss «Knut» inn i intervensjon 2. Denne gangen hadde vi tegnet ham opp på nytt, og utstyrt ham med de begrepene som de hadde skrevet på lapper forrige gang.

Vi ønsket også å bruke Knut-figuren som et bindeledd mellom øktene. Det hadde gått flere uker siden sist vi møttes, og i en travel arbeidshverdag for ledergruppa kunne vi ikke forvente at vår felles prosess sto fremst i tankene deres. Gjennom å gjenintrodusere «Knut» i gruppeprosess 2 gav han oss alle og hukommelsen vår hjelp til å koble samtalen og resonnementene sammen, selv om det hadde gått flere uker uten kontakt.

I første gruppeprosess tok ledergruppa opp det å bruke «Knut» sammen med det øvrige kollegiet på skolen. Dette hadde de tydeligvis snakket om siden vi møttes forrige gang i og med at denne tråden igjen ble tatt opp i starten av intervensjon 2. Da hadde ledergruppa kommet fram til hvordan de ved hjelp av «Knut» ville legge opp en prosess med fokus på relasjoner i kollegiet:

Vi må innrømme at vi kom enklere videre med planleggingen av [personalarrangement] etter å jobbet sammen med dere. ‘Å det tar vi, veitdu, det bruker vi sånn!’ – Vi visste hva vi skulle jobbe med, men ikke hvordan, nødvendigvis. (I1, andre intervensjon)

Da vi arbeidet med dette i forrige intervensjon, var stemningen god og til tider humoristisk. Strekmannens tilstedeværelse bidro nok til dette. Når ledergruppa snakket om dette da vi møtes til andre intervensjon, så hadde de tatt dette med humor og humor med seg inn i planlegginga av personalarrangementet – og fastslo at det var viktig å le sammen!

Ved tredje intervensjon trakk vi som forskergruppe et teoretisk element inn i samtalen med ledergruppa, Hargadon og Bechkys modell knyttet til kreative kollektiv (2006). Modellen systematiserer sider ved arbeid i team – og indirekte relasjoners betydning. Den ble som et «tilført objekt» til samtalen, men var også en naturlig videreføring av den pågående samtalen vi hadde hatt gjennom hele prosessen. Forskergruppa valgte å tilføre modellen «lokal koloritt» gjennom å blant annet gjøre den nå velkjente «Knut» til en av modellens aktører. Så også her videreførtes «Knut» som en rød tråd som knyttet refleksjonene sammen mellom møtene våre.

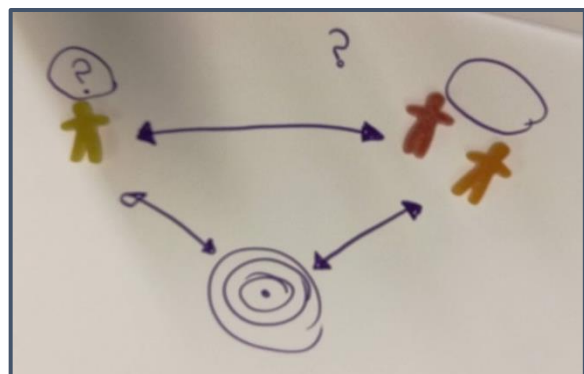
I denne samtalen løftet ledergruppa også opp hvordan de kunne videreføre metodikk fra vårt felles arbeid til deres arbeid i sitt eget kollegium:

Veldig fine modeller vi kan ta med oss som vi kan klare å bruke videre. For hvis det bare blir snakk og lefser å lese sant så, da er jeg redd at da sitter vi ikke igjen med det. Da blir det vanskeligere for oss å gå videre. Men dette her er jo så barnslig og konkret at vi kanskje kan klare det vi også. (I2)

*Ikke bare rød, men også søt tråd gjennom prosessen*

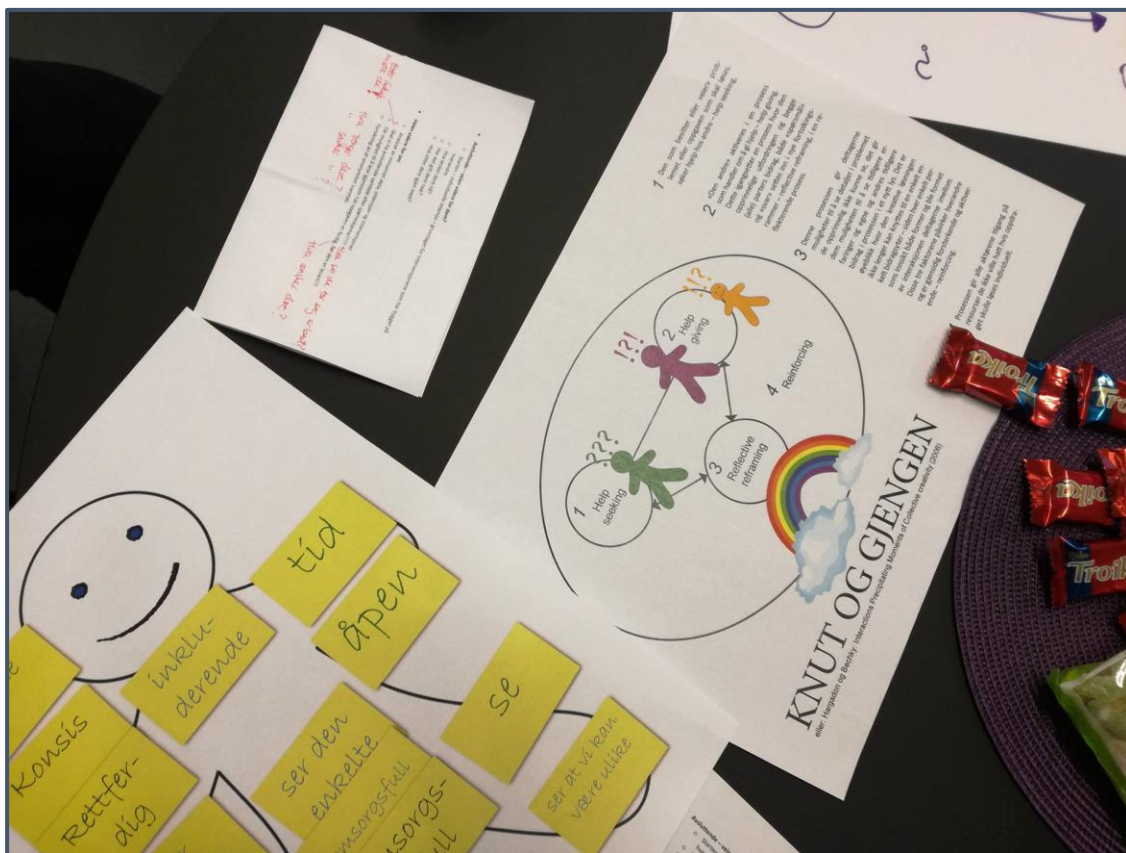
Vi tilstrebet å holde en åpen og lett tone gjennom alle intervensjonene, og som et element for å skape stemningen stilte vi med noe søtt å spise til alle møtene. Ledergruppa stilte med kaffe. Søtsakene ble med på å danne en rød tråd, og en lett humoristisk og pedagogisk illustrasjon av de temaene vi arbeidet med.

*Figur 5: Underveisdokumentasjon. Improviserte seigmannpedagoger forklarer Hargadon og Bechkys modell under intervensjon 3.*





Under den første intervensjonen der den seigmannlignende strekmannen «Knut» ble utstyrt med relasjonelle egenskaper og ferdigheter, hadde forskergruppa med seg «relasjonelle» sjokoladehjerter. I den neste intervensjon var *team* et av stikkordene, og strekmannen Knut skulle ikke lenger arbeide alene. Vi stilte da med en pose fargerike seigmenn som en illustrasjon på komplementærtenkningen knyttet til teamorganisering. Under den siste intervensjonen, hvor vi også la Hargadon og Bechkys modell knyttet til kreative kollektiv på bordet, stilte vi med Troika-sjokolade, et symbol på at helheten utgjorde noe mer enn bare summen av enkeltdelene.



Figur 6: Mange elementer i sving under dialogen ved siste intervensjon

#### *Datainnsamling del 4: avsluttende individuelle intervjuer*

I tråd med den opprinnelige planen ble arbeidet avsluttet med individuelle bidrag fra medlemmene i ledergruppa. Ved oppstarten av prosessen hadde vi ikke avklart hvorvidt dette skulle gjøres skriftlig, med spørreskjema, eller om vi igjen skulle gjennomføre individuelle intervjuer. I løpet av prosessen sto det klart for oss i forskergruppa at vi ønsket å avrunde dette prosjektet med intervjuer, med den begrunnelse at det kunne gi oss rikere og fyldigere tilbakemeldinger. Nok en gang, i tråd med vår aksjonsforskningsinspirasjon, var det sentralt å



sikre at ikke alle premisser ble lagt av oss i forskergruppa. Forskergruppas vurdering var at gjennom å bokstavelig talt slippe dem til orde igjen, sto de friere til å gi tilbakemeldinger, enn gjennom et spørreskjema som i større grad kunne styres av forskergruppa. Kvale og Brinkmann (2015, s. 275) påpeker at en sentral forskjell mellom kvalitative intervjuer og spørreskjemaer, nettopp er at intervjupersonene i kvalitative intervjuer gis en mulighet til å utfordre forskernes spørsmål og fortolkninger. Og gitt at vi hadde latt oss inspirere av aksjonsforskningens grunnpremisser om eierskap og aktørpremisser, valgte vi intervjuer foran spørreskjema også denne gangen.

Av både pragmatiske og prinsipielle årsaker gjennomførte samme forsker alle de tre avslutningsintervjuene – samme person som også gjennomførte de innledede intervjuene.

I de avsluttende individuelle intervjuene uttrykker ledergrupped medlemmene tydelig tilfredshet med måten vi har arbeidet på og ikke minst «timingene». Deres ønske om økt ledelsesrelevant kunnskap om relasjoner, falt i tid sammen med forskergruppas ønske om å arbeide med samme tema.

### **2.2.5 Forskergruppas interne prosess underveis i arbeidet**

I og med at det var et selvstendig poeng at mye av veien skulle bli til underveis i samhandlingen med ledergruppa, nettopp for å sikre deres innflytelse i prosessen, så vi det som avgjørende at vi i forskergruppa hadde tett kontakt oss imellom også mellom de enkelte møtene med ledergruppa, nettopp for å kontinuerlig forme og tilpasse prosessen. Postholm og Smith (2017) omtaler formative intervensjoner, hvor et viktig element er at intervensjonenes innhold, form og retning blir diskutert med deltagerne, og at disse selv tar stort ansvar for prosessen. Det var ikke slik at ledergruppa ga oss eksplisitte «beskjeder» om hvor de ønsket veien skulle gå fra møte til møte, selv om vi i materialet vårt også finner metodiske metasamtaler der ledergruppa og forskergruppa snakker om hva vi gjør og hva vi skal gjøre videre. Som forskergruppe var vi helt avhengige av både å reflektere, evaluere og «underveisanalysere» for å finne veien videre mellom våre møter med ledergruppa. Dette gjorde vi gjennom å både ha fysiske møter umiddelbart før og etter møtene med ledergruppa, men også online-møter mellom de fysiske møtene.

For å ta vare på de umiddelbare reaksjonene og refleksjonene vi hadde mellom hver økt, gjennomførte vi som forskergruppe grundig selvdokumentasjon. Vi gjennomførte lydopptak

både av møtene våre og av den umiddelbare praten på vei fra skolen (på vei til bilen og i bilen tilbake) og vi førte ulike logger underveis.

Å bruke såpass mye energi på «oss selv» var en konsekvens av aksjonsforskningstenkninga der forskeren som aktør skal være svært tilstedeværende. Vi vurderte det som viktig at vi dokumenterte oss selv og dermed lot forskergruppa selv bli en sentral del av analysen av hvordan prosessen hadde forløpt, og hvilke endringer som ble foretatt i samarbeidsperioden. Dette handler også om å sikre transparens for å bidra til kvaliteten i prosjektet.

### *2.3 Analyseprosessen*

Etter siste individuelle intervju var gjennomført, skilte ledergruppa og forskningsgruppa lag. Analyse og skriveprosessen ble gjennomført av forskergruppa alene.

Etter at datainnsamlingsperioden var avsluttet, satt vi igjen med et omfattende materiale. Lydopptakene fra intervjuene og intervensjonene var på til sammen på vel seks timer. Dette materialet ble transkribert forløpende og utgjorde omlag 150 sider og 55 000 ord. I tillegg til dette materialet hadde vi lydopptak, samt notater og logger fra forskergruppas egne refleksjons- og planleggingssamtaler. Av ressurs hensyn ble dette materialet kun delvis transkribert, men alle forskergruppedeltakerne hadde tilgang til alt materialet.

Kvåle og Brinkmann (2015) maner til forsiktighet med intervjutranskripsjoner. Intervjuene er å betrakte som levende samtaler mellom mennesker i en gitt kontekst. Det ligger her en mulighet i at man kan gå glipp av det rike meningsinnholdet i materialet hvis analysen utelukkende fokuserer på transkripsjonen som tekst (Kvåle & Brinkmann, 2015, s 218).

I vårt analysearbeid var det i all hovedsak de transkriberte tekstene vi valgte å forholde oss til. Samtidig opplevde forskergruppa at materialet ble rikere av at vi også hadde skriftlige observasjoner og billedmateriale tilgjengelig. I tillegg opplevde vi det som en styrke at dette var et teamarbeid hvor også våre felles refleksjoner ble verdsatt og ivaretatt. Analysen var dermed ikke en prosess mellom forskeren (i entall) og materialet, men en dialog mellom oss i forskergruppa og materialet vårt – i et kollektivt fellesskap.

Det var en omfattende jobb å systematisere og tilrettelegge materialet slik at det var mulig å gjennomføre en analyse av innholdet – våre funn. Vi gikk gjennom materialet i flere omganger både i fellesskap og delvis individuelt hvor vi fordelte materialet mellom oss.

Gradvis arbeidet vi så fram det vi mente var det sentrale meningsinnholdet i det materialet vi satt med.

Underveis i arbeidet opplevde vi i forskergruppa at det både var verdifullt og viktig at vi hadde arbeidet i fellesskap med materialet gjennom kollektive refleksjonsprosesser. Vi erfarte at våre ulike perspektiver gjorde materialet rikere enn det mest trolig ville ha framstått som for oss hvis vi kun hadde betraktet det med ett sett briller. Vi hadde dermed en klar opplevelser av at fellesskapet bidro til å styrke analysearbeidet.

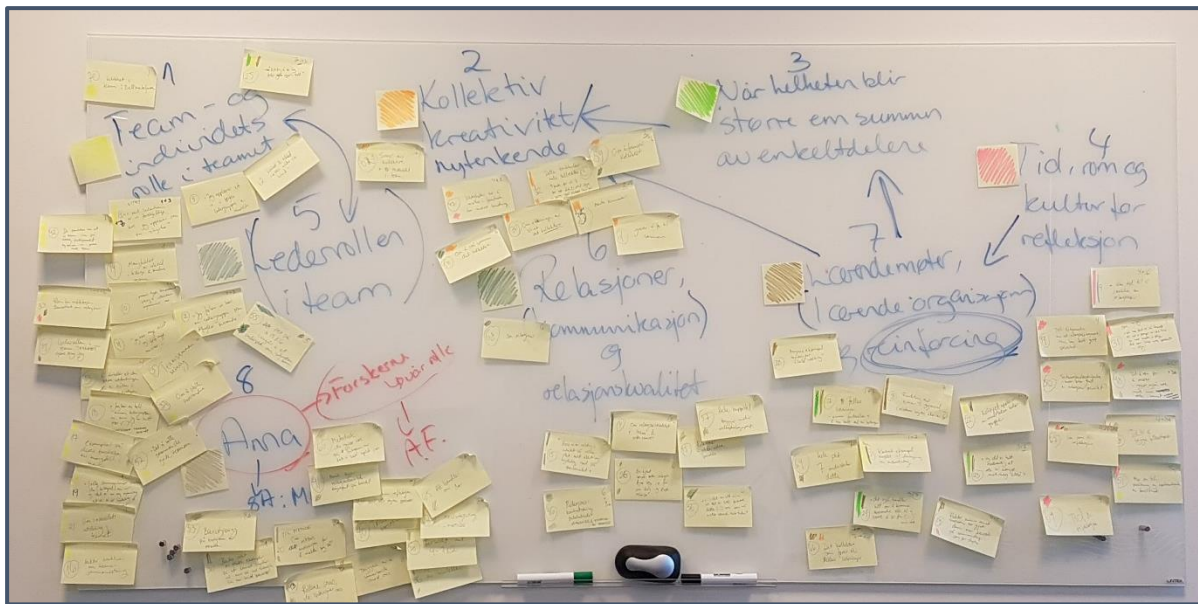
Vi arbeidet oss gjennom materialet i mange runder. I den første runden jobbet vi ut et narrativ hvor vi skrev ut en nærmest sammenhengende fortelling av alle ni hovedelementene i prosjektet vårt (seks intervjuer samt tre intervensjoner). Her ble mye av materialet valgt bort, og kun de elementene som vi opplevde hadde tydelig og relevant meningsinnhold, ble tatt med videre. Dette reduserte tekstmengden til om lag en fjerdedel av det opprinnelige materialet.

Dette materialet ble så tagget. Her brukte vi ikke forhåndsdefinerte kategorier, men hentet aktuelle emneknagger ut fra meningsinnholdet i teksten.

Disse emneknaggene ble så, sammen med det formålet vi hadde definert for prosjektet, brukt som utgangspunkt for et arbeid hvor vi endte opp med til sammen åtte ulike kategorier som vi sorterte materialet vårt inn i. Disse kategoriene var:

- 1) Team og individets rolle i teamet,
- 2) Kollektiv kreativitet og nytenking,
- 3) Når helheten blir større enn enkeltdelene,
- 4) Tid, rom og kultur for refleksjon,
- 6) Relasjoner, kommunikasjon og relasjonskvalitet,
- 7) Lærende møter, lærende organisasjon og «reinforcing»,
- 8) Metode, forskerne, vår rolle.

Da disse kategoriene var på plass, gjorde vi en ny gjennomgang av materialet hvor vi satte opp alt materiale i en stor matrise hvor det det også var mulig å la ett utsagn få plass i flere kategorier.



Figur 7: Materialet knas i fellesskap i forskergruppa. Fargekoding, diskusjoner og kategorisering på gang

|    | Kategori 1 og 5<br>Team og individets rolle i teamet<br>Lederrollen i team  | Kategori 2<br>Kollektiv kreativitet og nytenking  | Kategori 3<br>Når helheten blir større enn enkeltdelele   | Kategori 4<br>Tid, rom og kultur for refleksjon | Kategori 6<br>Relasjoner, kommunikasjon og relasjonskvalitet  | Kategori 7<br>Lærende organisasjon, lærende organisasjon og ervervforcing | Kategori 8<br>Metode<br>Forskerne, vår rolle |
|----|---|---|---|---|---|---|--|
| 1. | 1] Lederteam forskjellige styrke<br>Intervju 1- Informant 1, O1:<br>I lederrollen tenker jeg at relasjonskvalitet handler om at vi er trygge på hverandre, at vi tør å si fra. I vårt lederteam er vi forskjellige, noe jeg opplever som en styrke. Bare man er trygg på hverandre, kjenner hverandre godt både privat og i jobbsammenheng. |   | 1] Lederteam forskjellige styrke<br>Intervju 1- Informant 1, O1:<br>I lederteam tenker jeg at relasjonskvalitet handler om at vi er trygge på hverandre, at vi tør å si fra. I vårt lederteam er vi forskjellige, noe jeg opplever som en styrke. Bare man er trygg på hverandre, kjenner hverandre godt både privat og i jobbsammenheng. |   |   |   |  |
| 2. | 2] en ledergruppe som utfyller hverandre<br>Intervju 1- Informant 2, O2:<br>Jeg mener det er viktig at vi setter sammen lærerteam slik at de fungerer godt sammen. Samtidig har jeg et behov for å samarbeide med hvem som helst.   | 2] en ledergruppe som utfyller hverandre<br>Intervju 1- Informant 2, O2:<br>Jeg mener det er viktig at vi setter sammen lærerteam slik at de fungerer godt sammen. Samtidig har jeg et behov for å samarbeide med hvem som helst. |   |   |   |   |  |
| 3. | 3] Teamsammensetning<br>Intervju 1- Informant 2, O2:<br>I et team er du satt sammen ut fra bestemte, altså kvaliteter som jeg tenker et team skal fungere godt med. En gruppe kan være tilfeldig sammensatt. Som leder jobber jeg mer for å få et godt team.  |   |   |   |   |   |  |
| 4. | 4] Om relasjons kvalitet i team - & står samlet<br>Intervju 1- Informant 2, O2:<br>Relasjonskvalitet i team:<br>Om å være tillit, end   |   |   |   | 4] Om relasjons kvalitet i team - & står samlet<br>Intervju 1- Informant 2, O2:<br>Relasjonskvalitet i team:<br>Om å være tillit, end |   |  |

Figur 8: Illustrasjon av hvordan det kategoriserte materialet ble systematisert videre

Flere runder med drøfting og redigering av materialet førte så til at vi til slutt kunne kategorisere våre funn i de tre hovedkategoriene som brukes i oppgavens teori- og drøftingskapittel:

- Relasjoner, kommunikasjon og relasjonskvalitet
- Team, individets rolle og lederrollen i team
- Kollektiv kreativitet og utvikling

#### **2.4 Validitet – kvaliteten på akademiske «håndverket»**

Design av et forskningsprosjekt baserer seg på en hel rekke grunnpremisser, og det er et mål at disse så langt som mulig er eksplisitt uttalte. Dette bidrar til å sikre størst mulig grad av gjennomsiktighet, transparens, og ikke minst kan det fungere bevisstgjørende for forskeren selv. Gjennom å stille spørsmål ved egne «tatt-for-gitt-heter», både synliggjør man, og bevisstgjøres selv, om sitt eget ståsted. Justesen og Mik-Meyer hevder at det for enkelte prosjekters vedkommende vil være slik at transparens, gjennomsiktighetskriteriet, vil være det viktigste kvalitetskriteriet (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s 49).

Som forskergruppe har vi tilstrebet transparens i vårt arbeid, både i vårt samarbeide med ledergruppa og i arbeidet med teksten. Dette er en viktig årsak til at vi brukte relativt store ressurser på å dokumentere oss selv underveis i prosessen. Målet med det var å synliggjøre oss selv, også for oss selv, slik at vi ble bevisstgjort vår egen rolle i materialet og dermed også vår innflytelse over funnene.

I følge Kvale & Brinkmann handler validering om kvaliteten på forskerhåndverket. De betoner også betydningen av å vektlegge en kontinuerlig prosessvalidering heller enn utelukkende validering av sluttproduktet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 277). En vurdering av kvaliteten på håndverket fordrer at alle deler av arbeidsprosessen tas fram i lyset, i tråd med kravet om transparens som Justesen og Mik-Meyer (2010) omtaler.

#### **2.5 Selvkritiske og etiske betraktninger**

Forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker kan betegnes som å være del av et «bytteforhold», data og innsikt utveksles (Godtsen 2000, i Postholm 2007, s. 30). Ifølge Postholm (2007) kan dette gis ytterligere mening og tyngde i et aksjonsforskningsprosjekt nettopp fordi begge parter her kan utvikle forståelse for hverandres praksis og ta denne i bruk i sitt eget virke. Detter altså et bytteforhold hvor begge parter «gir og får». Dette potensielle «vinn-vinn»-forholdet må imidlertid ikke skygge for at alle forskningsprosjekter, inkludert

aksjonsforskning, reiser en rekke etiske utfordringer. Begrepet forskningsetikk viser i denne sammenheng til et sett av verdier og normer som skal bidra til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet (Etikkom, 2015). Forskningsetikken knyttes her til flere akser: til forholdet mellom forskere, og forholdet mellom forskere og informanter/samarbeidspartnere, og til forskerens samfunnsoppdrag knyttet til å bidra til en felles kunnskapsallmenning. Spesielt i aksjonsforskningen hvor nærheten mellom forsker og forskningsfelt er så sterk, og hvor målsetting er å gjennom arbeidet bidra til (positive) endringer, finnes det selvfølgelig også muligheter til å påvirke negativt, og i ytterste konsekvens påføre skade på sine medforskere eller det feltet som det forskes på.

Thagaard (2014, s 31) hevder at det kan være et problem at forskningsetiske spørsmål ikke har klare og entydige svar. Men kanskje kan det være slik i aksjonsforskning, som nettopp kjennetegnes av å være en dynamisk prosess hvor veien på mange vis blir til underveis, at nettopp denne tvetydigheten og tvilen kan være en styrke, mer enn et problem. Forskerne må derfor kontinuerlig måtte arbeide med de etiske spørsmålene, og gjøre dem til en del av sin «forskerhabitus» i en erkjennelse av at de etiske spørsmålenes natur er slik at vi kontinuerlig må prøve arbeidet og forskningsprosessene våre opp mot disse spørsmålene. Dette gjelder selvsagt ikke kun aksjonsforskningssammenheng, men i alt forskningsarbeid.

Aksjonsforskningens åpne natur gjør det kanskje lettere å bli bevisst at disse spørsmålene ikke har funnet sitt svar en gang for alle. Eller som Bøe og Thoresen formulerer det:

«Aksjonsforskning utfordrer etikk som universelle verdier og regler fordi etikk ikke sees på som et sluttprodukt som skal styre praksis, men som en kontinuerlig prosess med planlegging, handling (aksjon), observasjon og refleksjon» (Bøe & Thoresen, 2017, s 76).

I vårt prosjekt har vi vært nødt til ta inn over oss det ansvaret vi som masterstudenter og i denne sammenheng forskere, har i møtet med informantene. Vi har her et etisk ansvar overfor de menneskene i ledergruppen som er våre informanter, men også overfor forskningens samfunnsoppdrag og samfunnet som sådan. Et for oss tydelig etisk dilemma i vårt prosjekt har vært å se hvor grensen går mellom forskningsgruppas styring av prosessen og ledergruppas autonomi og reelle mulighet til å influere i selve prosessen. Tilsynelatende har det rådet harmoni og enighet i dette arbeidet. Det har gjort vår involvering til en positiv opplevelse både for oss som forskergruppe, og for ledergruppa slik vi leser det av materialet vi besitter. Samtidig har denne mangelen på uttalte uenigheter eller kryssende interesser gjort det vanskeligere å se hvem som til enhver tid har hatt «hånda på rattet». Et forhold som kan

ha forsterket denne problematikken, har vært at forskningsprosjektet har bygd på enkelte eksisterende profesjonelle relasjoner. To av oss i forskergruppa arbeider ved Fakultet for lærerutdanning og kunst og kulturfag ved Nord universitet, noe som ikke var uten betydning da vi valgte å gjennomføre vårt arbeid i en grunnskole. Selv om vi etterstrebet å være eksplisitte når det gjaldt våre roller, forsker vs profesjonell lærerutdanningssamarbeidspartner, er det ikke utenkelig at nærheten og de sammensatte rollene gjorde at både vi som forskere og ledergruppas deltakere vek unna de potensielt mest kontroversielle temaene. På den andre siden var nok også de eksisterende og positive relasjonene med på å gi trygghet – og var kanskje også en forutsetning for at vi skulle få tilgang på skolen. Underveis i prosessen kom det fram at det kan oppleves som utfordrende for skoleledere at mange eksterne aktører gjerne vil inn for å gjøre «noe» i eller med skolen, og at hvis vi hadde vært opplevd som «fremmede» ikke nødvendigvis hadde fått det innpasset i skolen som vi opplevde. Det sentrale her, som ellers i arbeidet, var til enhver tid å tilstrebe transparens og spille med åpne kort. Dermed kan andre, enn bare forskerne, selv vurdere om den etiske dømmekraften holder mål.

### 3 TEORI

#### 3.1 Teoriinnledning

I vårt mastergradsarbeid legger vi stor vekt på prosesser og samhandling mellom medlemmer i en organisasjon, i vår sammenheng i ei ledergruppe. Vi vil derfor gå dypere inn i teorien omkring begrep som relasjoner og relasjonskvalitet, team og kollektive kreative prosesser.

I vårt teorikapittel støtter vi oss i hovedsak på kunnskap som er utviklet innenfor en skolespesifikk kontekst, samtidig vil vi søke å vise at dette også har relevans for andre kunnskapsorganisasjoner.

Kunnskapsutvikling og læring henger tett sammen. I vår sammenheng ser vi dette i sammenheng med relasjoner og knytter dette sammen med kvalitet i kollektive prosesser i lederteam. Vår forståelse av kunnskapsbegrepet bygger på et prosessuelt syn på kunnskap og kunnskapsutvikling, hvor kunnskap utvikles i en sosial og kulturell kontekst. I en organisasjon vil kunnskap, og utvikling av denne, betraktes som summen av det som hver enkelt innehar, samt i organisasjonen som helhet. Vi betrakter dermed kunnskap som dynamisk og et resultat av menneskelig bearbeiding, individuelt og i fellesskap. Samtidig omtaler og drøfter vi også viktigheten av struktur i kunnskapsutvikling, blant annet ved å trekke inn lærende profesjonsmøter (Qvortrup, 2001) som en mulig organiseringsform. Dette kommer vi ytterligere tilbake til i teorikapitlet.

Levin og Klev (2002) bruker begrepet *samskapt læring*, et praksisbasert syn på læring som definerer kunnskapsutvikling som systematisering av kollektive læringsprosesser hvor det i stor grad handler om å utvikle implisitt og taus kunnskap til å bli anvendelig. Kunnskap er da noe som «beveger seg» sammen med folk, i de kollektive kreative prosessene, noe vi vil gi plass i den påfølgende teoridelen. Med et slikt syn på læring og kunnskapsutvikling vil lederrollen kreve både en strukturell og prosessuell forståelse. For ledergruppa vil det være en vesentlig oppgave å lede prosesser for å identifisere, utvikle, dele og anvende kunnskap i hele organisasjonen (Gotvassli, 2015).

