

Kristin Belt Skutlaberg

Konflikter og konflikthåndtering

- en studie av 6 skoleledere sine tanker om konflikter, forebygging og konflikthåndtering i voksenmiljøet i skolen



Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på pedagogisk ledelse

NLA Høgskolen

Bergen, våren 2011

*”Skal livets seilas lykkes,
må en lære seg å utnytte motvind til økt fart fremover.
Intet er verre enn vindstille.”
Ukjent*

Forord

Denne masteravhandlingen danner avslutningen av min masterstudie i pedagogikk med vekt på ledelse ved NLA Høgskolen. Temaet for avhandlingen er konflikter og konflikthåndtering. Ved valg av tema for en masteravhandling, var noen av kriteriene mine at temaet skulle være relevant for egen praksis og utviklende for meg selv som person. Å skrive om konflikter og konflikthåndtering kan virke noe dystert og tungt, men for meg har det ikke vært slik. Temaet engasjerer meg og er relevant alle steder hvor mennesker skal samhandle.

Det å få lære hvordan en kan utføre et forskningsarbeid og få prøve seg i dette håndverket har vært givende. Jeg har også møtt stor velvilje i møte med informantene mine. Takk til skolelederne som var villig til å stille opp som samtalepartnere i en travel hverdag. Dere har lært meg mye om hvor sammensatt skolelederrollen er, og hvor mange ulike situasjoner en kan komme opp i som leder i skolen.

Jeg vil rette en stor takk til mannen min, Olav Rune, for muligheten til å studere på fulltid igjen. Å ha permisjon fra jobben har fått noen økonomiske konsekvenser for oss som familie, men når du har tatt hovedansvar for de økonomiske bidragene til heimen, så har dette vært gjennomførbart. Takk også for god støtte underveis i denne perioden. Jeg vil også takke barna våre, Joar, David og Marte for tålmodighet med en litt fjern mamma. Det har blitt flere oppgaver på dere alle, særlig i den siste tiden. Takk til Irene, familiens språkmenneske, for korrekturlesing. Takk til NLA for en flott studietid. Det er godt å bli møtt med blide ansikter og velvilje fra dere alle. Ikke minst vil jeg rette en stor takk til min veileder, Jan Gilje. Jeg har opplevd å få ha en god dialog med deg hele veien. Takk for oppmuntring og for gode råd underveis i prosessen.

Norheimsund, mai 2011

Sammendrag

Tittel: Konflikter og konflikthåndtering – en studie av seks skoleledere sine tanker om konflikter, forebygging og konflikthåndtering i voksenmiljøet i skolen.

Av: Kristin Belt Skutlaberg

Kontaktadresse: NLA Høgskolen, Bergen

Innlevering: Våren 2011

Denne masteroppgaven tar for seg konflikter og konflikthåndtering i voksenmiljøet i skolen. Formålet med studien er å få økt innsikt og forståelse i temaet ut fra spørsmålet ”Hva tenker skoleledere om konflikter, og hvordan forebygger og håndterer de dem i voksenmiljøet?”

Gjennom relevant teori blir ulike syn på konflikt presentert, og begrepet blir drøftet. Videre blir teori om forebygging fremstilt. Her blir det lagt vekt på arbeidsmiljøets betydning og etiske verdier på dagsorden som forebygging. Ved teori om konflikthåndtering blir fokus rettet mot lover og regler, kommunikasjonens betydning og ulike atferder i konflikt blir presentert. Klokskap som tilnærming i konflikthåndteringen blir også vektlagt. Utover relevant teori er avhandlingen basert på seks kvalitative intervju med ulike skoleledere i tre ulike kommuner på Vestlandet. Avhandlingen diskuterer intervju som metode, samt beskriver gjennomføringen av intervjuene. I intervjuene ble det stilt en rekke spørsmål om hvordan skolelederne forholder seg til konflikt som fenomen og hvordan de forebygger og håndterer ulike konfliktsituasjoner. Beskrivelsen av intervjuene blir tett etterfulgt av en presentasjon av funn og drøfting av disse opp mot delproblemstillingene; hvilke forståelse har skoleledere for hva konflikter er og hvordan de utvikles, hvordan forebygger skoleledere konflikter, hvordan håndterer de ulike konflikter og hvorfor tenker og håndterer skoleledere konflikter ulikt?

Avhandlingen konkluderer med at skoleledere tenker og håndterer konflikter svært ulikt. Noen ledere synliggjør en klok håndtering som får konfliktnivået til å dempe seg og utnytter konflikten til læring og utvikling. Andre ledere synes å bruke lite hensiktsmessige strategier ut fra konteksten rundt konflikten. Hvorfor det blir så ulik håndtering synes å ha sammenheng med skoleledernes holdning til konflikt som fenomen, deres lederstil, rolleforståelse og hvilken erfaring de har med konflikter. Skoleledernes etiske bevissthet som ansvar, mot og klokskap synes også å være noe av årsakene til at håndteringen blir ulik. De lederne som hadde stått i de tøffeste konfliktsituasjonene hadde på eget initiativ gått på kurs og lest seg opp på temaet. Avhandlingen avsluttes derfor med å peke på at det er viktig for nye ledere å få mer opplæring i konflikthåndtering, for dette er et vanskelig område for uerfarne ledere.

Innholdsliste:

1	Innledning	7
1.1	Bakgrunn og formål	7
1.1.1	Masteravhandlingens samfunnsmessige plassering	8
1.1.2	Forskningsmessig plassering	10
1.2	Problemstilling og delproblemstillinger	12
1.3	Avgrensninger	13
1.4	Disposisjon for avhandlingen videre:	13
2	Konflikt	15
2.1	Holdning til konflikt	15
2.2	Hvordan definere begrepet konflikt?	17
2.3	Konflikters årsaker og utviklingsforløp	18
2.3.1	Strukturelle modeller	18
2.3.2	Prosess modeller	19
2.3.3	Områder det oppstår konflikter på i skolen	20
2.4	Oppsummering	21
3	Hvordan forebygge konflikter?	23
3.1	Fange opp konflikter på et tidlig stadium	23
3.2	Et godt arbeidsmiljø som forebygging	24
3.3	Etikk og verdier på dagsorden som forebygging	25
3.4	Hvordan forebygge konflikter i forbindelse med endring og utvikling	26
3.5	Oppsummering	27
4	Konflikthåndtering	29
4.1	Begrepsavklaring	29
4.2	Analyse av konfliktsituasjonen	30
4.3	Kjennskap til lover og regler i konflikthåndtering	31
4.3.1	En god saksgang	32
4.3.2	Opptrappingsgrad avgjør arbeidsmetode	33
4.3.3	En tradisjonell fremgangsmåte ved konflikthåndtering	34
4.4	Kommunikasjon og konflikthåndtering	34
4.4.1	Dialog	35
4.4.2	Den nødvendige, men ofte vanskelige samtalen	36
4.4.3	Forsoning og tilgivelse som konfliktbearbeiding	37
4.5	Innstilling og konfliktatferd	38
4.6	Klokskap som tilnærming i konflikthåndteringen	39
4.7	Oppsummering	42
5	Metode	43
5.1	Valg av litteratur	43
5.2	Metodologi	43
5.3	Valg av metode	44
5.4	Forberedelser til intervju	46
5.4.1	Valg av informanter	46
5.4.2	Intervjuguiden	47
5.4.3	Prøveintervju	48
5.5	Selve intervjuene	48

5.6	Undersøkelsens kvalitet.....	50
5.6.1	Pålitelighet (reliabilitet).....	51
5.6.2	Gyldighet (validitet)	51
5.7	Analysestrategi	52
5.8	Etiske refleksjoner.....	54
5.9	Oppsummering	55
6	Presentasjon av funn og drøfting av dem.....	57
6.1	Kort presentasjon av informantene	57
6.2	Hvilken forståelse har skolelederne av hva konflikter er og hvordan de utvikles?..	57
6.2.1	Holdning til konflikt.....	57
6.2.2	Hvordan definerer skolelederne begrepet konflikt?	61
6.2.3	Hvilken forståelse har skolelederne av hvordan konflikter utvikles?	63
6.2.4	Oppsummering	64
6.3	Hvordan forebygge konflikter?	65
6.3.1	Fange opp konflikter	65
6.3.2	Samarbeidsklima/arbeidsmiljøet som konfliktforebygging	70
6.3.3	Etikk og verdier på dagsorden som forebygging	78
6.3.4	Forebygging av utviklingskonflikter	82
6.3.5	Oppsummering	85
6.4	Hvordan håndterer skoleledere ulike konfliktsituasjoner?.....	87
6.4.1	Analyse av konflikten og kommunikasjon i konflikthåndteringen	87
6.4.2	Hvem skolelederne samarbeider/rådfører seg med konfliktsituasjoner	92
6.4.3	Konfliktatferd tilpasset til intensiteten og personene i den	94
6.4.4	Håndtering av tre ulike konflikttyper	98
6.4.5	Oppsummering	108
6.5	Hvorfor tenker og håndterer skoleledere konflikter ulikt?.....	110
6.5.1	Teknikk og metode.....	110
6.5.2	Regler og prosedyrer	111
6.5.3	Teori og opplæring/kurs	112
6.5.4	Betydningen av erfaring	112
6.5.5	Intuisjon, skjønn og klokskap i konflikthåndteringen.....	113
6.5.6	Menneskesyn og ledersyn	116
6.5.7	Et etisk ansvar	117
6.5.8	Holdning til konflikt, forebygging og konflikthåndtering.....	119
6.5.9	Oppsummering	120
7	Avslutning	123
7.1	Sammenfatning.....	123
7.2	Noen avsluttende refleksjoner	125
	Referanseliste:.....	129

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Utgangspunktet for valg av tema er min egen erfaring som lærer i skolen i nærmere 20 år. På noen av skolene jeg har jobbet har det vært stor takhøyde for uenigheter og livlige meningsutvekslinger, mens andre steder har interessen motsetninger og kimer til konflikter blitt skjøvet under teppe. Jeg har imidlertid erfart at når man ikke tar tak i frustrasjoner blant de ansatte på et tidlig tidspunkt, vil det ofte føre til at de vokser i det skjulte. Frustrasjoner kan utvikle seg til store konflikter. Miljøet forsures og det er ikke lenger trivelig på jobben. Energien en skulle bruke på elevene og undervisningen, blir brukt på konflikter mellom de ansatte.

Jeg har også erfart flere ledere som har taklet konflikter på en lite konstruktiv måte. Uenigheter blir dysset ned og de har vist liten vilje og mot til å gå inn i konfliktene. Når man slik har en organisasjonskultur som er preget av en innforstått holdning om at det vanskelige skal man ikke snakke om, vil det, etter min mening, hindre en konstruktiv utvikling i organisasjonen. Slike erfaringer har gjort at jeg har følt behov for at det fokuseres på konflikthåndtering i skolen. Lærere har lang erfaring med å håndtere konflikter mellom elevene. Hvilke erfaringer har skolelederne med konflikter mellom ansatte og mellom ansatte og leder? Hvordan forholder de seg til slike konflikter, og hvordan forebygger og håndterer de dem? Dette er det jeg vil forske mer på i denne masteravhandlingen.

AFFs lederundersøkelse blant norske ledere viste at så mange som 60 % følte at de ikke klarte å fange opp og ta tak i konflikter på en god måte. Ledere så likevel på konflikthåndtering som en viktig del av jobben sin (Haukedal 2002:72). Dette viser at konflikthåndtering er et generelt vanskelig område for mange ledere, ikke bare for skoleledere.

Jeg har i denne avhandlingen fokus på skolen og velger da å ta utgangspunkt i skolelederne. Dette begrunner jeg med at de har det formelle personalansvaret i skolen. Dette er også et hensiktsmessig utgangspunkt i forhold til dagens nasjonale føringer med krav om en mer tydelig lederstil i skolen og krav om skoleutvikling (St.meld. 30, 2003-2004; St.meld. 31, 2007-2008; Meld. St.19, 2009-2010).

Formålet med denne studien er å få kjennskap til hva ulike skoleledere tenker om konflikter, og hvordan de forebygger og håndterer konflikter i skolen. Gjennom intervju med dem ønsker

jeg også å utfordre dem på å begrunne hvorfor de gjør det de gjør. Et slikt kjennskap vil, i tillegg til teori som allerede finnes på området, gi en mer nyansert forståelse og økt innsikt i temaet ved at skolelederne konkretiserer og deler av sine erfaringer. En slik innsikt kan være nyttig for både nåværende og fremtidige skoleledere. Selv om formålet ikke er å generalisere, kan det å få kjennskap til ulike skoleledere sine tanker og erfaringer sette i gang nyttige refleksjonsprosesser hos leseren. Ved å tenke igjennom handlingsalternativer, blir man også bevisst egne holdninger og reaksjoner i konfliktsituasjoner.