I utviklingen av en kunnskapsorganisasjon handler mye om det som Irgens og Wennes (2011, s.15) omtaler som «den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til og utvikler gjennom praksis.» I vårt arbeid knytter vi dette opp mot arbeid i team hvor mangfold av ferdigheter og kunnskaper knyttes opp mot praksisnære problemstillinger. Gotvassli (2015) omtaler praksisfellesskap hvor man på bakgrunn av felles oppgaver og mål møtes for å løse



felles problemstillinger, utforske nye ideer og utveksle erfaringer. Dette handler ikke utelukkende om å være satt til å arbeide sammen, strukturelt og instrumentelt, men like mye om opplevelser og erfaringer med å være i et interessant fellesskap med andre mennesker med et felles engasjement og profesjonsutøvelse (Gotvassli, 2015). Gode relasjoner basert på tillit og gjensidighet vil i denne sammenheng være et viktig grunnlag for kvaliteten på det arbeidet som utføres. God ledelse i denne sammenhengen vil da, ifølge Gotvassli (2015, s.116), dreie seg om hvordan gode ledere «skaper verdi ved å motivere kunnskapsarbeidere gjennom væremåte, beslutninger, målformulering og relasjonell atferd.»

For å belyse vår problemstilling vil vi gå nærmere inn på en forståelse av teamet som organisatorisk enhet, og i den sammenheng teamets plass i utvikling av lærende organisasjoner. Dette vil danne grunnlaget for å gå i dybden på det vi omtaler som «kollektive kreative prosesser». Innledningsvis vil vi imidlertid, som en faglig forankring, gå grundigere inn i begrep som relasjoner og relasjonskompetanse som grunnlag for vår forståelse av begrepet relasjonskvalitet.

### ***3.2 Relasjoner og relasjonens betydning***

I et møte mellom mennesker vil den ene potensielt påvirke den andres liv. I kommunikasjon og samhandling med andre utleverer man seg. Vi må derfor kjenne vårt etiske ansvar, ta vare på hverandre og være i stand til å gjøre det beste for den andre (Eide & Eide, 1996, Løgstrup 2000 i Spurkeland 2011 og Løgstrup, 2008 i Drugli, 2012). Skrøvseth, Mausestagen & Slettbakk (2017, s. 28) definerer relasjoner som «det sosiale samspillet som foregår mellom mennesker». Relasjoner og relasjoners betydning i samhandling med andre er, ifølge Oddane (2017), et tema som de siste tiårene har fått økt oppmerksomhet innen ledelsesfag. Det å *kunne relasjoner* omtales av Wennes, (2005, referert i Oddane, 2017) som det å håndtere ulike relasjonelle kontekster.

Lærere og andre som jobber sammen i skolen er relasjonsarbeidere i samhandling med elever, kollegaer og sine ledere. Dette krever ferdigheter for å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere relasjoner med andre mennesker (Spurkeland, 2013, gjengitt i Oddane, 2017). Alle har et felles ansvar for å ivareta skolens samfunnsoppdrag og mandat, nemlig å skape vekst og utvikling, med fokus på elevens læring (Fallmyr, 2017 og Skrøvseth et al., 2017). Ser man inn i klasserommet og på relasjonene mellom lærer og elev, er kvaliteten på relasjonene av betydning for elevenes læringsprosess og det faglige arbeidet (Skrøvseth et al., 2017). I følge OECD-undersøkelsen TALIS (Teaching and Learning International Survey) fra 2009 og 2013

vektlegger norske lærere relasjonen til eleven sterkere enn hva lærere i andre land gjør. Undersøkelsen viser også at det i denne sammenheng skjer en utvikling, og at «lærerne i 2013 i større grad enn i 2009 følger opp elevene og at lærerne får flere tilbakemeldinger fra sine ledere» (Vibe, Carlsen og Aamodt, 2009; Caspersen, Aamodt, Vibe og Carlsen, 2013, gjengitt i Skrøvseth et al., 2017, s. 32). Relasjonskompetanse eller relasjonell kompetanse som Skrøvseth, et. al (2017) kaller det, blir også vurdert som en like sentral del av lærerens kunnskapsbase som den faglige. En lærers hovedoppgave er å undervise, og en rekke studier viser at den viktigste faktoren for elevenes læring, er den relasjonen elevene har til læreren. Det er med andre ord en sammenheng mellom relasjoner og skolens mulighet til å lykkes i sin primæroppgave.

Robinson peker på tre ferdigheter som er viktige for at skoleledelsen skal kunne jobbe effektivt (i Postholm et al., 2017). Disse henger sammen og omfatter det å *anvende relevant kunnskap, og løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner*. Når det gjelder tillitsrelasjoner, trekker Røkenes og Hansen (2012) fram væremåte, empati og anerkjennelse som viktige forhold for å utvikle gode relasjoner. Grandemo, Holmen og Iversen (i Postholm et al., 2017) peker på betydningen av trygge relasjoner som en viktig forutsetning for å lykkes med utviklingsarbeid i skolen. Utvikling av slik relasjonell trygghet vil være sentralt for å lykkes med læring og utvikling i et opplevd fellesskap. Trivsel øker sjansen for at lærerne blir i yrket over tid og i den sammenheng er lærerens relasjon til ledelsen og andre lærere av stor betydning. Denne vil ha direkte innvirkning på lærerens motivasjon (Skrøvseth, et al., 2017). Ifølge Spurkeland må både leder- og lærerrollen forankres i relasjonskompetanse (Spurkeland, 2011, s. 5). «Mennesker med lav relasjonskompetanse burde ikke fått slippe til i skolen. De kan ødelegge mer enn de bygger opp» Spurkeland (2011, s. 14). I lederrollen, poengterer Spurkeland (2011) er særlig menneskekunnskap og relasjonskompetanse viktige egenskaper.

### **3.2.1 Relasjonskompetanse**

Røkenes og Hansen (2012) omtaler relasjonskompetanse som evnen til å forstå og samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte. I følge Spurkeland (2012, s. 17) innebærer relasjonskompetanse «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker». Spurkeland (2014) trekker særlig fram den enkeltes evne til å lære sine medmennesker å kjenne, og som leder vise evne og vilje til å lede dem ved interesse, samtidig som man har

kjærlighet for deres person og deres bidrag. Om man setter dette i sammenheng med det som skjer i klasserommet, vil relasjonskompetanse, ifølge Juul & Jensen (2002 i Drugli, 2012, s. 45), omfatte «lærerens evne til å se den enkelte elev på vedkommende egne premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven». Relasjonskompetanse regnes som grunnleggende for hele vår tilværelse og vi har behov for den i møtet med, og i samhandling med andre mennesker (Spurkeland, 2012).

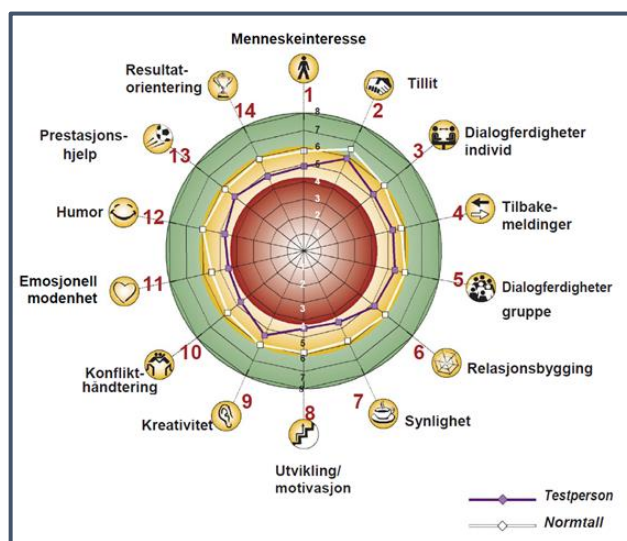
Relasjonskompetanse og det å være relasjonskompetent knyttes opp mot det å være profesjonell. Det har, ifølge Juul og Jenssen (2002, i Drugli 2012), kun mening dersom en av partene kan regnes som profesjonell part, og det kan stilles krav til hvordan man skal opptre. Det å være den profesjonelle part vil blant annet innebære å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og adferd, og forstå det som skjer i samhandlingen mellom partene, vise respekt og ivareta den andre parts interesser og integritet (Drugli, 2012). Om man fortsetter tanken om at relasjonskompetanse kun har betydning i profesjonell sammenheng, vil relasjonskompetansen alltid opptre sammen med faglig kompetanse, og de vil tilsammen utgjøre den totale yrkeskompetansen (Drugli; 2012 og Røkenes & Hanssen; 2012).

### Relasjonshjulet

Spurkeland (2012) har delt inn fenomenet relasjonskompetanse i 14 ulike dimensjoner, presentert som et radarhjul. *Menneskeinteresse, tillit og emosjonell modenhet* er bærebjelkene i radarhjulet og regnes som de tre overordnede dimensjonene. De andre dimensjonene er støttedimensjoner for disse tre. Støttedimensjonene er *dialogferdigheter individ og gruppe, tilbakemelding* (skape tilbakemeldingskultur), *relasjonsbygging, synlighet, motivasjon og utvikling, kreativitet, konflikthåndtering, humor, prestasjons-hjelp* (få fram det beste i andre og få dem til å kjenne seg psykisk sterkere) og til slutt *resultatorientering* (Spurkeland, 2012, s. 16).

Den første dimensjonen i radarhjulet, *menneskeinteresse*, regnes som inngangsporten til relasjonskompetansen.

Alle de andre dimensjonene baserer seg på denne siden den danner grunnlaget for å etablere



Figur 9: Radarhjulet, et «måleinstrument» for relasjonskompetanse (Spurkeland 2012 s.16)

kontakt og knytte relasjoner (Spurkeland, 2012). Menneskeinteresse er dermed det grunnleggende elementet i relasjonskompetansebegrepet. Uten å være nysgjerrig på andre mennesker vil man ikke kunne utvikle relasjoner. Spurkeland bruker, når han omtaler det hele mennesket, betegnelsen «24-timers mennesket», noe som omfatter fagmennesket, familiemennesket, fritids-, fortids- og framtidsmennesket. Dette viser hvordan man aktivt må vise interesse for flere dimensjoner av et menneske for å bli kjent med og forstå hele det. Det innebærer evnen å se menneskets totalsituasjon, og som leder kunne behandle folk ulikt, men rettferdig. En slik forståelse gjør at det blir viktig å investere i relasjoner, da det ikke er tilstrekkelig bare være fagorientert om man skal bli kjent med hele mennesket (Spurkeland, 2014).

I forlengelsen av menneskeinteresse omtales *relasjonelt initiativ* (Spurkeland, 2012). Det handler om å ha en generell positiv nysgjerrighet på mennesker, velge å ta kontakt og å vise interesse (Lysebo & Bratt, 2017 og Spurkeland, 2014). For å kunne lykkes i menneskeorienterte yrker er det å ha positiv interesse for andres evner, samt det å inneha holdninger og ferdigheter innen relasjonelt initiativ, avgjørende for relasjonsbygging (Lysebo & Bratt, 2017:13). Man søker kontakt, er åpen og gir andre en mulighet til å vise seg fra sin beste side uten at man dømmer ut fra førsteinntrykk eller hva man har hørt av andre (Spurkeland 2014).

Den siste dimensjonen i radarhjulet, *resultatorientering*, gir oss muligheten til å måle kvaliteten på resultatene. Dette gjør at skal man levere resultater og ha et fungerende arbeidsmiljø med samarbeid, læring og effektivitet (Spurkeland, 2012).

### *Relasjonens betydning*

Gregory Batesons kommunikasjonsteori utviklet på 1960-tallet er sentral for forståelsen av kommunikasjon og veiledning i profesjonsfagene (Ulleberg, 2014). Batesons relasjonsperspektiv handler om betydningen menneskene har for hverandre, og at den måten vi kommuniserer på, må forstås i relasjon til de andre. Dette må forstås som et sirkulært forhold hvor opplevelsen avhenger av de involvertes tolkning, som Irgens siterer Bateson (2011:194): «for å forstå kompleksitet må man forskyve oppmerksomheten fra enkeltobjekter og til relasjoner. Verden består av sammenvevde mønstre, ikke løsrevne objekter». I et slikt perspektiv blir deltakerne i en kommunikasjonssituasjon sett på som aktører hvor det som skjer med den enkelte og den enkeltes handlinger, påvirker de andre og dermed helheten (Ulleberg; 2014, Eide & Eide; 1996). Deltakelse i mellommenneskelige relasjoner blir da sett

på som en vesentlig faktor for at organisasjonslæring skal kunne skje (Collinson, Fedoruk & Conley, 2006 i Postholm et al., 2017, s. 90).

Gode og trygge kollegarelasjoner virker også inn på det relasjonelle arbeidet i klasserommet og både lærernes relasjoner til hverandre og til elevene synes å ha betydning for kvaliteten av undervisningen (Postholm et al., 2017, s. 211). Hvis ledelsen makter å støtte opp under lærernes arbeid, vil dette også kunne øke lærerens motivasjon og arbeidskapasitet. Dette får da direkte betydning i erkjennelsen av at motiverte elever ofte er avhengig av motiverte lærere (Postholm et al., 2017).

#### *Relasjonen kommer alltid først*

Et annet sentralt poeng hos Bateson er at relasjonen alltid kommer først og ligger til grunn for all god kommunikasjon. Han ser en verden av relasjoner der det er umulig å ikke kommunisere med hverandre. Mennesket må derfor forstås i relasjon til andre (Ulleberg, 2014). Bateson representerer også en viktig grunninnstilling når han hevder at vi ikke løser problemer, men at vi kan bidra til å løse dem opp ved å gi dem en ny betydning (Ulleberg, 2014). I dette ligger det en vilje til å forstå noe ut fra andres perspektiver samtidig som en får formidlet noe nytt.

Ulleberg (2014) beskriver et sirkulært samspill hvor en positiv relasjon og et positivt samspill fungerer som prestasjonshjelpere for et annet menneske, som dermed kjenner seg sterkere, opplever seg som mer kompetent og dermed også får fram det beste i alle involverte (Spurkeland, 2011). Denne tenkningen understøttes også av Hargadon og Bechky (2006) som omtaler faktorer som er avgjørende for som utløser et teams kollektive kreativitet. Dette er belyst i metodekapittelet og blir grundigere beskrevet i kapittel 3.3. (Den kollektive kreative prosessen). Hargadon og Bechky (2006) beskriver en prosess hvor alles bidrag settes inn i nye fortolkningsrammer. Prosessen gir deltakerne muligheter til å se detaljer i problemet de opprinnelig ikke kunne se, samt muligheten til å se tidligere erfaringer og egne og andres tidligere bidrag i prosessen, i et nytt lys (Hargadon og Bechky, 2006).

#### *Følelseskompetanse og emosjonell intelligens.*

Et historisk tilbakeblikk viser at begrepsparet følelser/fornuft oppsto tidlig. Antikkens stoikere anså fornuften som idealet, og følelser som falske vurderinger utenfor vår kontroll, som mennesket burde distansere seg fra. Aristoteles mente at følelser og fornuft burde integreres, og at følelser skulle kultiveres (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2004 i Fallmyr, 2017). I vår

moderne, og i denne faglige sammenhengen, er følelser sentralt å ha kunnskap om, forstå og kunne tolke for å utvikle relasjonskompetanse. Følelsene er sentrale når vi skal sette mål og igangsette handlinger. Følelser er også knyttet til motivasjon og «andres følelser gir deg tilbakemelding om hvordan de har det og hva som skjer mellom dere» (Fallmyr, 2017, s. 17).

I følge Oddane (2017) har det hun betegner som relasjonell kompetanse, tidligere blitt oppfattet som instrumentelle og rasjonalistiske verktøy for å håndtere møter med andre mennesker. Når det gjelder emosjoner (følelser) knyttet til ledelse, poengterer Oddane (2017) at man vanskelig kan ha relasjoner til andre som er adskilt fra emosjoner.

Begrepet emosjonell intelligens kom på slutten av forrige århundre (Spurkeland, 2014) og kan sies å være det samme som Fallmyr (2017) omtaler som følelseskompetanse. Dette består både av kunnskap om følelser og ferdigheter knyttet til håndtering av disse, noe som innebærer vår evne til å forstå og bruke følelser til mellommenneskelig problemløsning og tilpasning til omgivelsene. Følelseshåndtering er dermed evne til å forstå følelser samt det å reagere korrekt på følelser, egne og andres. God følelseshåndtering gir derfor positiv adferd, læring og innsikt som skaper felles forståelse og tillit. Fallmyr (2017) fremhever at følelseskompetanse fremmer psykisk helse og dermed er en viktig forutsetning for å mestre de ulike rollene som ligger i læreryrket (Fallmyr, 2017, s. 48 og 52). Gode relasjoner bygger på god følelseskompetanse (Fallmyr, 2017) og følelser er «vårt viktigste navigasjons- og signalsystem, som forteller oss og andre hva vi trenger» (Tomkins, 1981; Ekman, 1992 i Fallmyr, 2017, s. 17). Bedre forståelse og håndtering av følelsene som ligger til grunn for atferd, vil bedre relasjoner, mellommenneskelig læring og problemløsning, skolemotivasjon og selvregulering. Dette gjelder hos elevene, så vel som hos lærerne og blant ledelsen i skolen (Fallmyr, 2017, s. 18).

Undersøkelser utført av skoleforskeren John Hattie (2009 i Spurkeland, 2014), viser at lederes relasjonskompetanse har sterk sammenheng med evnen til å skape resultater. Emosjonell intelligens vil derfor være avgjørende for jobbsuksessen til alle mennesker som jobber i samhandling og med andre mennesker (Spurkeland, 2014). Goleman, Boyatzis & Mc Kee (2002), gjengitt i Spurkeland (2014, s. 15), tallfester dette gjennom å hevde at «emosjonell intelligens utgjør 85-90% av det som skiller fremragende ledere fra andre ledere». Trening i emosjonell modenhet og det å evne å vise positive følelser for andre, vil derfor være noe av det viktigste vi kan tilby ledere (Spurkeland 2014, s. 30).

### *Kommunikasjon i relasjoner*

Hvis man skal lykkes med relasjonsarbeid, kan man ikke bare forholde seg til andre, man må i stor grad lære å forholde seg til seg selv, til «selvet». Dette er å anse som en livslang utviklingsprosess som består av tre dimensjoner som både henger sammen og er innbyrdes avhengig av hverandre. Dette innebærer det å ha et forhold til *seg selv*, til *andre* og til *omverden* (Aanderaa, 1999). Røkenes og Hansen (2012) poengterer viktigheten av å kjenne seg selv for å lære andre å kjenne, og å vise empati overfor disse, som sentralt element innen relasjonskompetanse. Man skiller i den sammenheng mellom den man er, den man tror man er og altså selv tenker at man er, og den man framstiller seg som ovenfor andre. For å kunne møte andre mennesker på en åpen og fleksibel måte, er det viktig å være bevisst sin egen forforståelse og at man har kritisk forutsetningsbevissthet. Forforståelsen er i denne sammenheng individets måte å oppfatte virkeligheten på, altså de brillene vi ser verden igjennom.

Empati omtales som en vesentlig bestanddel av relasjonskompetanse (Oddane, 2017; Røkenes og Hanssen, 2012; Spurkeland, 2014), og beskriver den enkeltes evne til å sette seg inn i andre menneskers situasjon samt forstå deres følelser, tanker, verdier og motiver. En empatisk person evner dermed å se verden igjennom andre personers «briller» i tillegg til at han klarer å uttrykke dette ovenfor den andre.

Kunnskap om følelser, stemninger og hva som påvirker en, gjør det lettere å fange opp og reflektere over egne følelser og reaksjoner i de ulike dimensjonene. Makter man dette, vil det komme både en selv og de man samhandler med, til gode (Aanderaa, 1999). Dersom man sliter med å forholde seg til seg selv, og framstiller seg selv som noe man egentlig ikke er, vil dette med en viss sannsynlighet være hemmende på samhandlingen (Røkenes og Hanssen, 2012).

En leder med fokus på relasjoner vil ha som målsetting å arbeide mot å utvikle relasjonskompetent personale med tillit innad. Den beste måten en leder kan vise ansvar på dersom en relasjon ikke fungerer, er innledningsvis å reflektere over seg selv og sin rolle (Lysebo & Bratt, 2017). Selvrefleksjon handler om å bli kjent med og tenke over sin egen væremåte, sine forutsetninger, ressurser, svakheter og grenser (Røkenes og Hanssen, 2012). For å best kunne utvikle relasjoner til andre og samhandle, må man forstå viktigheten av å kjenne seg selv og å sin egen evne til å reflektere over en selv i møte med mennesker. Det å reflektere over egen væremåte og praksis er nødvendig for å forstå, se sammenhenger og



oppdage ulike og nye perspektiver (Lysebo & Bratt, 2017). Selvrefleksjon anses derfor som viktig da det kan bidra til en moden selvforståelse og dermed er en viktig del av relasjonskompetansen i arbeid med mennesker (Røkenes og Hanssen, 2012).

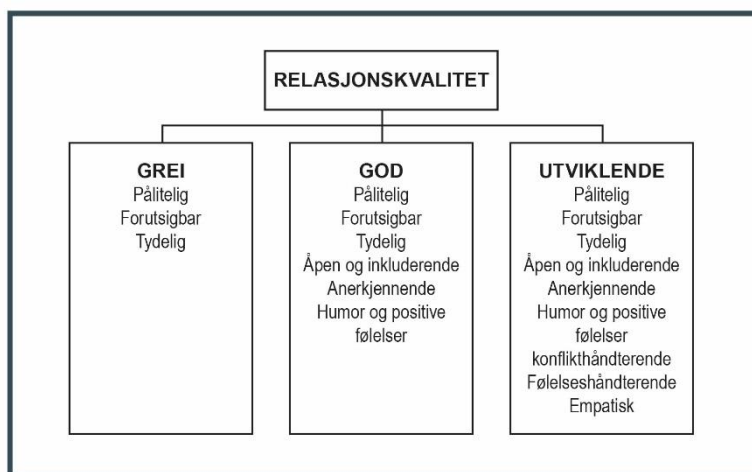
I et arbeidsmiljø er det et felles ansvar å bidra til å heve kvaliteten på relasjonene (Lysebo & Bratt, 2017). En relasjon vil aldri være statisk og til enhver tid være i utvikling, noe som krever trening. Med en slik forståelse vil det derfor være viktig med økt kunnskap, innsikt, veiledning og tid og rom for refleksjon som kan være med på å bidra til utvikling av relasjonskompetanse (Drugli, 2012). I skolen er ikke bare refleksjon over praksis ovenfor elevene viktig, men også refleksjon over egen praksis i voksenfellesskapet. En voksens væremåte ovenfor elevene og de andre kollegaene vil ha innvirkning på hvordan vi ser eleven og hvordan arbeidsoppgavene ivaretas (Lysebo & Bratt, 2017).

For å klare å forandre seg på egenhånd må man være bevisst sin egen væremåte, noe som kan oppleves som svært krevende. Avgjørende i den sammenheng kan være om man som person opplever å bli møtt slik at det blir både mulig og trygt nok til å møte seg selv, se sitt eget mønster og å forholde seg til det (Røkenes og Hanssen, 2012). Den tryggheten man har til gruppemedlemmene vil gi rom for konstruktive tilbakemeldinger fra alle involverte slik at den enkelte kan videreutvikle seg individuelt, samt at det kollektive også utvikles. På den måten vil hver enkelt kunne hjelpe hverandre til å bli bedre. Dette omhandler samarbeidsferdigheter, eller kommunikasjonsferdigheter som del av relasjonell kompetanse. I følge Oddane (2017) innebærer dette ferdigheter som aktiv lytting samt god muntlig og skriftlig framstillingsevne. Spurkeland (2014) bruker begrepet *dialogferdigheter* om denne dimensjonen av relasjonskompetanse, og at disse ferdighetene både kan og må utvikles og styrkes til beste for arbeidet i teamet. På den andre siden framhever Roness (1995 i Eide & Eide, 1996. s. 262) at å være stresset og sliten har klar negativ effekt på relasjoner og kommunikasjon, da stress fører til uoppmerksomhet og selvsentrering, samt redusert evne til å være våkent tilstede overfor den andre.

### **3.2.2 Relasjonskvalitet**

Begrepet relasjonskvalitet er lite brukt i teorien. Når Lysebo og Bratt (2017, s.10) snakker om relasjonskvalitet, refereres det til Spurkeland (2011; 2015). De presenterer fire positive nivåer og tre negative nivåer av relasjonskvalitet. De positive er *respektrelasjoner*, *vennlighetsrelasjoner*, *vennskapsrelasjoner* og *kjærlighetsrelasjoner*. De negative og helsefarlige relasjonene er de *slitsomme*, de *krevende* og *hatrelasjoner*.





Figur 10: Tre nivåer av relasjonskvalitet, fra Fallmyr, 2017 s. 40

Fallmyr (2017) har utviklet en modell for analyse av lærer/elev-relasjonen, en modell som også har relevans for andre profesjonelle relasjoner. Den tar utgangspunkt i relasjonsbyggingens tre faser som er *etablering*, *vedlikehold* og *reparasjon*. Inn under disse tre fasene finner vi ulike

egenskaper som former gode relasjoner bygget på tillit og åpenhet: *pålitelig*, *tydelig*, *forutsigbar*, *åpen og involverende*, *anerkjennende*, *humoristisk sans* og *evne til å skape positive følelser*, *konflikthåndterende*, *følelshåndterende* og *empatisk*. Med disse prinsippene for gode relasjoner skisserer Fallmyr (2017) en modell med tre relasjonskvalitetsnivåer. Nivået *grei* representerer et minimumsnivå som inneholder pålitelighet, forutsigbarhet og tydelighet. Det som mangler i relasjonen på dette nivået er emosjonell støtte og anerkjennelse. En *god* relasjon inneholder i tillegg mye ros og anerkjennelse, mens det siste nivået, *utviklende*, i tillegg har en utviklende relasjon vrd at partene er trygge på at man kan håndtere uenigheter og konflikter. I en utviklende relasjon finnes aksept for alle følelser, også de som ofte blir sett på som negative.

Linder (2010) i Drugli (2012) skisserer en metode for lærere for å foreta en rask vurdering av egne relasjoner til elever ved å gradere relasjonen på en skala fra 1-3. Når så relasjonen er kartlagt, evalueres den ut fra sirkler som presenterer den relasjonelle sikkerhetssone, den relasjonelle risikosone, og til slutt den relasjonelle faresone hvor relasjonen er negativ. Videre i arbeidet foreslår Linder å benytte observasjon for å vurdere samspill og relasjonskvalitet ved observasjon av lærer-elev relasjon (Linder, 2010 i Drugli, 2012).

Vi skal ikke gå inn i en drøfting av disse ulike kartleggingsmetodene, men fastslår at i teorien finner vi altså en enighet om at det er ulike kvaliteter på relasjoner. Det synes imidlertid ikke å være enighet om noe felles og entydig skala eller målebarometer for de ulike kvalitetene. Relasjonskompetansen danner et grunnlag for å forsterke relasjonskvaliteter til et ønsket nivå. Spurkeland (2014) snakker om synergieffekter av relasjonskvaliteten, hvor relasjonskvaliteten

produserer målbare resultater. I skolen innebærer dette at eleven lærer bedre, læreren kjenner seg akseptert og dyktig, medarbeiderne får motivasjon av relasjonen og dermed yter mer, samt det at lederen kjenner seg vellykket og merker sin innflytelse på medarbeideren (Spurkeland, 2014, s. 30).

#### *Å vurdere relasjonskvaliteten*

Ved å rette oppmerksomheten mot relasjonskvalitet og evaluere denne vil man raskere både kunne identifisere negative relasjoner, samt arbeide med å bedre relasjonen. Forutsetningen her er imidlertid at den profesjonelle part, for eksempel læreren eller lederen, er den som må ta ansvar for relasjonens kvalitet, og forsøke å gjøre noe med denne.

Å erkjenne at en relasjon er utfordrende for andre, kan være et krevende og følsomt tema, da det er lett å føle seg mislykket hvis man er i en situasjon hvor man ikke mestrer sin arbeidssituasjon. Dette vil kunne åpne for en følelse av personlig sårbarhet (Postholm et al., 2017). I Drugli (2012) ble lærere spurt om de noen gang hadde sagt fra til en kollega dersom de strevde med relasjoner til elever. Flere svarte at dette var et vanskelig og ømtålig tema (Drugli, 2012, s. 94). Day & Gu (2010) i Postholm et al. (2017, s. 205), har undersøkt innflytelsen som kritiske hendelser får på læreres profesjonelle og personlige liv, og fant at tilgang til støtte fra ledelse og kollegaer hadde en positiv effekt på læreres følelsesmessige og faglige tilfredshet.

#### *Positive relasjoner*

Winnicot (1971) i Postholm et al., (2017, s. 208) sier at *tilhørighet og tillit* er relasjonelle kvaliteter som danner grunnlag for gode relasjoner, som igjen betegnes som relasjoner som er robuste nok til å tåle mislykkethet, protester og emosjonelle utfordringer. En god nok relasjon anerkjenner individuelle forskjeller uten at dette forstyrrer den emosjonelle tilknytningen. I en god relasjon går altså samhandlingen rimelig greit, og man makter fortløpende å rydde opp og «reparere» misforståelser som eventuelt oppstår mellom partene. Begge partene har i den sammenheng en positiv innstilling og forventninger til hverandre basert på gjentatte erfaringer med at kommunikasjon og samspill dem imellom tidligere har fungerer bra og at de derfor liker å være sammen (Drugli, 2012, s. 8). Anerkjennelse og tillit blir dermed viktig for relasjonen. Anerkjennelse forutsetter i denne sammenheng at det er et gjensidig ønske om likeverdig forhold mellom partene som inngår i relasjonen. Det handler også om å klare å se verden ut fra andres perspektiv som for eksempel at: «en anerkjennende lærer må kunne ta

elevenes perspektiv uten å være redd for å miste kontrollen over elevene eller situasjonen.» (Bae & Waastad, 1992 i Drugli, 2012, s. 50).

Tillit innebærer evnen til å ha tiltro til et annet menneskes pålitelighet og at man stoler på den man har tillit til (Hargreaves, 1996 i Drugli, 2012, s. 51). Tillit er dermed noe som vokser fram i et positivt samspill og ikke noe man kan kreve av noen. Det er noe man må gjøre seg fortjent til og som man vil oppleve at man får av den andre parten (Skjervheim, 1995 i Drugli, 2012, s. 51).

### *Negative relasjoner*

Litteraturen bruker flere ulike begreper om relasjoner som blir krevende, blant annet omtalt som *relasjonelle spenninger* og *konflikt*. Konflikt blir av Spurkeland (2012) definert som relasjonelle spenninger som både gir og krever energi. Forutsetningen for å avdekke negative relasjoner som krever endring, er at man besitter oppdatert kunnskap om betydningen av relasjonskvalitet, hvordan negative relasjoner kan identifiseres ved feilsøking for å bli klar over hva i relasjonen som er ødelagt, samt hvordan negative relasjoner kan endres (Drugli, 2012; Fallmyr 2017). Kollegabasert refleksjon framheves som en metode for å avdekke negative relasjoner, og til å drøfte hva man kan gjøre med dette (Drugli, 2012, s. 96), en kunnskap som bør besittes av alle, ledere som lærere.

### *Relasjonelt mot og relasjonell feighet*

Nøkkelen til konflikthåndtering er det som Lysebo & Bratt (2017) kaller relasjonelt mot, som vil være motsatsen til relasjonell feighet. Relasjonelt mot innebærer evnen og viljen til å møte mennesker ansikt til ansikt når ubehaget er stort, mens relasjonell feighet vil kunne vises hvis vi går utenom og unngår de vi har noe usnakk med (Lysebo & Bratt, 2017, s. 104).

### *Relasjonell kapital – summen av enkeltdelene*

En persons samlede sum av positive relasjoner danner grunnlaget for det Spurkeland (2014) kaller relasjonell kapital. Et godt lag består av sterke vennlighetsrelasjoner som gjensidig støtter hverandre og dermed unner hverandre det beste. Summen av enkeltdelene i laget utgjør den samlede relasjonelle kapitalen (Spurkeland, 2014, s. 31), også kalt den kollektive relasjonelle kapitalen (Lysebo & Bratt, 2017). Den kan være med på å heve lagets prestasjoner (Spurkeland, 2014, s. 31), ved at summen utgjør mer enn enkeltdelene.

Om man løfter blikket fra individet og opp til det organisatoriske, sett i lys av det som Schiefloe (2003, gjengitt i Oddane, 2017) kaller sosial kapital og organisatorisk årvåkenhet,

ser vi at relasjonene og de sosiale ferdigheter gjør det mulig å oppnå mål og goder som ellers ikke hadde vært mulig. Sosial kapital defineres i den sammenheng som ressurser tilgjengelig igjennom personlig deltakelse i sosiale nettverk. Organisatorisk årvåkenhet innebærer at man kan bruke sine allianser og nettverk til sin fordel. Egenskaper som påvirkningskraft, interessekraft og innflytelse, og ivaretagelse av egne interesser trekkes fram som ferdigheter som er viktig for å styrke relasjonell kompetansen og dermed har stor betydning i større organisasjoner (Schiefløe, 2003, gjengitt i Oddane, 2017).

### 3.2.3 Skoleledernes rolle

Det er store forventninger til lærere og skolelederes arbeid når det kommer til elevenes læring. Stortingsmeldingene 19 (Meld. St. 19, 2015–2016) og 22 (Meld. St. 22, 2010–2011) fra Kunnskapsdepartementet og andre sentralgitte styringsdokumenter er tydelige på at «lærerne kontinuerlig må utvikle kunnskap både individuelt og kollektivt» (Postholm et al., 2017, s. 126).

Felles for dem (her: lederne) er at de har påtatt seg en krevende rolle der de i enda større grad enn lærerne står i spenningsfeltet mellom krav og forventninger fra «utsiden», det vil si fra skoleeiere, politikere, foreldre og andre som har interesser i skolen, og fra innsiden, altså elever og lærere (Skrøvseth et al., 2017, s. 114).

Rektor er, som skolens øverste leder, den som har beslutningsmyndigheten der ikke annet er lovbestemt og har dermed ansvar for læringen, uansett nivå (Postholm et al., 2017; Skrøvseth et al., 2017).

Tradisjonen i skolen har vært en rektor med liten involvering i lærernes undervisning. Kommunikasjonen som har vært mellom rektor og lærere har i stor grad dreid seg om formidling av informasjon. Det har dermed tradisjonelt vært lite fokus knyttet til forhold omkring undervisning og læring, og rektors arbeidsoppgaver har i hovedsak dreid seg om administrasjon og vilkår for faglig og pedagogisk ledelse (Ärlestig, 2008 og Helstad & Møller, 2013 og Robinson 2010 i Postholm et al., 2017). TALIS-undersøkelsen fra 2009 (OECDs Teaching and Learning International Survey) (Postholm et al., 2017) viser imidlertid at rektor gjennomgående ønsker å bruke mer tid på faglig og pedagogisk utviklingsarbeid fremfor drift og administrasjon. Dette tyder på en utvikling med nye behov og mer fokus på involvering og tettere samarbeid mellom lærere og ledelse (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009 referert i Postholm et al., 2017). Rektor kan ved i større grad å involvere seg i lærernes arbeid, bidra i elevens læring ved at det utvikles en kultur for refleksjon og erfaringsdeling over egen

praksis, hvor man deler sine fortolkninger og man får mulighet til å lære av hverandre (Elstad & Helstad, 2014 i Postholm et al., 2017).

Helstad & Møller (2013 i Postholm et al., 2017, s. 130) viser nytenkning rundt sammenhengen mellom ledelse og relasjoner; «Ledelsesarbeidet i skolen realiseres i relasjoner». Dette kan høres enkelt ut, men det kan være krevende å bryte en tradisjon der rektor ikke involverer seg i lærerens arbeid (Berg, 1999, i Postholm et al., 2017), og det er ikke tilstrekkelig bare å sette lærersamarbeid og rektors involvering i det formelle samarbeidet på dagsorden. Uten grunnleggende tillit kan dette fort oppleves som kontroll (Irgens, 2012 i Postholm et al., 2017). Tilliten og relasjonene mellom lærerne og lederne må utvikles over tid og krever ledelse og innflytelse i hverandres praksiser (Helstad & Møller, 2014; Lillejord, 2003 i Postholm et al., 2017).

Møller (2004, i Postholm et al., s. 173) utførte et prosjekt om lederidentiteter i skolen. Der kom det fram at rektors deltakelse i et arbeidsfellesskap representerte den viktigste læringsarenaen for skolens tilsatte. Det ble imidlertid avdekket at lederne var mest opptatt av lærernes læring og ikke så på seg selv som en del av den samme prosessen. Dette er uheldig for den totale læringen i organisasjonen, og vil kunne bidra til at skillet mellom ledelsen og de øvrige ansatte øker.

### ***3.3 Team – teamets plass i utvikling av lærende organisasjoner***

Organisasjoner står til enhver tid overfor store utfordringer som krever både individuell og kollektiv endringskompetanse. Når en skal arbeide med utviklingsprosjekt eller utviklingsarbeid, blir det viktig å ha kunnskap om hvordan en best mulig kan nyttiggjøre seg den profesjonskraften som finnes i organisasjonen. Det er også avgjørende viktig at denne profesjonsutviklingen oppleves som konstruktiv og meningsfull (Qvortrup, 2001).

#### **3.3.1 Lærende organisasjoner**

Et læringssyn som bygger på en sosiokulturell forståelse, vil prege arbeidsformene i organisasjonen. Enkeltindividet i fellesskapet, og det kollektive i hele organisasjonen, vil gjennom samspill, samhandling, refleksjon og bevisst bruk av språk hvor både individet og det systemiske ivaretas, være en viktig gjennomgangstone i endrings- og utviklingsprosesser.

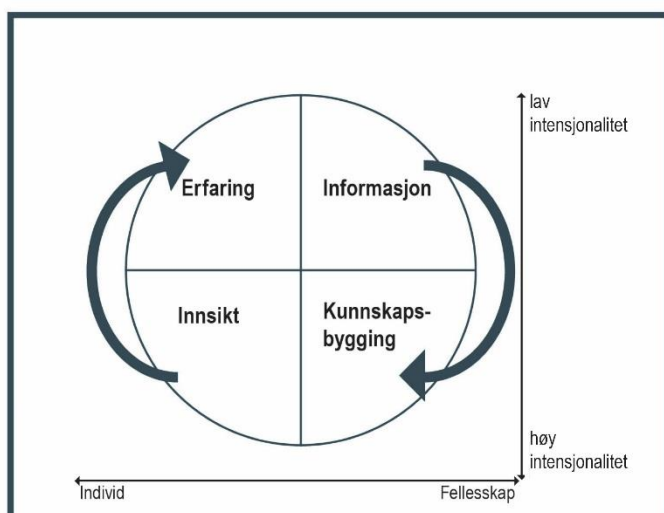
Læring framstår i denne sammenheng som et kollektivt fenomen der samspillet mellom medlemmene i organisasjonen både er en forutsetning for og en konsekvens av læring. Peter

Senges (1990) antakelse baseres på at systemtenkning gir grunnlag for å utvikle «awareness of complexity, interdependencies, change and leverage» (Senge, 2000, s. 77), som igjen bygger på erkjennelsen av at lærende organisasjoner har evne til å lære kontinuerlig, samtidig som de har kapasitet til å transformere seg selv. Lærende organisasjoner kjennetegnes, ifølge Senge (2000), av individer med individuelle ferdigheter som gir grunnlag for nye tankemønstre. Disse har evne til å lære sammen i team, noe som gjør at de evner å tenke systemisk og helhetlig, samtidig som de har evne til å etablere felles visjoner.

Senge (1990, 2000) anser evnen til å lære sammen i team som det aller viktigste, da det utgjør den dimensjonen som binder de andre delene sammen. Gjennom systemtenkning vil enkeltindividene erfare viktigheten av det systemiske, og dermed selv se hvordan systemtenkning virker inn på endring og dermed handlingens konsekvenser.

Menneskene i organisasjonen tilegner seg, på bakgrunn av en slik forståelse, kunnskap i sosiale fellesskap som utgjør noe mer enn de individuelle bidragene. Læringen skjer gjennom deltakelse i sosiale praksisfellesskap, eller det Lave og Wenger (1991) omtaler som situert læring. Dette bygger på anerkjennelse av den kompetansen som allerede er forankret i praksisfellesskapet, og at læring og utvikling kommer som resultat av deltakelse og engasjement i denne sosiale konteksten.

Begrepet lærende organisasjon spores tilbake til Schøns redegjørelser av «the learning society» (Schøn, 1983), der han særlig studerte forholdet mellom ønsket om endring og behovet for læring i organisasjoner. Dette videreføres av Senge (1990, 2000) når han understreker at kunnskap om prosesser i lærende organisasjoner også vil kunne styrke team som læringsarena. I sin omtale av organisasjonslæring uttrykker Senge i denne forbindelse en forbauselse over at skoler i så stor grad velger å arbeide i homogene grupper i sitt utviklingsarbeid. Ved at det er de samme personene som møtes hver gang, hevder han at en ikke vil oppnå den ønskede energien, en i langt større grad kan oppnå, hvis en hadde variert organiseringen av gruppene. En variasjon der også heterogene grupper tas i bruk, vil ifølge Senge (1990, 2000), skape rikere diskusjoner. Disse diskusjonene kan så i neste omgang følges opp i mer faste, homogene grupper, ved at deltakerne da i større grad kan bringe med seg flere perspektiv inn i diskusjonene.



Figur 11: Wells læringssyklus (etter Wells 1999:85)

Organisasjonslæring er omtalt av Wells (1999) hvor han beskriver det som en læringssyklus over fire dimensjoner. Han tar her utgangspunkt i at individnivået må ivaretas, mens organisasjonsnivået vil kunne være noe større enn summen av enkeltindividene. Når individene jobber løselig sammen (lavt intensjonsnivå) karakteriseres det som løs erfaringsutveksling, som ikke vil

føre til særlig endring av praksis. Kollegiale sammenkomster som skal nærme seg og bidra til utvikling må, ifølge Wells (1999), bygge på informasjon i forkant av selve sammenkomsten. Man legger på den måten til rette for et felles kunnskapsgrunnlag i forkant av møtepunktene.

I selve kunnskapsbyggingsfasen jobber fellesskapet, ifølge modellen, på et høyt intensjonalitetsnivå. Her skal man være så godt forberedt og medskapende at man faktisk utvikler ny praksis, og starter et lite «forskningsprosjekt», eller utprøvningsprosjekt, hvor en underveis kan se om en beveger seg i ønsket retning. Interessant i denne sammenheng, knyttet opp mot begrepet lærende organisasjoner, er at Wells i den fjerde dimensjon (1999) igjen kommer tilbake til individnivået – økt profesjonsinnsikt. Opplevelsen av økt profesjonsinnsikt vil dermed være avhengig av om en jobber i et profesjonsfellesskap som bidrar til ytterligere tilnærming til praksis. Dette innebærer at individuell innsikt bygger på opplevelsen å være en del av et lærende arbeidslag, noe som igjen bygger opp under ideen om lærende organisasjoner som forpliktende fellesskapsarbeid, der individuell utvikling i seg selv også er et viktig mål.

Lærende profesjonsmøter vil, basert på Wells læringssyklus (1999), kunne deles inn i tre faser. Disse handler om hva en gjør før, under og etter selve møtet. I skoler med høy utviklingsevne henger dette sammen, og det eksisterer en høy bevissthet i samtlige faser. I skolenes utviklingsarbeid må de involverte selv analysere hva de allerede er gode på, og hvor de fortsatt har store utfordringer, og dermed må jobber mer. Mye handler altså om å søke å nå tilstrekkelig dybdelæring i møtene (U-læring, som omtales grundigere senere), jfr Wells (1999) syn på dette som progresjon i utvikling av team.

Teamarbeid i organisasjoner må ledes systematisk basert på de tidligere omtalte kjennetegnene for lærende organisasjoner (Senge, 2000). Disse vil i denne sammenhengen være metaverktøy for tenkning og handling. Samtidig vil det være slik at i det som Senge (2000) omtaler, vil være plass til ulike tilnæringsmåter, basert på erkjennelsen av at systemisk tenkning ligger i bunn og dermed binder det hele sammen.

Som omtalt tidligere, bygger Lave og Wenger (1991) på praksisfellesskapet og læring i praksis som sentralt i arbeidet med å forstå lærende organisasjoner. Gjennom daglig sosial interaksjon i konkrete kontekster i et praksisfellesskap defineres og utvikles kompetanse. Innen organisasjonsteorien kan dette handle om å oppnå tilstrekkelig dybde i profesjonsarbeidet, eller det Scharmer (2009) omtaler som «Theory U». Dette handler om organisasjonens evne til å gjennomføre analyser, og på bakgrunn av disse igjen løfte dem opp igjen i praksis.

| VITENSFORMER | RESULTATFORMER  |
|--------------|-----------------|
| I            | Kvalifikasjoner |
| II           | Kompetanse      |
| III          | Kreativitet     |
| IV           | Kultur          |

Figur 12: Nivå i profesjonsutvikling. (Qvortrup, 2001:107)

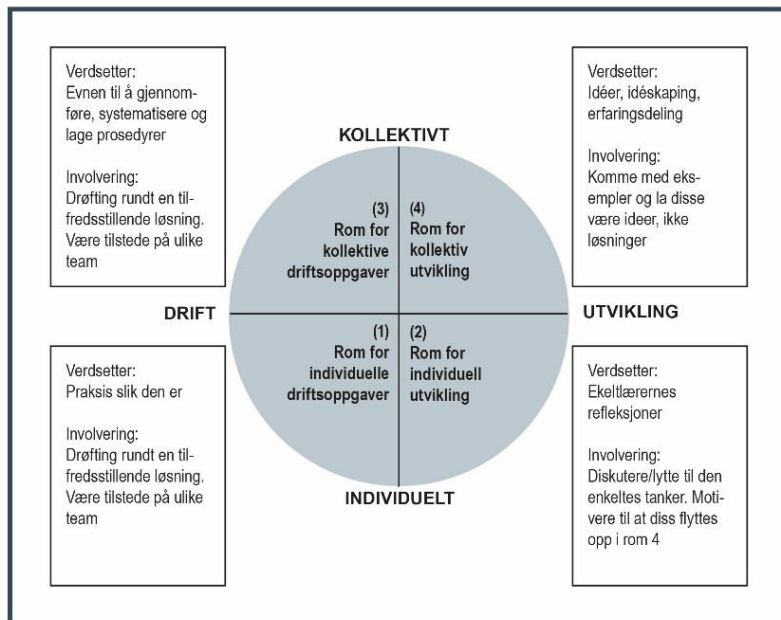
Lars Qvortrup (2001) bygger på denne tenkningen når han beskriver skolers ulikhet på bakgrunn av kunnskap om hvor dypt disse skolene er kommet i sin profesjonsutvikling. Han hevder at skolenes samlede profesjonskraft bygger på et personale med gode faglige kvalifikasjoner, basert på utdanning i høgskoler og universiteter. De

resterende profesjonsutviklingsnivåene må ivaretas først og fremst i jobbsammenheng, i samhandling med kollegaer i et profesjonsfellesskap.

Nivå I, kompetanse, innebærer ferdigheter og rom for å møtes i faglige fellesskap for å drøfte og videreutvikle egen praksis, og på den måten anerkjenne og styrke det den reflekterte praktiker kan bidra med. Hvis denne refleksjonen over egen og andres praksis fungerer godt, vil den igjen kunne løftes opp på et kreativitetsnivå hvor teamet evner å jobbe fram et felles ståsted og tanker om hvor en ønsker å gå videre. Hvis en i denne refleksjonen makter å komme tilstrekkelig dypt nok ned i U-en, vil en kunne nå det som Qvortrup (2001) omtaler som nivå IV, hvor kultur kan preges og endres.



I dette arbeidet med profesjonsutvikling vil enkelte team oppleve å komme dypt nede i U-en, mens andre sliter med å komme tilstrekkelig dypt nok inne i både analysen og i det å finne gode praktiske løsninger. Irgens (2010, s. 36) gir en framstilling av dette i det han omtaler som utviklingshjulet.



Figur 13: Rektors rolle i utviklingshjulet for skoler (Irgens, 2010 i Postholm et al., 2017, s.185).

I modellen skiller Irgens mellom skolens drifts- og utviklingsoppgaver, da han hevder at disse er ulik av natur, noe det er viktig for de involverte å få tak i. Som Qvortrup (2001), poengteres i modellen viktigheten av at skolen må bestå av enkeltindivid som i utgangspunktet er godt kvalifiserte. I tillegg blir også samspillet mellom disse vesentlig. Irgens (2010) viser i sin forskning på ulike skoler at dette fungerer godt enkelte steder, mens en andre steder i for stor grad blander disse fasene, noe som fører til at en ikke i samme grad lykkes med utviklingsarbeidet.

Som institusjon er det selvfølgelig viktig at skolen ivaretar sentrale driftsoppgaver. Som organisasjon er det imidlertid også viktig at fag- og metodeutvikling gis plass. Hvis dette skal skje, må det gis rom for at den enkelte arbeidstaker opplever faglig utvikling ved å delta for eksempel på kurs og mer systematisk etter- og videreutdanning. Ikke minst er det viktig at det også gis rom og tid til at den enkelte skal kunne ivareta egen planlegging og etterarbeid.

Utfordringene kan imidlertid oppstå når en i et samlet kollegium skal arbeide med utgangspunkt i felles ståsted innenfor et fagfelt eller emne. I et slikt arbeid har en behov for over tid å bli værende i rute 2 i utviklingshjulet hvor kollektivet arbeider sammen omkring et utviklingsfokus. Dette ser en, ifølge Irgens (2010), at kan fungere godt i enkelte skoler, mens

en andre steder opplever at diskusjonene i løpet av kort tid sporer av og fokuset dreier over til mer praktiske forhold innen driftssektoren. Dette fører i neste omgang til at profesjonsutviklingen vil kunne gå seint. Ved slike avsporinger vil en kunne oppleve at en får to møter i ett, samtidig som en kan oppleve en ytterligere avsporing ved at enkelte begynner å snakke om andre driftsrelaterte oppgaver. Dette kan selvfølgelig være vesentlige saker, men vil i denne sammenheng kunne være avsporinger som fører en bort fra mer utviklingsrettede diskusjoner. Det som kjennetegner arbeidsplasser som er gode på utvikling, er ifølge Irgens (2010), nettopp det at de makter å holde møtene over lengre tid i rute 2 i utviklingshjulet.

Innen forskning på team og teamarbeid trekker Roald (2012) fram interessante begrep som representerer ytterpunkter i hvorvidt et team fungerer på et ønsket profesjonelt nivå.



Figur 14: Spenninger/dikotomier innen team og teamarbeid, Roald, 2012

Organisasjoner som oppleves å være gode på utviklingsarbeid synes å ha en klar forståelse på forskjeller mellom informasjon og kunnskap. Dette innebærer diskusjoner omkring hvordan en skal forholde seg til faglige saker en skal arbeide med, og at det å få tilført informasjon tidlig i en prosess ikke nødvendigvis fører til ønsket endring. Videre slår Roald (2012) fast at alle organisasjoner må ha innarbeidede kvalitetssystem, men

samtidig vil det være slik at det er selve *utøvelsen* av dette kvalitetsarbeidet som vil være det avgjørende, ikke systemet i seg selv. Dette innebærer en erkjennelse av at måten kollegiet arbeider med informasjonen, hvilke måter de forbereder seg på, hvordan de diskuterer og hva de bygger konklusjonene på, er langt viktigere enn selve systemet.

Ifølge Roald (2012) er det slik at enkelte organisasjoner prøver å komme videre i kvalitetsarbeidet gjennom kun å forbedre systemene, når det i langt større grad handler om å forbedre arbeidsmåtene gjennom å iverksette og implementere det systemene beskriver. Mange ting skal forvaltes i en skole, det er store verdier av både menneskelig og materielt, og en må tenke forvaltningslogistikk. Forvaltning må derfor ivaretas, men for at utvikling skal skje, må en også tenke i termer der en søker nye løsninger, og ikke først og fremst vedtak. Dette er det praktisk-pedagogiske arbeidet som Qvortrup (2001) omtaler som kompetanse.

Når en skal utvikle det som i figur 14 omtales som *kvaliteter*, må en altså, ifølge Roald (2012) tenke på andre måter og i andre termer. Forskjellen på kvalifikasjon og profesjon hører også hjemme her. Kvalifikasjon er vesentlig for alle arbeidsplasser, men som også Qvortrup (2001) poengterer, utvikles skolens samlede profesjonskraft gjennom hele yrkeskarrieren, som del av et større profesjonsfellesskap.

Når en søker å finne ut hvordan enkelte team arbeider godt sammen, trekker Roald (2012) fram at disse har klarere forståelse for at noen problemstillinger har kausal sammenheng, mens andre i sterkere grad har mer systemiske sammenhenger. Enkelte saker vil ha klare kausale sammenhenger, altså at det er direkte sammenheng årsak-virkning, mens det i mer komplekse sammenhenger, som for eksempel knyttet til samhandling i et klasserom, vil være mange forhold som samtidig virker inn. I en slik sammenheng vil det være sentralt å søke etter og avdekke alle disse forholdene gjennom det en omtaler som systemisk forståelse. Medbestemmelse vil i en slik sammenheng være viktig, men når en kommer tett på skoler som er gode i utviklingsarbeid, finner en, ifølge Roald (2012) andre grunntanker enn bare det å gi uttrykk for sine meninger. Dette handler i større grad om en opplevelse av det å være delaktig i det å finne nye løsninger gjennom medskapning.

Når Roald (2012) til slutt prøver å samle det som kjennetegner gode profesjonelle fellesskap, trekker han fram *medbestemmelse* som et viktig grunnlag, mens *medskapning* ser ut til å være mer avgjørende. Dette knyttes til ledelsens evne til både å kunne delegerere og distribuere. Ledere må kunne delegerere, noe som kan omtales som en nedoverbevegelse. Distribusjon handler imidlertid mer om en bevegelse oppover, handlinger der ledelsen trekker med seg personalet i problemstillinger. Dette kjennetegnes av at ledelsen føler på utfordringen, men selv ikke sitter med løsningen uten å involvere hele sitt profesjonelle kollegium i drøftinger fra grunnen av, og oppover i søken etter konklusjoner og handlinger i praksis.

Erfaringer fra den nasjonale etterutdanningsatsingen Ungdomstrinn i utvikling (UiU) viser at skoler som lykkes best med å transformere individuell kunnskap til endring på skolenivå og inn i de enkelte klasserom, er skoler som kjennetegnes av en kultur preget av samarbeid og profesjonelt læringsfellesskap (Postholm et al., 2013). Ifølge Hargreaves og Fullan (2012) vil skoler preget av gode samarbeidskulturer i mindre grad dekke over feil og usikkerhet, men i større grad diskutere og dele det man opplever ikke å lykkes med, nettopp for å kunne motta hjelp og støtte. Disse skolene vil også ha høyere terskel for intern faglig uenighet. Hargreaves og Fullan (2012) peker imidlertid på betydningen at en slik kultur i stor grad må bygge på

trygge relasjoner mellom de ansatte som en nødvendig forutsetning for at de ansatte heller skal åpne seg enn å lukke seg.

At en god skole ikke skapes av individuelt arbeid alene, men også av hva lærerne gjør som samlet personale, vises i en rekke undersøkelser (Irgens, 2010). Irgens og Ertsås (2008) hevder at innføringen av Kunnskapsløftet i grunnskolen i 2006 skapte spenninger mellom et kollektive og individuelt fokus. I følge Postholm et al. (2017) finnes den samme spenningen i etterutdannings-satsingen Ungdomstrinn i Utvikling. Kollektive skoler kjennetegnes ved at de har mer felles planlegging, undervisning, evaluering og utvikling. I tillegg finner en større grad av felles holdning til skolens utviklingsretning, samt et større fokus på at kvalitet i skolen skal utvikles internt (Dahl, Klewe og Skov, 2003 i Postholm et al. (2017).

### **3.3.2 Lærende møter**

Som tidligere omtalt, vil profesjonsutvikling kunne bygge på organisasjonsmedlemmenes evne til i samhandling for å komme tilstrekkelig dypt nede i U-en i «Theory U» (Scharmer, 2009) i deres evne til å reflektere og analysere, samt ikke minst på bakgrunn av disse analysene makte å løfte dette opp igjen i praksissammenhenger.

Studier fra skoler viser at teammøter, fellesmøter og andre møter organiseres svært ulikt. Hvordan slike møter organiseres, viser seg imidlertid å være avgjørende for hvor langt en kommer i en dybdeanalyse av de faglige fokusene en har. Ofte startes møter med en felles informasjon før det åpnes for refleksjon/diskusjon. I slike sammenhenger vil en kunne oppleve at en, med ulikt fokus, er i ulike dimensjoner når en diskuterer, jfr Utviklingshjulet til Irgens (2010). Alternativt kunne inngangen til et møte vært at samtlige møtedeltakere i forkant av møtet hadde dukket dypere ned i aktuelt materiale for på den måten å være mer faglig forberedt til refleksjonene og diskusjonene. Med et slikt utgangspunkt vil en som team være bedre i stand til å jobbe dypere nede i U-en, noe som også åpner for at de involverte kan bringe med seg ideer og tanker inn i møtet relatert til de aktuelle temaene eller utfordringene som gis oppmerksomhet (Scharmer, 2009).

I enkelte saker som angår skolen, vil en tilnærming hvor felles informasjon kommer i forkant av en diskusjon være tjenlig (Wells, 1999). I dypere utviklingsarbeid som ligger foran kollegiet, kan en imidlertid ha god nytte av å se hva en finner av kjennetegn i team som arbeider optimalt. En vil da finne en del praktiske forhold, som henger tett sammen med tidligere omtalte teoretiske tilnærminger.

Det å være forberedt til et møte vil, som Roald (2012) påpeker, ha stor betydning for møtets kvalitet og de involvertes engasjement. I de tilfellene der ledelsen i forkant har lagt til rette slik at møtedeltakerne kan stille forberedt til møtet, vil en i større grad kunne oppleve at alle kan bidra med medskapende innspill. Det å være forberedt vil i seg selv være en viktig forutsetning, mens det å være medskapende forberedt innebærer noe mer ved at en også før selve møtet har arbeidet så godt at en i selve møtet tar med seg ideer som kan drøftes med de andre. Hvis møtedeltakerne skal være medskapende forberedt, noe som kan ta tid, stiller det krav til lederarbeidet. Ledelsens hovedoppgave blir da ikke å informere i det uendelige, men først og fremst å lage gode arbeidsspørsmål i forkant av møtet, noe som gjør at alle reelt sett kan forberede seg (Theory of inquiry, Dewey, 2012). Læring knyttes da til gode problemstillinger som er definert og formidlet i god tid før selve møtet.

Når inngangen til møtet er bygd opp på en undersøkende måte, følger det noen arbeidsmåter som, ifølge Roald (2012), viser at profesjonsmøter kan ha andre kvaliteter enn møter innen en del andre områder. I skoler handler de fleste møter om å skape ny og bedre praksis som fører til enda bedre forhold for elevene. En ser da at i organisasjoner som har tydelige avtaler, og en klar bevissthet omkring dette når man er i den fasen der man arbeider med ideer, er mer avventende med å bringe inn motforestillinger. Dermed oppnår de i sine møter også å komme dypere i sine faglige dykk. Selvfølgelig vil det, og skal det, noe også Roald (2012) poengterer, bringes fram motforestillinger underveis i prosessen, men utfordringen ligger i å utvikle en kultur og strategi hvor en makter å praktisere og å bringe fram dette kritiske blikket på et senere tidspunkt. Enkelte deltakere i team vil ha mer fokus på å trekke fram motforestillinger, og ha det nødvendige kritiske blikket, mens andre ikke er så bevisst dette. I gode møter er det alle deltakeres ansvar på et tidspunkt å utfordre de andres argumenter og forslag. Dette kan i større grupper gjøres ved at en starter med en drøfting i mindre grupper på to og to. På den måten kan en bygge opp de faglige diskusjonene opp mot en læringsprosess og ikke fortsette i en evig tautrekking.

Gjennom Roalds framstilling (2012) ser vi altså en del karakteristiske mønstre i skoler som opplever å komme faglig dypt i sine profesjonsmøter. Han trekker også fram at organisasjoner som er gode på å lage analyser, i større grad oppleves å være systematiske i sitt arbeid med å komme fram til systemforståelser. Disse kjennetegnes også ved at de i større grad utvikler bærekraftige løsninger. Dette innebærer at en først og fremst må analysere det en ønsker å

utvikle, og at en i dette arbeidet må ha noen klare trinn i prosessen. Denne sekvenseringen kan for eksempel bygge på en enkel vurderingsmodell, et vurderingskryss.

Innledningsvis kan en her spørre seg hva som er bra i dag, hva en er fornøyd med. En

|                    |          |
|--------------------|----------|
| Hva er bra?        | Hvorfor? |
| Hva kan bli bedre? | Hvordan? |

Figur 15 Vurderingskryss

bevissthet om hva en ønsker å videreføre må ligge til grunn for konkretisering av hva en ønsker å endre. I neste omgang må en velge et språk som initierer fornying og ikke kun preges av kausal leting, derfor formuleringen «Kan bli bedre». Når vi undersøker hva vi tross alt opplever som bra, må vi også spørre hvorfor det er slik. «Hvorfor» er selvfølgelig interessant i denne sammenheng, men det avgjørende spørsmålet vil være «Hvordan» vi skal gå fram. Det er ofte det helt praktiske som kan være det mest krevende.