1.1.1 Masteravhandlingens samfunnsmessige plassering

I følge tall fra Statistisk sentralbyrå sier 47 % av pedagogisk ansatte at de opplever ofte eller av og til konflikter med ledelsen. 36 % opplever ofte eller av og til konflikter mellom ansatte (UDF's Temanotat 2007/07:11). Andelen som opplever konflikter mellom ansatte og ledelsen, og konflikter mellom ansatte, er langt høyere hos pedagogisk ansatte i forhold til alle sysselsatte i Norge (hvor tallene er henholdsvis 37 % og 27 %). Det er også tankevekkende at konfliktnivået synes å øke hos pedagoger (ibid:12).

I løpet av de siste par tiårene har det skjedd store endringer i skolen. Frem til slutten av 1980-tallet var skolesektoren styrt fra sentralt nivå med hensyn til innhold og finansiering (Møller m.fl. 2006:21). Da var det *regelstyring* som rådde grunnen, gjennom forskrifter og rundskriv fra departementet. Skolelederne hadde ansvar for å administrere skolen i samsvar med de bestemmelser som ble gitt. Regelstyring medførte lite delegering av ansvar og myndighet til skolelederne. Fra slutten av åttitallet har *målstyring* gradvis overtatt som grunnlag for utforming av styrings- og ledelsesformene i skolen. Denne ledelsestanken har sitt teoretiske fundament i ideene om New Public Management, hvor effektivitet og resultater er viktig. Økt ansvar og myndighet er nå delegert til skolelederne, samt større lokal handlefrihet. Kommunene er blitt skoleeiere og skolelederne resultatansvarlige med budsjett- og arbeidsgiveransvar. Samtidig ønsker staten en større kontroll gjennom måldokumenter og tilbakerapportering (ibid).

Stortingsmelding nr. 30: *Kultur for læring* (2003-2004) er i stor grad bygd på denne målstyringstankegangen, samtidig som den fremhever betydningen av å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Meldingen vektlegger at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Føyelege ledere hemmer derimot en kultur for læring (ibid:27). Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) fremhever enda tydeligere behovet for at

skolelederne utvikler en sterkere identitet som leder, samtidig som det må skapes en aksept blant de ansatte for at det utøves et lederskap. Den sier videre at skolen har liten tradisjon for at ledelsen påvirker lærernes arbeid direkte og at det derimot er en stillestående enighet om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i arbeidet lærerne driver med (ibid:45). Melding Storting nr. 19 (2009-2010) fører tankegangen om skoleledelse enda lengre og presiserer at ledelsen må bruke mer tid på pedagogiske oppgaver og mindre på administrative oppgaver i skolen. Ledelsen må utvikle en kultur for å forbedre elevenes læringsutbytte. Meldingen presiserer også at ledelsen skal påvirke lærernes arbeid direkte slik at elevenes læringsutbytte blir bedre (ibid:16-18).

Vi ser her at skolelederrollen har endret seg mye både med hensyn til innhold og ikke minst i synet på hvordan rollen bør ivaretas. Lotsberg (1997:166) mener det handler om en utvikling fra den tradisjonelle rektorrollen med vekt på forvaltning, administrasjon og kommunikasjon til den moderne lederrollen med lederen som medansvarlig for kvaliteten på det pedagogiske arbeidet, etter hvert også for skoleutvikling. Den moderne skoleleder har en klarere arbeidsrolle og er arbeidsgivers representant. Dagens skoleleder skal i større grad være pedagogisk leder, i motsetning til den tradisjonelle rektorrollen hvor det pedagogiske styrte seg selv (ibid:167). Som en konsekvens av dette har kravene til lederens kvalifikasjoner og kompetanse også endret seg. Kravet om å være i endring har også økt kraftig de siste årene, og det er sterkere krav om omstilling og effektivisering av ressursbruken. Sammen med økt tidspress og mindre ressurser øker også faren for flere konflikter og motsetninger. Som leder har man et ansvar for å forebygge konflikter på arbeidsplassen og heller sørge for at motsetninger mellom medarbeidere fører til læring og utvikling av organisasjonen (Møller m.fl. 2006:106).

En rekke studier innenfor skolelederfeltet viser at strukturer og administrative oppgaver får forrang fremfor de pedagogiske oppgavene, selv om skolelederne mener de pedagogiske oppgavene bør prioriteres (ibid:119). Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere (Vibe og Sandberg 2010) viser at 74 % av skolelederne har hovedvekt på administrativ ledelse, 20 % sier det er balanse mellom disse to oppgavene, mens 6 % sier de har hovedvekten på pedagogisk ledelse. 24 % observerer ganske ofte i klasserommet, 44 % gir lærerne råd om hvordan de kan forbedre sin undervisning, 56 % undersøker om det som foregår i klasserommene er i overensstemmelse med mål for opplæringen. 66 % bruker elevresultater for å utvikle skolens mål for opplæringen. Skoleleder

er en relativt beskjeden gjest i undervisningen for å observere og veilede lærerne i deres praksis og over 50 % har ikke rutiner for å følge opp lærere som ikke fungerer tilfredsstillende (Møller m.fl. 2006:73). 60 % av ansatte i den norske skolen sier også at dårlig arbeid blir tolerert ved deres skole, og mange lærere har ikke mottatt vurdering eller tilbakemelding fra sin leder (TALIS 2008 i Melhus og Dysthe 2010:6).

Selv om det altså foreligger et nasjonalt krav om skoleutvikling for å forbedre læringsresultatene til elevene, viser disse tallene at virkeligheten i skole - Norge er en ganske annen. Det har vært liten tradisjon for tydelig ledelse i skolen og lærerne har hatt stor handlingsfrihet med hensyn til hvordan de legger opp undervisningen sin. Nå skal skolelederne inn for å påvirke lærernes arbeid direkte, med det mål å forbedre elevenes læringsresultater. Å lede ansatte i utviklingsprosesser de selv ikke har bedt om, og hvor det er liten aksept for ledelse, kan bli en utfordring, hvor konflikter fort kan bli en del av hverdagen. Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) fremhever også at for å lykkes i jobben må skolelederne ha evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter og evne til å kommunisere godt (ibid:45). Å forske på hvordan skoleledere håndterer konflikter i personalet, blir derfor viktig i lys av nasjonale krav om tydelig ledelse og skoleutvikling.

1.1.2 Forskningsmessig plassering

Jeg har ikke funnet særlig mye forskning som går direkte på skoleledelse og konflikthåndtering i Norge. Det nærmeste jeg kommer er en rapport fra Utdanningsforbundet (Rapport1/2008), som er en spørreundersøkelse blant lærerne i videregående opplæring for å se nærmere på samarbeidsfaktorer som kan belyse det høye konfliktnivået mellom lærere og ledelsen. Analysen av undersøkelsen viser at det dreier seg om de ressursmessige rammebetingelsene, men også om reformer og endringer som oppleves å komme ovenfra. Mange lærere opplever dessuten at de ikke blir involvert i avgjørelser av betydning for yrkesutøvelsen sin. Lærerne opplever heller ikke at intensjonen til den nyeste arbeidstidsavtalen om at den skal bidra til størst mulig profesjonalitet i lærernes yrkesutøvelse, er blitt en realitet. Alle reformene og endringer i rammebetingelsene for opplæringsvirksomheten har medført, både hver for seg og i sum, et system som har gjort samarbeidsforholdene mellom de ansatte og skoleledelsen vanskeligere.

Norsk skolelederforbund gav i 1997 ut et hefte med tittelen: ”Ledelse og konflikthåndtering” der dette temaet blir tatt opp. Høsten 2010 gav også Utdanningsforbundet ut

”Personalsakarbeid”, et veiledningshefte om konflikthåndtering til skolens tillitsvalgte. Det inneholder blant annet ulike definisjoner, lov- og avtalemessig grunnlag for arbeid med personalsakarbeid og Utdanningsforbundets retningslinjer ved konflikter. Det omhandler også hva som kan være kilder til konflikter, rolle og ansvar ved konflikter, hva som er god dokumenthåndtering og rutiner for forebygging. Heftet er orientert ut fra et juridisk perspektiv, og kun fire sider tar for seg fremgangsmåte og tilnærming til en konfliktsak. Ulike fagbøker om skoleledelse har også ofte med et lite avsnitt eller kapittel om konflikthåndtering.

Det finnes for øvrig mer litteratur, og det er forsket mer på konflikter mellom elever og hvordan man skal håndtere disse (eks. Raasschou 2006, Thornberg 2006, Wick 2009). Skolemekling har blitt en utbredt metode for å løse de dagligdagse konfliktene som oppstår mellom elever i skolen. Hensikten med skolemekling er å utvikle elevers sosiale kompetanse, slik at de blir flinkere til å løse konflikter (Hareide 2006:110). Dette forteller meg at det har vært lite fokus på konflikter og konflikthåndtering rettet mot de voksne i skolen, til tross for dokumentasjon om at konflikter er et økende problem blant pedagoger.

Jeg har derfor måtte orientere meg i generell forskning omkring ledelse og konflikthåndtering i organisasjoner. Dette er et stort fagfelt, både i norsk og ikke minst internasjonal sammenheng. Jeg har for det meste brukt norsk forskning, fordi andre land har et annet lov- og avtaleverk enn det norske. Mye av forskningen på dette feltet er også rettet mot internasjonale konflikter og sivile konflikter, mer enn konflikter mellom medarbeidere (Deutsch og Coleman 2000). En del vinkler også konflikthåndtering ut fra et bedriftsøkonomisk perspektiv, som handler om hvordan man kan effektivisere bedriften og øke produksjonen, tilpasset et konkurransestyrt marked (eks. doktorgradsavhandlingene til Hjertø 2000 og Rognes 1987).

Et mer aktuelt perspektiv for meg er det organisasjonspsykologiske. Noen av fagbøkene jeg har lest ut fra denne tradisjonen kan virke noe ”instrumentelle” i den forstand at de fokuserer på spesifikke metoder og fremgangsmåter som verktøy for å løse konfliktene, nærmest som ”oppskrifter” på hvordan fjerne enhver konflikt fra organisasjonen (eks. Kaye 1994, Cloke & Goldsmith 2000, Lillebø 2009). Jeg ønsker ikke å ha spesifikk fokus på teknikker og metoder i denne avhandlingen, da jeg tenker at hver konflikt er unik. Derfor må håndteringen av konflikten ta hensyn til menneskene i den og den konkrete situasjonen der og da. At skolelederne har kjennskap til ulike metoder, som megling, forhandlinger, LØFT m.m.

(Hotvedt 1997, Lystad 2004 m.fl.) kan være nyttig for å ha ulike tilnæringsmåter når man skal håndtere konflikter. Ingen metode vil imidlertid kunne brukes i enhver situasjon, fordi alle konfliktsituasjoner er ulike. Det som fungerer i en situasjon, trenger ikke nødvendigvis å fungere i en annen. Ut fra en slik forståelse har jeg orientert meg mot forskere fra den organisasjonspsykologiske tradisjonen som har denne dynamiske eller situasjonsbevisste tilnærmingen til konflikter og konflikthåndtering. Professor Ståle Einarsen er en av dem. Han har lang erfaring fra forskning innenfor arbeids- og organisasjonspsykologi. En annen forsker er psykolog Terje Hogtvedt, som er spesialist i klinisk- og organisasjonspsykologi. En tredje er Alf Steinar Sætre, som særlig har forsket på kommunikasjon. Paul Otto Brunstad har skrevet boken ”Klokt lederskap” (2009) og hans tenkning om klokskap blir trukket inn som en del av teorien til slutt i konflikthåndteringskapittelet, fordi jeg er av den oppfatning at det er nettopp klokskap en skoleleder trenger i møte med konflikter.

1.2 Problemstilling og delproblemstillinger

Selv om temaet er konflikter og konflikthåndtering, og hovedtyngden i avhandlingen vil ligge der, ønsker jeg likevel å ha en bredere tilnærming. Jeg tror kunnskap om hva konflikter er og hvordan de utvikler seg er viktig for å kunne håndtere konflikter på en konstruktiv måte. Hvordan man forholder seg til konflikt som fenomen får innvirkning på hvordan man håndterer konflikter. I tillegg kan man se forebygging av konflikter som en del av konflikthåndteringen. Ut fra denne tankegangen har jeg derfor formulert problemstillingen slik:

Hva tenker skolelederne om konflikter, og hvordan forebygger og håndterer de konflikter i skolen?

Dette er en vid problemstilling. Noen delproblemstillinger vil avgrense og strukturere avhandlingen videre. Disse er:

- Hvilken forståelse har skoleledere av hva konflikter er og hvordan de utvikles?
- Hvordan forebygger skoleledere konflikter?
- Hvordan håndterer skoleledere ulike konflikter?
- Hvorfor synes skoleledere å håndtere konflikter ulikt?