Svært ofte kan det være flere og sammensatte forhold som gjør at noe ikke fungerer godt, og dermed ikke har en klar kausal sammenheng. Oftest er det systemiske, sammenhengende faktorer som sammen virker inn. Ved å jobbe stegvis og systematisk i sin tilnærming, vil en kunne oppleve å komme dypere i sin analyse, noe som Roald (2012) omtaler som «Vurdere systematisk for å bli systemisk».

### 3.3.3 Teamet – mer enn en samling enkeltindivider

Organisasjoner er sammensatte, og vi har tidligere trukket fram og omtalt ulike teorier om hva organisasjoner er, og deres forskjellige syn på organisasjonsutvikling. Når vi ser på skoler og teamarbeid i et organisasjonsperspektiv, kan det være nyttig å bruke flere perspektiver for å kunne analysere, forstå og lede en sammensatt skolehverdag. Disse forståelsene vil kunne være utfyllende overfor hverandre. Organisering i team vil kunne være en arbeidsform hvor alle involverte ser helheter og sammenhenger i egen organisasjon, samt bygge opp under muligheter for involvering og medskapning. En slikt perspektiv kan knyttes opp mot perspektivene til Bolman og Deal (1995/2009), hvor sammenhengen og samspillet mellom samfunn, virksomhet og det enkelte teammedlemmene synliggjøres.

En system- og helhetstenkning basert på at individuelle ferdigheter knyttes sammen om læring i team, trekkes også fram av Senge (2000) fram som viktige kjennetegn ved lærende organisasjoner som lærer kontinuerlig og viser evne til å transformere seg selv.

I en organisasjon eller i en annen form for fagfellesskap vil det på bakgrunn av dette være naturlig å rette oppmerksomheten mot team og teamledelse. I mange organisasjoner har samarbeidsformen vært mer preget av gruppearbeid enn teamarbeid. En gruppe vil være mer løst sammensatt enn et team, og måten den er satt sammen på, vil ofte være mer preget av tilfeldigheter enn bevisst fokus på komplementære kunnskaper og ferdigheter. Graden av psykologisk tetthet og gjensidige forpliktelser vil dermed også være mindre utviklet i grupper enn i team (Aasen, 2012).

Katzenbach og Smith (1993 i Gotvassli, 2013) definerer team som et mindre antall mennesker med komplementære ferdigheter, forpliktelser med felles hensikt, resultatmål og tilnæringsmåte som man holder hverandre gjensidig ansvarlig overfor. Levin og Rolfsen (2010) forklarer team som den minste og mest fundamentale byggesteinen i organisert arbeid. Et godt og ansvarlig samspill i en organisasjon eller et faglig fellesskap må på bakgrunn av en slik forståelse av teambegrepet ha som siktemål både å utnytte den eksisterende samlede kompetansen og energien, samtidig som den kollektive selvtilliten utvikles gjennom felles forpliktelser og forventninger. Dette skaper en intern opplevd fellesskapsfølelse preget av åpenhet og positive bidrag til fellesskapet samt gjensidig støtte og forpliktelser overfor hverandre. Denne oppmerksomheten på teamutvikling og teamledelse for å ivareta faglighet på tvers av fagområder, forutsetter både kunnskaper om og evner innen relasjons- og samspillprosesser hos alle involverte.

Kaufmann og Kaufmann (1998, i Gotvassli, 2015) omtaler team som høyt ytelsesorienterte oppgavegrupper. De involverte i teamet opplever at de deler felles ytelsesmål, og at de er aktivt avhengige av hverandre. Hjertø (2013, i Gotvassli, 2013) trekker fram noe av det samme når han hevder at en arbeidsform som team krever høy grad av gjensidig avhengighet av hverandre og reelt felles ansvar for å innfri teamets resultatmål. Teamorganisering vil da kunne bidra til å styrke organisasjonens evne til å løse oppgaver i en kontekst der alle teammedlemmene anerkjennes som unike og verdifulle for teamet.

På bakgrunn av dette kan en hevde at det i det menneskelige samspillet i et team finnes et stort kunnskapspotensiale, også for de utfordringene som aldri tidligere har oppstått. Dette bygger på erkjennelsen av at denne organiseringen kan skape trygghet og rom for improvisasjon blant medarbeiderne, og de en derfor ikke kun trenger å støtte seg på definerte rutiner for å utføre handlinger. Dette rommet for improvisasjon og læring vil gjøre de involverte i stand til å løse helt nye utfordringer og problemer (Gotvassli i Irgens og Wennes,

2011). Spurkeland (2014) hevder at det gjennom felles skapende prosesser bygges relasjoner, i det han omtaler som «det relasjonelle fenomenet kreativitet».

Strandgaard, Hauen og Kastberg (1998) trekker fram bevissthet omkring fem "R-er", rammer, retning, regler, roller og relasjoner, som viktige faktorer for at grupper skal kunne utnytte og utvikle sin samspillkompetanse og bli det de omtaler som presterende team (Gotvassli, 2015). I vår sammenheng blir fokuset på relasjoner særlig interessant, da relasjoner i denne sammenheng omtales av Kaufmann og Kaufmann (1998) som personfaktorer, noe som utgjør en av flere sentrale faktorer når en ser på hvordan gruppestrukturer og gruppeprosesser kan ha innvirkning. Dette omtales også av Oddane (2017) innen både personaspektet og partnerskapet i 5P-modellen, hvor både det individuelle og kollektivet nivået løftes fram.

Hvordan team kan brukes som arena for både kunnskapsutvikling og utvikling av større faglighet hos de involverte, blir i vår sammenheng et sentralt spørsmål. Gotvassli (2015) omtaler i den forbindelse en modell opprinnelig utviklet av de amerikanske organisasjonspsykologene T.R.Mitchell og J.R.Larson, modifisert av Kaufmann og Kaufmann (1998), en modell som kan brukes til å forstå aspekter ved gruppers funksjon og potensiale. Her trekkes flere faktorer fram som sentrale når en forsker på hvordan gruppestruktur og gruppeprosesser kan virke inn på både individene, gruppene og i hele organisasjonen. I tillegg til strukturelle og prosessuelle forhold, samt faktorer knyttet til det de omtaler som situasjonsfaktorer, trekkes særlig personfaktorer fram som sentrale. Dette omhandler de involvertes egenskaper og holdninger, evner, personlighet og tidligere erfaringer, samt gruppe-medlemmenes kompetanse og grad av komplementaritet.

I teamarbeid står kollektive løsninger og samarbeid i fokus, og man søker å utnytte at man fungerer som team, ikke bare som gruppe. Dette kan ses på som et sosialt fenomen hvor man i samspill med andre, bygger en kultur av likhet, likeverd, kunnskapsdeling og enighet, fundert på erkjennelsen av at utvikling av kvalitet innebærer ivaretagelse av den enkeltes kompetanse og deling av denne. Teamlæring blir da en form for arbeidsplasslæring basert på det som skjer i praksis, og en viktig arena for læring (Senge, 2000).

Team som arbeidsform innebærer dermed demokratiske arbeidsprosesser hvor man gjennom kollektive prestasjoner arbeider mot felles prestasjonsmål, man er opptatt av å synliggjøre og dele teamdeltakernes ulike kompetanser, og alle involverte opplever å være avhengige av hverandre for å nå målene (Katzenbach og Smith, 1993). Medlemmene i teamet opplever at



de er avhengige av samarbeid for å få gjort arbeidet, i et klima preget av åpenhet og kompetansedeling hvor det nettopp er de komplementære ferdighetene og de gjensidige forpliktelsene som skaper kvalitet i arbeidet.

En viktig hensikt og et viktig formål med team vil være at man i det kollektive kan løse oppgaver og komplekse utfordringer som enkeltarbeidstakeren ikke makter alene. Organisering i team og arbeidsformer omkring disse får da en sosiologisk forankring hvor teamet ses som et sosial konstruksjon der legitimiteten ligger i at deltakerne gis rom for å utøve en bestemt profesjon i samhandling med teamets øvrige medlemmer. Teamet kjennetegnes dermed av egenskaper som er noe mer enn det som tilsvarer summen av enkelt deltakernes individuelle bidrag. En viktig forutsetning for å lykkes med dette er at det gis rom for at den enkelte teamarbeiderens erfaringer og kunnskaper blir anerkjent og at alle kompetanser kommer hele teamet til gode gjennom samhandling og samskaping. Teamet kan da omtales som et sosialt system hvor det er deltakerne gjennom sin aktivitet og handling som fyller innhold i dette systemet (Senge, 2000).

Hackman (1990) hevder at teameffektivitet forutsetter klar ledelse, klare mål for å definere retning på arbeidet samt at det arbeidet som skal utføres, må være egnet til teamarbeid. I tillegg påpekes viktigheten av opplevelse av støttende omgivelser, samt at det må være tilstrekkelig med både kompetanse og ressurser innad i teamet. Kommunikasjonsmønsteret innad i teamet vil også prege effektiviteten i teamet. Bang (2011) definerer teamets overlevelsessevne basert på evnen i teamet til gjennom arbeidet å styrke og øke enkeltmedlemmenes evne til å samarbeide framover i tid. Dette handler blant annet om hvordan teammedlemmene forholder seg til hverandre, evnen til å holde fokus i diskusjonene over tid for dermed å oppnå dybdelæring gjennom tid å forbli i U-en, tidligere omtalt som U-læring (Qvortrup, 2001), og ikke minst kvaliteten på relasjonene mellom de involverte. Hvis et team skal kunne omtale seg som effektivt, forutsetter det at relasjonene er gode, samspillet må oppleves som godt og kommunikasjonsflyten må bygge opp under god samskaping. (Bang, 2011)

God kommunikasjon vil dermed være grunnleggende for alt det som skjer i teamarbeidet. Gjennom dialoger basert på god og åpen kommunikasjon i teamet utvikles felles forståelser og virkelighetsoppfatninger. En viktig forutsetning for at kommunikasjonen skal oppfattes som fokusert, god og konstruktiv er, ifølge Dalsgaard og Mejl (2009), deltakernes opplevelse av likeverdighet basert på et felles språk. I tillegg må deltakerne oppleve en kultur basert på

tillit, preget av ærlighet og oppriktighet hvor en står inne for det en hevder i fellesskapet. Dalsgaard og Mejl (2009) omtaler denne ansvarligheten som å være kongruent i sin kommunikasjon. Dette innebærer at det er samsvar mellom det som en verbalt uttaler, og det som kroppsspråket formidler. Denne åpne og trygge lagånden forutsetter en personlig tilstedeværelse hvor man er åpen, nærværende, nysgjerrig og aktivt lyttende. En slik form for ansvarlig kommunikasjon vil kunne redusere risikoen for konflikter.

God kommunikasjon innad i teamet bygger også, ifølge Dalsgaard og Mejl (2009), opp under åpen meningsskaping og felles virkelighetsforståelse. Team preges dermed av lite enveiskommunikasjon nettopp fordi en streber etter å få synliggjort de erfaringene og kompetansen hvert enkelt teammedlem bringer inn i arbeidet. Et slikt tett samspill hvor de beste prosedyrer ikke vil kunne fange opp alle situasjoner, vil kunne åpne for misforståelser, noe som tydeliggjør behovet for teamledelse. Åpenhet og tillit innad i teamet vil også være sentrale verdier som bygger opp under en trygghet i samarbeidet. Denne uttalte, gjensidige respekten innad basert på tillit bygges gjennom positiv samhandling knyttet til konkrete arbeidsoppgaver i teamet. Høy grad av teamtillit vil styrke sjansen for at teamet som fellesskap opplever å arbeide koordinert og helhetlig fram mot felles mål.

Et slik faglig fellesskap vil bygge på det en kan omtale som god lagånd, som ifølge Beal m.fl. (2003) kan deles inn i tre komponenter. En kan først snakke om en form for *mellommenneskelig tiltrekning*, basert på deltakernes positive følelser for hverandre og en opplevelse av å være knyttet til hverandre. En slik opplevelse bygger i neste omgang opp under en *følelse av stolthet* over det å være medlem av teamet og det teamet står for. På bakgrunn av dette utvikles så en sterk *indre forpliktelse* overfor både oppgavene til teamet og de beslutningene teamet fatter.

I teamarbeidet vil tilbakemeldinger i en atmosfære preget av åpenhet og ærlighet underveis i prosessen prege arbeidet (Dalsgaard og Mejl, 2009). Dette gjelder både lederens tilbakemeldinger og det teammedlemmene gir innad i teamet. Et viktig prinsipp vil være at samtlige teammedlemmer har ansvar for både å gi og ta imot innspill og tilbakemeldinger nettopp fordi man står i et likeverdig forhold til hverandre. Rom for refleksjon i teamene vil også gi åpning for utvikling av kunnskap gjennom dialog og språklig samhandling. Sentralt i denne sammenheng vil være teamets evne til å løfte samhandlingen opp til et metanivå, hvor man snakker om den enkeltes og gruppas opplevelse av samspill, relasjoner og hvordan dette

kommer til uttrykk i fellesskapet. En slik metakommunikasjon kan være en verdifull avslutning og oppsummering av et møte i teamet.

### **3.3.4 Teamledelse**

En viktig forutsetning for effektive team knyttes til ledernes evne til å støtte og legge til rette for at teamenes arbeid. Aasen (2012) påpeker i den sammenheng viktigheten av at ledere må inneha kompetanser og begreper om det mulighetsrommet teamorganisering innebærer, og ha klare visjoner om hvordan en i personalet på denne måten kan arbeide mot felles mål. Dette må tydeliggjøres i organisering av teamene, hvor ledelse av arbeidet må utføres av profesjonelle yrkesutøvere som kommuniserer godt og tydeliggjør sin faglighet, er gode på relasjoner og bygger opp under prinsippene for lærende møter.

For at en skal oppleve at teamets totale kompetanse blir større enn summen av enkeltmedlemmenes kompetanser, må arbeidet koordineres og ledes slik at det fremmer de kollektive prosessene (Aasen, 2012). En slik teamledelse vil også være viktig for å redusere mulighetene for misforståelser innad i teamet, noe som kan skje i rammer preget av tett samhandling. Dermed kan en som teamleder bidra til den ønskede lagånden innad i teamet som innebærer gjensidige positive følelser for hverandre, og en stolthet og indre forpliktelse over teamet og de oppgavene en står overfor.

### **3.3.5 Lederteamet**

«Når komplekse organisatoriske mål skal nås gjennom samhandling mellom mange mennesker, er det behov for et kollegium for å sette retning, koordinere innsats, gjøre prioriteringer og ta strategiske beslutninger» (Aasen, 2012, s. 127). Dette er oppgaver som overordnet sett tillegges lederteamet. Hvis et lederteam lykkes i å arbeide effektivt og godt med dette vil, ifølge Aasen (2012), resten av organisasjonen også kunne dra god nytte av dette teamarbeidet.

Lederteamet vil imidlertid også inneha en annen funksjon enn team som arbeider ellers i organisasjonen. Lederteamet skal med et mer helhetlig syn på virksomheten ivareta de overordnede oppgavene og ha særlig oppmerksomhet knyttet til spesielle situasjoner, faser og prosjekter. Lederteamet må også til enhver tid være oppdatert på ny kunnskap/forskning noe som vil kunne bidra til å profesjonalisere organisasjonen. Et synlig lederteam internt og eksternt vil også gi viktige signaler om hvordan verdigrunnlaget, utviklings- og kvalitetsarbeidet ivaretas og praktiseres i samspill.

Med et teamperspektiv på ledelse som det Aasen (2012) formidler, vil en kunne bygge opp under en forståelse av teamlæring som arbeidsplasslæring og organisasjonsutvikling. I organisasjoner som stadig er i utvikling både med tanke på innhold og organisering vil lederteamet ha en svært viktig rolle. Lederteamet vil da kunne fylle en proaktiv rolle som både utviklings- og endringsagent, og bygge opp under en forståelse av å være en lærende organisasjon. Lederteamet vil kunne bestå av personer med komplementær kompetanse som sammen kan se helheter og sammenhenger, og dermed samarbeide om kvalitetsutviklingen av organisasjonen.

### **3.3.6 Team i skolen**

I skolen vil teamorganisering være relevant, både i rene lederteam og som øvrige team rundt klasser, trinn og fag. Lederteamet vil her ha en særlig rolle som utviklings- og endringsagent, for å bygge opp under en målsetting som at skolen skal være en lærende organisasjon med kollektiv tenkning (Aasen, 2012). Det vil da være nær sammenheng mellom teamarbeid, teamledelse og kvalitet i skolen. Det ligger en klar forventning om at profesjonelle yrkesutøvere i skolen skal inneha en solid faglig kompetanse og at de i utøvelse av yrket skal ha en forskningsmessig forankring. Samtidig skal de ha evne til å reflektere både i handling og i etterkant av denne. Det forventes også at skolens ledelse har evne til å gjennomføre prosesser som imøtekommer og videreutvikler disse kompetansene i en lærende, kollektiv organisasjon, samtidig som ledelsen må evne å innta teamlederrollen i arbeidsprosesser med sine medarbeidere, og i deres møter med elever for elevenes foresatte. Ved å innta et teamperspektiv hvor en vektlegger komplementære kompetanser, vil en få et helhetlig fokus på arbeidsprosessene og utvikle kunnskap om hvilke rammer som fremmer eller hemmer kompetanseutvikling i skolen.

Aasen (2012) hevder også at en organisering hvor det legges til rette for bevisst og planmessig bruk og deling av kompetanse, vil være særlig viktig i skolen, da læreren ofte er i team med kollegaer uten formell lærerutdanning. En tett samhandling i teamet vil her kunne være en viktig læringsarena, der alle i fellesskap utvikler og deler fagligheten. Læreren vil også i slike sammenhenger kunne fungere som god rollemodell for sine kollegaer.

Mye av det som skjer i skolen, er komplekst og sammenvevd, og både forståelsen av det som skjer, og selve handlingene, lar seg sjelden utføre av enkeltmennesker alene. Slik blir teamet, ikke enkeltmedarbeideren, ifølge Aasen (2012), den grunnleggende enheten og det viktigste fellesskapet. Sammen skal teamene møte og løse skolefaglige oppgaver, i en kontekst der

samspeilet og relasjonene i teamet har direkte innvirkning på arbeidsoppgavene og mulighetene for måloppnåelse. Ulikheten i kompetanse blir da en styrke ved at de virker utfyllende på hverandre, og teamleder må bevisst bruke teamdeltakernes komplementære kompetanser og ta ansvar for at arbeidet blir utført i tråd med de definerte målene for teamarbeidet. På den måten vil det gjennom deltakelse i teamarbeidet bli opparbeidet en gjensidig forståelse av de verdiene skolen arbeider i forhold til, og som bidrar til at elevene blir sosialisert inn i skolens hverdagsliv. Teamets samlede kollektive kompetanser forankres da i felles forståelse av skolens verdier.

### **3.3.7 Relasjoner i team**

Aanderaa (1999) hevder at de psykiske kreftene som påvirker relasjonene mellom mennesker, prinsipielt er de samme enten de utspilles i privatlivet, i fritiden eller i arbeidslivet. Mellommenneskelige prosesser vil gjøre seg gjeldende i alle sammenhenger hvor mennesker samarbeider. Hvordan disse relasjonene kjennetegnes, vil imidlertid være betinget av en rekke faktorer knyttet til enkeltpersoner, til teamet som helhet og til faktorer utenfor selve teamet. På bakgrunn av et mangfold av påvirkningsfaktorer vil derfor hvert samarbeidsforhold og hvert team utvikle sitt særpreg. «De som bidrar til å påvirke samarbeid og teamfungering, er ikke bare knyttet til medlemmene eller lederen, men også til de spesifikke arbeidsoppgavene og den kontekst teamet befinner seg i» (Aanderaa, 1999, s. 13).

I følge Aanderaa (1999) vil det være felles for alle team, at samtlige medlemmer, inklusive lederen, er henvist til å forholde seg til hverandre for å løse oppgaven. Hun illustrerer dette med «den relasjonelle spektralsteinen», en modell som i tillegg til å synliggjøre det mangfoldet av påvirkningsmuligheter en må ta med i betraktning, også kan brukes av team for å reflektere over egen fungering.

Utviklingen av relasjoner i et team vil være et resultat av teamets historie, det opplevde teamsamholdet, klimaet i teamet, innarbeidede prosedyrer og teamets ledelse. Samtidig vil relasjonene i teamet bli påvirket av det Aanderaa (1999) omtaler som «storgruppeprosessene», en konsekvens av at man er en del av et større system, f.eks. som ledergruppe i en skole med en kommunal skoleeier.

Dette omtalte gruppeklimaet utvikles når mennesker kommer sammen, og det skapes noe unikt for hver enkelt gruppe. Boëthius (1983) hevder i denne sammenheng at det ikke først og fremst er de personlige karakteristika ved hvert enkelt medlem som bestemmer hvordan en

gruppe utvikler seg, men at det i større grad handler om den spesifikke kombinasjonen av medlemmene i gruppa. Gruppen vil dermed være noe mer enn summen av enkeltmedlemmene, på samme måte som det opplevde selvet vil være mer enn summen av en rekke enkeltkjennetegn. Denne tenkningen finner vi også igjen hos Hargadon og Bechky (2006).

Aanderaa (1999) trekker fram at det opplevde gruppesamholdet i et team utvikles på bakgrunn av tiltrekning og tilknytning, støtte og omsorg. Samtidig er det viktig hvordan den enkelte opplever å bli hørt og forstått, at det er rom og mulighet for å åpne seg og få tilbakemelding, og at det gjennom en slik prosess skjer en utvikling mot måloppnåelse og resultater av arbeidet. I team som fungerer godt, eksisterer det dermed en balanse mellom det å være både oppgaveorientert som følelsesorientert. Dette kjennetegnes av en arbeidskultur hvor en kritisk, analytisk og åpen holdning hvor det som har å gjøre med oppgavene og løsningen av dem, støttes og framelskes. «Fordi arbeidskulturen respekterer og tolererer medlemmenes forskjellighet og alles rett til å uttrykke seg og perspektivere det som skjer, vil klimaet være kreativt og gi enkeltmedlemmene og gruppen som helhet, vekstmuligheter» (Aanderaa, 1999, s. 95).

En viktig rammebetingelse som teamet må ta hensyn til, er tilgjengelig tid. Det å forholde seg realistisk til tiden, vil, følge Aasen (2012) kunne være avgjørende for teamets prioriteringer, for samarbeidsformene og for måloppnåelse. Dette gjelder også tid avsatt til refleksjon.

Det relasjonelle perspektivet trekkes også av Bolman og Deal (1995/2009) fram som et viktig perspektiv for å kunne analysere, forstå og lede den sammensatte skolehverdagen, og bygge opp under skolen som en kollektiv organisasjon i utvikling. Relasjonell tenkning i denne sammenheng handler både om å sette teammedlemmer i relasjon til hverandre, samtidig som kvaliteten av relasjonen mellom de involverte gis oppmerksomhet.

I skolen handler det relasjonelle organisasjonsperspektivet om pedagogiske prosesser, læring, motivasjon, samarbeid og samspill mellom alle menneskene som er en del av denne felles organisasjonen. I et teamperspektiv handler dette om å ha fokus på hvordan man gjennom fokus på relasjoner og kvaliteter i disse, gjør at man kan fremme et samspill som gjør det mulig å løse oppgaver og nå mål sammen. I et slikt organisasjonsperspektiv står individuell og kollektiv læring og utvikling i sentrum, og bygger på et sosiokulturelt læringssyn om at læring i stor grad bygger på relasjonell, mellommenneskelig aktivitet. Samspillet i seg selv

blir slik et lærende fellesskap, basert på at både læring og utvikling krever omfattende deling av både kunnskaper, fortellinger og opplevelser (Aasen, 2012).

I skolen eksisterer relasjoner på mange ulike nivå, noe som på ulike måter inkluderer både barn og voksne. Aasen (2012) påpeker at disse relasjonene knyttet til skolehverdagen kan oppleves som utfordrende i en skole med tydelig verdigrunnlag hvor relasjoner i mange sammenhenger gis stor plass. Kvaliteten i relasjonene mellom medlemmene i teamene kan oppleves å være sterk eller svak, og den vil være i stadig endring. Opplevelsen av samhörigheten i et team, eller kvaliteten på relasjonen mellom medlemmene i team, vil ofte komme til uttrykk i hvordan konflikter og problemer blir ivaretatt, og hvordan teammedlemmene støtter hverandre. I teamene vil det også kunne utvikles uformelle roller eller sosiale posisjoner som kan komme i konflikt med, eller utfordre de mer formelle rollene i teamet. Kvaliteten i relasjoner vil da til enhver tid være i endring, og gode relasjoner vil kunne bli svekket gjennom konflikter som vil være helt naturlig også i teamsammenheng. Samtidig vil en se at velfungerende team evner å løse konflikter og problemer på en konstruktiv måte som i neste omgang vil kunne bidra til læring og utvikling.

I skolen vil team være den minste og mest fundamentale byggesteinen i organisert arbeid. Aasen (2012) hevder at det i et relasjonsbasert arbeid, som i skolen, vil være en viktig forutsetning at medlemmene i team møtes personlig i tette relasjoner til hverandre, overfor barna og overfor barnas foresatte. Dette tette samspillet på ulike nivå gir teamene store muligheter til god kommunikasjon, i menneskelig samhandling der alle involverte bedre lærer å kjenne hverandre både som menneske, samhandlingspartner og som yrkesutøver.

Teamarbeid i skolen kan dermed betraktes som et målrettet arbeid der teammedlemmene må inneha både relasjonell og faglig kompetanse for å lykkes (Aasen, 2012). Faglig kompetanse gir nødvendig kompetanse og trygghet for å stå i aktuelle situasjoner og løse til dels komplekse arbeidsoppgaver. Relasjonell kompetanse, samhandlingskompetanse, vil i tillegg være nødvendig for effektiv samhandling i arbeidet mot de uttalte målene.

Relasjonsbaserte team vil også ha en strukturell side, som kan oppleves som et komplisert puslespill hvor formelle og uformelle roller er knyttet sammen og tidvis være noe utydelig i den daglige arbeidsdelingen. For å forstå den sosiale strukturen i systemet i team og teamarbeid, knytter Hatch (2001) dette opp mot en vertikal og en horisontal dimensjon. Den vertikale dimensjonen omfatter den formaliserte arbeidsdelingen i en større sammenheng.

Rektor vil i skolen, som teamleder, oppleves som en autoritet når vedkommende innehar både skolefaglig kompetanse og kompetanse om teamarbeid, i tillegg til relasjonell kompetanse. Den horisontale dimensjonen omhandler i større grad de mer uformelle og relasjonelle sidene i skolen som sosialt system. Dette er relasjoner og maktstrukturer som ikke er tydeliggjort i noe organisasjonskart, men vil kunne ha positiv innflytelse på teamarbeidet.

Kozlowski og Ilgen (2006) påpeker at det nettopp er formålet med teamet som må være nøkkelen til teamsammensetningen. Det er oppgavene teamene er gitt som ligger til grunn for at teamet skal kunne nå sine mål, og dermed ligger til grunn for den mellommenneskelige samhandlingen i teamet. Det relasjonelle perspektivet blir satt i sammenheng med de oppgavene som skal løses. De gode relasjonene, og det kvalitativt gode samspillet må ha en hensikt, og organiseringen og sammensetningen av teamet vil være grunnlaget for å kunne løse oppgavene på best mulig måte. Om individene ikke innehar nødvendige kollektive nøkkelkompetanser, vil det kunne føre til at teamarbeidet ikke fungerer effektivt. Det er oppgavene til teamet som bestemmer både framdriften i arbeidsprosessen, strukturen i arbeidet og ikke minst ledelsen og koordineringen av arbeidsoppgavene innad i teamet. På den måten blir det de konkrete arbeidsoppgavene som styrer og definerer de ulike rollene i teamet.

Team hvor medlemmene har et felles sett uttalte normer for samspillet og gjensidig avklarte relasjoner, blir godt i stand til å løse utfordringer og oppgaver effektivt og kvalitativt godt (Aasen, 2012).

### ***3.4 Den kollektive kreative prosessen***

Oddane (2017) oppsummerer kreativitetsbegrepet til å være en «individuell og kollektiv evne til å skape noe nytt og anvendelig som respons på et åpent problem» (s. 65). Hva dette «nye og anvendelige» skapes av, synliggjøres av Amabile (1998) som fremhever at «Creative thinking (...) refers to how people approach problems and solutions – their capacity to put existing ideas together in new combinations» (s. 79). Et sentralt trekk ved kreativitet blir da å anvende kjent kunnskap på nye måter.

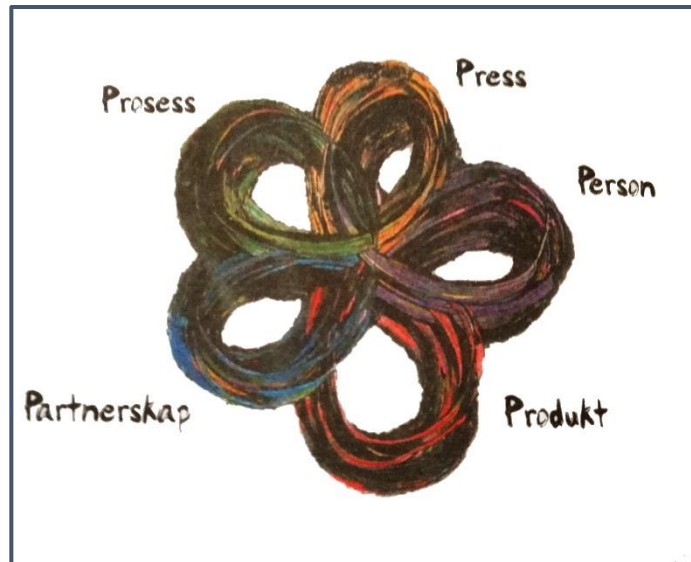
I lys av det som så langt er presentert, ligger det en erkjennelse av at kreativitet ikke utelukkende er noe som skjer i enkeltmennesket, men at det også skapes og utvikles i kollektive prosesser. Barrett (1998, i Oddane, 2017) tyr til en av jazzens store og siterer Herbie Hancock på hvordan jazzmusikerne gjennom det kreative improviserte samspillet



evner å ta tak i det som i utgangspunktet var en «feil akkord», og bruker det som et kreativt anslag til en ny melodi. Dette tydeliggjør de mulighetene som ligger i de åpne problemene og prosessene hvor kreativiteten arbeider.