Ved hjelp av den første delproblemstillingen ønsker jeg å få tak i skoleledernes holdninger til konflikter, hvordan de definerer begrepet og hva de tenker om konfliktutvikling. Ved hjelp av den andre delproblemstillingen ønsker jeg å få kjennskap til skoleledernes ulike tanker om forebygging av konflikter, og ved hjelp av den tredje deres tanker om måter å håndtere ulike konflikter på. Den siste delproblemstillingen innledes med hvorfor. Her ønsker jeg en dypere forståelse av hvorfor skolelederne reagerer og handler slik de gjør i konflikter, for derigjennom å få frem hva som kan være grunnen til at de handler slik de gjør. En slik kunnskap er viktig i forhold til en bevissthet om hva det er som synes å være viktig for å få til en mer konstruktiv håndtering av konflikter og hva som bør vektlegges i opplæring i konflikthåndtering videre.

1.3 Avgrensninger

I avhandlingen vil jeg konsentrere meg om konflikter i voksenalderen, og da tenker jeg på konflikter mellom lærere, mellom lærer og leder og mellom lærer og assistenter. Jeg utelater derfor konflikter som kan oppstå mellom lærer og elev, og mellom elever. Det er et minus ved avhandlingen i at jeg kun får fatt i skolelederens tanker og ikke de ansattes tanker, men det ville bli et for stort og omfattende arbeid om jeg skulle involvere de ansatte også.

Selv om mobbing og trakassering også kan bli en del av konfliktbildet, særlig når konfliktene har utviklet seg og eskalert mye, så velger jeg ikke å komme inn på den tematikken i avhandlingen. Det trengs en egen avhandling for å behandle dette temaet skikkelig.

1.4 Disposisjon for avhandlingen videre:

Kapittel 2, 3 og 4 er teorigapitler hvor kapittel 2 først inneholder en presentasjon av ulike holdninger til konflikter og ulike måter å definere begrepet på. Deretter ser jeg på hvordan konflikter oppstår, utvikler seg og på hvilke områder de ofte dukker opp i skolen. Kapittel 3 handler om forebygging av konflikter, mens kapittel 4 omhandler teori for konflikthåndtering. I kapittel 5 blir metoden i avhandlingen beskrevet og begrunnet, før jeg i kapittel 6 presenterer funn og drøfter disse. Drøftingen foregår fortløpende. I kapittel 7 har jeg med en sammenfatning av funn, noen avsluttende refleksjoner om veien videre og mulige andre forskningsmuligheter i emnet.

2 Konflikt

Dette kapittelet tar for seg teori om holdninger til konflikt som fenomen, hvordan definere begrepet konflikt og hvordan konflikter kan oppstå og utvikle seg. Til slutt ser vi på hvilke områder det oppstår konflikter på i skolen mer spesifikt.

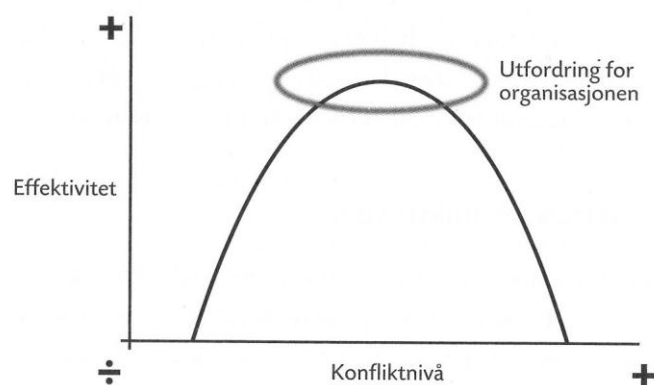
2.1 Holdning til konflikt

Holdning er tradisjonelt blitt definert som ”en disposisjon (beredskap) til å reagere følelsesmessig, kognitivt og atferdsmessig” (Kaufmann 2009:210). Den følelsesmessige komponenten dreier seg om følelser og kommer til uttrykk gjennom å like eller å mislike noe. Den kognitive komponenten refererer til tankeinnholdet i en holdning, hvilke tanker som vekkes når en møter et begrep (for eksempel konflikt). Atferdskomponenten refererer til personens observerbare atferd overfor ”holdningsobjektet”, og/eller hva personen sier og uttaler om sine handlinger overfor objektet, i vårt tilfelle konflikter. Begrepet holdning ligger nær begrepet *syn*, og jeg legger samme innhold i ordene og bruker dem om hverandre. Vi utvikler våre holdninger hele tiden, ut fra kunnskaper, erfaringer og påvirkninger fra ulikt hold. Ofte er de overtatt fra foreldre, venner og andre vi identifiserer oss med (Hotvedt 2001:81). Det er i følge Anne Lystad (2005:29) ingen enkel sak å forandre holdninger. Det er ofte enklere å mene noe, enn å følge opp i praksis. Selv om vi bestemmer oss for å endre en holdning, er det dermed ikke sagt at atferden også blir endret. Dersom vi ønsker å endre våre holdninger, kreves det at vi har vilje og evne til å ta ansvar for vår egen oppførsel. Første skritt blir da å innrømme overfor oss selv hvilke holdninger vi egentlig har. Endring av egen konfliktatferd er også avhengig av en bevisstgjøring gjennom observasjon, analyse og tilbakemelding (Hotvedt 2001:91). Med en positiv motivasjon, gjennom egenrefleksjon og feedback fra andre, er det mulig å komme ut av noen av de reaksjonene man har vennet seg til i konfliktsituasjoner.

I følge Einarsen og Pedersen (2007) finnes det to hovedsyn på konflikt i norsk arbeidsliv, et ”tradisjonelt” og et ”moderne”. Et ”tradisjonelt” syn er et syn hvor stabilitet og forutsigbarhet er viktig. Her er konflikter negativt og uønsket. Konflikt blir sett på som motsetning til samarbeid; der man har et godt samarbeid, har man ikke konflikter. Den konfliktfrie arbeidsplass med enighet og harmoni blir da idealet. Synliggjør man konflikten, eller kommer man i en konflikt, er man ikke samarbeidsorientert. Man kan da bli stemplet som en vanskelig

person. Ledere som har få eller ingen konflikter, betraktes som vellykkede (ibid:43ff). Skoleledere som har en slik reaktiv holdning til konflikter vil gjerne benekte, overse, usynliggjøre, dempe, bagatellisere og unnvike konfliktene og håpe at de går over av seg selv. Man kan også utsette det å ta opp konflikter eller bortforklare dem, eller velge å unngå å ta opp temaer som man vet vil forårsake konflikter. Et slikt syn reduserer dermed muligheten for en konstruktiv håndtering av konflikter.

Med ”moderne” syn menes et konfliktsyn som er tilpasset et arbeidsliv med vekt på endring, utvikling, læring og samarbeid. Her ser man på konflikter som en naturlig del av menneskelig samhandling, og som noe som kan ha positive og negative konsekvenser alt etter hvordan situasjonen håndteres. Et godt samarbeid kjennetegnes derfor ikke av fravær av konflikter, men på hvordan disse konfliktene blir håndtert. En god leder har ikke nødvendigvis få konflikter, men han eller hun håndterer de konfliktene som oppstår på en ryddig og ansvarsfull måte. Et slikt syn på konflikter er godt tilpasset dagens arbeidsliv, hvor endringer, teamarbeid og stor grad av forskjellighet i arbeidsstokken er fremtredende. Å gjennomføre endringer vil i seg selv kunne frembringe konflikter. Dette synet vil hevde at det finnes et optimalt konfliktnivå i en organisasjon. Et lavt konfliktnivå tilsier at en i liten grad er opptatt av å gjøre ting bedre. I konflikter ligger det energi og dermed også en kime til endring. Blir konflikten håndtert godt, kan energien skape forbedringer på områder hvor det ellers ikke hadde foregått en utvikling. Blir konfliktnivået derimot for høyt, tar det all energi. Tiden som skulle vært brukt på ordinære oppgaver, blir i for stor grad brukt til konflikthåndtering (ibid:46ff). Det er derfor viktig å finne det optimale konfliktnivået i en organisasjon, ikke for høyt og ikke for lavt. Dette nivået er markert med den ovale sirkelen i figuren under:



Figur 1: Forholdet mellom konflikt og effektivitet (Einarsen og Pedersen 2007:48)

Det finnes også en mellomvariant av disse synene, der man uttrykker at man har et moderne syn, men hvor man i praksis handler tradisjonelt dersom en reell konflikt oppstår. Dette kan vi se i virksomheter der retorikken er at vi lever i en ny tid der alle må være endringsvillige og positive, men der man hurtig blir sett på som ”rusk i maskineriet” om man våger å ha motforestillinger mot noe av det ledelsen legger opp til. I slike virksomheter har man sjelden ”problemer” – man har bare ”utfordringer” (ibid:42).

2.2 Hvordan definere begrepet konflikt?

Det er ikke enighet blant fagfolk og forskere om hvordan man skal definere begrepet konflikt. Det de aller fleste har til felles er elementer av gjensidig avhengighet mellom partene, interesser som oppfattes som uoverensstemmende og motstridende, og en form for samhandling mellom partene (Thomas 1992). Det finnes derfor mange ulike definisjoner. I følge Thomas (ibid) finnes det to hovedretninger. Den ene fokuserer nokså avgrenset på alvorlige motsetningsforhold med åpenbare konfrontasjoner. Den andre hovedretningen fokuserer på en videre definisjon hvor en anser konflikt allerede ved en begynnende frustrasjon i forholdet mellom to eller flere parter.

Et eksempel på en definisjon fra den første retningen er Knapp, Putnam og Davis (1988:415) sin: En konflikt er ”... en uttrykt kamp mellom minst to parter som oppfatter motsatte mål, mangel på ressurser eller at den andre vil komme til å forhindre ens måloppnåelse”. En slik definisjon stemmer godt overens med hvordan folk flest bruker ordet konflikt, hvor en ser på konflikter som en alvorlig situasjon som kjennetegnes av konfrontasjoner mellom partene. En slik definisjon har noen svakheter. Hva med motsetningsforhold som ikke er uttrykt eller åpne? Hva med konflikter som ikke har kommet til åpen kamp, men hvor man mer indirekte forsøker å skade hverandre, eller at man ikke snakker sammen lenger?

Flere konfliktforskere har en videre forståelse av begrepet, hvor man tar hensyn til innvendingene overfor. Evert van de Vliert (1998) har en slik vid forståelse og sier: ”En konflikt er en situasjon der to personer, en person og en gruppe eller to grupper føler seg forhindret eller frustrert av den andre” (ibid:146). Denne definisjonen skiller ikke mellom frustrasjon og konflikt. Her ser man på konflikter som en prosess, som noe som er i utvikling og dermed kan endre innhold, styrke og retning. Definisjonen åpner for at konflikter ikke

nødvendigvis trenger å ha rot i virkeligheten. Bare ved en nærmere undersøkelse kan man vite om det eksisterer en reell motsetning, eller ikke. En slik vid forståelse innebærer at man kan åpent diskutere konflikter lenge før de harde konfrontasjonene har oppstått og før det nødvendigvis er så sterke følelser involvert. Definisjonen peker videre på at det er nok med en part. Hvorvidt den andre parten er frustrert eller ikke, har ikke betydning for at det eksisterer en konflikt. I denne avhandlingen tar jeg utgangspunkt i Vlierts definisjon, men at det forutsetter en gjensidig avhengighet mellom partene (De Dreu 2010). Med gjensidig avhengighet menes det at partene står i et avhengighetsforhold til hverandre over tid.

2.3 Konflikters årsaker og utviklingsforløp

Det er ofte vanlig å skille mellom to hovedforklaringer på konflikter. Disse vil bli utdypet nedenfor, før vi ser på ulike former for konflikt og områder det ofte oppstår konflikter på i skolen spesifikt.

2.3.1 Strukturelle modeller

Strukturelle modeller fokuserer på hvilke forhold som skaper og utløser konflikt i en organisasjon (Einarsen og Pedersen 2007:64). Disse kan endres og på den måten løse den aktuelle konflikten eller forebygge fremtidige konflikter. Her kan man også skille mellom to forhold. Det første er organisatoriske årsaker til konflikter, som er forhold i virksomhetens fysiske eller organisatoriske oppbygning. Det kan være begrensede ressurser som skal fordeles og/eller uklarhet om ansvar og myndighet. Det kan gjelde gjensidig avhengighet mellom avdelinger/grupper eller enkeltpersoner som gjør at en ikke får gjort bedre arbeid enn det andres innsats tillater. En årsak kan også være en uklar eller skjev fordeling av arbeidsoppgaver eller manglende ledelse og styring.