Både individet og fellesskapet blir dermed viktig for kreativiteten, noe Oddane (2017) tydeliggjør i 5P-modellen vor

prosess, press, person, produkt og partnerskap utgjør hovedelementene. Helheten og dynamikken i modellen står svært sentralt, men i vår sammenheng, hvor vi særlig ser på kreativitet i fellesskapet, velger vi ha mest fokus på personaspektet (enkeltmennesket) og partnerskapet (fellesskapet). At vi også omtaler elementer knyttet til opplevd press knyttet til prosessen fram mot et



Figur 16: 5P-modellen. (Oddane, 2017, s.30, ill. Bjørg Eigard)

kvalitativt godt produkt, understreker og poengterer sammenhengen og samspillet mellom enkeltdelene i det som er helhetlig, integrert forståelse og tenkning.

Innen kreativitetsforskning er det, ifølge Oddane, relativt nytt å se på kreativitet som en kollektiv prosess. Produktene som skapes i slike prosesser, blir da et resultat av den kreativiteten som skapes i fellesskap med de som arbeider mot samme mål. Uten dette samarbeidet ville man dermed ikke ha kommet fram til akkurat dette sluttproduktet med de kvalitetene det innehar. Dette er nettopp et resultat av den kollektive innsatsen og noe som ingen av bidragsyterne kunne skapt alene (Oddane, 2017). Oddane (2017) hevder at for få ser sammenhengen mellom relasjonell kompetanse og kvaliteter i den sammenheng og kreativitet, noe som gjør at det knapt finnes forskning på dette feltet.

Gjennom KREM-modellen synliggjør Oddane (2017) ulike aspekter ved det kreative mennesket: kreativ kompetanse, ekspertise, relasjonell kompetanse og motivasjon. Modellen tar utgangspunkt i Amabiles (1996) tre-komponentmodell for individuell kreativitet, bestående av ekspertise, kreative ferdigheter og motivasjon for oppgaven. Ekspertise i denne sammenheng omhandler faglig kunnskap innen ulike områder, mens kreative ferdigheter kan ses på som det unike som gjør at en skiller seg ut fra mengden. Motivasjon omhandler i den

sammenheng graden av lyst eller glede ved å ta fatt i en oppgave, og Amabile (1996) hevder at manglende ekspertise eller kreative ferdigheter kan kompenseres gjennom sterk motivasjon. Oddane (2017) utvider modellen til fire komponenter hvor altså det relasjonelle aspektet ved det kreative individet tillegges vekt, gjennom at *relasjonell kompetanse* inngår som den fjerde komponenten.

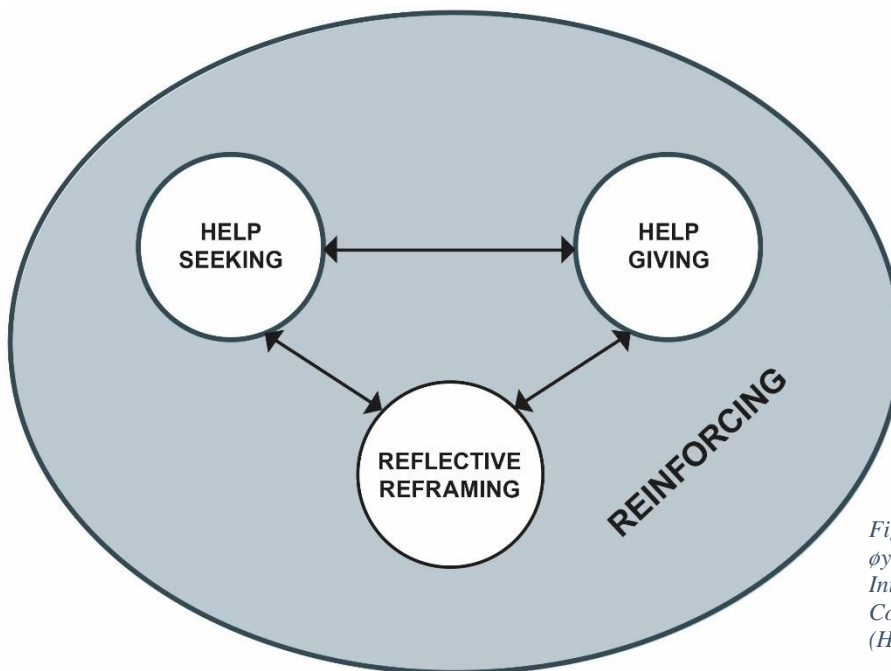
Samtidig er også, som tidligere omtalt, partnerskapet et sentralt element i Oddanes 5P-modell (2017), og den tydeliggjør nettopp den kollektive og sosiale dimensjonen i tilknytning til det kreative arbeidet. Premisser utenfor individet er i seg selv avgjørende i denne sammenheng, ikke til erstatning for, men i tillegg til enkeltindividets egen forutsetninger. Her er det *relasjonen* og kvaliteten i denne mellom enkeltmenneskene som er av interesse, og begreper som tillit, oppmuntring og støtte er sentrale.

Oddane (2017) systematiserer denne kollektive dimensjonen gjennom bruk av system- og nettverksstrukturer. Begrepet jobbrelevant mangfold synliggjør hvordan kollektive prosesser gir rom for og henter ut det kreative potensialet som ligger i ulike kompetanser og perspektiver. Komplekse, sammensatte, uforutsigbare oppgaver nødvendiggjør, ifølge Oddane (2017), kollektiv innsats fra deltakerne i det hun omtaler som skapende partnerskap bestående av aktører på kryss og tvers av faglige og organisatoriske grenser. Det å være leder, og samtidig utgjøre en del av et lederteam som er avhengig av hver enkelt sin innsats for å kunne lykkes og nå organisasjonens mål, vil også kunne oppleves som krevende når en i tillegg til å stå i jobb, også skal «stå i livet» for øvrig. I begrepet sosial årvåkenhet, beskrevet av Golemann (1997 og 1999) i Oddane (2017), ligger blant annet evne til empati, som innebærer evnen til å lytte til andre på en oppmerksom og ikke-dømmende måte for dermed å utvikle gode relasjoner. Dette oppleves å være en forutsetning for et annet aspekt ved sosial årvåkenhet som handler om å både anerkjenne og møte andre gruppe-medlemmers behov og preferanser.

### **3.4.1 Hargadon og Bechkys modell**

Andrew B. Hargadon og Beth A. Bechky (2006) systematiserer den kollektive kreative prosessen når de framhever fire faktorer som de gjengir i sin modell for interaksjon som utløser kollektiv kreativitet. Modellen bygger på at forståelsen av et problem eller situasjon, og generering av kreative løsninger inkluderer deltakernes tidligere erfaringer på måter som fører til ny og verdifull innsikt. Dette er kollektiv kreativitet.

Modellen identifiserer stadiene i fire typer sosial interaksjon: Søke hjelp (help seeking), gi hjelp (help giving), reflekterende ny-innramming og fortolkning (reflective reframing), og forsterking (reinforcing). Sentralt i denne tenkningen ligger evnen til å forstå den sosiale konteksten, samt utvikle interaktive tilnærminger til kreativitet.



Figur 17: Interaksjoner som utløser øyeblikk av kollektiv kreativitet – Interactions Precipitating Moments of Collective Creativity. (Hargadon og Bechky, 2006, s. 490)

Modellen innebærer at det er den som besitter eller «eier» problemet eller oppgaven som søker hjelp hos andre. Den, eller de andre aktiveres så i en prosess hvor den opprinnelige utfordringen og begge (alle) parters bidrag, både «spørsmål» og «svar» gis rom for refleksjon, og settes inn i nye fortolkningsrammer, *reflective reframing*, i en reflekterende prosess. Denne prosessen gir deltagerne muligheter til å se detaljer i problemet de opprinnelig ikke kunne se, det gir dem muligheten til å se tidligere erfaringer og egne og andres tidligere bidrag i prosessen i et nytt lys. Til slutt kan ikke den kreative løsningen lenger knyttes til en enkelt bidragsyter, siden hver enkelt persons innsikt former og ble formet av interaksjonen deltagerne imellom. Disse tre faktorene påvirker hverandre og er gjensidig forsterkende og aktiverende – *reinforcing*. Prosessen gir alle aktørene tilgang på ressurser de ikke ville hatt hvis oppdraget skulle løses individuelt. Alle involverte kommer styrket ut med mer kunnskap, ikke bare den parten som i utgangspunktet eide «problemet».

I et slikt perspektiv har en blant annet fokus på «eureka-øyeblikket», det øyeblikket når kreativ innsikt oppstår, nettopp i samspillet mellom de involverte enkeltpersonene, som hver

for seg bidrar med forskjellige erfaringer og kunnskap. Dette kan forstås som det Hargadon og Bechky (2007) omtaler som kollektiv kognisjon, eller kognitivt sinn, i organisasjoner. I en slik forståelse er det bare individer som kan bidra inn i det helhetlige kognitive sinnet, som er å forstå som noe mer enn summen av den kunnskapen enkeltindividene innehar, nettopp fordi det innebærer sammenhengende og dynamiske aktiviteter mellom flere mennesker. Et perspektiv på kollektivt sinn vil kunne bidra til å forklare svært kreative organisasjoner, hvor vekten på nye løsninger krever oppmerksom utforsking.

En oppmerksom tilstedeværende blant de involverte forutsetter en samhandling hvor deltakelse i gruppeprosesser ikke handler om antallet tilstedeværende, men i større grad om den oppmerksomheten og energien en person forplikter seg til å bidra med i samspill med de andre i gruppen. Denne kollektive kognisjonen forbinder individuelle ideer og erfaringer på måter som både omdefinierer og løser kravene til nye situasjoner.

Ideen om kollektiv kognisjon, sammen med forståelsen av kreativ problemløsning, gir et rammeverk for å forstå øyeblikk av kollektiv kreativitet (Hargadon og Bechky, 2006). En persons handlinger, kommentarer eller innspill, når de vurderes av andre, former deres egne forståelser, som igjen former det neste hvis det er tjenlig. Et fokus på de kollektive aspektene ved disse interaksjonene gjenkjenner at en persons tidligere tenkning og handling tar inn til seg nye felles forståelser, i den påfølgende tenkningen og handlingen. Tidligere innspill og forståelser tar på denne måten på seg nye betydninger, blir kreative, gjennom de oppmerksomme samspillene mellom deltakerne i problemløsningsprosessen.

I stedet for kun å stole på enkeltpersoners kognitive ferdigheter, representerer kollektiv kreativitet spesielle øyeblikk når de involvertes perspektiver og erfaringer blir samlet for å ivareta situasjoner på måter som skaper nye løsninger. Løsninger blir da resultat av en kollektiv prosess hvor en kommer sammen for å finne, omdefinere og løse problemer, hvor det en ender opp med blir noe mer enn hver enkelt kunne kommet fram til.

I modellen til Hargadon og Bechky (2006) gis fasen knyttet til «reflecting reframing» særlig oppmerksomhet. Denne kjennetegnes særlig av de øyeblikkene når deltakerne i sosiale sammenhenger gir nye uttrykk for det de allerede vet. Når deltakere kommer sammen i kollektivt problemløsende sammenhenger, har enkelte personer ofte en god forståelse av problemstillingen, mens andre har potensielt relevante ideer og erfaringer de kan bidra med. Opplevelsen av kreativitet i samspillet beveger seg til det kollektive nivået når hver enkelt sitt

bidrag ikke bare underbygger andre påfølgende bidrag, men, like viktig, gir mening til andres tidligere bidrag. Dette er øyeblikkene når kreativ produksjon ikke lenger kan tilskrives en enkeltperson i møtet, men er et resultat av et samspill basert på de involvertes innsikt og refleksjoner.

De tre første faktorene i modellen til Hargadon og Bechky (2006) påvirker altså hverandre og er gjensidig forsterkende og aktiverende (reinforcing). De sosiale samspillene som forener kollektiv innsats innebærer derfor mer enn bare det å bringe mennesker sammen, da interaksjonen i seg selv gir mening og verdi. Hargadon og Bechkys forskning (2006) omtaler to typer forsterkende atferd i slike prosesser. For det første opplevde de involverte en form for positiv forsterkning i samhandling med andre i det som omtales som kollektive øyeblikk. I tillegg trekkes det fram verdien av disse kollektive aktivitetene er fundert i felles verdier i organisasjonen.

Organisasjoner som har ledelse som verdsetter kollektiv problemløsning, og som belønner og løfter fram enkeltpersoner, som tydeligst viser denne kollektive atferden. En slik forsterkende atferd anerkjenner, også åpenlyst, betydningen av sosiale interaksjoner i den kreative prosessen. Det forventes at de ansatte søker hjelp fra andre, og når de ble spurt, blir det forventet at de bistår. Dermed forsterkes den felles overbevisningen om betydningen av disse kollektive aktivitetene i organisasjonen.

De fire faktorene, eller aktivitetene i modellen til Hargadon og Bechky (2006), bidrar til, og støtter opp under arbeidet med å bidra, gi reflekterende «reframing» og forsterkning, samt at de bidrar til å gi et rammeverk som gjør det enklere å forstå hvordan øyeblikkene av kollektiv kreativitet utløses i grupper og organisasjoner. Alle aktivitetene er gjensidig forsterkende ved at de vanligvis vises i kombinasjon og aktiverer hverandre. Reflekterende «reframing» er kjernen i det kreative, kollektive øyeblikket, da denne aktiviteten er avgjørende viktig for å frigjøre og trekke inn tidligere erfaring, og kombinere den på nye måter. I modellen ligger det også en erkjennelse av kollektiv kreativitet er avhengig av individers evne til å samhandle med andre.

## 4 OPPSUMMERING AV FUNN

Etter intervjuene og flere intervensjoner satt vi med et stort datamateriale som framsto som svært komplekst. Datamaterialet er, som omtalt i metodekapitlet, blitt bearbeidet i flere omganger og vi har til slutt valgt å dele våre funn inn i tre kategorier. Den første kategorien er *relasjoner, kommunikasjon og relasjonskvalitet*. Kategori to er innenfor *team*, individets rolle og lederrollen i team, mens den siste kategorien tar for seg funn innenfor *kollektiv kreativitet* og utvikling.

Vi vil nå presentere en oppsummering av våre empiriske funn i de ulike kategoriene. I det påfølgende kapitlet vil vi så gå nærmere inn i en analyse og drøfting av funnene.

### 4.1 Funn kategori 1: relasjoner, kommunikasjon og relasjonskvalitet

Våre informanter formidler både underveis i prosessen og i etterkant en opplevelse av at de gjennom arbeidet har fått økt sitt refleksjonsnivå og i den forbindelse er blitt bedre til å sette ord på hva som har blitt bedre og ikke minst hvorfor det er blitt slik. I det de forteller ligger det en klar gjenkjenning av det som Hargadon og Bechky (2006) beskriver som faser i modellen «Interactions Precipitating Moment of Collective Creativity».

Gjennom sterkere fokus på relasjoner, kommunikasjon og relasjonskvalitet formidler de sterkere personlige tilknytninger internt i ledergruppa, noe som også har styrket deres faglige selvbilde både individuelt og kollektivt. De gir uttrykk for at de har blitt bedre kjent med hverandre, og at denne tryggheten og tilliten har ført til bedre kommunikasjon i samhandlingen, hvor det er gitt mer rom for faglig uenighet og diskusjon.

De bruker begrepet «modigere» når de beskriver sine egne bidrag både innad i ledergruppen og overfor de øvrige personalet. Samtidig formidler de en opplevelse av at kvaliteten på relasjonene er blitt bedret når de samhandlingen oppleves som positiv, og at dette særlig merkes i de sakene dere de reelt sett kommer fram til løsninger i fellesskapet. Denne erfaringen gjør at de nå er mer bevisste på både å spille på hverandre og spille hverandre gode, framfor å sitte hver for seg og søke løsninger på utfordringer på egenhånd. Informantene gir klart uttrykk for at deres faglige og personlige utvikling har hatt, og har, positiv betydning også for skolens øvrige ansatte samt elevene på skolen.

#### **4.2 Funn kategori 2: team, individets rolle og lederrollen i team**

Informantene gir uttrykk for at det arbeidet som er gjennomført gjennom høstsemesteret, har utgjort en forskjell både for de som enkeltpersoner og for det samlede lederteamet. De formidler at de i etterkant av arbeidet har en sterkere opplevelse av å stå samlet både når det gjelder utvikling av kollektive tiltak og løsninger, og ikke minst ved iverksettelse av disse. Skolens rektor gir uttrykk for at den sterkere involveringen av hele ledergruppa har bidratt til at h\*n har endret seg som leder ved økt bevissthet og holdning til det å stå samlet som team, og at det har gjort at h\*n har senket skuldrene med en sterkere opplevelse av faglig støtte i skolehverdagen.

En av informantene forteller at h\*n denne høsten har opplevd å være mindre sliten enn tidligere, og knytter dette opp mot en opplevelse av økt trygghet innad i ledergruppen. H\*n formidler en klar opplevelse av at det både er artigere og mer meningsfylt å være på arbeid nå når de som ledere står mer samlet. En av de andre informantene beskriver nå en skolehverdag som «flyter» bedre med økt evne til å se saker fra flere perspektiver.

Informantene formidler at intervensjonene har gitt dem som ledergruppe det rommet og den tiden de hadde behov for nettopp å stoppe opp og reflektere over og diskutere praksisnære utfordringer i en hektisk hverdag. De forteller at de nå har fått gjort nødvendige justeringer og tilpasninger underveis, og at de dermed opplever å ha blitt styrket som team. Dette synliggjøres spesielt ved at de nå i større grad opplever at kollegiet ved skolen aksepterer de to avdelingslederne mer på linje med rektor, som del av skolens helhetlige lederteam.

Økt trygghet og tillitt samt kollektiv selvtillit er også i denne kategorien framhevet som viktige og avgjørende elementer for at teamet skal make å utnytte sitt faglige mangfold og at de dermed i større grad evner å gjennomføre gode diskusjoner.

#### **4.3 Funn kategori 3: kollektiv kreativitet og utvikling**

Når gjelder empiri knyttet til kollektiv kreativitet og utvikling i teamet, beskriver ledergruppen situasjoner hvor de opplever det som Hargadon og Bechky (2006) formidler i modellen Interactions Precipitating Moments of Collective Creativity, nettopp erkjennelsen av at kreativitet og oppgaveløsning ikke utelukkende er noe som skjer som resultat av enkeltmenneskers bidrag, men noe som skapes og utvikles i kollektive prosesser.

De omtaler og konkretiserer at de har erkjent at de mest trolig ikke ville kommet fram til akkurat de løsningene som de gjorde i det kollektive lederfellesskapet, hvis de hadde sittet

alene. I dette kollektive arbeidet løftes også de relasjonelle kvalitetene fram, gjennom det å være del av et fagfellesskap preget av gjensidig tillit og respekt.

Løsninger oppleves å bli utviklet i fellesskapet og de uttrykker at de i ettertid ikke har maktet å identifisere hvem i ledergruppa som bidro med hva, men at løsninger og tiltak kom som resultat av kollektive prosesser. Dette er noe informantene forteller at har gjort de mindre slitne i skolehverdagen, og de dermed opplever å være mer robuste når de også står samlet i gjennomføringsprosessen.



## 5 ANALYSE OG DRØFTING

Vi vil nå gi en mer utfyllende presentasjon av våre funn blant annet bestående av uttalelser og sitater og drøfte dette opp mot relevant teori. Dette gjør vi ut fra de tre allerede presenterte kategoriene:

- Relasjoner, kommunikasjon og relasjonskvalitet
- Team, individets rolle og lederrollen i team
- Kollektiv kreativitet og utvikling.

Teksten er satt opp tematisk, og funnene kommer nødvendigvis ikke i kronologisk rekkefølge til når de oppsto i forskningsprosessen. Tematikken kompleks og sammensatt og slik vi ser det, berører flere av uttalelsene til informantene flere temaer. I teksten vil det forekomme noe overlapping av tematikk og gjentakelse av det informantene sier, men da i lys av de ulike tema og teori som knyttes til dette.

Direkte sitater fra informantene er merket med Informant 1, Informant 2 og Informant 3, også forkortet til I1, I2 og I3. Betegnelsen gjenspeiler hvem som uttaler hva, og er gjennomgående i hele teksten..

### 5.1 *Relasjoner, kommunikasjon og relasjonskvalitet*

I de innledende, individuelle intervjuene gir alle informantene uttrykk for et ønske om å rette mer oppmerksomhet mot relasjonsbegrepet i jobbsammenheng. De formidler en følelse av at det ville ha styrket ledergruppa i det å stå sammen, innad og utad. Dette kan knyttes opp mot utsagn hvor de tidlig uttrykker en følelse av at det eksisterer en sammenheng mellom det å oppleve trygghet innad i ledergruppa og det å utad stå samlet bak ledergruppas avgjørelser. «Det er helt klart at kvaliteten på relasjonen mellom oss i ledergruppa er viktig for hvordan vi oppleves utad. Innad i ledergruppa må vi ha rom for å snakke sammen og ha konstruktive diskusjoner – noen å sparre med» (I3). Informantene vil ved å sette fokus på relasjoner kunne lykkes med å framstå som en mer samlet ledergruppe. Dette er i tråd med *No education without relation* som Skrøvseth et al., (2017) refererer til, der det knyttes sammenheng mellom kvaliteten på relasjoner og utøvelsen av det faglige arbeidet. I følge Robinson (2014) i Postholm et al., (2017) vil økt fokus på relasjoner og det å bygge tillit til hverandre hjelpe skoleledelsen i å fungere bedre. Spurkeland (2011) trekker i denne sammenheng også fram egenskaper om menneskekunnskap og relasjonskompetanse som faktorer for å lykkes som leder. Informantene har også tidligere jobbet med Spurkeland sine teorier, og kjenner i den

sammenheng til det han omtaler som relasjonshjulet og betegnelsen 24-timers mennesket. Den siste informanten uttrykker også kjennskap til Spurkelands teorier igjennom ledelsesstudier, og samtlige i ledergruppen hevder at de har dette med seg i sin forforståelse når de møter oss som forskergruppe. Røkenes og Hanssen (2012) er klar på at dette har betydning for hvordan man møter andre mennesker og hvordan individet oppfatter virkeligheten. Denne forforståelsen kommer også til syne hos ledergruppen ved deres positivitet og uttalte forståelse for relasjoners viktighet.

Til tross for en klar erkjennelse innad i ledergruppa om viktigheten av å gi begrep som relasjoner og relasjonskvalitet oppmerksomhet, ligger det også en klar opplevelse av at begrepene gis for lite tid i praksisnære diskusjoner. «Vi tar det liksom for gitt at det utvikles gode relasjoner innad i ledergruppa» (I3). Informanten formidler en opplevelse av at relasjoner bygges over tid, i samhandlingen, samtidig som de er klare på at en høyere bevissthet omkring begrepet ville ha løftet refleksjonene opp på et høyere nivå. I2 uttrykker at de ved skolen er avhengig av et lederteam som samlet står bak det de sammen diskuterer seg fram til, og at dette i stor grad handler om tillit, god kommunikasjon og at det er rom for å hevde egne meninger. «Det er helt klart at kvaliteten på relasjonen mellom oss i ledergruppa er viktig for hvordan vi oppleves utad» (I2).

Underveis i samtalene i intervusjonene styrkes poengteringen av sammenhengen mellom kvalitetene i relasjonene innad i ledergruppa hvordan de framstår utad. «Hvis vi er veldig i utakt, virker det helt klart og tydelig inn på personalet» (I2). Konkret knytter informanten dette opp mot et stadig økende antall elever i skolen som til tider oppleves som særlig utfordrende. «Det å på en god måte håndtere unger som ikke har det bra, stiller større krav til samholdet og den gode relasjonen i voksegruppa». Sitatet sett i sammenheng med Spurkeland (2011) sin uttalelse om at de med lav relasjonskompetanse ikke bør slippe til i skolen, viser at ledergruppen er bevisst sitt ansvar ovenfor de man omgås og det underliggende etiske ansvaret Eide & Eide (1996), Løgstrup (2008 i Drugli, 2012) og Løgstrup (2000 i Spurkeland 2011) omtaler. Med fokus på elevene og deres utvikling er de, ifølge Fallmyr (2017) og Skrøvseth et al., (2017), sitt ansvar bevisst både når gjelder å ivareta skolens samfunnsoppdrag og mandat. Spurkeland (2011) hevder at hele skolen må ha felles forankring i relasjonskompetanse for å fungere. Ledergruppas uttalelse om at det vil gå ut over personalet om de er i utakt, viser at de innehar en forståelse av at dette henger sammen.

I de avsluttende, individuelle intervjuene uttrykker samtlige informanter at de nå, etter intervensjonene, i langt større grad opplever at de står sammen, og at det gis mer rom for diskusjon før avgjørelser tas. Informant 1 uttrykker at h\*n er blitt modigere, enda mer bevisst på egen rolle i et fellesskap, og at det fellesskapet i større grad bygger på sterkere menneskelig tilknytning mellom ledergruppas medlemmer, hvor oppmerksomheten omkring viktigheten av gode relasjoner har virket styrkende. Informanten overfører også denne erfaringen til egen praksis opp mot øvrige kollegaer og deres arbeid med elevene. Dette innebærer blant annet høyere bevissthet knyttet til relasjonsbegrepet, og synliggjøring av de områder skolen er gode på, samt hvor de har rom for utvikling. De voksne i skolen som rollemodell for barna, trekkes blant annet fram som et viktig perspektiv, og hvordan den voksne i samhandling med barn og andre voksne kan vise at de har gode relasjoner til andre. «Relasjoner er grunnleggende viktig i alle sammenhenger i skolen, og bør derfor i langt større grad prege hverdagen. Kanskje vi skal bli den første relasjonsvennlige skolen?» (I1). I *No education without relation* av Charles Bingham & Alexander Sidorkin (2004, i Skrøvseth et al., 2017), trekker forfatterne fram betydningen av at fokuset på relasjoner blir godt ivaretatt i skolen. Informantene sier det også selv, det som Skrøvseth et al. (2017) refererer til i boken, at man uten relasjoner i bunnen ikke vil ha grunnlag for videreutvikling hverken i arbeidet med elevene eller i det faglige arbeidet.

Gjennom intervensjonene sammen med oss i forskergruppen uttrykker ledergruppen at de har fått økt sin kunnskap og bevissthet omkring relasjonskompetansebegrepet, samtidig som de i konkrete, praksisnære sammenhenger har jobbet med å overføre dette til kollegiet.

Forståelsen av relasjonsbegrepet og sammenhengen mellom denne og kvaliteten i det arbeidet ledergruppa utfører innad og utad, er også noe som gis oppmerksomhet i de avsluttende intervjuene. Relasjonskompetanse knyttes av informant 1 blant annet opp mot kjennskap til, og kunnskap om, andres liv utenfor det som kun angår arbeidsplassen og arbeidsrelaterte oppgaver. «Jeg føler relasjonen til mine kollegaer i ledergruppa er blitt styrket, etter at jeg også har blitt mer kjent med deres liv utenfor skolen, i fritid og familie». Dette bygger opp under en erkjennelse og opplevelse av relasjonskompetanse som en individuell kompetanse som bygger opp under god dialog og samhandling. «Ja, den kvaliteten på relasjonen du klarer å bygge opp i forhold til de andre i ledergruppa, og i forhold til kollegiet for øvrig, er veldig avgjørende for hva vi greier å få til sammen» (I2). Informanten knytter dette særlig opp mot

samtalene og diskusjonene knyttet til prosessene i intervensjonen, og at dette har vært avgjørende for det ledergruppa i neste omgang har gjort sammen.

Jeg tror at kvaliteten på relasjonen er noe som kommer etter hvert som en samhandler. Det handler om å bruke hverandre, begge veier. For jeg tror ikke at den kvaliteten hadde blitt god hvis det hadde vært bare en som satt med fasiten hver gang. Men at vi sammen kommer til en fasit, og at den veien vi bruker på å komme til fasiten, der er det kvaliteten på relasjonen som avgjør. (I3).

Når informant 1 forteller at h\*n opplever å ha blitt bedre kjent med sine kollegaer både i og utenfor jobb, refererer h\*n her til det Spurkeland (2012 og 2014) omtaler som 24-timers mennesket. Dette omhandler noe av det Spurkeland benevner som menneskeinteresse og er ett av grunnelementene i radarhjulet som innebærer det å bli kjent med hele mennesket slik at man kan behandle folk ulikt, men rettferdig. Ut ifra det informantene i ledergruppen uttaler, opplever de klart at det å kjenne hverandre bedre bidrar til kvalitativt bedre samhandling de imellom. Informant 1 opplever gjennom sine utsagn å ha et genuint ønske om å forstå sine kolleger og de andre i ledergruppen enda bedre ved i større grad å se verden igjennom deres perspektiver. H\*n framstår som det Oddane (2017), Røkenes og Hanssen (2012) og Spurkeland (2014) beskriver som en empatisk person.

Ledergruppen snakker også om viktigheten av å komme fram til løsninger i fellesskap, noe som innebærer at de i større grad anvender hverandres kompetanse. I Spurkelands (2012) siste dimensjon i radarhjulet omtales resultatorientering, som innebærer at det en fordel å ha fokus på alle dimensjonene i radarhjulet for å levere gode resultater. Ledergruppen viser via sine uttalelser at de igjennom arbeidet har hatt og fremdeles har fokus på alle disse dimensjonene.

Informant 2 setter relasjonskvaliteten i sammenheng med hva de i ledergruppen sammen greier å få til. H\*n trekker fram betydningen av at de klarer å bruke hverandre i prosessen med å komme til en løsning. H\*n ser at de som ledergruppe er større enn summen av enkeltdelene i det de klarer å levere. Således kan vi si at ledergruppa framstår som en gruppe med høy relasjonell kapital (Spurkeland, 2014 og Lysebo & Bratt, 2017). Om vi tar med dette inn i modellen til Hargadon og Bechky (2006), er vi inne i den delen av som omtales som *reflective reframing*, forstått som en prosess hvor ledergruppen bruker hverandre for å sammen komme fram til en løsning. Ledergruppen hevder at det er kvaliteten på relasjonene innad i gruppa som oppleves å ha betydning for, og opplever i den forbindelse at det å bruke

hverandre gir økt kvalitet på det resultatet de kommer fram til. Denne opplevelsen synes å være forsterkende i seg selv ved at det motiverer til å bruke hverandre også neste gang, omtalt i Hargadon og Bechky (2006) som *reinforcing*.