Det andre forholdet kan være mellommenneskelige forhold som er årsak til konflikter. Dette kan være kjennetegn ved forholdene mellom bestemte medarbeidere, som for eksempel sviktende kommunikasjon ved uklarhet i budskap eller form, misforståelser eller feiltolkning av budskap, mangel på informasjon eller kritikk gitt på uhensiktsmessig måte og/eller i uhensiktsmessig forum. Det kan også dreie seg om individuelle forskjeller og urettferdighet i fordeling av goder og belastninger, eller det kan i noen tilfeller være destruktiv

medarbeideratferd som misbruk av tid og ressurser, skulk eller unnaslutning og dårlig kvalitet på arbeidsutførelsen (ibid).

Det er imidlertid viktig å presisere at de fleste mellommenneskelige konflikter er sammensatte, og de oppstår og utvikles gjennom flere forhold rundt, i og mellom de berørte partene. Siden hver konflikt er unik og har sitt særegne opphav og utviklingsforløp, er det derfor vanskelig å si noe generelt om årsaker til konflikter. I de mest alvorlige sakene vil en i ettertid se at det var en rekke uheldige kombinasjoner over tid som var årsaken. Derfor må en være varsom med å lete etter en enkelt forklaring på konflikten (ibid).

2.3.2 Prosess modeller

Prosessmodeller fokuserer på hvordan konflikter utvikler seg over tid, hvilke stadier de beveger seg igjennom og hvordan disse stadiene kan bidra til å drive konflikten videre (ibid). Det kan derfor være hensiktsmessig å finne ut hvor alvorlig og intens en konflikt er før man skal vurdere hvordan man skal møte den. Det er utviklet flere modeller for å beskrive denne utviklingen. Glasl (1980) sin modell går igjen i mye av konflikt litteraturen, og i følge denne modellen vil en konflikt kunne intensiveres gjennom 9 trinn og tre faser. Utgangspunktet her er en begynnende frustrasjon eller irritasjon på en annen part som vanskeliggjør samarbeidet mellom to parter (trinn 1). Etter hvert begynner man å se på hverandre som motpoler i den aktuelle saken (trinn 2). Siden den andre har et annet syn, ønsker man å kjempe for å vinne frem med sitt syn (trinn3). Ennå er det ikke åpne konfrontasjoner mellom partene, men kommunikasjonen mellom dem reduseres, og man søker allianse hos andre (trinn 4).

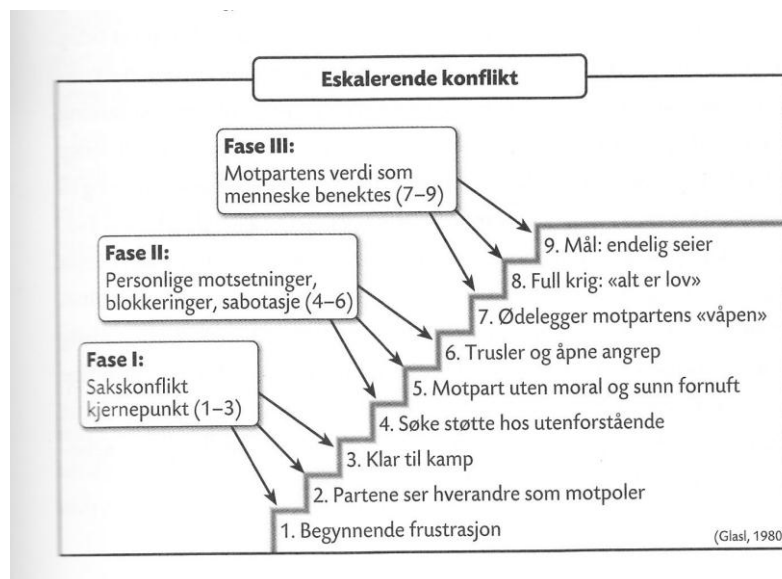


Fig.2: En modell for et mulig utviklingsforløp i konflikter (Einarsen og Pedersen 2007:89).

Dette fører ofte til at man blir mer frustrert over den andre, særlig om man får støtte for eget syn og handlemåte, noe som igjen fører til at partene får et stadig mer fastlåst og negativt syn på hverandre (trinn5). Her skjer det et viktig skille. Fra å ha en saklig konflikt, vil man på trinn 5 begynne å oppfatte den andre som personlig vanskelig, udugelig, eller at den har skjulte motiv for handlingene sine. Målet blir nå å prøve å få avslørt motpartens egentlige motiv og hensikt i saken. Den andre blir en person man ikke kan stole på, som er vanskelig, og som har skjulte hensikter. Man ønsker da slett ikke å samarbeide med en slik person. Man vil helst unngå å ha noe med denne personen å gjøre. Derfor må en gi klar beskjed og ta kampen opp på alvor. Det blir åpne konfrontasjoner og trusler (trinn 6) og man forsøker å ødelegge motstanderens egne våpen, for eksempel gjennom baktalelse, latterliggjøring, truing og åpent kjeft og kritisere. Til slutt blir alt lov for å vinne krigen (trinn 8). Det eneste man kjemper for er å få seier over den andre, betingelsesløs overgivelse og beklagelse (trinn 9).

Denne trappetrinnsmodellen viser i klarhet hvordan det som begynte som en frustrasjon, kan utvikle seg til en destruktiv situasjon om man ikke håndterer saken på et tidlig tidspunkt.

2.3.3 Områder det oppstår konflikter på i skolen

Det er forsket forholdsvis lite på hvilke områder det oppstår konflikter på i skolen. Rønning og Vikan (2002) viser hvordan lærerne gjennom 1990-tallet fikk en arbeidssituasjon som i økende grad ble styrt av ytre forhold, som kollegasamarbeid, tidsfrister og faste rutiner. Lærernes arbeid styres også i høyere grad av ytre forhold enn andre sysselsatte. Andre studier bekrefter dette: "Norske lærere var i større grad enn ansatte innen pleie og omsorgssektoren og førskolelærere frustrert over gjentatte reformer og omstillinger. Frustrasjonen synes i hovedsak å handle om endringer generelt, at de forekom for hyppig og at de er styrt utenfra uten at de selv kan påvirke prosessen" (Holte og Grimsmo 2006:23).

Utdanningsforbundet kom med en rapport (Rapport1/2008) om hvilke samarbeidsfaktorer som kunne belyse det høye konfliktnivået mellom lærere og ledelsen etter funn i Levekårsundersøkelsen 2006. Analysen av undersøkelsen viser at det dreier seg om de ressursmessige rammebetingelsene, men også om reformer og endringer som oppleves å komme ovenfra. Mange lærere opplever dessuten at de ikke blir involvert i avgjørelser av betydning for yrkesutøvelsen sin. Alle reformene og endringer i rammebetingelsene for opplæringsvirksomheten har medført, både hver for seg og i sum, et system som har vanskeliggjort samarbeidsforholdene mellom de ansatte og skoleledelsen.

I rapporten blir det også pekt på at opphavet til det høye konfliktnivået i en del tilfeller kan bunne i manglende (vilje til) forståelse blant lærerne for den nye skolelederrollen.

Utdanningsforbundet (2010) gav ut et veiledningshefte om konflikthåndtering til skolens tillitsvalgte. Hefte inneholder noe om vanlige kilder til konflikter i skolen. Disse er:

- Informasjon - partene har forskjellig eller mangelfull informasjon om en sak.
- Fortolkning – partene kan ha fyldig nok informasjon, men tolker den forskjellig
- Kommunikasjon – ulike virkelighetsoppfatning
- Roller/ansvar – uklare roller, uklart ansvar og uklare arbeidsområder. Mangel på aksept for ulike roller.
- Mål – partene har ulike eller uklare organisasjonsmessige eller personlige mål
- Verdier – ulike verdier gir partene forskjellig situasjonsforståelse der valg og prioritering av løsninger spriker.

Hefte sier imidlertid ingenting om konflikter i forbindelse med reformer og endringer.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at det finnes to hovedsyn på konflikt; et ”tradisjonelt,” hvor konflikter er negativt og uønsket og et ”moderne”, hvor konflikter er en naturlig del av menneskelig samhandling. Det moderne synet hevder at det finnes et optimalt konfliktnivå i organisasjoner, ikke for høyt og ikke for lavt. Det finnes ulike definisjoner på begrepet konflikt. Det er nyttig å definere begrepet vidt, slik at man kan ta tak i konfliktene på et tidlig tidspunkt, før de harde konfrontasjonene oppstår. Videre har vi sett på ulike årsaker til at konflikter oppstår, og vi har sett at det skilles mellom organisatoriske årsaker og mellommenneskelige årsaker. De fleste konflikter er imidlertid sammensatte. Konflikter utvikler seg over tid og vi har benyttet Glasl sin modell til å forstå denne utviklingen. Til slutt har vi pekt på hvilke områder det særlig oppstår konflikter på i skolen. Her er reformer og endringer, samt at lærerne føler de ikke blir involvert i beslutningsprosesser, viktige årsaker. I tillegg er mangelfull informasjon, ulik fortolkning og virkelighetsoppfatning, rolleforståelse, ulike mål og verdier vanlige kilder til konflikter.

3 Hvordan forebygge konflikter?

Valget av definisjon på konflikt i forrige kapittel tilsier at det alltid vil være et visst konfliktnivå i en virksomhet. Lavintense konflikter rundt mål, arbeidsmetoder og utførelse er også nyttige med tanke på at arbeidet skal foregå tilstrekkelig nyskapende, dynamisk og utviklende. Målet er derfor ikke å forhindre enhver konflikt mellom personer i virksomheten, men å håndtere konfliktene på et tidlig stadium slik at de ikke eskalerer så langt at det oppstår uheldige negative belastninger hos de involverte partene. Dette kapittelet starter derfor med hvordan man kan fange opp konflikter på et tidlig stadium, før vi videre ser på hvordan forebygge konflikter ved å skape et godt arbeidsmiljø. Deretter ser vi på hvordan det å sette etikk og verdier på dagsorden kan virke forebyggende. Kapittelet avsluttes med å fokusere på hvordan en kan forebygge konflikter i forbindelse med endring og utvikling, noe som ut fra innledningen er høyst aktuelt i skolen, hvor nettopp krav om utvikling og endring er sentralt.

3.1 Fange opp konflikter på et tidlig stadium

I følge Einarsen og Pedersen (2007:203) har det store flertallet av virksomheter ikke bevisste strategier for å fange opp konflikter før de er for langt opptrappet. Dette fremstår som et paradoks på bakgrunn av kunnskapen vi har i dag på dette området. Det er også et paradoks når reglene for internkontroll pålegger norske virksomheter til å lage systematiske, løpende strategier for å fange opp og håndtere både fysiske, organisatoriske og psykososiale arbeidsmiljøproblemer (jfr. Forskrift om systematisk HMS arbeid i virksomheter og Arbeidsmiljøloven § 3-1).

En ny regel i arbeidsmiljøloven slår fast at alle arbeidstakere har en plikt til å underrette leder eller verneombudet straks de blir kjent med at det forekommer trakassering eller diskriminering (aml.§ 2-3 andre ledd d). Det er viktig at virksomheten også har en kultur for at man sier i fra når man oppdager konflikter mellom personer i personalet. Om man har en slik bedriftskultur, kan lavintense konflikter fanges opp tidlig. Det bør også være en prosedyre for hvordan klager på utilbørlig opptreden skal håndteres i virksomheten (Einarsen og Pedersen 2007:217).

3.2 Et godt arbeidsmiljø som forebygging

Et godt arbeidsmiljø har ifølge Lystad (2006:73) klare og engasjerende målsettinger, en oversiktlig organisasjonsstruktur med klare arbeids- og ansvarsområder og medarbeidere som opplever seg kompetent til arbeidsoppgavene. Samtidig bør det være rom for læring og kompetanseutvikling. I tillegg er et godt arbeidsmiljø kjennetegnet ved gode rutiner og prosedyrer, samtidig som det er rom for fleksibilitet, nytenkning og utvikling. Det er også god balanse mellom arbeidsoppgavene og arbeidstid. For å få til et slikt arbeidsmiljø er en avhengig av en beslutningsdyktig, målrettet og kompetent ledelse, samt en organisasjon bygd på demokratiske verdier og medbestemmelse på alle plan. Det er også viktig med trygghet, tillit og åpenhet mellom kollegaer og ledere, hvor det er takhøyde og raushet med rom for diskusjon og utveksling av synspunkt uten at det munner ut i eskalerende konflikter, men stimulerer den faglige og menneskelige utviklingen (ibid).