Informant 1 trekker fram at kvaliteten på relasjonene er i stadig endring, og at svekkede relasjoner må vedlikeholdes, repareres og styrkes. I et av teamene på skolen har de hatt utfordringer mellom de voksne, noe som også stod i fare for å svekke kvaliteten på tilbudet til elevene. Her uttrykte informanten at den styrkede oppmerksomheten på relasjoner både i ledergruppa og i kollegiet som helhet, hadde gitt mer mot, faglig trygghet og handlingsrepertoar for å arbeide med disse utfordringene. Dette har i neste omgang gitt en kollektiv opplevelse av det å stå samlet, være mer samkjørt, i deler av og i hele kollegiet, og at dette har bidratt til å styrke skolens evne til å tilrettelegge en skolehverdag til beste for elevene.

Alle informantene er samstemte i at det å være ekte i møte med andre har stor betydning for kvaliteten på relasjonene som utvikles. Røkenes og Hanssen (2012) hevder at det trolig vil være en hemmende faktor for samhandlingen, dersom man framstiller seg selv som noe man ikke er. Relasjonen mellom de voksne har, ifølge Postholm et al. (2017), direkte betydning for hvor motiverte lærerne er i sitt arbeid og får dermed konsekvenser for den enkelte elev i undervisningen. Informant 1 påpeker også relasjonens betydning og hvordan utfordringer mellom de voksne vil kunne påvirke elevene. Ledergruppen kan utøve det vi kan omtale som relasjonelt mot (Lysebo & Bratt, 2017) når de tar tak i utfordringene de opplever i skolen.

Informant 1 trekker fram at de, som konsekvens av styrket oppmerksomhet omkring emnet blant de voksne, også har arbeidet mer målrettet med relasjoner som helhet i skolen, noe som også har bidratt til å gjøre hverdagen for elevene til det bedre. En forutsetning for å jobbe med det som i teorien kalles relasjonelle spenninger, konflikt eller negative relasjoner (Spurkeland 2012, i Lysebo & Bratt, 2017, Drugli, 2012 og Fallmyr 2017), er nettopp kunnskap om relasjonskvalitetsbegrepet og hvordan ødelagte relasjoner kan bygges og repareres. Informant 1 forteller at arbeidet som ble gjort i denne sammenheng som resultat av deres samhandling med oss som forskergruppe, har gitt ønskede resultater.

## ***5.2 Team og individets rolle i teamet – lederrollen i team***

I de innledende intervjuene gir alle de tre informantene i ledergruppen et sammenfallende bilde av dynamikken og strukturen i ledergruppen. De beskriver likeverdige roller og flat

struktur med en opplevelse av trygghet og tillit, noe som oppleves å være en viktig forutsetning for å tørre å si fra og ha gode diskusjoner. De ser på det som viktig å kjenne hverandre godt, både privat og i jobbsammenheng. De opplever også å bli lyttet til av de andre i ledergruppen samt at de føler at de har tillit også i det øvrige kollegiet. Sett opp mot Gregory Batesons (Ulleberg, 2014) kommunikasjonsteori, som bygger på at all kommunikasjon må sees i sammenheng med de relasjonene aktørene har til hverandre, blir det tydelig at den tryggheten og tilliten de har innad i ledergruppen har direkte betydning for deres interne kommunikasjon og dermed danner grunnlaget for at de opplever å ha gode diskusjoner. For ledergruppen vil dette virke forsterkende i seg selv og være det som omtales som et sirkulært samspill (Lysebo & Bratt, 2017, Spurkeland, 2011 og Ulleberg, 2014). Om vi ser til modellen til Hargadon og Bechky (2006) er vi da inne i den siste fasen, *reinforcing*, hvor nye løsninger skjer som resultat nettopp på bakgrunn av kvaliteten i spillet med de involverte.

Ledergruppen gir uttrykk for at de som enkeltindivider ser på seg selv som ulike, og opplever dette som en styrke, fordi de føler at de utfyller hverandre. Det nyeste medlemmet i ledergruppen (I3) forteller at før h\*n selv ble en del av ledergruppen hadde h\*n en annen forståelse av den. Nå som h\*n er en del av den selv, opplever h\*n imidlertid gjensidig tillit, og at de er et team der de diskuterer og kommer fram til felles løsninger.

Åpenheten I3 snakker om viser at det er rom for deres ulike kompetanser noe som også er en av forutsetningene Katzenback og Smith (1993) hevder er sentrale for å nå felles mål. Ledergruppens opplevelser av å sammen komme fram til løsninger inngår også i det som Hargadon og Bechky (2006) i sin modell omtaler som *reflective reframing* og vi finner også elementer av dette i aksjonssirkelen til Postholm et. al. (2017). Det er de relasjonene ledergruppen har med hverandre, de som ligger i bunnen, som fører til denne sirkulære prosessen hvor samhandlingen fører til økt kunnskap, kreativitet og felles løsninger. Dette skjer når de involverte sammen kommer fram til gode løsninger, noe som i seg selv virker forsterkende og gjør at sirkelen repeteres gang etter gang.

En av oss i forskergruppen oppsummerte ledergruppens mangfold i intervensjon 3 med følgende sitat; «noen er god på stor ball, noen er god på liten ball, og noen er best uten ball også egentlig». Ledergruppen var klare på at de var ulike og dermed aldri vil framstå helt like utad. Dette ble imidlertid vurdert som en styrke og fordel ved at de da representerer et mangfold, noe som også kan ses i et helhetlig kollegialt perspektiv. «Da vil man kunne finne

den man liker best og de som ledergruppe har mulighet til å møte kollegiet på ulike måter», (I1). Ledergruppen uttrykker her bevissthet rundt at de er ulike og dermed representerer noe unikt, noe som viser at de har nødvendig selvinnsikt. De er klar over at god samhandling forutsetter det som av Aanderaa (1999) betegnes som *selvet* for å lykkes. Dette innebærer at de må ha et bevisst forhold til seg selv, til de andre i ledergruppen, til det øvrige kollegiet og overfor andre aktører som inngår i skolesystemet. De ser nettopp at deres ulikheter vil kunne komme kollegiet til gode, noe som av Lysebo & Bratt (2017) trekkes fram som viktige elementer for å ivareta kollegaer, elever og andre arbeidsoppgaver i skolen.

Informantenes oppfattelse av forskjellen på hva en kan legge i begrepene gruppe og team finner vi igjen i teorien som beskriver en gruppe som noe mer tilfeldig og løst sammensatt, mens et team er satt sammen ut fra komplementære ferdigheter og kunnskap (Gotvassli, 2013 og 2015). Informantene omtaler team som en gruppe satt sammen ut fra bestemte kvaliteter som gjør at de vil fungere godt, mens en gruppe beskrives av informantene som mer tilfeldig sammensatt.

Når det gjelder relasjonskvaliteten i team handler dette, ifølge informantenes utsagn, om opplevd tillit, god kommunikasjon og det å tørre å si fra. Som lederteam kan de innad godt være uenige i diskusjoner, men når noe først er bestemt, forutsettes det at de lojalt står samlet bak avgjørelsen. En av informantene kom i den forbindelse med et eksempel på da de opplevde effekten av å stå samlet som team i frontingen av en konkret avgjørelse knyttet til organisering arbeidsåret. Ledergruppen opplevde i den sammenheng effekten av å stå samlet bak avgjørelsen som var upopulær blant deler av kollegiet. De uttrykte en klar styrke av sammen å ha drøftet og tatt en avgjørelse som de vurderte som det beste for skolen og elevene, og de kommuniserte utad at hele ledergruppen sto bak avgjørelsen.

Dette eksempelet førte, ifølge informantene, til at ledergruppens kollektive selvtillit økte. De opplevde nettopp å få styrket den fellesskapsfølelsen som Levin og Rolfsen (2010) beskriver. En slik opplevelse vil også virke forsterkende i den forstand at ledergruppen også neste gang de møter en utfordring, vil kunne bruke hverandres kunnskap og kompetanse til å løse problemene (Irgens og Wennes, 2011). Bevissthet rundt dette vil kunne bidra til at ledergruppen blir det som Gotvassli (2015) oppleves som presterende team. I modellen til Hargadon og Bechky (2006) er det dette som er *reinforcing*, og innebærer at prosessen gir gevinst ved at faktorene påvirker hverandre og er gjensidig forsterkende og aktiverende.

I intervusjon 2 ble det fokusert på kvaliteten på relasjonene mellom de voksne som samarbeider rundt en klasse eller trinn og hvilken bevissthet de som ledergruppe hadde rundt sammensetningen av disse medarbeiderne før skolestart. Den ene informanten forteller i den sammenheng at h\*n tidligere jobbet alene med å sette sammen disse teamene i mange år, men at h\*n nå har involvert de to andre i dette arbeidet. I2 beskriver at h\*n arbeider mye for å få til gode team rundt klassene og elevene, h\*n ser på dette som en viktig investering i lærings- og klassemiljøet. H\*n gir uttrykk for at h\*n har forstått viktigheten av, og tatt direkte konsekvens av, det å bruke tid på å sette sammen gode team som skal arbeide rundt klassene. Samtidig har h\*n et krav til lærerne om at de skal klare å samarbeide med alle, selv om relasjonene nødvendigvis ikke er det beste i starten av arbeidet.

I2 uttrykker også klare tanker omkring viktigheten av å sette sammen gode team rundt klassene:

Og så, for det er ikke noe vanskelig å se at hvis du er heldig med å sette sammen gode team, så blir det veldig bra på det trinnet der. Og så hvis du ikke er så heldig, så får det direkte konsekvens ut i klassen altså. Det ser vi så godt. Men så er det nå en gang sånn da at du har nå den, de ansatte gruppene du har, og det er ikke bestandig du får det til helt optimalt overalt altså. Men å bruke tid på det, og sette sammen de teamene, på best mulig måte, det er en god investering.

Informanten sier det ikke eksplisitt, men det er lett å legge til grunn det som Kozlowski og Ilgen (2006) påpeker, at formålet med teamet må være nøkkelen til teamsammensetningen. Et team vil ikke fungere optimalt om det ikke er satt sammen ut fra kollektive nøkkelkompetanser.

I intervusjon 1 snakker ledergruppen mye om hvordan deres innbyrdes relasjoner er og hvordan de jobber sammen for å sikre god kvalitet både i selve møtene og i resultatet av diskusjonene. De synes å være oppmerksomme på viktigheten av det å ha gode relasjoner seg imellom, det å ha god kjemi og at det har innvirkning på det å jobbe kvalitativt godt sammen. De påpeker hverandres forskjellighet og beskriver perioden der I3, som er relativt nytilsatt, kom inn i gruppen. H\*n omtales som en styrke for ledergruppa, nettopp fordi h\*n representerte en annen kompetanse, noe de også hadde etterspurt. Av informantens utsagn synes det som I3 ble inkludert umiddelbart, de var åpne og ønsket at h\*n også skulle få innføring i andre oppgaver enn de som var h\*ns ansvarsområde. Alle beskriver at de opplever



tillitt og ansvar, at de har respekt for hverandre også i de ulike rollene som de innehar innad i skolen.

Ut fra informantenes utsagn både i det kollektive i intervensjonene og alene i intervjuene, framstår ledergruppen som et team som opplever likeverd med en kultur basert på tillitt. Dette er noe som av Dalsgaard og Mejl (2009) trekkes fram som viktige forutsetninger for god, konstruktiv og fokusert kommunikasjon. Samtidig uttrykker ledergruppa et ønske om å få hjelp til enda tydeligere å kunne framstå som en samlet ledergruppe. Som et ledd i dette har de selv innført et system med rulling når det gjelder ledelse av møter med resten av kollegiet. Dette konkretiseres opp mot skolens utviklingsarbeid knyttet opp mot den nasjonale skoleutviklingsatsingen *Vurdering for læring*. I planen for dette står det at det er rektor som skal lede dette arbeidet som øverste leder. Rektor forteller imidlertid at h\*n har vurdert det som at det skal være samlet skoleledelsen som skal gjøre det, og at de derfor i ledergruppen har skiftet på å lede arbeidet opp mot det øvrige kollegiet.

Informantene uttrykker en opplevelse av at kollegiet tidligere ikke ønsket å gjennomføre planlagte møter og lignende om rektor ikke var til stede. Dette har nå imidlertid endret seg og kollegiet uttrykker at også de nå opplever ledergruppen mer som en enhet. De oppleves nå i større grad å akseptere de to andre lederne på lik linje med rektor.

Informantene forteller at den store utfordringer i hverdagen handler om å ha tilstrekkelig tid i ledergruppa til samtaler og refleksjoner knyttet til praksisnære situasjoner. Som en følge av at de nå ser gevinsten med å få mer tid sammen til refleksjon og diskusjon, har de satt av mer tid, samtidig som denne tiden i større grad styres opp ulikheten i det som kan omtales som drifts- og utviklingsoppgaver. Irgens (2010) poengterer viktigheten av at det i skolene ligger et potensiale nettopp i et klarere skille mellom de ulike oppgavene som skal ivaretas både i team og samlet kollegium. Skoler som makter å tilrettelegge diskusjoner som gjør at en kommer tilstrekkelig dypt inn i refleksjonene, vil kunne oppnå kulturendring (Qvartrup, 2001), og i langt større grad kunne lykkes med utviklingsarbeidet (Irgens, 2010).

Det sist ankomne medlemmet i ledergruppen uttrykker at h\*n setter veldig stor pris på denne tydeliggjøringen av fokus i møtetiden, noe som gjør at h\*n opplever å få fortere svar på ting h\*n lurer på og dermed blir således mer effektiv i arbeidet, samtidig som kvaliteten i utviklingsarbeidet også oppleves som meningsfylt. En annen i ledergruppa forteller at de til tross for at de har utvidet møtetiden, fortsatt har de alt for lite tid til mer uformelle samtaler.

«Den praten der vi sitter og bare er, uten at vi skal gjøre det og det og det og det og det og det». (I2)

I løpet av intervensjon 3 kommer det fram at ledergruppa, før det siste medlemmet kom med, hadde diskutert om de skulle ha ekstra fokus på utvikling av teamkvalitet, særlig i den fasen hvor teamrepresentasjonen ble endret. Dette var på det tidspunktet da vi som forskergruppe ble involvert, noe som gjorde tidspunktet for arbeidet som svært egnet.

Det nyeste medlemmet av ledergruppen (I3) forteller også i sitt avsluttende intervju at vårt arbeid hadde vært til god hjelp i arbeidet med å sortere tanker og at intervensjonene i den forbindelse hadde gjort at de som ledergruppe underveis hadde stoppet litt opp og fått justert ting. H\*n hevder at ledergruppen «antakelig bare hedde sauset og gått videre uten at en har kunnet justert noen ting» om ikke forskergruppen hadde bidratt.

Informantene forteller at samhandlingen med forskergruppa har bidratt til en følelse av at de som team har blitt styrket, både innad og utad. De opplever at arbeidet har fungert så godt at de i ettertid har god tro på at de skal klare og overføre dette til lærerne i deres arbeid og samarbeid, uten ekstern bistand. Samtidig uttrykker de en forståelse av at dette ikke er gjort i en håndvending og at de dermed er innstilt på at dette vil være en prosess som vil måtte må pågå over tid. De ser også utfordringen som ligger i tidsaspektet, og at de må ta hensyn til det faktum at lærernes tid i stor grad knyttes til undervisning, noe som gjør at de har begrenset tid til mer utviklingsrettet arbeid. I denne sammenheng viser informantene høy bevissthet om at de som ledergruppe som må legge til rette for at den tiden lærerne faktisk har utenom det de må gjøre knyttet til direkte elevarbeid, reelt sett blir brukt til utviklingsarbeid, og at det som gjøres, oppleves som meningsfylt. Det synes å være et stort behov for en slik prioritering ut fra de utfordringene lærerne står ovenfor i sin hverdag.

Ledergruppa er samstemte i at de, som følge av intervensjonene forskergruppen har bidratt inn i, har fått både mer tid og høyere bevissthet omkring viktigheten av refleksjon i grupper. Informantene forteller samtidig at dette med tid og rom for refleksjon oppleves å være en gjennomgående utfordring i hverdagen. Dette er faktorer som av Drugli (2012) trekker fram som viktige å ha forståelse for, også for å kunne utvikle gode relasjoner. Det må eksistere et rom for å trene på å utvikling av relasjoner om man skal lykkes i å heve kvaliteten. For ledergruppen framstår derfor dette med tilgjengelig tid nettopp som en av deres største utfordringer i hverdagen. Det at ledergruppen som del av vårt intervensjonsarbeid, satte av tid

sammen forskergruppen ga de, ifølge egne utsagt, nettopp dette rommet de trengte for å lykkes med å utvikle seg videre som et team. De understreker i den sammenheng at det ikke nødvendigvis innebar at en hadde en dårlig relasjon hvis en i møtesammenheng uttrykte uenighet, snarere tvert imot. Dette underbygges av Lysebo & Bratt (2017) i det de omtaler som relasjonelt mot, noe som er en viktig nøkkel til konflikthåndtering. Dette handler om at man, selv om man er faglig uenige og i den sammenheng kan oppleve ubehag, viser evne og vilje til å samhandle med de andre.

I de avsluttende intervjuene uttrykker samtlige informanter at de som følge av intervensjonene og prosessen forskergruppen bidro med, var blitt mer oppmerksomme på viktigheten av å stå samlet som ledergruppe. Dette viser seg i både omfang og kvalitet i de interne diskusjonene.

Jeg tror at jeg selv har blitt litt modigere, enda mer bevisst på at, at vi står sammen om det. Ja, jeg tror vi er, har nok blitt enda mer knyttet og kanskje litt mer obs på det å ha en god relasjon også. (I1)

I2 forteller: «jeg har en helt annen ledergruppe nå enn jeg har hatt før. Det handler mye om min bevissthet selvfølgelig, men det handler også om vår felles holdning til det». En av informantene uttrykker også at h\*n mener at de andre i ledergruppa har endret seg i løpet av arbeidet, og at de nå oppleves å ha mer bevisst og dermed i større grad tør å ta ubehagelige konfrontasjoner. De beskriver også en opplevelse av at de i sterkere grad tør å stå for det de sier og gjør, og dermed er mer åpen for prøving og feiling. De tar gjennomgående med seg problemstillinger som de diskuterer sammen, inn i ledergruppa, hvor de bruker hverandre oppleves som en viktig styrke.

På bakgrunn av utsagn fra informantene oppleves det slik at forskergruppas intervensjoner har styrket ledergruppen som team. De har vist det Beal m.fl. (2003) omtaler som god lagånd som følge av at de har blitt mer knyttet til hverandre og dermed har lært hverandre enda bedre å kjenne. Et viktig element som intervensjonene har bidratt til, er ifølge informantene, at de har gitt større rom for refleksjon. Ledergruppen har gjennom møtene også vist at de har evnet å løfte samhandlingen opp på et metanivå hvor de i større grad makter å se seg selv som ledergruppe utenfra noe som gjør at de da lettere også vil kunne evaluere seg selv og således videreutvikle seg som team.

I intervusjon 3 snakket informantene blant annet om behovet for å ha noen å snakke med og støtte seg på når hverdagen oppleves som tøff og krevende. I det avsluttende intervjuet forteller I1 om hva intervusjonene har gjort med seg selv i lederrollen:

Det gir meg en trygghet, det gjør jo det. Så sa jeg vel en gang før at jeg blir ikke så sliten, det er ikke sånn at jeg liksom sitter med ting selv, men at vi, holdt på å si, kan, forteller jo om det som skjedde, kan fortelle om det til I3, i dag har jeg hatt en tung dag og at vi liksom debriefet litt før vi går, det er ingen som, håper det ikke er noen som tar med seg veldig sånn tungt. Så det er, ja jeg synes det letter på situasjonen og så er det jo interessant da, det er jo mye artigere å arbeide når det, når vi er sammen om ting og, og står for ting sammen.

I2 uttrykker også hva prosessen har gjort med ivaretagelse av lederrollen:

Det har endret meg som leder noe, fordi at jeg slipper skuldrene litt mer ned og lener jeg meg litt mer på de andre og jeg vet jo at jeg stoler på dem og det har jeg jo gjort alltid. Men vi er enda mer samkjørt på og den bevisstheten rundt at vi står sammen, den er kommet mye tydeligere fram og, ja, som sagt jeg kjenner at jeg er mer avslappet, mer rolig i alle sammenhenger der, for det er av og til som det er ting som vi må stå i.

I3 gir uttrykk for sin opplevelse om hva arbeidet har betydd personlig og som del av lederteamet:

(...) hverdagen blir lettere, for ting flyter bedre når man, for det har vært et godt avbrekk disse i hverdagen, og da får man sett litt ting på litt annen, fra en annen synsvinkler og det arbeidet vi har holdt på med i høst i forhold til relasjoner blant lærerne, det er jo en direkte konsekvens av dette arbeidet her så det, det har vært veldig interessant. (...)

Det har vært veldig betryggende. Det har, for det har vært mange situasjoner der jeg har vært usikker og ikke på en måte hatt noen hatt noen erfaring fra før. Og da bare det å ta noen sånne ekstra samtaler oss tre. (...).

Jeg har hatt veldig god nytte synes jeg av dette, at vi har tatt noen minutter egentlig i uka på å snakke sammen og bragt ting på banen. Istedenfor at vi skal prøve å finne det ut selv. (I3).

Disse utsagnene kan ses opp mot Roness (1995) og Eide & Eide (1996) når de beskriver situasjoner hvor man er så sliten og stresset at man ikke evner å lytte og se andre og andres perspektiver. Informantenes uttalelser om at de som følge at økt relasjonskvalitet i ledergruppen, opplever mindre stress og mer overskudd, støtter opp om funnene presentert i Postholm et. al. (2017) hvor det henvises til at det å sette fokus på utvikling over tid gjør at lærerne reflekterte mer systematisk over egen praksis, og dermed i større grad gjøres i stand til å håndtere daglige utfordringer i skolehverdagen. Eide & Eide (1996) omtaler fem forhold som vil kunne bidra til å motvirke stress hvor nettopp det å dele tanker og følelser med kollegaer trekkes fram som et av disse. Dette punktet trekkes av alle informantene fram som noe som har bidratt direkte til at de nå opplever mindre stress og er mindre sliten og dermed har det bedre på jobb.

Som følge av informantenes uttalelser i de avsluttende intervjuene ser vi at samtlige er av den oppfatning at intervensjonene har endret de som samlet ledergruppe. De hadde i inngangen av arbeidet et ønske om å i større grad å framstå som en mer samlet enhet. Dette opplever de at de har maktet, samtidig som de formidler en opplevelse av at kollegiet nå i større grad omtaler ledergruppen som en samlet enhet. Det at ledergruppa er så tydelig utad på at de er et «vi», en samlet gruppe, er imidlertid en ny tenkning, noe som kan tillegges endring i selve dynamikken i ledergruppen i tillegg til at kollegiet i større grad erkjenner at det ikke bare er rektor som kan svare på spørsmål og legge føringer for arbeidet.

### **5.3 Kollektiv kreativitet og utvikling**

#### **5.3.1 Tid, rom og kultur for refleksjon**

Informantene gir, som beskrevet i forrige delkapittel, gjennomgående uttrykk for en generell oppmerksomhet omkring relasjonsbegrepet, og erkjenner at begreper som relasjoner, relasjonskompetanse og kvalitet i relasjoner er viktig for det arbeidet som skjer på mange plan i skolen. Samtidig erkjenner de at de, både i ledergruppa, og i faglige sammenhenger i skolehverdagen bruker for lite tid til å reflektere over innholdet i begrepene, og det å ha en felles forståelse av det begrepene innebærer. «Tiden fanger oss, og vi makter derfor ikke å løfte det (relasjonsbegrepet: vår tilføyelse) opp i våre møter. Hverdagen handler mye om å ivareta rutiner knyttet til driftsoppgaver» (I1). Informantene etterlyser med dette arenaer i arbeidshverdagen hvor fellesskapet gir rom for individet, og endrings- og utviklingsprosesser ivaretas i det kollektive gjennom samspill, samhandling, refleksjon og bevisst bruk av språk hvor både individet og det systemiske ivaretas. Selv om de i ulike sammenhenger både har

inkludert eksterne fagpersoner og satt tema som relasjoner og relasjonskompetanse på agendaen, gir informantene uttrykk for at de i en hektisk hverdag, hvor mye er preget av rutinearbeid, sliter de med å ha tilstrekkelig bevissthet og oppmerksomhet om sentrale fagområder. Dette knyttes opp mot viktigheten av bevissthet omkring begrepene, slik at dette ligger langt nok «fram i panna» til jevnlig refleksjon. Dette omtales innen organisasjonslæring som sammenhengende læringsløyper, hvor kollegier gjennom felles refleksjon utvikler praksis (Senge, 2000). Læring framstår da som et kollektivt fenomen hvor samspillet mellom medlemmene i organisasjonen både blir en forutsetning for, og en konsekvens av, læring. Dette baseres på antakelsen om at systemtenkning gir grunnlag for å utvikle «awareness of complexity, interdependencies, change and leverage» (Senge, 2000, s. 77), som igjen bygger på erkjennelsen av at lærende organisasjoner har evne til å lære kontinuerlig, samtidig som de har kapasitet til å transformere seg selv.

I vår prosess knyttet til intervensjon i ledergruppa understreker informantene verdien av, og ønsket om, å sette av mer tid til å reflektere over både egen og andres praksis, primært i et større fagfellesskap. Dette handler konkret om å styrke bevissthetsnivået omkring relasjonsbegrepet, knyttet både til egne erfaringer og teorigrunnet for forståelsen. Informantene kobler dette opp mot konkrete, hverdagslige situasjoner, hvor de gir klart uttrykk for at resultatet, kvaliteten i det som skjer, kvalitativt sett ville vært bedre med høyere bevissthetsnivå knyttet til faglige refleksjoner innad i kollegiet.

I2 etterlyser underveis i intervensjonen mer tid til uformelle møtepunkter og samtaler innad i ledergruppa. De snakker om et praksisfellesskap hvor individuell og kollektiv læring og utvikling skjer gjennom jevnlig sosial interaksjon i konkrete kontekster. Lave og Wenger (1991) hevder at slik interaksjon også er viktig i arbeidet med å definere en felles forståelse og kontekst. Våre informanter er særlig opptatt av at de både som ledergruppe, og som del av samlet kollegium, sammen utvikler og dermed over tid innehar en felles forståelse av relasjonsbegrepet, noe som igjen kan knyttes opp mot skolens felles verdigrunnlag. De trekker også fram at møter preget av faglig, praksisnær refleksjon i seg selv bidrar til å styrke relasjonene innad i ledergruppa.

Den siste tiden har jeg i stadig større grad sett verdien av at vi i ledergruppa møtes, og samhandler. Dette kan omhandle alle typer saker, også de som kan anses som mindre viktige og akutte. Men i en helhetlig skolehverdag opplever jeg at også de er viktige å ivareta. Og da må vi både ha tid, rom og anerkjenne viktigheten av å møtes. (I1).

Underveis i møtene med ledergruppa trekker informantene linjer til hvordan de selv skal videreføre de refleksjonene og erkjennelsene de selv har gjort underveis i intervusjonene, inn i sine møter med resten av kollegiet, i møter de selv skal tilrettelegge og lede.

Jeg synes det er krevende å få formidlet dette til «mine» som jeg er leder for. Samtidig føler jeg at disse møtene (intervusjonene: vår kommentar) gir meg både mer faglig påfyll og trygghet, og ikke minst gir meg ideer på hvordan jeg skal gjøre det. (I2).

De øvrige informantene støtter dette, og uttrykker at deres egne opplevelser gjennom intervjuene og intervusjonene både har bidratt til å styrke og ufarliggjøre tematikken, og at de tilnærmingene vi som forskere har gjort i møtene, har bidratt til å modellere deres egen tilnærming i møte med de de er ledere for. I3 gir klart uttrykk for at de som følge av intervusjonene har fått mer tid til å reflektere selv, og at det å sette av felles tid oppleves som en viktig investering.

I de avsluttende individuelle intervjuene kommer det fram at intervusjonene i ledergruppa har ført til at de som ledergruppe i større grad har utviklet en bevissthet omkring viktigheten av å stå sammen, og at det i fellesskapet gis tid og rom for refleksjoner og diskusjoner. Denne læringen er det som skjer gjennom deltakelse i sosiale praksisfellesskap, eller det Lave og Enger (1991) omtaler som situert læring. I dette ligger også en opplevelse at medlemmene i en organisasjon tilegner seg kunnskap i sosiale fellesskap som utgjør noe mer enn de unike individuelle bidragene. Dette er fundert på en grunnleggende og reell anerkjennelse av kompetansen som allerede er forankret i praksisfellesskapet, og at læring og utvikling da blir et resultat av deltakelse og engasjement i den sosiale konteksten det foregår i. Dette er en erfaring informantene også uttrykker, når de underveis i intervusjonen formidler at avsatt tid til felles, faglige refleksjoner har styrket både den individuelle fagligheten og tryggheten innad i gruppa. Dette er noe som de også uttrykker har preget arbeidet i ledergruppa på en positiv måte, også utad.

En opplevelse av at arbeidet i ledergruppen den siste tiden har endret praksis både innad i ledergruppa og i hele kollegiet, støttes også av de andre i ledergruppa. De gir uttrykk for at de nå har erfart og erkjent verdien av at det settes av tid til diskusjoner og refleksjoner som grunnlag for avgjørelser og prosesser knyttet til utvikling av skolen.

Vi må fortsette å være litt sann på forskudd, se problemene før de dukker opp. Diskutere, snakke sammen ting på forhånd, det kan vi bli enda flinkere til. Og det å legge til rette for at vi nettopp skal ha mulighet til dette» (I3).

Informantene uttrykker at dette blant annet innebærer ytterligere strukturering av den tiden man har, samt høy bevissthet på at den avsatte tiden skal brukes til det den er tiltenkt.

### **5.3.2 Kollektiv kreativitet og lærende møter – når helheten blir større enn summen av enkeltdelene**

Som tidligere nevnt trekker informantene i flere sammenhenger linjer til hvordan de selv skal videreføre de refleksjonene og erkjennelsene de selv har gjort, inn i sine møter med resten av kollegiet, i møter de selv skal tilrettelegge og lede. Videreføringen, eller konverteringen av egne erfaringer og opplevelser, er noe informantene gir uttrykk for at kan oppleves som krevende. De hevder at møtene underveis i intervensjonen har gitt de viktig faglig trygghet og konkrete ideer for hvordan de skal gjennomføre møter med de de selv er ledere for. Våre intervensjoner har dermed bidratt til å modellere interne møter, samtidig som deltakerne i ledergruppa også har erkjent hvor viktig det er å sette av tid, og tilrettelegge møtepunkter for refleksjon og faglige diskusjoner. Disse felles møtepunktene utgjør det som Lave og Enger (1991) omtaler som sosiale praksisfellesskap, hvor deltakelse gir situert læring bygd på anerkjennelse av eksisterende kompetanse samt deltakelse og engasjement i en kjent sosial kontekst. Denne anerkjennelsen av allerede eksisterende kunnskap og kompetanse er spesielt viktig for utvikling av et profesjonsfellesskap.

I en kunnskapsbyggende fase, i vår sammenheng koblet opp mot relasjonsbegrepet, oppleves ledergruppa å stå samlet om å arbeide på en måte hvor alle er så godt forberedt og medskapende i møtene at de sammen utvikler en ny praksis, en ny forståelse av begrep som gjør at de som ledergruppe opplever å være i utvikling som fellesskap. Som del av denne prosessen formidler også informantene at dette felles faglige fokuset oppleves å ha styrket deres egen faglighet, noe som igjen har bidratt til individuell utvikling.

Ja, vi diskuterer mye, vi diskuterer først liksom og blir enige om ting. Så føler jeg at jeg selv har blitt modigere, enda mer bevisst på det, og at vi også står sammen om det. Ja, jeg tror vi har blitt mer knyttet og kanskje litt mer obs på viktigheten av å ha en god relasjon også, (I1).



Dette handler om det Wells (1999) hevder kjennetegner lærende organisasjoner, hvor en i den høyeste dimensjonen utvikler økt profesjonsinnsikt på individnivået. Dette bygger på en tidligere omtalt modell omkring læring i fire dimensjoner, hvor man arbeider med kunnskapsbygging i et fellesskap preget av høyt intensjonsnivå. Ledergruppa oppleves da som et lærende arbeidslag, et forpliktende fellesskap, hvor en i samhandling både bidrar til ytterligere tilnærming til, og utvikling av praksis.

Informantene forteller at de har valgt å organisere de to ukentlige ledermøtene på ulike måter, ved å gi det ene møtet preg av driftsoppgaver, mens det andre har fokus på saker knyttet til utvikling av skolen.

Jeg kjenner at jeg mer og mer setter pris på at vi organiserer møtene på en slik måte, da jeg føler at vi på den måten ikke bare blir opphengt i daglig drift, men i større grad også ivaretar utviklingsdelen. Og det er jo det siste som er mest spennende. (I3)

Ved å tydeliggjøre formål og innhold med møtene vil ledergruppa, slik Irgens (2010) omtaler det, kunne legge til rette for å lykkes med å gå tilstrekkelig dypt i analysen og arbeide fram gode, praktiske løsninger, særlig i utviklingssaker. Scharmer (2009) omtaler denne evnen til å reflektere og analysere, og ikke minst på bakgrunn av disse analysene å make å løfte det opp igjen i praksissammenhenger, som å komme tilstrekkelig dypt nede i U-en i «Theory U».

Irgens (2010) framstiller dette i «Utviklingshjulet», hvor han skiller mellom skolens drifts- og utviklingsoppgaver. Som informantene selv beskriver det, har disse oppgavene ulik natur, og de uttrykker at de selv har erkjent betydningen av at de som ledergruppa har tatt tak i denne ulikheten. I større grad enn tidligere styrer de nå oppgaver opp mot de ulike møtene, og ikke minst har de utviklet større bevissthet omkring viktigheten av å holde seg nederst i U-en når de opplever å være inne i en analytisk, reflekterende fase knyttet til utviklingsrelaterte saker. Som Irgens (2010) påpeker, kjennetegnes arbeidsplasser som er gode på utvikling, av at de nettopp makter å holde utviklingsrettede møter i rute 2 i Utviklingsmodellen. Dette kjennetegnes av kollektiv samhandling og samskaping, med bevisst fokus på mål, konkrete utviklingstiltak og evaluerende oppmerksomhet.

Som Irgens (2010), poengterer også Qvortrup (2001), at de involverte i disse gruppeprosessene må bestå av godt kvalifiserte fagpersoner. Denne faglige grunnkompetansen basert på utdanning ved høyskoler og universitet, ligger til grunn for videre profesjonsutdanning. Ifølge Qvortrup (2001) skjer dette først og fremst i

jobbsammenheng, knyttet opp mot møtepunkt i fagfellesskap hvor oppmerksomheten nettopp handler om å reflektere over og videreutvikle egen praksis. Når denne refleksjonen over egen og andres praksis fungerer godt, vil den kunne løftes opp på et kreativitetsnivå hvor teamet evner å jobbe fram et felles ståsted og tanker om hvor en ønsker å gå videre. Qvortrup (2001) omtaler fasen hvor en makter å komme dypt nok i det Scharmer (2009) omtaler som U-en, eller det Irgens (2010) beskriver i rute 2 i utviklingshjulet, som kulturnivå 4, det høyeste nivået hvor en i en organisasjon kan utvikle den felles samlede profesjonskraften.

I både de individuelle intervjuene og underveis i de felles intervensjonen gir informantene gjennomgående uttrykk for en opplevelse av at ledergruppa i stadig større grad oppleves som en viktig arena både i saker knyttet til drift og ikke minst i utviklingsoppgaver, og at dette er noe som også kommer det øvrige personalet til gode. Som Irgens (2010) påpeker, vil det interne samspillet i team være avgjørende viktig for teamets utvikling, da særlig for å oppnå ønsket utviklingskraft og kreativitet. Informantene uttrykker at de opplever ledergruppa som en viktig tilgjengelig arena for skoleutvikling i hverdagen, og at fokuset på relasjoner, samt opplevd vilje til, og tilrettelegging for, samarbeid, har bidratt til å styrke det nødvendige indre fellesskapet hvor det også gis rom for å utøve ledelse. Dette konkretiseres i flere sammenhenger opp mot aktuelle forhold knyttet opp mot utviklingsoppgaver, noe som igjen har klar konsekvens for skolens øvrige ansatte og elevene.

Underveis i intervensjonen gis det av informantene uttrykk for en opplevelse av at kvaliteten på resultatet av ledergruppas arbeid i stor grad henger sammen med prosessen de selv har gjennomgått, og at styrkede relasjoner også har gitt rom for mer faglig uenighet. Samtidig hevder de at de styrkede relasjonene og gjensidige tryggheten i ledergruppa gjør at de er blitt mer bevisste på, og dyktigere til, å holde refleksjonene og diskusjonene på riktig nivå, og dermed makter å holde seg i del 2 av Utviklingshjulet (Irgens, 2010). På den måten opplever de i større grad å lykkes med å holde et mer utviklingsorientert fokus, og dermed ikke sporer av diskusjonene og ender opp i mer driftspregede diskusjoner. I slike prosesser blir det imidlertid viktig, som informantene formidler, at det er rom for motforestillinger og kritiske blikk. «I gode møter er det alle deltakernes ansvar å komme med motforestillinger» (I2). Samtidig poengteres det at møtene ikke må preges av evig tautrekking, men at en bygger de faglige diskusjonene opp mot en lærings- og utviklingsprosess. «Det handler om å kjenne hverandre godt nok til å tørre å si fra. Si fra på de rette måter» (I3).

I intervusjonen knytter I3 denne åpne holdningen innad i ledergruppa opp mot et konkret eksempel knyttet til gruppesammensetning i et kommende arbeid i hele personalgruppen. Opprinnelig hadde de ikke reflektert så mye over viktigheten av selve gruppesammensetningen i dette arbeidet. På bakgrunn av egne erfaringer i ledergruppa i den siste tiden, hadde de nå imidlertid erkjent og opplevd at bevisst arbeid innad i eget team hadde styrket en nødvendig fellesskapsopplevelse, og at dette felles ståstedet hadde bidratt positivt inn i kvaliteten på arbeidet. «Hvis vi har tro på at kvaliteten på relasjonen innad i team har direkte sammenheng med kvaliteten på det arbeidet de utfører i direkte samhandling med elevene, må vi bevisst arbeide med å styrke teamene» (I2). For skolen sin del innebærer dette å fokusere på teambygging omkring de enkelte skoleklasser og trinn.

Informantene reflekterer på bakgrunn av dette konkrete innspillet og erkjennelsen av viktigheten av opplevd relasjonskvalitet, at dette også handler om bevisstgjøring og synliggjøring av selve relasjonsbegrepet, og ikke minst hvordan de skal kunne lese og tolke at andre har en god relasjon til seg selv. Dette, som i stor grad handler om kommunikasjon og kommunikasjonsferdigheter, oppfattes som viktig for å utvikle og vedlikeholde gode relasjoner, og det som informantene omtaler som å bli kjent med «hele mennesket». I kollegialt samarbeid innebærer dette å bli kjent med hverandre også utenfor det rent faglige knyttet til arbeidshverdagen, eller det som Golemann (1997 og 1999) i Oddane (2017) omtaler som «sosial årvåkenhet». Dette handler blant annet evnen til å lytte på en oppmerksom og ikke-dømmende måte for nettopp dermed å kunne utvikle gode relasjoner. En slik form for empati er da et viktig aspekt av sosial årvåkenhet som handler om å både anerkjenne og møte andre gruppedlemmers behov og preferanser.

I3 gir uttrykk for en opplevelse av at de nå i ledergruppa, i den siste delen av intervusjonsperioden, både snakker mer og bedre sammen, og at det å være godt forberedt til møtene oppleves å være viktig for selve utfallet av diskusjonene. Det at de i ledergruppa har styrket den interne kommunikasjonen, både i formelle og uformelle sammenhenger, er noe som flere av informantene trekker fram som element som har lettet arbeidshverdagen. Ved å dele bekymringer og utfordringer, oppleves det de omtaler som «børen på skuldrene» å ha blitt mindre, og arbeidshverdagen dermed mer givende. Informantene gir her uttrykk for en sterkere opplevelse av å være del av en medskapingsprosess hvor de reelt sett er mer delaktige i det å arbeide seg fram mot nye løsninger. Dette gjelder i stor grad også i mer komplekse saker hvor flere forhold spiller inn, noe som i større grad forutsetter systemisk forståelse.

Denne formen for medbestemmelse, som omhandler noe mer enn bare det å gi uttrykk for sin egen mening, innebærer en medskapingsprosess hvor alle er delaktige i det å finne nye løsninger.

Det å ha gjort gode erfaringer med slike felles refleksjoner og diskusjoner, er også noe som preger det videre arbeidet i ledergruppa. «Den positive opplevelsen knyttet til tidligere samhandling bidrar til at kommende samhandling står sterkere når vi i neste omgang skal gjøre noe sammen» (I2). Den styrkede relasjonen bygget på gjensidig tillit, trygghet, og tidligere gode erfaringer, reduserer, ifølge informanten, behovet for å gå i forsvar, noe som gjør at en blir mer opptatt av å lytte ut hvilke innholdsmessige bidrag de andre har i diskusjonen, enn å gå i forsvar og tolke det som personlig kritikk.

Ledergruppa oppleves dermed i stadig større grad som et profesjonelt arbeidslag, hvor medbestemmelse er et viktig grunnlag, mens medskaping er det som er avgjørende for kvaliteten av både prosess og resultat. Dette knyttes til ledelsens evne til både å kunne delegere og distribuere oppgaver og tar ansvar overfor de øvrige i ledergruppa (Roald, 2012). Ledere må kunne delegere, noe som kan omtales som en nedoverbevegelse. Distribusjon handler imidlertid, ifølge Roald (2012) om en bevegelse oppover, handlinger der leder trekker med seg de øvrige i ledergruppa i problemstillinger. Dette kjennetegnes av at leder selv føler på utfordringen, men erkjenner ikke å sitte med løsningen uten å involvere sitt profesjonelle kollegium i drøftinger allerede fra grunnen av og i prosessen med søking etter konklusjoner og handlinger i praksis.

Informantene hevder at ledergruppa oppleves å være et samarbeidsforum hvor de nå, i stadig større grad, makter å komme tilstrekkelig dypt nede i U-en i «Theory U» (Scharmer, 2009), og holde seg der i lengre perioder. Dermed styrkes deres evne til å reflektere og analysere, samt at de, ikke minst på bakgrunn av disse analysene, i større grad makter å løfte disse analysene opp igjen i konkrete praksissammenhenger. Dette handler om relasjonelle forhold innad i ledergruppa, samtidig som det også handler om strukturering av møtene, og interne forventninger knyttet til oppgaver i forkant av, og underveis i selve møtene. Det å være forberedt til et møte, og leders evne til å gode arbeidsspørsmål i forkant av møtene (Theory of inquiry, Dewey, 2012), gjør at alle reelt sett kan forberede seg, noe som igjen i større grad gjør at alle kan bidra med medskapende innspill. Det å være forberedt er i seg selv en forutsetning, men det å være medskapende forberedt innebærer at en før møtet har arbeidet så godt i dybden at en i møtet tar med seg ideer som kan drøftes med de andre. Læring knyttes

da til gode problemstillinger som et stykke på vei er definert i forkant, noe som bygger opp under en undersøkende tilnærming allerede ved inngangen til møtet.

Ledermøtene våre informanter er en del av, samt øvrige teammøter innad i skolen, kan omtales som profesjonsmøter som i mange sammenhenger handler om å utvikle ny og bedre praksis som i en eller annen form fører til enda bedre forhold for elevene. I organisasjoner med klare avtaler og høy bevissthet omkring dette i en fase hvor en arbeider på idestadiet, er en bevisst avventende med å bringe inn motforestillinger (Roald, 2012). Dermed vil en da også i større grad kunne oppleve å gå dypere i sine faglig dykk. Skoler som er gode på å utarbeide analyser, oppleves også, ifølge Roald (2012), å være mer systematiske i sitt arbeid med å komme fram til systemforståelser, noe som innebærer analysekompetanse i avklaring av hva en ønsker å utvikle, i tillegg til at de har klare trinn, og er mer ryddige, i arbeidet fram mot bærekraftige løsninger.

### **5.3.3 Den kollektive kreative prosessen**

Den styrkede relasjonen innad i ledergruppa basert på gjensidig tillit, trygghet og tidligere positive opplevelser knyttet til tidligere samhandling, reduserer ifølge informantene, behovet for å gå i forsvar underveis i møter. Oddane (2017) trekker fram begreper som tillit, oppmuntring og støtte som sentrale element i relasjonen og kvaliteten i denne i den sosiale dimensjonen i tilknytning til kreativt arbeid i grupper og team. I 5P-modellen omtales dette av henne som et partnerskap som tydeliggjør den kollektive og sosiale dimensjonen i kreativt arbeid, hvor kvaliteten i samhandlingen mellom de involverte har direkte betydning for resultatet av det som gjøres i fellesskapet.

Opplevelsen av kvalitet i fellesskapet bidrar i neste omgang til at deltakerne i større grad blir mer opptatt av å lytte ut hvilke innholdsmessige bidrag andre har i diskusjonene, enn å gå i forsvar og tolke innspill som personlig kritikk. Informantene uttrykker også at de, i løpet av intervensjonsperioden, opplever å ha utviklet en praksis, en form for modell for gjennomføring av interne møter, hvor de nettopp opplever at saker som blir brakt inn av enkelt deltakere, i løpet av ledergruppas bearbeiding, ender opp med å bli ledergruppas sak og avgjørelse. Dette oppleves av informantene som en god tilnærming som både gir mening i selve prosessen, og ivaretar det kollektive i selve møtet og ikke minst i den påfølgende kommunikasjonen utad.

Informantene erkjenner at de i mange sammenhenger ikke ville ha kommet fram til en del av løsningene alene, og at det var nettopp styrkingen av relasjonene som bygde opp under den viktige samskapingen i ledergruppa, og som dermed skapte løsningene.

Da vi hadde ferdigdiskutert saken og jeg så hva vi hadde kommet fram til, ble jeg på en måte imponert. Og det mest interessante er at vi i ettertid ikke kan identifisere hvem som bidro med hva – vi utviklet resultatet i fellesskapet» (I1).

Dette bygger opp under en forståelse av kreativitetsbegrep som innebærer en «individuell og kollektiv evne til å skape noe nytt og anvendelig som respons på et åpent problem» (Oddane, 2017, s. 65). Dette nye og anvendelige omtales også av Amabile (1998, i Oddane, 2017) som den kapasiteten som ligger i fellesskapets evne til å sette eksisterende kunnskap inn i nye sammenhenger, eller det å anvende kjent kunnskap på nye måter.

En slik oppmerksom tilstedeværende blant de involverte forutsetter en samhandling hvor deltakelse i gruppeprosesser dermed ikke kun handler om antallet som er tilstede, men i større grad om den oppmerksomheten og energien en person forplikter seg til å bidra med i samspill med de andre i gruppen. Denne kollektive kognisjonen forbinder dermed individuelle ideer og erfaringer på måter som både omdefinierer og løser kravene til nye situasjoner.

Ideen om kollektiv kognisjon, sammen med forståelsen av kreativ problemløsning, gir et rammeverk for å forstå øyeblikk av kollektiv kreativitet (Hargadon og Bechky, 2006). En persons handlinger, kommentarer eller innspill, når de vurderes av andre, former deres egen forståelse, som igjen former det neste hvis det er tjenlig. Et fokus på de kollektive aspektene ved disse interaksjonene gjenkjenner at en persons tidligere tenkning og handling tar inn til seg nye felles forståelser, i den påfølgende tenkningen og handlingen. Tidligere innspill og forståelser tar på denne måten på seg nye betydninger, blir kreative, gjennom de oppmerksomme samspillene mellom deltakerne i problemløsningsprosessen.

I stedet for kun å stole på enkeltpersoners kognitive ferdigheter, representerer imidlertid kollektiv kreativitet spesielle øyeblikk når de involvertes perspektiver og erfaringer blir samlet for å ivareta situasjoner på måter som skaper nye løsninger. Det man da ender opp med blir resultat av en kollektiv prosess hvor en kommer sammen for å finne, omdefinere og løse problemer, og det en ender opp med blir noe mer enn det hver enkelt kunne kommet fram til utenfor fellesskapet.

I modellen til Hargadon og Bechky (2006) gis fasen knyttet til «reflecting reframing» særlig oppmerksomhet. Amabile (1998) omtaler denne kreative tenkningen preget av individet og kollektives evne til å skape nye nytt og anvendelig på et åpent problem «refers to how people approach problems and solutions – their capacity to put existing ideas together in new combinations.» (Amabile, 1998, s.79).

Denne kreative tenkningen kjennetegnes særlig av de øyeblikkene når deltakerne i kollektive sammenhenger gir nye uttrykk for det de allerede vet. Som ledergruppe representerer våre informanter et viktig profesjonsfelleskap med felles oppdrag og mål knyttet opp mot skolens viktigste interessenter – elevene, foreldrene og skolens øvrige kollegium.

Når deltakere kommer sammen i kollektivt problemløsende sammenhenger, har enkelte personer ofte en solid forståelse av problemstillingen, mens andre har potensielt relevante ideer og erfaringer de kan bidra med. Opplevelsen av kreativitet i samspillet beveger seg til det kollektive nivået når hver enkelt sitt bidrag ikke bare underbygger andre påfølgende bidrag, men, like viktig, gir mening til de andres tidligere bidrag. Dette er øyeblikkene når kreativ produksjon ikke lenger kan tilskrives en enkeltperson i møtet, men blir et resultat av et kreativt samspill i et felleskap hvor en arbeider mot samme mål, et samspill basert på de involvertes innsikt og refleksjoner. Oddane (2017) hevder at uten dette samspillet ikke ville ha kommet fram til akkurat det sluttproduktet med de kvalitetene det innehar. Det man til slutt ender opp med, er nettopp resultatet av denne kollektive innsatsen og noe som ingen av bidragsyterne kunne skapt alene. Oddane (2017) omtaler dette som skapende partnerskap preget av kollektiv innsats fra deltakerne knyttet opp mot det som ofte oppleves som komplekse, sammensatte og uforutsigbare oppgaver. I dette tydeliggjøres at det i tillegg til individets egne forutsetninger, også ligger premisser utenfor individet, i et partnerskap hvor kvaliteten av relasjonen mellom enkeltmenneskene er sentralt, en relasjon bygd på tillit, oppmuntring og støtte.

At denne samhandlingen kjennetegnes som lærende profesjonsmøter hvor deltakerne er medskapende forberedt, stiller klare forventninger til lederens forberedelse og tilrettelegging også i forkant av selve møtene. Men ikke minst vil en, med en slik tilnærming, kunne sikre at en oppnår tilstrekkelig dybde i profesjonsarbeidet, eller det Scharmer (2009) omtaler som «Theory U». Det handler om organisasjonens evne til både å gjennomføre kvalitativt gode analyser, og den evne til igjen å løfte disse opp igjen – i praksis.

De tre første faktorene i modellen til Hargadon og Bechky (2006) påvirker altså hverandre og er gjensidig forsterkende og aktiverende (reinforcing). De sosiale samspillene som forener kollektiv innsats innebærer derfor mer enn bare det å bringe mennesker sammen, da interaksjonen i seg selv gir mening og verdi. Hargadon og Bechkys forskning (2006) omtaler to typer forsterkende atferd i slike prosesser. For det første opplevde de involverte en form for positiv forsterkning i samhandling med andre i det som omtales som kollektive øyeblikk. I tillegg trekkes verdien av at disse kollektive aktivitetene er fundert i felles verdier i organisasjonen fram. Dette er organisasjoner som kjennetegnes av at de verdsetter kollektiv problemløsning, og som belønner og løfter fram enkeltpersoner som viser disse kollektive atferdene. En slik forsterkende atferd anerkjente, også åpenlyst, betydningen av sosiale interaksjoner i den kreative prosessen. Det ble forventet at de ansatte søkte hjelp fra andre, og når de ble spurt, ble det forventet at de bistod. Dermed forsterket man den felles overbevisningen om betydningen av disse kollektive aktivitetene i organisasjonen.

De fire faktorene, eller aktivitetene, i modellen til Hargadon og Bechky (2006), gjør det enklere å analysere hvordan øyeblikk av kollektiv kreativitet utløses i grupper og organisasjoner.

Alle disse aktivitetene oppleves å være gjensidig forsterkende, de vises vanligvis i kombinasjon med hverandre, og de er gjensidig aktiverende. Reflekterende *reframing*, når nye fortolkningsrammer skapes i en reflekterende prosess, er imidlertid selve kjernen i dette kreative, kollektive øyeblikket, da denne aktiviteten er avgjørende viktig for å frigjøre og trekke inn tidligere erfaring, og kombinere den på nye måter. I modellen ligger det også en erkjennelse av at kollektiv kreativitet er avhengig av individers evne til å samhandle med andre.

Informantene gir uttrykk for at de har utviklet ledermøtene struktur- og innholdsmessig, og at det, sammen med styrkede relasjoner, har bidratt til mer utviklende og ivaretakende møter, hvor de i stadig større grad opplever et kollektivt profesjonsfellesskap innad, og styrket kollektivt fellesskap utad. De beskriver også en lettere arbeidshverdag hvor det oppleves styrkende å være en del av et team som fungerer godt. «Ja, jeg synes vi kommer ofte ut bra, jeg. Ja, jeg kjenner faktisk på at jeg er mindre sliten nå og jeg i større grad tåler å stå det nå når jeg ikke står alene» (I1).



## **6 AVSLUTNING - NÅR HELHETEN BLIR MER ENN SUMMEN AV ENKELTDELENE**

Som forskergruppe har vi, over tid, samhandlet med en gruppe informanter i en aksjonsforskningsrettet prosess. Eksisterende kunnskap er «lagt på bordet», og har dermed vært et viktig bidrag til at ny kunnskap er utviklet gjennom løsninger på reelle og praksisnære utfordringer. Ved at både vi som forskere og de som «sitter med problemet» har deltatt i den samme kunnskapsutviklingen, har prosessen vært bygd på demokratiske idealer hvor nettopp medvirkning og medinnflytelse har vært grunnleggende premisser. I vårt arbeid knyttet til det vi omtaler som intervensjoner, har vi sammen skapt tid, rom og arenaer for refleksjon i grupper. Det har ligget en forventninger om endring som en del av – og resultat av – prosessen. Denne forventningen innebærer ideelt sett ikke noen form for kontroll og styring i retning resultater som er forhåndsdefinert av forskergruppa. Selv om ledergruppa tidlig i prosessen hadde formidlet forventninger knyttet til uttalte fokusområder, omtalt i innledningen som «ledergruppas bestilling», innebar forskergruppas rolleforståelse at vår viktigste oppgave var planlegging og tilrettelegging – skape gode rammer – for utvikling og læring i forbindelse med de konkrete møtene. Vi hadde en klar forståelse av at de resultatene vi kunne oppnå i stor grad ville henge sammen med hvordan selve prosessen forløp.

Vår tilnærming til endring har i stor grad omhandlet arbeid med, og bevissthet omkring læringsprosesser, samt systematisering og strukturering av disse læringsprosessene. I vår forståelse har dette handlet om både den «lærings- og utviklingsreisa» informantene har vært med på, den vi som forskere har gjennomgått i forbindelse med for- og etterarbeid av selve intervensjonsperioden, og ikke minst sammenhengen mellom disse. Dette kan vi omtale som en samskappingsprosess basert på den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin, 2009). For ledergruppa ved skolen forutsetter tilnærmingmåten som den samskapte læringsmodellen bygger på, at leder ved skolen har tilrettelagt for utviklingsmuligheter som setter de øvrige i ledergruppa i stand til å utvikle sin lederrolle videre. En slik tilnærming åpner nettopp for selvforsterkende prosess, hvor konkrete endringsoppgaver i skolen realiseres, samtidig som skolen som organisasjon på denne måten vil kunne bygge ressurser og handlingskompetanse som kan aktiveres ved behov.

Et viktig fokus i vårt arbeid har dermed vært å avklare hvordan det Klev og Levin (2009) omtaler som «problemeiere» og «pådrivere», her forstått som ledergruppa og forskergruppa, samspiller i en læringsprosess hvor målet er å utvikle både organisasjonen og den praksisen

som her foregår. Den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin, 2009) ga i dette arbeidet oss som forskergruppe et viktig teoretisk grunnlag for en forståelse av disse prosessene med særlig fokus på selve samspillet mellom de interne aktørene. Disse interne aktørene definerer gjennom egen praksis både utgangspunktet for, og gjennomføringen av den reelle utviklingen. Vi som eksterne aktører inntar rollen som pådrivere i utviklingen. Kunnskapsutviklingen i denne prosessen kobles da nettopp sammen med handlinger for å løse konkrete problemstillinger. Som forskergruppe har vi vært involvert som en selvstendig, men integrert aktør, noe som er aksjonsforskningsselementet i den samskapte læringsmodellen.

Gjennom en relativt lang periode, som blant annet inkluderer et halvt års samhandling med en ledergruppe, har vi i vårt masterarbeid stilt spørsmål knyttet til viktigheten av gode relasjoner i team. Vi har belyst i hvor stor grad den gode samhandlingen har bidratt til ønsket grunnlag for utvikling og læring, både individuelt og kollektivt. At denne prosessen har pågått over tid, og har hatt en aksjonsrettet tilnærming, har bidratt til at både vi som mastergruppe og ledergruppa har hatt en aktiv rolle, og dermed vært en direkte premissleverandør i forskningsarbeidet. Vi har skapt et rom hvor vi fellesskapet har vært det viktigste og vi har opplevd at dualismen mellom den som forsker og den som det forskes på, har blitt opphevet. Dette har vært et resultat av vår intensjonen om å skape likeverdighet i forskningsarbeidet (Postholm, 2007). Vi har i vårt arbeid vært bevisste på den potensielle forskyvningen av (definisjons)makt som eksisterer i dette rommet, samtidig som vi i vårt forskningsarbeid, nettopp ønsket å være tett på den organisasjonen vi forsket på. Vårt formål har nettopp vært å ha direkte og umiddelbar påvirkning på vårt forskningsfelt – ledergruppa ved en skole. Gjennom vårt bidrag ønsket vi, i samhandling med ledergruppa, å arbeide fram løsninger på noen av de utfordringene de opplevde i en arbeidshverdag.

I vårt arbeid har vi latt teori og empiri møtes, i metodisk, aksjonsrettet tilnærming hvor refleksjonsbegrepet er gitt stor plass. At dette har foregått over en lengre tidsperiode, hvor bearbeidet kunnskap har gitt grunnlag for ny kunnskapsutvikling, har i stor grad preget arbeidet. Som forskergruppe har vi, med våre individualitet, på samme måte som ledergruppas representanter, bidratt til viktige perspektiv i refleksjoner og diskusjoner. Ærligheten i disse bidragene, og relevansen av refleksjonene, knyttes av ledergruppa i deres utsagn direkte opp mot kvaliteten i relasjonene mellom de involverte i teamet. Informantene gir klart uttrykk for at de i løpet av prosessen har utviklet en større bevissthet knyttet til egen rolle i lederteamet, samtidig som de mener de har styrket kompetanse og handlingsberedskap

både individuelt og kollektivt. Vårt arbeid i en tidsavgrensede periode oppleves å ha vært en viktig oppstart av en prosess som vil måtte gå over lengre tid både i ledergruppa og i hele kollegiet, og slik utgjør dermed dette arbeidet et grunnlag for videre arbeid i ledergruppas regi.

### ***6.1 Forskergruppas intensjoner og rolle – og det å komme i posisjon***

Som forskergruppe har vi, i samhandling med ledergruppa, gjennom hele intervensjonsperioden hatt intensjon om å bidra inn i en utviklingsprosess knyttet opp mot praksisnære utfordringer og oppgaver. I dette arbeidet var det viktig for oss å legge til rette for arenaer hvor refleksjon ble gitt plass, samt bidra til utvikling av kultur for læring. Det å ha avsatt tid til å reflektere over praksis, hvor egen erfaringsbasert kompetanse ble trukket inn i en kollektiv arena preget av gode relasjoner i form av trygghet og gjensidig respekt, var noe alle informantene trakk fram som faglig utviklende. Underveis i prosessen ble vi også gjennomgående påmint om at ledergruppa og vi som forskergruppe hadde ulike roller og posisjoner, noe som la til rette for at begge parter kunne legge sin særskilte kompetanse på bordet i en felles læringsprosess. I dette lå det imidlertid også en mer langsiktig tenkning og målsetting om at denne læringsprosessen på sikt skulle bli selv bærende, og dermed endre karakter fra å være en samhandling mellom ledergruppa og oss som forskergruppe, til å bli en integrert del av den daglige virksomheten både i ledergruppa og i skolen som helhetlig organisasjon.