Virksomheter bør altså arbeide aktivt for å skape en åpen og fordomsfri bedriftskultur hvor lavintense konflikter og motstridende syn fritt kan luftes og håndteres konstruktivt, uten risiko for de involverte, uten at man dermed skal blåse opp småting og lage store saker ut av bagateller som håndteres og avsluttes der og da. Ulike studier fra Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) beskriver både positive og negative organisasjonsformer. De positive organisasjonene er lærende organisasjoner, som nyttiggjør seg av kritikk, erfaring og intern uenighet. Slike organisasjoner våger å se på seg selv utenfra, og de tar opp egen praksis og spilleregler til revisjon. Her håndteres lavintense konflikter på måter som gjør at de ikke opptrappes om en tar opp brennbare og kritiske temaer. De negative organisasjonsformene avviser læring, og de bruker bevisste og ubevisste strategier for å avvise og underkjenne kritikk (Lystad 2006: 76). Lykkes en i arbeidet med å skape en positiv, lærende organisasjonskultur, vil det være lettere å fange opp eskalerende konflikter før det har gått så langt at sakene blir vanskelige å håndtere. For å klare dette, bør den enkelte virksomhet utvikle egne prosedyrer for håndtering av konflikter, slik at både leder og medarbeidere trygt kan ta opp saker i visshet om at virksomheten vet hvordan man vil at de skal håndteres. Slik vil man kunne planlegge for ”krig” i fredstid (Einarsen og Pedersen 2007:204).

De aller fleste virksomheter klarer å arbeide systematisk forebyggende med det fysiske arbeidsmiljøet, men ikke med det psykososiale. Mange som igangsetter systematisk forebyggende arbeid med det psykososiale arbeidsmiljøet gjør det dessuten unødig tungvint

og komplisert (ibid:208). Den enkleste og rimeligste måten å kartlegge det psykososiale arbeidsmiljøet på, er å be arbeidstakerne beskrive med egne ord hvilke problemer de har, og hvilke tiltak de ser for seg for å håndtere dem. En slik metode legger hovedvekt på frie ytringer, hvor beskrivelsene blir mer konkrete, noe som gjør det lettere når kartleggingen skal omsettes i praktiske problemløsninger.

En slik generell kartlegging vil forebygge problemer og skape et bedre arbeidsmiljø ved at man får et generelt bilde av hvordan arbeidsmiljøet er, hvilke områder som kan forbedres og få identifisert generelle risikofaktorer og forbedringsområder. Det er imidlertid viktigere med oppfølgingen av resultatene fra eventuelle arbeidsmiljøkartlegginger enn selve undersøkelsen (ibid:212). En bør derfor systematisk gå igjennom funnene og vurdere hvor det er behov for konkrete tiltak som skal munne ut i en handlingsplan. Denne planen bør være så konkret og målbar som mulig slik at virksomheten har mulighet til å finne ut om tiltakene er iverksatt og om de fungerer etter hensikten.

Det er arbeidsgiveren som har det overordnede ansvaret for at internkontroll innføres og utøves, samt at dette skjer i samsvar med arbeidstakerne og deres representanter (verneombud og tillitsvalgt). Ved å arbeide systematisk forebyggende etter reglene om internkontroll vil virksomheten, i tillegg til å oppfylle regelverkets krav, etter hvert oppleve at prosessen har en egenverdi og at kulturen påvirkes i positiv retning. Gjennom slike prosesser har man skapt en offisiell arena hvor det er legitimt å komme med frustrasjoner eller andre problem før de har vokst seg store. Slik blir det vanskeligere å drive med ”korridorprat” og ”snakk bak ryggen på folk”. Man kan da avdekke konflikter før de eskalerer for langt, arbeidsmiljøet blir bedre og risikoen for psykososiale arbeidsmiljøproblemer minker (ibid:215). Det kreves da dyktige ledere som har mot nok til å gripe inn i gryende konflikter og som er flinke til å løse opp konflikter på en konstruktiv måte.

3.3 Etikk og verdier på dagsorden som forebygging

De fleste organisasjoner har utviklet en ideologi som ligger til grunn for deres virksomhet (Lystad 2006:82). Skolen er forpliktet til formålsparagrafen og Kunnskapsløftet (LK-06). Her finner en fellesverdier som de ansatte skal bruke som rettesnor. Arbeidstakere i skolen har slik en etisk forpliktelse til å arbeide for at virksomhetens mål blir nådd. Det forutsetter likevel at

etiske handlingsbegreper omsettes i praksis og at det blir mer enn honnørord. Etikken bør derfor på dagsorden. En forebyggende strategi for konflikter vil være å lage ”spilleregler” for skikk og bruk i mellommenneskelig samhandling, der det klart går frem hvilken kollegial atferd som forventes i virksomheten, og eksempler på atferd som anses som uakseptabel (ibid). En vil samtidig forebygge fremtidige konfliktsaker ved å signalisere en klar holdning til uakseptabel opptreden hos medarbeidere og ledere. Mange har et lite bevisst forhold til etiske verdier og regler, og handler slik en finner det naturlig uten å tenke så mye over det. Samtidig ville det være ønskelig om virksomheten hadde en personalhåndbok hvor man klart hadde beskrevet hva som er ønsket atferd i virksomheten (Einarsen og Pedersen 2007:203).

Uformelle regler kan øke risikoen for konflikter, ved at man får en kultur for å baksnakke hverandre. Ledelsens håndtering av slik uformell ukultur er avgjørende for om virksomheten greier å utvikle en bedriftskultur med felles verdier. Det er vesentlig for samholdet at uformelle og ødeleggende atferd blir tatt opp (Lystad 2006:86). Skal spilleregler for akseptabel oppførsel ha en funksjon, må de forplikte både lederen og medarbeiderne, og de må brukes aktivt i virksomheten. Som et papir i en skuff har de ingen funksjon. Kulturbygging er ikke noe man får til på papiret, men må settes ut i livet (Einarsen og Pedersen 2007:218). Lederne må derfor ansvarliggjøres for at medarbeiderne kjenner til og overholder reglene. Det er lederens ansvar å informere om hvilket arbeidsmiljø organisasjonen ønsker å ha og å sette i gang diskusjonen omkring disse spillereglene. Lystad (2006:87-89) lister opp en del spørsmål som det er viktig å stille i en slik diskusjon.

3.4 Hvordan forebygge konflikter i forbindelse med endring og utvikling

At endringer i skolen fører til konflikter, er som vi tidligere var inne på godt dokumentert i Rapport 1/2008 (jfr. innledning s.10). Andre studier understreker også dette. Blant annet har Holgernes og Henriksen (2010) studert sammenhengen mellom organisatoriske omstillinger og mellommenneskelige konflikter på arbeidsplassen over tid, og funnet at det er en klar årsakssammenheng mellom disse. Andre studier viser at for liten oppmerksomhet på selve omstillingsprosessen medfører at konflikter ofte oppstår (Saksvik, Nytrø, Tvedt 2008:295). I deres prosjekt ”Sunne omstillingsprosesser” har de funnet at ledere med personalansvar spiller en avgjørende rolle for hvordan medarbeidere takler omstillinger. Tidligere forskning viser at ledere gjerne trekker seg unna og blir for usynlige i endringsprosesser. Muligheten for dialog

med overordnede bidrar derimot til å redusere usikkerhet og stress. At ledere deler informasjon med ansatte, skaper grunnlag for tillit og åpen kommunikasjon. Ved å fange opp tendenser til ryktespredning kan ledere bidra til å hindre at det dannes misnøye og spredning av feilaktig informasjon. Lederens tilstedeværelse og tilgjengelighet synes derfor å være viktig for å unngå konflikter. Gjennom prosjektet ”Gode ledere i offentlig sektor” (2006) fant man at gode ledere viser stor toleranse for den usikkerheten som endringer fører med seg. De opptrer som ”kaos-støtdempere” overfor de ansatte og oppnår dermed at medarbeiderne føler seg trygge på lederens manøvrering i en litt kaotisk situasjon. Et annet sentralt funn i denne studien var også at før virksomheten iverksetter omstillinger, må det utvikles en strategi for hvordan man skal gi rom for og håndtere ulike reaksjoner hos de ansatte. Frykt for det ukjente kan skape stress, som igjen kan skape motstand mot endring. En organisasjonskultur som støtter konstruktive konflikter, øker sannsynligheten for en forbedret endringsevne. Gjennom å skape et klima for gjensidig respekt, samarbeid og dialog kan man finne løsninger på uenighet knyttet til omstillinger. God konflikthåndtering handler da om å la ulike synspunkter komme åpent til uttrykk uten at noen klandres for det eller gjøres til syndebukker (ibid: 298).

I artikkelen *Forandringsledelse* av Steen Hildebrandt (2002) fremheves betydningen av å ha klare bilder av fremtiden som alle de ansatte kan identifiserer seg med, som et viktig aspekt for å unngå konflikter. Her pekes det også på at endingsledelse er å balansere en rekke kompliserte motsetninger og paradokser samtidig. Ledelsen skal både vise interesse og handlekraft, samtidig som den gir plass til å fremme medarbeidernes initiativ, selvstendighet og kreativitet. En sterk ledelse er ikke ensbetydende med et prosessforløp hvor alle vesentlige beslutninger treffes av ledelsen, men hvor ledelsen på en overbevisende måte er i stand til å formidle sine visjoner, og at det gis rom for at medarbeiderne har stor innflytelse på veien mot målet. I alt endringsarbeid gjelder dessuten regelen om å skynde seg langsomt (ibid:244).

3.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett på teori om hvordan man kan forebygge konflikter. Det viktige her er å ha gode strategier for å fange opp konfliktene før de er for langt opptrappet og at man klarer å skape en kultur for å si i fra om man oppdager konflikter mellom personalet. Videre har vi sett på hvordan det å jobbe for å få et godt arbeidsmiljø virker konfliktforebyggende. Viktige faktorer for å få dette til er en beslutningsdyktig og målrettet ledelse, en åpen og

fordomsfri organisasjonskultur med medbestemmelse på alle plan og en jevnlig kartlegging av det psykososiale arbeidsmiljøet. En annen forebyggende strategi er å sette etikk og verdier på dagsorden ved å lage ”spilleregler” for skikk og bruk, hvor det klart går frem hvilke kollegial atferd som forventes på arbeidsplassen. Skal slike spilleregler ha en funksjon, må de forplikte både leder og medarbeidere og brukes aktivt. Det er et lederansvar å sørge for dette. Til slutt i dette kapitlet ble teori om hvordan forebygge konflikter i forbindelse med endring og utvikling trukket inn, siden dette er et aktuelt tema i skolen. Her pekes det på at ledere med personalansvar spiller en avgjørende rolle for hvordan medarbeidere takler omstillinger. God informasjonsflyt, lederens tilstedeværelse og tilgjengelighet er viktige faktorer, i tillegg til viktigheten av å skape et rom for å håndtere ulike reaksjoner hos de ansatte. En organisasjonskultur som støtter konstruktive konflikter, øker sannsynligheten for en forbedret endringsevne. Det er også viktig at lederen kan tegne klare bilder av fremtiden, for å unngå konflikter ved endringer. En leder som både viser handlekraft, men også gir plass til medarbeidernes initiativ og kreativitet, er ønskelig for å unngå konflikter, samtidig som det er viktig å skynde seg langsomt for å unngå konflikter i endringsarbeid.

4 Konfliktbehandling

Etter som konfliktbehandling er hovedfokuset i avhandlingen, får også teorien om dette temaet noe større plass. I tråd med forståelsen av at hver konflikt er unik og sammensatt, finnes det ingen universalmetode som virker på alle konflikter. Fremgangsmåter bør derfor tilpasses den aktuelle konfliktens innhold og ulike handlingsalternativer må vurderes, alt ut fra hva konflikten handler om, hvem som er involvert, konfliktens historie og ikke minst hvor alvorlig konflikten er. Derfor vil fokuset i dette kapitlet ikke være på spesifikke metoder i konfliktbehandling (Megling, forhandlingsmetoder, LØFT etc.), men mot teori som uttrykker en situasjonsbevisst tilnærming til konflikter og som ivaretar det unike og særegne i enhver konfliktsituasjon. Først vil selve begrepet bli drøftet, før vi videre ser på viktigheten av en analyse av konfliktsituasjonen. Deretter vil gjeldende lov- og avtaleverk bli presentert, før fokuset blir rettet mot kommunikasjon i konflikter. Innstilling og konfliktatferd blir presentert, før klokskap som tilnærming avrunder kapitlet.

4.1 Begrepsavklaring

Konfliktbehandling dreier seg om hva man faktisk velger å gjøre eller ikke gjøre når man blir klar over at det eksisterer en konflikt (Einarsen og Pedersen 2007:26). Konfliktbehandling er ikke det samme som *konfliktløsning*. Ordet konfliktløsning henger gjerne sammen med tanken om konflikt som et problem – og dermed et problem som både kan og må løses. Selv om man jobber mot at konflikter får en løsning, er det ikke realistisk at alle konflikter kan løses. Man kan likevel håndtere alle konflikter (ibid:145). Uttrykket *håndtere* kan gi assosiasjoner til at det er et verktøy man bruker på en konflikt, og at det blir en instrumentell oppfatning av ordet. *Å forholde seg til konflikter* er kanskje et bedre uttrykk, men det er tungvint. *Konfliktarbeid* er et annet begrep, men det er ikke så vanlig og kommuniserer ikke så godt. Derfor beholdes konfliktbehandling som begrep, men i en vid, ikke- instrumentell betydning.

Konfliktbehandling kan være å søke løsning på konflikten, finne en måte å leve med konflikten på, tvinge igjennom eget syn, unngå konflikten eller den andre parten, undertrykke eller overse konflikten, forsøke å skape et kompromiss, gi etter for en eller flere av partene eller dempe motsetningene og frustrasjonene til et akseptabelt nivå alt etter hva saken gjelder, og hvem saken er viktig for (ibid).

4.2 Analyse av konfliktsituasjonen

Det er nødvendig med en god analyse av konfliktsituasjonen, dens innhold, parter og historie før man velger en måte å håndtere den på. Den som skal håndtere en konflikt, må også ta hensyn til hvilken rolle den selv har i konflikten. Lederen må derfor ha et bevisst forhold til om han eller hun er tredjepart eller part i konflikten.

Van de Vliert (1998) har laget en konfliktmodell som ivaretar både struktur- og prosess tenkningen i kapittel 2. Modellen kan hjelpe i en analyse av konfliktsituasjonen. Den viser hvilke forhold som bidrar til at konflikten oppstår, samt at konflikter utvikles og endres alt etter hvordan man håndterer situasjonen. Modellen kan også brukes til å sortere de ulike elementene som inngår i en konflikt, og den kan være med på å skape klarhet i hvilke forhold som virker på hva, hvorfor ting blir som de blir og eventuelt hvilke tiltak som kan settes inn for å løse, endre eller påvirke den aktuelle situasjonen.

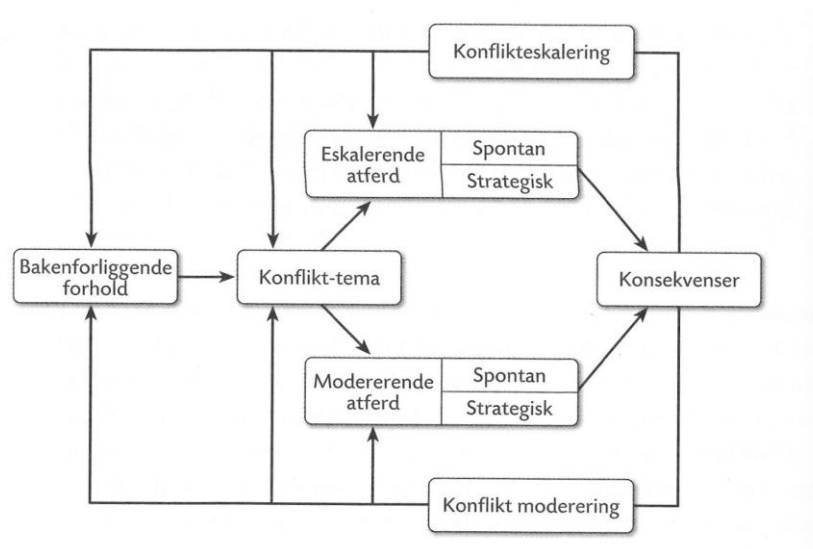


Fig. 3: Hvordan konflikter oppstår og utvikles gjennom hvordan man håndterer dem.

En modell hentet fra van de Vliert (1998).

I en analyse av konflikten kan det i følge Lystad (2006:99) være viktig å stille visse spørsmål: Hva slags konflikt er dette? Hvor alvorlig er konflikten? Må konflikten løses? Hvem eier problemet? Hvem er involvert og hvem skal involveres? Hvilke opplysninger trenger man? I tillegg er det viktig å finne ut på hvilket intensitetsnivå konflikten er.

Som modellen viser vil håndteringen av en konflikt få konsekvenser for om konflikten reduseres eller om den eskalerer. Idet en konflikt oppstår, vil partene reagere. Partenes

reaksjoner og bevisste eller ubevisste handlinger kan føre til at konflikten modereres eller opptrappes (eskaleres). All atferd som partene gjør eller ikke gjør kan imidlertid virke modererende eller eskalerende på konflikten. Atferden kan være nøye gjennomtenkt (strategisk atferd i modellen i fig.3) eller det kan være handlinger som ikke er planlagt og vurdert (spontan atferd i modellen). Sterke følelser gir ofte mer spontan atferd. Det viktigste er imidlertid ikke hva den enkelte har til hensikt å oppnå med atferden sin, men hvordan atferden faktisk virker. Det er i følge Sortland og Einarsen (2000:144) dette som er det avgjørende for om konflikten dempes eller vokser i det videre konfliktforløpet.

4.3 Kjennskap til lover og regler i konflikthåndtering

Uansett hvordan man velger å håndtere en konflikt må man forholde seg til gjeldende lov- og avtaleverk. Arbeidsmiljøloven generelt og særlig dens fokus på kravene til internkontroll og prinsippet for arbeidsgiverens styringsrett legger føringer for hvordan man som leder kan og bør opptre ved konflikter i virksomheten (aml. § 3-1 og internkontrollforskriften).

Vi har to prinsipper i norsk arbeidsliv: arbeidsgiverens styringsrett og arbeidsgiverens omsorgsplikt. Det første prinsippet vil si den retten en arbeidsgiver har til å lede og fordele ansvar. Denne retten gir lederen i prinsippet rett til å fastsette en håndteringsmåte på en konflikt og hvordan partene skal opptre. Det andre prinsippet vil si en lovpålagt plikt til å beskytte den enkelte ansatte mot uheldige belastninger, skade eller vilkårlig behandling. Omsorgsplikten er tydelig nedfelt i arbeidsmiljøloven (aml.§ 2-1 og 4-1) og pålegger arbeidsgiver å sikre at alle ansatte har en arbeidssituasjon som til enhver tid er ”fullt forsvarlig”, samt at ingen utsettes for uheldige belastninger eller for utilbørlig atferd. Arbeidet med å forebygge og gjenopprette et godt arbeidsmiljø skal foregå kontinuerlig (aml.§ 3-1). Arbeidsgiver har derfor plikt til å gripe inn i konflikter som skaper en arbeidssituasjon som bryter med disse prinsippene. Slik ser vi at både styringsretten og omsorgsplikten er styrende for hva en leder har å forholde seg til i en konflikthåndteringsprosess.

Lederen må også vurdere hvilke andre aktører det er naturlig å trekke inn i saken, andre i ledergruppen, tillitsvalgt og verneombud. En leder må også forholde seg til eventuelle interne føringer. Dette kan være interne konflikthåndteringsprosedyrer, personalhåndbok,

verdidokument eller etiske retningslinjer for skikk og bruk. I følge Einarsen og Pedersen (2007:165) er ikke norske ledere flinke nok til å sette seg inn i og følge slike interne føringer.

4.3.1 En god saksgang

En god saksgang kan være med på å sikre en god håndtering av konflikter, særlig om konflikten er kommet på et høyt opptrappingsnivå (ibid:146). Når en leder blir klar over at det eksisterer en konflikt, så må han eller hun vurdere hvilke aktivitet regelverket pålegger. Om regelverket ikke pålegger aktivitet, kan det være klokt å velge å ta noen grep likevel, ut fra tanken om forebygging og trivselshensyn.

Bruk av advarsel eller andre virkemidler kan være aktuelt dersom det kan dokumenteres at en av partene eller begge har opptrådt kritikkverdig i en eskalerende konflikt (ibid:165). En slik saklig og forutsigbar reaksjon er ofte nødvendig for at saken ikke skal blusse opp igjen eller at lignende saker ikke skal oppstå. I slike tilfeller bør lederen ta beslutningen på dokumenterbare bevis. Reaksjonen bør tilpasses handlingens grovhet, som muntlig eller skriftlig advarsel, oppsigelse eller avskjed. Her er det viktig å sjekke interne føringer, som ofte er utarbeidet for slike saker i en personhåndbok, evt. i gjeldende tariffavtaler.

Omplassering kan også være et konflikthåndteringsverktøy i konflikter som er høyt opptrappet (ibid). I slike tilfeller vil ikke partene klare å være i samme rom uten at det oppleves som svært belastende. Da kan det være et godt virkemiddel å omplassere for å trappe konflikten ned, for så å kunne håndtere den videre. En hurtig omplassering bør ikke være en varig løsning, men kan likevel være det i tunge saker hvor andre tiltak ikke har lyktes og som et alternativ til oppsigelse.

Etter en grundig saksbehandling og analyse av hvilke reaksjoner som er hensiktsmessige, må en leder tenke på hvordan prosessen skal avsluttes. Når forholdene er påregnelige, kan lederen raskt avslutte saken etter å først ha kommet med muntlige eller skriftlige instruksjoner til partene. Om forholdene utløser en aktivitetsplikt, bør leder sørge for å kunne dokumentere de tiltak som blir iverksatt. Når tiltak skal vurderes bør leder se om disse ligger innenfor styringsretten. Skal ansvars- og arbeidsoppgavene endres bør det nedfelles skriftlig i en revidert arbeidsavtale. Som vi ovenfor har sett er det noen ganger bruk for en muntlig eller skriftlig advarsel, oppsigelse eller avskjed. Andre ganger holder det med en samtale.

4.3.2 Opptrappingsgrad avgjør arbeidsmetode

Alle tiltak som en leder benytter bør være tilpasset intensiteten til den aktuelle konflikten. For en leder vil det derfor være viktig å finne ut på hvilket nivå konflikten befinner seg og hvor fastlåst den er. Videre må lederen bestemme seg for hvilke tiltak det er nødvendig å iverksette.

Er konfliktnivået høyt, som i fase tre i trappetrinnsmodellen (jfr. kap. 2.3.2), kan en nedtrapping av konflikten være viktig for å i hele tatt kunne starte den konflikthåndteringen man helst ønsker å gjennomføre. Eskalerte relasjonskonflikter vil ofte være her eller i fase to i forhold til Glasl sin trappetrinnsmodell. I følge Keashly og Nowell (2003) må leder først og fremst forhindre at det oppstår fysisk eller psykisk vold mellom partene i en høyintens konflikt. Advarsel og omplassering kan være tiltak her, slik at konflikten trappes ned. Etablering av spilleregler mellom partene er også nødvendig på dette stadiet. Kommunikasjonen mellom partene må kanskje også gå via leder.

Er konflikten i fase to i trappetrinnsmodellen, vil partene fremdeles være tilbakeholdne overfor ethvert forslag til løsning fordi de har så sterke underliggende behov som de ønsker å få ivarett (ibid). Konflikten må derfor også på dette stadiet komme under kontroll, og som leder må en ha en plan for det videre konflikttarbeidet, mens det blir jobbet med saken. Her kan leder forsøke å skape grunnlag for en begynnende dialog mellom partene, samtidig som leder gjør det klart at han/hun kan bestemme måter å håndtere konflikten på om ikke partene klarer å komme videre. Det kan her være lurt å ta seg tid til å utforske partenes følelser og synspunkt, hvilke behov og bekymringer de har og hvordan en kan ivareta disse. Det er også viktig at partenes forslag til løsning kommer frem her. En slik omvei kan være lønnsomt på sikt. Leder kan måtte bruke styringsretten til å pålegge partene hvordan de skal oppføre seg overfor hverandre i fremtiden og hvilke konsekvenser det vil få om de ikke etterlever dette.

I fase 1 er det mer rom for dialog mellom partene. De fleste sakskonfliktene starter her. Man kan på dette stadiet utforske hva konflikten dreier seg om og hvordan partene opplever situasjonen i sammen (ibid). Om tilliten og respekten er truet mellom partene og en misforstår hverandre, kan det være nødvendig med hjelp til å kommunisere med hverandre. Ved hjelp av en tilrettelegger kan uoverensstemmelsene drøftes, avklares, håndteres og kanskje løses. Om det er snakk om en begynnende frustrasjon, vil en kunne forvente at partene selv klarer å

komme til enighet og få en felles forståelse av saken. Gjennom åpen dialog og forhandlinger mellom partene, bør de slik finne en løsning og konklusjon. Om det er ønskelig kan slike møter være ledet av en hjelpende tredjepart.

4.3.3 En tradisjonell fremgangsmåte ved konflikthåndtering

I tråd med arbeidsmiljøloven vil følgende tradisjonelle fremgangsmåte være tjenlig (Einarsen og Pedersen 2007:183):

Overvåking, kartlegging og diagnose. En leder må alltid forebygge mulige destruktive konflikter ved å overvåke arbeidsmiljøet og følge nøye med på det som skjer (jfr. kap.3.1.)
Dukker det opp en sak må denne umiddelbart undersøkes nærmere (jfr. kap.4.2.).