Selv om vi som forskergruppe og ledergruppa ved skolen gjennomgikk en prosess med mange likhetstrekk, har vi også hatt ulike læringsreiser. Dette kan til en viss grad knyttes opp mot våre ulike roller i arbeidet, men også opp mot gruppevis refleksjoner gjennomført mellom de felles møtepunktene som omtales i metodekapitlet. Ledergruppa ga både gjennom refleksjoner i fellesmøter med oss og i de individuelle intervjuene i etterkant av prosessen klart uttrykk for positive opplevelser knyttet til møtene med oss som forskergruppe. Denne arenaen hadde også bidratt til å gi kraft til ledergruppas interne møter, hvor både fagligheten var blitt styrket, og evnen til å stå samlet utad ble opplevd som sterkere. Som forskergruppe har vi også sett hvordan forskjeller og likheter er blitt utviklet og vedlikeholdt i dialogen innad i forskergruppa og i samhandling med ledergruppa.

Ved inngangen til arbeidet vårt valgte vi å invitere mulige samarbeidspartnere inn i prosjektet gjennom en uttalt og avgrenset tematikk. Vår utvelgelse av samarbeidspartner var derfor basert på vist interesse for dette temaet. Samtidig ble det brukt en del tid sammen med den

samarbeidende parten for å avklare og definere hovedproblemstillingen og påfølgende aktivitet knyttet til denne. Vi vektla da, og ser nå i etterkant, viktigheten av å ha brukt tid i denne kritiske fasen i det innledende arbeidet, nettopp for å vie oppmerksomhet til medskaping og relasjonsbygging. I en fase preget av problemavklaring brukte vi mye tid, både innad i forskergruppa, og i samspill med ledergruppa, til å bli kjent med hverandre og utvikle et viktig grunnlag for tillit. I dette arbeidet gjennomførte vi også, det vi i etterkant opplever som svært verdifulle, åpne drøftinger knyttet til mulige handlingsalternativer og det vi omtalte som mulighetsrommet som ligger i det å lære i felleskapet. Denne dialogen og rommet for refleksjon ble av alle involverte, både underveis og i etterkant, opplevd som grunnleggende viktig for å utvikle felles forståelsesrammer og eierforhold til formålet med arbeidet. På den måten opplevde vi å utvikle en viktig forankring i, og medvirkning fra, ledergruppa, samtidig som det sikret aksept for at målene skulle oppleves som akseptable og legitime. Klev og Levin (2009) poengterer at et slikt felles perspektiv og ståsted er nødvendig for konsensusbygging i starten av et endringsarbeid. De påpeker også viktigheten av at ulike motiver og mål må bygges sammen til en gjensidig akseptert målsetting og strategi.

Som forskergruppe kjente vi, tidlig i prosessen, på viktigheten av å utvikle nødvendig innsikt i den organisasjonen vi skulle inn i. I den sammenhengen vurderte vi også hvilken innvirkning det ville ha at en av oss i forskergruppa allerede hadde utviklet en relasjon til medlemmer i skolens ledergruppe. Dette vurderte vi imidlertid som en styrke, samtidig som det ble hensyntatt gjennom hele prosessen gjennom interne diskusjoner og refleksjoner. Vi vurderte det som en viktig forutsetning for å kunne inngå en meningsfullt samspill med ledergruppa at samtlige i forskergruppa utviklet både nødvendig innsikt i den organisasjonen vi skulle forholde oss til, samt utviklet gode relasjoner til ledergruppas medlemmer. Det var i den sammenheng ikke vår intensjon å gi uttrykk for hva vi vurderte som eventuelle svakheter i skolen og ledergruppa, men mer å kunne framstå som en selvstendig aktør med nødvendig integritet for å komme i ønsket posisjon til å kunne bidra med noe i samhandlingen. I denne tidlige fasen søkte vi som forskergruppe å anvende tilegnet kunnskap i organisasjonsanalyse koblet med forståelse for hvordan diskusjoner omkring problemavklaring skal og bør tilrettelegges. Samtidig vektla vi arbeidet med relasjonsbygging internt i forskergruppa og ledergruppa, og særlig mellom de to gruppenes deltakere. Dette ble delvis gjort gjennom de individuelle intervjuene, som ble utført av den i forskergruppa som allerede hadde en relasjon til deltakerne i ledergruppa, samtidig som et felles innledende møte ga et godt relasjonelt grunnlag for det påfølgende arbeidet. I denne fasen utviklet vi som forskergruppe viktig

kunnskap om både individuelle og kollektive forhold i ledergruppa, samtidig som dette styrket konsensusbyggingen mellom aktørgruppene. På bakgrunn av innspill fra de involverte satt vi som forskergruppe i etterkant med en opplevelse av at vi i denne tidlige fasen lyktes med å forme og tilrettelegge utviklings- og læringsarenaer for dialog med sikte på å fremme felles læring. De tilrettelagte arenaene ivaretok, slik vi opplevde det, både de fysiske rammene og ikke minst de menneskene som skulle kommunisere innenfor de tilrettelagte rammene. I det påfølgende arbeidet i møter med ledergruppa opplevde vi at dette samlet ga et viktig grunnlag for det kommende arbeidet, samtidig som det bidro til at vi som eksterne forskergruppe kunne fokusere på valg av og tilrettelegging av innhold og fokus i læringsprosessene.

I vår tilnærming valgte vi bevisst ledergruppa ved skolen som medspillere, med deres ledermøter som naturlig læringsarena. Det innebar at vi ikke møtte skolens samlede kollegium, men forholdt oss til et utvalg ansatte som mulige «endringsagenter» i egen organisasjon. En slik tilnærming bygde opp under mulige gruppebaserte aktiviteter, noe som også åpnet for deltakerne i ledergruppa kunne ta med seg erfaringer fra våre møter inn i møter med sine. Underveis i prosessen uttrykte informantene tilfredshet med at mulig modellering av aktiviteter i vårt møte med ledergruppa, var verdifulle bidrag i deres samhandling med de av personalet de selv var ledere for. Gjennomgangen, og erfaringene fra vårt arbeid, bidro med gode ideer, samtidig som det ga nødvendig faglig trygghet for videre arbeid.

Informantene uttrykte at vårt arbeid hadde ført til at ledergruppa, både individuelt og samlet, hadde utviklet bedre evne til å fokusere på de riktige oppgavene, samtidig som de opplevde å håndtere de konkrete utfordringene på en effektiv og ikke minst, klokere måte. De opplevde at deres handlingsevne ble forbedret, noe som ikke bare innebar konkret oppgaveløsning, men styrket kapasitet både i ledergruppa og i hele organisasjonen når det handler om å håndtere egne læreprosesser. Dette ble av ledergruppa konkretisert underveis i prosessen, og ikke minst i deres refleksjoner om styrket handlingsevne i den kommende tiden, noe som understreker viktigheten av å se læring og kunnskapsutvikling som en langsiktig prosess.

## **6.2 *Forskergruppa som endringsledere***

Den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin, 2009) bygger på en grunnleggende forståelse om at læring og utvikling skjer i samhandling mellom de som sitter med «problemet» og eksterne som har ansvar for å tilrettelegge prosesser for endring av praksis. I dette ligger en forståelse for, og erkjennelse av, at det eksisterer et gjensidig læringspotensiale

som skaper dynamikken i denne utviklingen. Som eksterne forskere i vårt arbeid opp mot ledergruppa og skolen, hadde vi høy bevissthet om at kvaliteten i det som ville skje, i stor grad hadde sammenheng med vår evne og kapasitet til å initiere og gjennomføre gode og relevante læringsprosesser. Vår intensjon var å kunne bidra til å løse praksisnære problemer, og oppnå det som Klev og Levin (2009) omtaler som å bygge langsiktig endringspotensiale i organisasjonen.

I flere sammenhenger trekker våre informanter fram at den gjennomførte prosessen har bidratt både til styrket individuell og kollektiv kompetanse. Dette oppleves som å henge tett sammen, og formidles av informantene å ha sammenheng med kvaliteten i relasjonene innad i ledergruppa og opp mot oss som eksterne endringsagenter. Individuell kompetanseutvikling blir her vurdert som et viktig virkemiddel i det planmessige arbeidet med å utvikle kollektiv kompetanse innad i organisasjonen. Samtidig understreker også våre informanter viktigheten av at mye av det som skal gjøres, må utvikles gjennom kollektiv samhandling. Individuell kunnskap oppleves dermed å være et potensiale som utnyttes først til fulle i kvalitativt samspill med andre. Slik vi ser det blir da et viktig perspektiv på organisasjonsendring at det ikke kun kan fokuseres på å utvikle ny individuell kunnskap og ferdigheter, men at det også må tas høyde for utvikling av god samhandling mellom de involverte aktørene. Vårt arbeid bygger opp under erkjennelsen av at kvaliteten i denne samhandlingen må bygges over tid gjennom sosialt samspill og praktisk trening, i en kontekst der kvalitet i relasjoner gis oppmerksomhet, samtidig som en utvikler høy bevissthet knyttet til ivaretagelse av form, struktur og innhold i møtene.

### **6.3 *Når ny innsikt skyldes kollektiv innsats***

På samme måte som vi som forskergruppa opplevde det vi i teksten omtaler som «eureka-øyeblikk», formidler også ledergruppa samhandlingssituasjoner hvor gode diskusjoner førte fram til løsninger og resultat som klart relateres til selve refleksjonen, hvor alle involverte bygget opp og understøttet det andre hadde formidlet tidligere. Dette ble opplevd som kollektive prosesser preget av trygghet i anerkjennende omgivelser, hvor en i ettertid ikke maktet å knytte selve løsningen til det en enkelt av gruppas deltakere hadde uttalt. I vår tekst knytter vi dette opp mot Hargadon og Bechky (2006) og deres modell hvor de systematiserer denne kollektive kreative prosessen for interaksjoner som utløser kollektiv kreativitet. Informantene poengterte det modellen klart uttrykker, at deltakernes tidligere erfaringer danner grunnlaget for nye fortolkningsrammer, og at denne innsikten formes gjennom

interaksjon og dermed virker gjensidig forsterkende og aktiverende – *reinforcing*. Denne prosessen gir dermed alle involverte tilgang til ressurser de ikke ville hatt tilgang til hvis oppgaven skulle vært løst individuelt. Helheten oppleves dermed som noe større enn summen av enkeltdelene.

I teksten knytter vi modellen til Hargadon og Bechky (2007) opp mot Oddane (2017) sin 5P-modell, som også bygger på en forståelse av at det bare er individer som kan bidra til det som omtales som det kognitive sinnet, kognisjonen, i organisasjoner. Dette kognitive sinnet må forstås som noe mer enn den kunnskapen enkeltindividet innehar, nettopp fordi det innebærer sammenhengende aktiviteter mellom flere mennesker. Oddane (2017) omtaler dette som en form for kreativitet som skapes og utvikles i kollektive prosesser, noe som tydeliggjør de mulighetene som ligger i de åpne problemene og prosessene hvor kreativitet arbeider.

I vårt arbeid knytter vi det relasjonelle aspektet opp mot modellen til Hargadon og Bechky (2007), samtidig som vi har trukket inn perspektiv særlig knyttet til *person* og *partnerskap* i Oddanes (2017) 5P-modell. Med et slikt grunnlag har vi drøftet aspekter knyttet til relasjons- og relasjonskompetansebegrepet, som grunnlagt for forståelsen og betydningen av det vi legger i begrepet relasjonskvalitet. Disse drøftingene mener vi støtter opp under viktigheten av sammenhengen mellom relasjonskvaliteten innad i et team, og kvaliteten på det arbeidet som deltakerne i teamet utfører kollektivt. Informantene gir klart uttrykk for at det tidsavgrensede arbeidet vi som forskergruppe har vært del av, har bidratt til å styrke både bevisstheten omkring viktigheten av, og den reelle relasjonen, mellom medlemmene i ledergruppa. De uttrykker også at dette har styrket den interne kollektive samhandlingen i ledergruppa, og at denne kunnskapsutviklingen har bidratt til en styrket faglig trygghet som igjen kommer til uttrykk både i ledergruppas kollektive handling, og i den enkeltes arbeidshverdag.

Informantene forteller også at deres interne arbeid i ledergruppa, som del av den prosessen vi som forskere har bidratt inn i, har styrket deres faglige selvtillit og gitt de et større handlingsrom med flere metodiske tilnærminger i deres møte med resten av kollegiet. De beskriver en arbeidshverdag preget av «senkede skuldre», styrket samarbeid og bedre kvalitet i samhandlingen i ledergruppa. Noe av dette knyttes av informantene opp mot en styrket bevissthet knyttet til skille mellom skolens drifts- og utviklingsoppgaver (Irgens, 2019), og at de i diskusjoner knyttet til utviklingsrettede oppgaver i større grad lykkes i tilstrekkelig tid oppholde seg i nede i det som Scharmer (2009) omtaler som U-en i «Theory U».

Som forskergruppe ser vi klart at vi har vært med på å prege «reisen» til ledergruppa. Vi har sammen med ledergruppa skapt et rom for likeverdig samhandling (Postholm, 2007). Vi har påvirket og dermed hatt stor innflytelse, men også blitt påvirket. Dette er noe som ligger i aksjonsforskningens gjensidige natur, og for vår del har vært «et svar» på ledergruppas uttalte «bestilling». Gjennom vårt bidrag, hvor vi selv også i eget arbeid internt i forskergruppa har støttet oss på modellene til både Hargadon og Bechky (2007) og Oddane (2017), mener vi at vi har støttet ledergruppa i deres arbeid i å arbeide fram løsninger på noen av de utfordringene de opplever i en arbeidshverdag. Samtidig ser vi at en slik tilnærming og bevissthet knyttet til denne teoretiske forankringen, i stor grad har bidratt til at vi har lyktes med å arbeide ut teksten til denne oppgaven.

#### **6.4 Sluttord**

Nå i sluttfasen av masterarbeidet betrakter vi vårt eget arbeidet som et aksjonsrettet utviklingsarbeid som vi har knyttet forskning til. Dermed mener vi at vi har gitt et lite bidrag til et teorifelt omkring kunnskapsarbeid og kunnskapsledelse i team, og relasjoners betydning i den sammenhengen. Vi ser risikoen ved å bli enøyd opptatt av team som arbeidsform. Innen kunnskapsarbeid eksisterer det selvfølgelig oppgaver hvor solistarbeid både er riktig og viktig. Vi mener imidlertid at vi, gjennom vårt arbeid med teambegrepet, har bidratt til et demokratisk syn på ledelse som kvalitativt har klare verdier, også i ledelse av kunnskapsarbeidere.

På tampen av et masterarbeid som har involvert mange interessante personer som representerer bredde i fag og kompetanse, samt dypdykk i mengder av teori og litteratur, ser vi også at vi underveis i prosessen har valgt bort en del spennende praksisnære fokus og potensielle teoretiske innganger. Vi har imidlertid underveis forsøkt å være tro mot problemstillingen vår, selv om vi underveis også har justert den noe. Nå som arbeidet nærmer seg punktum kjenner vi imidlertid at alle de valgene vi har gjort, har vært begrunnede valg gjort i samlet forskergruppe. Det er mange ulike masteroppgaver man kunne skrevet på bakgrunn av det arbeidet vi og ledergruppa har gjort i fellesskap. Vår ble denne.



## 7 LITTERATURLISTE

- Aanderaa, I. (1999). *Relasjoner i teamarbeid: et psykodynamisk perspektiv*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Aase T.H. & Fossåskaret E. (2007). *Skapte virkeligheter, kvalitativt orientert metode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Amabile, T. M. (1998). *How to kill creativity*. *Harward Business Review*,
- Barrett, F. J. (1998). *Creativity and improvisation in Jazz and Organization: Implications for Organizational Learning*. *Organizational Science*,
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Beal, D. m.fl. (2003). *Affect spin and the emotion process at work*. *Journal of Applied Psychology*
- Boëthius, H.C. (1983) *The Consolations of Music, Logic, Theology, and Philosophy* (Book Review). *The Journal of Roman Studies*
- Bolman og Deal (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bøe, M. og Thorsen, M. (2017) *Å skape og studere endring*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Dahl, T., Klewe, L. og Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsutvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dalsgaard og Mejl (2009). *Den professionelle pædagog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (2015) *Hva er forskningsetikk?* Hentet fra

<https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/hva-er-forskningsetikk/> 10. august 2018

- Dewey, J. (2012). *Logic – The Theory of inquiry*. Searchinger Press.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen damm akademisk.
- Eide, H. & Eide, T. (1996). *Kommunikasjon i relasjoner: Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eikeland, O. (2017). Aristotelisk. I Gjølterud et al. (red.). *Aksjonsforskning i Norge* (s.133-160, kap 6). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Elden, M. og Levin, M. 1991. *Co-generative learning. Bringing Participation into Action*. I: W.F.Whyte, red. *Participation Action Research*, Sage, Newbury Park, California.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuset tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golemann, D. (1997). *Emosjonell intelligens: å tenke med hjertet*. Oslo: Gyldendal,
- Golemann, D. (1999). *Emosjonell intelligens: å tenke med hjertet* (2.utg). Oslo: Gyldendal,
- Gotvassli, K.A. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gotvassli, K.A. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grandemo, L.I., Holmen H.K. & Iversen, Katrine (2017). *Vi er ikke alene om utfordringen lenger. Kollegaobservasjon som utviklingsverktøy*. I Postholm et al., (2017). *Ungdomstrinn i utvikling, Skoleutvikling og ledelse – Funn og ledelse* (s.78-98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. 1998. *Introduction to Action Research Social Research for Social Change*. Sage Thousand Oaks.

- Hargadon, A. B. & Bechky, B. A. (2006). *When Collections of Creatives Becomes Creative Collectives: A Field Study of Problem Solving at Work*. Organization Science.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hatch, M.J. (2001). *Organisasjonsteori : moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Herr, K. & Anderson G.L. (2005). *The Action Research Dissertation*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Hjertø (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens, E.J. (2010). *Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole*. I R.-A. Andreassen, E.J.Irgens, og E.M. Skaalvik (red). Kompetent skoleledelse, Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Irgens, E.J. & Ertsås, T.I. (2008). *Higher Education as Competence Program Providers in a Nationwide School Reform*. I C. Nygaard & C. Holtham (red.) Understanding Learning-Centered Higher Education (s. 265-282). Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Irgens, E.J. & Wennes, G. (2011). *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i ending*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg). Oslo; Abstrakt forlag AS.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. København: Hans Reitzels Forlag
- Katzenbach & Smith (1993). *The wisdom of teams: creating the high-performance organization*. Boston: Harvard Business School Press.

- Kaufmann, A. & Kaufmann, G. (1998). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (3. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kozlowski & Ilgen (2006). *Enhancing the Effectiveness of Work Groups and Teams*. I Psychological Science in the Public Interest, December 2006, Vol.7(3), pp.77-124.
- Krumsvik, R. J. (2014) *Forskningsdesign og kvalitativ metode, Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, B. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, M. & Rolfsen, M. (2010). *Arbeid i team. Læring og utvikling i team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I Gjøtterud et al. (red.), *Aksjonsforskning i Norge* (s 27-42, kap 1). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lysebo M. O. & Bratt, E. G. (2017). *Relasjonskompetanse i barnehagen*. Oslo: Pedlex.
- Meld. St. nr 19. (2009–2010). *Tid til læring*. Fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/sec1>
- Meld. St. nr 22. (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>

Stortingsmeldingene 19 (Meld. St. 19, 2015–2016) og 22 (Meld. St. 22, 2010–2011)

Oddane, T. (2017). *Kreativitet og innovasjon; Fem sider av nesten samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget

Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: Forskere og praktikere i gjensidige bytteforhold. I Postholm (red.), *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. (s. 94-114, kap 4). Oslo, Damm forlag

Postholm, M.B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I Gjøtterud et al. (red.). *Aksjonsforskning i Norge* (s 71-90, kap 3). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Postholm et al., (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert utvikling*. Trondheim: Akademia forlag.

Postholm et al., (2017). *Ungdomstrinn i utvikling, Skoleutvikling og ledelse – Funn og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., Dahl T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E. J., Normann, A. & Strømme, A. (red.). (2017). *Ungdomstrinn i utvikling: Skoleutvikling og ledelse. Funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforlaget.

Qvortrup, L. (2001) *Det lærende samfund: Hyperkompleksitet og viden*. København. Gyldendal.

Roald, K. (2012) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2015). *Bære eller briste: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Scharmer, C.O. (2009). *Theory U : Leading from the future as it emerges : the social technology of presencing*. San Francisco, California. Berret-Koehler Publishers.

- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner How Professionals think in Action*. Basic Books. New York.
- Senge, P.M. (1990). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag.
- Senge, P.M. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey
- Skoie, H. (2018). Forskning. I Bolstad E. (Red) *Store norske leksikon*. Hentet 04.05.2018 fra <https://snl.no/forskning>
- Skrøvseth, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: Perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2012) *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2014). *Relasjonskompetanse: Resultater igjennom samhandling*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strandgaard, V., Hauen, F. & Kostberg, B. (1998). *Det samarbejdende mennesket*. København: Industriens forlag
- Sylte, L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I Gjøtterud et al. (red.). *Aksjonsforskning i Norge* (s 433-460, kap 20). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. (4 utg.) Bergen; Fagbokforlaget.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Ulleberg. I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

## 8 VEDLEGG

### 8.1 Vedlegg 1, figurliste

| Figur nr. | Side | Tittel   | Kilde  | Kommentar   |
|-----------|------|--|--|---|
| 1.        | 14   | Den samskapte læringsmodellen  | Klev og Levin, 2009, s.74                      |   |
| 2.        | 20   | Underveisdokumentasjon   | Intervensjon 1                                 | Illustrasjon fra en av intervensjonene, bordplassering. |
| 3.        | 20   | «Den relasjonelle Knut»  | Intervensjon 1                                 | Viktig gjennomgangsfigur i arbeidet.                    |
| 4.        | 21   | «Den relasjonelle Knut»  | Intervensjon 2                                 | Oppdatert gjennomgangsfigur.                            |
| 5.        | 22   | Improvisererte seigmannpedagoger forklarer Hargadon og Bechkys modell.   | Intervensjon.                                  | Underveisdokumentasjon.                                 |
| 6.        | 23   | Visuelle elementer knyttet til dialogen.   | Intervensjon 3                                 |   |
| 7.        | 27   | Fargekoding knas i fellesskap i forskergruppa.   | Analyse av datamateriale.                      | Fargekoding, diskusjoner og kategorisering.             |
| 8.        | 26   | Hvordan det kategoriserte materialet ble systematisert.  | Analyse av datamateriale.                      |   |
| 9.        | 34   | Radarhjulet, et «måleinstrument» for relasjonskompetanse.  | Spurkeland, J. 2014, s. 16                     |   |
| 10.       | 40   | Tre nivå av relasjonskvalitet  | Fallmyr, 2017, s. 40                           |   |
| 11.       | 46   | Wells læringscyklus  | Wells, 1999, s.85                              | Bearbeidet fra engelsk til norsk.                       |
| 12.       | 46   | Nivå i profesjonsutvikling.  | Qvortrup, 2001, s.107                          |   |
| 13.       | 48   | Rektors rolle i utviklingshjulet for skoler.   | Irgens, E. 2010 i Postholm et al., 2017, s.185 |   |
| 14.       | 49   | Spenninger/dikotomier innen team og teamarbeid   | Roald, K. 2012                                 |   |
| 15.       | 53   | Vurderingskrysset  |  |   |
| 16.       | 64   | 5P-modellen  | Oddane, 2017, s.30.                            | Ill.: Bjørg Eigard                                      |
| 17.       | 66   | Interaksjoner som utløser øyeblikk av kollektiv kreativitet – Interactions Precipitating Moments of Collective Creativity. | Hargadon og Bechky, 2006, s.490                |   |

## 8.2 Vedlegg 2, intervjuguider

### Intervjuguide intervju 1

#### **Intervjuguide:**

Vårt tema og grunnlag for problemstilling:

*Forholdet mellom teamtilhørighet og relasjonskvalitet i ledergruppa ved en skole – sett opp mot kvaliteten i deres utøvelse av ledelse i hele personalet.*

Nøkkelord: relasjonskvalitet og team

#### **Intro til intervju:**

[Tenk på hvordan dere sitter. Mindre truende om man ikke sitter ovenfor hverandre. ]

Det jeg sier nå kommer jeg til å si til alle som blir intervjuet av oss:

#### **Først litt overordnet:**

[Ufarliggjør intervjuet og tema, forklar mer om prosjektet og tanken med dette arbeidet. Hvorfor ønsker vi å forske på dette?]

Dette intervjuet er basert på frivillighet og du kan når som helst avbryte. Er det noen spørsmål du ikke ønsker å svare på trenger du ikke det, fortelle meg gjerne hvorfor du eventuelt ikke ønsker å svare. Intervjuet vil bli tatt opp på lyd og skrevet ut i sin helhet i ettertid. Dette materialet vil bli anonymisert og vi kommer til å bruke det i arbeidet videre med aksjonsforskningen og masteroppgaven. Du vil få mulighet til å lese igjennom masteroppgaven og komme med kommentarer og tilføyelser om det er noe du mener er uriktig, eller noe jeg har misforstått noe, før den blir levert.

Vi som forskere har et etisk ansvar og skulle det komme informasjon underveis som utleverer deg eller noen av dine nærmeste vil vi ta hensyn til dette. Du skal vite at vi ønsker å ivareta deg på best mulig måte igjennom hele denne prosessen, herunder dette intervjuet. Vårt fokus er rettet opp mot valgt tema og problemstilling.

Vi kommer til å holde på inntil 1 time, og vi kan ta en liten pause halvveis. Om du ønsker flere pauser sier du fra.



[Dersom det blir pause – når tilbake fra pausen – spør om det er noe de har tenkt på det vi har snakket om i pausen og be de fortelle om det].

### **Så selve intervjuet:**

I dette intervjuet kommer til å stille deg en del spørsmål rundt temaet relasjonskvalitet i team. Jeg ønsker at du reflekterer og svarer så fritt du kan uten at jeg avbryter eller stiller oppfølgings spørsmål. Bruk den tiden du trenger før du svarer og reflekter og tenk gjerne høyt. Underveis kommer jeg til å gjøre noen notater. Om jeg ønsker å vite mer om noe, eller noe er for meg uklart, kommer jeg til å stille deg noen oppfølgings spørsmål. Det finnes ingen svar som er mer rett enn andre, eller gale. For at vi alle skal få mest mulig ut av denne prosessen vil jeg oppfordre deg til å være så ærlig du kan og si ting slik de faktisk er. Avslutningsvis vil du få ordet slik at om det er noe jeg ikke har spurt om du ønsker å si eller tenker er relevant så har du mulighet til å komme med det.

Prøv å sett deg tilbake, senk skuldrene, ta noen dype pust, om du underveis vil lukke øynene for å tenkte mens eller før du svarer så gjør gjerne det. Gjør det som gjør deg komfortabel 😊

Har du noen spørsmål før vi starter?

### **Vurder når du setter på opptakeren!**

#### **Punkter for observasjon:**

Kroppsspråk – ansiktsuttrykk - stemmeleie – blick – tilstedeværelse – følelser - distraksjoner eks mobil o.l.?

### **Intervjuguide:**

#### **1.0 Fortell om nåværende arbeidssituasjon:**

1.1 Arbeidstittel

1.2 Lengde på ansettelse

1.3 Arbeidsoppgaver

1.4 Personalansvar, eventuelt hvor mange

1.5 Hva legger du vekt på i utøvelse av ditt arbeid som leder ved skolen?

#### **2.0 Begreper:**

2.1 Hva tenker du når jeg sier relasjon/ relasjoner?

2.2 Hva tenker du når jeg sier «relasjonskvalitet»?

2.3 Hva tenker du når jeg sier gruppe?

2.4 Hva tenker du når jeg sier team?

2.5 Hva tenker du når jeg sier «relasjonskvalitet» i lederteam?

2.6 På hvilken måte er du bevisst eller ikke bevisst, betydningen av disse begrepene i egen hverdag?

2.6.1 Hvorfor tror du det er slik?

2.6.2 Hvordan mener du dette kommer til syne?

### **3.0 Er dere som lederteam bevisst betydningen av disse begrepene?**

3.1 På hvilke måte?

Eventuelt hvorfor ikke? Hva tenker du om det?

### **4.0 Forhold til leder og ledergruppa:**

#### ***Deg i ledergruppa:***

4.1 Fortell om ditt forhold til nærmeste leder?

4.2 Fortell om din rolle i ledergruppen?

4.3 Fortell om en gang dere kom fram til en løsning sammen

4.4 Fortell om en gang du følte deg ivaretatt i teamet

#### ***Deg selv som leder for andre:***

4.3 Fortell om din rolle som leder ovenfor de du har ansvar for?

4.4 Hvordan tror du de du er leder for synes om deg som leder?

4.4.1 Hvorfor?

### **5.0 Hvis du sto helt fritt, hva tenker du ville gjort arbeidet i ditt lederteam bedre?**

5.1 Hvorfor?

### **Avslutning:**

Vi har nå vært igjennom det jeg ønsket å berøre i dette intervjuet. Avslutningsvis gir jeg deg ordet «fritt» til kommentarer og spørsmål.

## Intervjuguide 11.desember 2017

### – individuelle intervju med de tre i ledergruppa

**Bakteppe: Prosess i ledergruppa i regi av ÅMA høsten 2017**

#### **Innledning:**

**De spørsmålene jeg ønsker å få belyst i denne samtalen ønsker jeg dere skal besvare på bakgrunn av prosessen vi har gjennomført i ledergruppa i høst (si kort om hva det har innebåret). Ber derfor om at dere har det gjennomgående i bakhodet.**

1. Si kort om hva du **nå** legger i begrepet relasjonskompetanse.
2. Når jeg sier «kvalitet i relasjoner» - hva legger du i det?
3. Se tilbake på det vi har gjort sammen nå i høst, hvordan har du opplevd selve prosessen/metoden vi har anvendt?
  - a. Er det spesielle ting du vil trekke fram som særlig nyttig?
4. Hvordan har arbeidet i høst preget ledergruppa? (konkret?)
5. Hvordan har det vi har fokusert på i høst preget deg som leder? (konkret)
6. Kan du si noe om det ledergruppa har arbeidet med i høst har ført til endring i klasserommet (konkret)?
7. Hvordan tenker du ledergruppa skal videreutvikle det oppstartede arbeidet – og hva er det viktig å arbeide videre med?