Planlegging. Her velger man en strategi og legger en plan for den videre håndteringen av saken. Viktige stikkord her er: Gi god informasjon, sette opp tidsplan, avtale spilleregler og avklare lederens rolle og sjekke eventuelle føringer i virksomhetens lov- og avtaleverket.

Gjennomføring. Gjennomføre planen en har lagt, og ikke endre den uten at man er sikker på at det er det rette. Der er viktig å bevare respekten for partene som mennesker og vurdere underveis hva som trengs av dokumentasjon på det som blir gjort.

Oppfølging. Konfliktsaker bør alltid følges opp for å hindre tilbakefall. Om noen ikke følger avtalen, bør dette påpekes og følges opp videre, samt se etter om begge parter bidrar like godt.

4.4 Kommunikasjon og konflikthåndtering

Hvordan kommunikasjonsformen er synes å være viktig for hvordan enkeltpersoner oppfører seg i konflikter (Rognes 2007:170). Kommunikasjon er derfor viktig i konflikter, fordi det er gjennom kommunikasjon at vi løser konflikter og samarbeider (Sætre 2009:101). Som vi tidligere har sett så endres kommunikasjonsformen mellom partene allerede på trinn to i konfliktutviklingstrappen (jfr.kap 2.3.2.). Først snakker partene mindre sammen, så snakker de annerledes sammen. Mens man i tidligere faser snakker for å finne løsninger, snakker man på senere stadier for å skade eller ufarliggjøre andre. Derfor kan vi si at destruktiv kommunikasjon både er en årsak til og en konsekvens av konflikter. Å gjenopprette og skape

en god kommunikasjon er derfor noe av det viktigste en leder kan gjøre (Einarsen og Pedersen 2007:176).

Å få partene til å snakke sammen på en konstruktiv måte er derimot ikke like lett i en konflikt. Når konflikten er litt opptrappet, kan det gjøre vondt verre å samle partene i et felles møte til fri meningsutveksling. Derfor er det klokt å veie farene og mulighetene ved å snakke sammen opp mot farene og mulighetene ved å ikke snakke sammen. I de fleste tilfeller er det likevel nødvendig med både en og flere samtaler.

Felles for konfliktsituasjoner er ofte en grunnleggende mangel på gjensidig forståelse (Sætre 2009:102). Når vi krangler og avstanden mellom partene bare øker, henger det sammen med at virkeligheten er sosialt konstruert (Berger og Luckmann 1966), mens vi mennesker lurer oss selv til å tro at vi objektivt vet hva som er virkeligheten. Problemet er at vi har hver vår forståelse av virkeligheten, og når vi selv tror at vårt bilde av den er virkeligheten, havner vi lett i konfliktsituasjoner som kan bli vanskelige å håndtere. Vi diskuterer da ut fra vår egen tolkning av virkeligheten. Vår grunnleggende, manglende vilje og evne til forståelse er i følge Sætre (2009:103) vårt hovedproblem i kommunikasjon med andre. Vi må dermed erkjenne at vi ikke diskuterer en objektiv hendelse, men hvordan vi oppfatter hendelsen, noe som er preget av hvilke forutsetninger vi bruker og hvilke antakelser vi gjør. I tillegg er den farget av vår bakgrunn, utdanning, arbeidserfaring og relasjonserfaring. Disse er ofte så implisitte at vi ikke engang er klar over at vi har dem. Ved å erkjenne at andres virkelighet er like reell som vår, kan vi komme videre i kommunikasjonen. En kommunikasjonsform som særlig kan hjelpe til med dette er dialog.

4.4.1 Dialog

Dialog er den balanserte og likeverdige samtalen (Spurkeland 2004) og har som formål å bedre kontakten og forståelsen mellom to personer. Den er et alternativ til mer debatt- eller diskusjonsorienterte kommunikasjonsformer, som baserer seg på argument og motargument for å komme fram til felles forståelse. Disse har ofte en vinn-tape hensikt hvor uenigheten settes i høysete og hvor høy temperatur og intensitet ofte fører til at relasjonene svekkes (Spurkeland 2005:48). Dialogen starter i følge Sætre (2009:106) med at man *suspenderer* sine egne forutsetninger og antakelser, det vil si sette dem ut av spill og synliggjøre dem slik at alle kan se dem. Man fokuserer på å lytte og på det å akseptere og forstå ulike perspektiver. Poenget er ikke å bli enige, men å akseptere forskjeller. Man fokuserer på det den andre sier

og på hvordan vedkommende opplever situasjonen. Det forutsettes imidlertid en viss *tillit* mellom partene for å få dette til. Ved å betrakte egne og andres forutsetninger, kan man deretter forsøke å bygge opp en felles forståelse ved å forstå hvordan andre har kommet dit de er i dag. I tillegg til tillit og suspenderende forutsetninger, er det viktig å betrakte hverandre som *likeverdige parter* i en dialog. Det synes også å være viktig med *en tilrettelegger* for å få til en god dialog, særlig i situasjoner hvor det er en konflikthistorie (Sætre 2009:107). Tilretteleggeren skal sørge for at partene ikke glir over i en debatt med argumenter og motargumenter. I følge Spurkeland (2005:75) bør en god leder beherske dialog og bruke denne kommunikasjonsformen ved konflikthåndtering.

Dialog og debatt er i sin natur helt forskjellige måter å kommunisere med hverandre på. Å forklare i stedet for å forsvare danner grunnlag for en god dialog (Sætre 2009:119). Det forutsetter imidlertid at vi søker etter å forstå atferd og holdninger som vi i utgangspunktet finner problematiske. Dersom vi klarer å forklare våre egne holdninger og meninger ved å synliggjøre hvordan vi kom frem til dem, er det mye enklere for andre å akseptere og forstå dem. Det er også viktig at vi er åpne for å teste våre konklusjoner og antakelser disse konklusjonene er bygd på, i tillegg til å undersøke hvor den andre parten kommer frem til sitt ståsted.

Sortland og Einarsen (2000) sine funn fra kommunikasjonsmønstre i konflikter bekrefter at det er oftest konklusjonene vi meddeler i konfliktsituasjoner og ikke hvordan vi kom frem til dem. De hevder videre at folk i stor grad handler spontant ut fra en vinne-tape orientering og at det derfor ligger betydelige utfordringer i det å utvikle mer samarbeidsorienterte problem- og konfliktløsningskulturer i våre kommunikasjonsstiler (ibid:164).

4.4.2 Den nødvendige, men ofte vanskelige samtalen

I mange konfliktsituasjoner har en som leder ofte behov for å ta en samtale med en eller flere medarbeidere for å konfrontere deres arbeidsinnsats eller mellommenneskelige oppførsel. Dette kan være krevende samtaler. Rådet er likevel å ikke unngå dem, men gi en klar og tydelig tilbakemelding på medarbeiderens atferd. Det er viktig at slike samtaler er nøye planlagt og godt forberedt (Einarsen og Pedersen 2007:178). Å avklare tid og sted for samtalen er derfor lurt, samt hva man ønsker å oppnå med den, hvilke forhold man vil ta opp og hvordan møtet skal avsluttes og dokumentasjonen sikres. For å få til en god samtale er det viktig å skille mellom tro og fakta. Man bør holde seg til fakta. Det er også viktig at den andre

får komme med sine egne synspunkter. Jeg – budskap er anbefalt, i stedet for du - budskap. I den første kommunikasjonsmåten uttrykker vi oss på vegne av oss selv. Ved du - budskap karakteriserer eller bedømmer vi andre, og faren for at den andre føler seg angrepet øker (Skau 2005:122). Der er også viktig at en som leder forsikrer seg om at medarbeideren har forstått lederens synspunkt. Veien videre og forslag til løsninger hører også med. Før en går fra hverandre bør det i tillegg avklares hvem som gjør hva i fortsettelsen og tid og sted for et oppfølgingsmøte (Bang og Lindhold 1998).

4.4.3 Forsoning og tilgivelse som konfliktbearbeiding

Særlig i personkonflikter vil håndtering av egne negative følelser være et viktig element i konflikthåndteringen. En bearbeiding av egne frustrasjoner og negative følelser i forhold til et annet menneske kaller vi gjerne forsoning eller tilgivelse (Hotvedt 2001:228).

Tilgivelse er gjerne et uakademisk begrep, og det er lite nevnt i konfliktlitteraturen. Dette til tross for at livserfaring tilsier at det er en kraftfull måte å løse konflikter mellom mennesker på. Begrepet forbindes gjerne med kristen tro og den private sfæren. Forsoning er derimot beskrevet som en viktig psykologisk prosess i terapilitteraturen (ibid:229).

Tilgivelse er imidlertid nevnt i Kunnskapsløftet (LK-06:5), og det er noe skolen skal lære barna: ”Oppfostringen... må gi raushet ved feilslag slik at en blir tatt på alvor også når en mislykkes, og kan tilgis og reise seg.” Da er det viktig at de voksne praktiserer dette, som gode rollemodeller for barna.

Negative følelser og holdninger til den man står i konflikt med, vil ofte nære konflikten og hindre en løsning. Man kan føle at man ikke kommer over de urimeligheter som er begått mot en. I en opptrappet konflikt vil en hardnakket insistere på sine egne oppfatninger av årsakssammenhenger. Man tviholder på å forklare egne reaksjoner med den andres handlinger og væremåte. I slike situasjoner er det vanskelig å erkjenne at man har tatt feil og be om unnskyldning for den uretten som man har begått overfor en annen. Særlig vanskelig blir dette om det innebærer forandringer av integrerte holdninger og atferdsmønstre. Å bære på gamle sår har imidlertid sin pris. De holder en fast i fortiden og hindrer muligheter for vekst og utvikling, og tar kvalitet ut av de viktigste relasjonene i ens liv (ibid:232).

Ord kan synes å ha en magisk virkning, og dette gjelder særlig ved ordene: Kan du tilgi meg? Å få et gjensvar om at den andre vil tilgi og at vedkommende vil legge saken bak seg har en stor psykologisk virkning (ibid). Det er dermed ikke sagt at dette er lettvin, og det er knyttet stor grad av personlig overvinnelse til å si at en vil tilgi. Det er også viktig at tilgivelsen går begge veier for å kunne legge ting bak seg. Brunstad (2009:269) skriver om "tilgivelsens kunst" og mener hemmeligheten i denne kunsten er at den lar oss begynne på nytt igjen. Slik er tilgivelsen en kraft til å komme videre, også etter overtråkket.

Det er likevel grunn til å minne om at en slik tilgivelse ikke må føre til at en overser andre årsaker til konflikten. En personkonflikt startet, som vi tidligere har vært inne på, ofte med en sak, og det saklige i konflikten må fremdeles jobbes med. Den personlige siden ved konflikten kan ofte skygge for det saklige. Får man derfor bearbeidet den personlige delen, kan det være enklere å ta fatt på andre saksforhold som forårsaket konflikten.

4.5 Innstilling og konfliktatferd

Tidligere i avhandlingen er det argumentert for at hver konfliktsituasjon er unik og at håndteringen dermed må tilpasses hver situasjon. Etter en analyse av konfliktsituasjonen må en derfor tenke igjennom ulike handlingsalternativer og strategier for hva som passer best i denne aktuelle konflikten. Det er imidlertid alltid lurt å møte konflikter på arbeidsplassen på en seriøs og alvorlig, men ikke aggressiv måte, samt at man har en nødvendig respekt for de involverte - også selv om deres atferd er uakseptabel (Einarsen og Pedersen 2007:181). Slik kan man sikre at partenes verdighet bevares, selv om det må iverksettes alvorlige tiltak. Ut fra hvor fleksibel og involvert man er, kan man i følge Kindler (1995) skjønnsmessig vurdere og velge mellom ulike atferder:

Dominere – vil si å bruke makt for å tvinge igjennom en løsning, en bestemt håndteringsmåte eller pålegge de involverte visse typer atferd. Denne innstillingen kan en bruke om konflikten er en bagatellmessig sak, eller om den er veldig alvorlig. På lave eller mildere konfliktnivåer kan den derimot skape mer konflikt og mye motstand.

Glatte over eller overtale – vil si å forsøke å glatte over motsetninger eller legge vekt på felles mål og enighet mellom partene. Dette kan være nødvendig på mildere konfliktnivå, men

kan også øke risikoen for at saken dukker opp igjen ved en senere anledning eller tidspunkt. Folk kan også føle seg manipulert ved en utstrakt bruk av denne atferden.

Holde igjen – vil si å vente med å trekke en konklusjon eller handle i saken, eller å avvente konfrontasjon mellom partene. Denne atferden brukes ofte av ledere for å slippe å håndtere saken, men kan også være nyttig for å sikre mer tid eller informasjon som en midlertidig løsning. Kan også være lurt for å roe konflikten ned på et nivå som gjør det lettere å håndtere.

Forhandle – vil si å inngå kompromisser gjennom en gi og ta holdning, der alle må slakke litt på kravene for å komme videre. Dette kan være nødvendig mot slutten av en mer alvorlig konflikt, og når man ikke har tid til mer langvarige samtaler for å få til et godt samarbeid.

Bruke regler – vil si å følge lov og avtaleverk, lage spilleregler for samhandling mellom partene eller for hvordan saken skal håndteres. Kan være viktig på mildere og høyere konfliktnivå og om man ønsker å fremstå som nøytral og tydelig. Kan bli rigid om en ikke bruker denne med en viss smidighet.

Samarbeid – vil si å utforske saken og se på muligheter og hindringer i fellesskap for å finne en løsning som er god for alle parter i en problemløsningsprosess. Denne kan virke godt på konflikter på lavt nivå, men bør ikke brukes som første strategi ved alvorlige konflikter.

Ettergivenhet – vil si om saken ikke er viktig, eller kan ha flere gode løsninger, så gir man etter og lar en eller begge parter få viljen sin.

Støtte – vil si å gi støtte til en eller begge parter i saken om du mener de har rett, eller i det minste en legitim rett, til å hevde det de gjør. Har en av partene feil, bør den andre parten støttes i saken. Denne atferden kan være nødvendig i både alvorlige og mindre alvorlige saker hvor en må undersøke saken nærmere for å se om det som har hendt er påregnelig eller om noen har opptrådt utilbørlig (jfr. alm.).

Kindler har utvidet Thomas (1992) sine fem atferdsstiler, men noen er likevel overlappede, som unngåelse (holde igjen), konfrontasjon (dominere), kompromiss (forhandle), ettergivenhet (gi etter) og problemløsning/integrasjon (samarbeid).

4.6 Klokskap som tilnærming i konflikthåndteringen

”I alt lederskap er det en liten, men ikke uvesentlig forskjell på å gjøre ting riktig og å gjøre de riktige tingene” (Brunstad 2009:15). Det er denne forskjellen som handler om klokskap. Å gjøre ting riktig når det har oppstått en konfliktsituasjon, kan formelt sett handle om å følge

lov- og avtaleverk, nedfelte regler og prosedyrer eller en bestemt metode eller teknikk for konflikthåndtering. Dette trenger likevel ikke være tilstrekkelig, for det dekker ikke alle eventualiteter i konfliktsituasjoner. Skoleledere kan velge fremgangsmåter som de har gode erfaringer med, men likevel kan konflikten komme ut av kontroll. Hvorfor det? Erfaringer og kunnskap om regler og prosedyrer, metoder og teknikker kan være viktige nok, men for å utøve klok ledelse ved konflikter kreves det i tillegg en varhet og respekt for menneskene og det unike i enhver situasjon. ”Kunsten i klokt lederskap synes derfor å ligge i evnen til å forene kunnskapsbevissthet med situasjonsbevissthet”, sier Brunstad (2009:16).

Beslutningsforskere mener situasjonsbevissthet er en tendens til å danne seg et umiddelbart og intuitivt inntrykk av en situasjon, basert på prinsipper for mønstergjenkjenning (Kobbeltvedt og Brun 2005:115). Situasjonen blir umiddelbart kategorisert i forhold til mentale kategorier som er basert på tidligere erfaringer og profesjonell kompetanse. Den intuitive situasjonsoppfatningen er basert på taus kunnskap om hvordan komplekse situasjoner henger sammen. Kunnskap tilegnet gjennom ubevisst læring kan gi opphav til intuitive følelser som oppleves bevisst og som det kan settes ord på (ibid). En intuitiv følelse hos en skoleleder kan handle om at denne læreren må han eller hun trø varlig overfor, for eksempel være ekstra høflig og imøtekommende med for ikke å vekke irritasjon. Forskning viser at ledere som står overfor beslutninger opplever å ha en intuitiv situasjonsopplevelse. Erfarne fagfolk er i følge dem bedre til dette enn uerfarne, eldre bedre enn yngre. Noen personer har imidlertid bedre intuitiv situasjonsoppfattelse enn andre, men erfaring og systematisk trening vil kunne bedre denne kompetansen (ibid).

Klokskap er en dyd hentet fra dydsetikken, med utspring i gresk filosofi og da særlig Aristoteles (Aristoteles 1999). Dysetikken skiller seg fra plikt- eller regeletikken ved at den nettopp tar hensyn til det uforutsette og unike i enhver situasjon (Nussbaum 2001:300). Det latinske ordet for klokskap kan oversettes med å være fremsynt, ha godt innsyn, samt godt skjønn (Brunstad 2009:76). Å vise godt skjønn handler nettopp om å se det unike i enhver situasjon. Dette gjør at klokskap er ikke-instrumentell i sin karakter (Dunne 1993:273). Den forener det håndtverksmessige bygd på regler og prosedyrer og det intuitive og nyskapende. Brunstad (2009:85) mener at det nettopp er et forhold mellom teoretisk og håndtverksmessig kunnskap, kombinert med erfaring fra praksisfeltet, og klokskap. Gode prosedyrer og rutiner er viktige i konfliktsituasjoner. Å ha teoretisk innsikt i konfliktteori er også nyttig for en leder. Kobler man dette sammen med tidligere erfaringer man har med konflikter og ser situasjonen

med et nyskapende blikk, kan klokskapen vise seg i slik man handler i den aktuelle konfliktsituasjonen. Klokskap blir dermed summen av alt lederen kan og har tilegnet seg, brukt med klokskap i en ny situasjon.

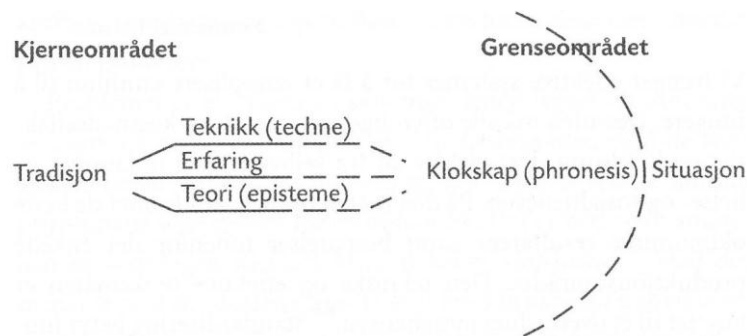


Fig. 4: Situasjonsbestemt klokskap (Brunstad 2009:85)

Denne modellen illustrerer sammenhengen mellom det som tidligere er vektlagt i avhandlingen av teori om konflikthåndtering og klokskap. Venstresiden i modellen synliggjør at teori, erfaring, teknikker og metoder er nødvendig bagasje i møte med konflikter. Men uansett hvor gode kunnskaper man har som leder, og hvor gode rutiner som finnes, så er der en liten rest tilbake. Stein Wivestad (2000) understreker menneskets manglende evne til å forutse og planlegge alt. Her er det klokskapen kommer inn som en komplimenterende egenskap. Høyresiden i modellen bringer oss over til det området hvor systemverdenen, med sine teknikker og metoder, regler og prosedyrer kommer tilkort og hvor heller ikke tidligere erfaringer strekker til. I ethvert menneskelig møte hvor det skjer en interaksjon med omgivelsene, skapes det noe nytt, som ikke kan planlegges på forhånd. Dette blir i modellen kalt grenseområdet. I tomrommet mellom den nye situasjonen som har oppstått og tidligere situasjoner (benevnt som "tradisjon" i modellen) hører klokskapen hjemme som en utfyllende egenskap. De andre kunnskapsformene er ikke skilt fra klokskapen, men inngår som en viktig organisatorisk del av den. De er likevel i seg selv ikke tilstrekkelige. Det åpne rommet hvor klokskapen har sitt virkeområde gir den enkelte leder en frihet til å anvende sin kunnskap, sine erfaringer, regler og rutiner på en selvstendig og ansvarlig måte. Klokskap gjør oss dermed bedre i stand til å håndtere det uforutsette, mener Brunstad (2009:84).

Klokskap kan, som tidligere nevnt, bety fremsynt eller forutseende. Dette har med forestillingsevne å gjøre. Imaginasjon er nettopp evnen til å se det som ennå ikke er der. Slik kan den klokes blikk bli et kreativt blikk (ibid:93), ved at den fokuserer på alternativer og muligheter. Forestillingsevnen gjør det også mulig å se en sak fra andre synsvinkler og med

andres blikk. Den kloke skoleleder kan dermed bli i stand til å se utover sine egne interesser og behov, og slik skape et rom for de ulike partene sin virkelighet i en konfliktsituasjon.

4.7 Oppsummering

Først i dette kapitlet har vi drøftet begrepet konflikthåndtering. Deretter ble betydningen av en analyse av konfliktsituasjonen understreket. Her ble Vliert (1998) sin modell presentert som et mulig redskap. Uansett hvordan man velger å håndtere konflikter må man forholde seg til gjeldende lov- og avtaleverk. Derfor ble arbeidsmiljøloven og særlig dens fokus på krav til internkontroll og prinsippene for arbeidsgiverens styringsrett og omsorgsplikt presentert. Videre har vi sett på hvordan en god saksgang er med på å sikre en god håndtering av konflikter og pekt på at alle tiltak i konflikthåndteringen bør være tilpasset intensiteten i den aktuelle konflikten. Ved høyintense konflikter er nedtrapping viktig. Advarsel og omplassering kan også være nødvendige tiltak her. Samtaler med partene bør på dette nivået foregå med en og en og ikke samlet. Ved lavintense konflikter er det mer rom for en dialog mellom partene og samtalene kan foretas i fellesskap i samme rom. En tradisjonell fremgangsmåte ved konflikthåndtering er presentert, før vi så på hvilken betydning kommunikasjon har for konfliktarbeid. Kommunikasjon er viktig i konflikter fordi det er gjennom kommunikasjon vi løser dem og samarbeider. Å gjenopprette og skape en god kommunikasjon er derfor noe av det viktigste en leder kan gjøre. Dialogens betydning ble her vektlagt. Vi har sett hvordan forsoning og tilgivelse kan være betydningsfullt som konfliktbearbeiding, for å bearbeide frustrasjoner og negative følelser i forhold til den andre parten man er i konflikt med. Kindler (1995) sine konfliktatferder ble presentert for å vise bredden i hvordan tilpasse konflikthåndteringen til den aktuelle konfliktsituasjon. Til slutt er det tatt med teori om klokskap som tilnærming til konflikthåndtering. Dette kan synes å være en helt annen rasjonalitet eller tenking enn det som tidligere er presentert av teori her, men ut fra Brunstad sin tenkning er det snakk om et både-og. Vi trenger konfliktteori, lov- og avtaleverk og prosedyrer. I tillegg trenger vi noe mer. Klokskap er nettopp den utfyllende egenskapen som forener det kunnskapsbevisste med det situasjonsbevisste. Ut fra denne tankegangen har dette teoretiske perspektivet også sin naturlige plass her.

5 Metode

5.1 Valg av litteratur

Når man skriver en oppgave som i stor grad baserer seg på faglitteratur og tidligere forskning, er det viktig å foreta grundige undersøkelser etter aktuell litteratur. Litteraturjakten på emnene konflikt, konflikthåndtering og skoleledelse startet høsten 2010 i forbindelse med prosjektoppgaven. Det var likevel først etter datainnsamlingen at utvalget av litteratur ble tydeligere og orientert mot en retning, i stor grad ut fra hva informantene la vekt på i intervjuene med dem. Dette er en induktiv forskermåte, som jo nettopp kjennetegner den kvalitative forskningen (Ryen 2006:29). Litteraturvalget er også preget av mitt eget ståsted i den kontinentale åndsvitenskapelige tradisjonen, hvor det særegne ved enkeltindividene er fremhevet. Litteratur som ensidig vektlegger metoder og teknikker i konflikthåndtering som oppskrifter en skal følge, er ikke, slik jeg ser det, et naturlig valg da. Derfor er kanskje mitt valg av litteratur i denne avhandlingen noe utradisjonelt i forhold til andre masteroppgaver jeg har lest som omhandler emnet konflikthåndtering, gjerne skrevet av studenter knyttet til NHH. Jeg har stort sett benyttet meg av primærkilder (Kjeldstadli 2007:177), selv om denne gjerne ble funnet via sekundærkilder.

5.2 Metodologi

Metodologi er studiet av måten man begrunner metode på. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til dette prosjektet. En definisjon på kvalitativ forskning er:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible..... Qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meaning people bring to them (Denzin & Lincoln 2005:3).

Kvalitativ forskning hører til en hermeneutisk tradisjon, hvor forståelse og tolkning står sentralt (Alvesson & Skoldberg 2008:193). Jeg vil forske på konflikter og konflikthåndtering knytter til skoleledere sin erfaring. Jeg ønsker å få frem deres tanker og refleksjoner omkring deres praksis med konflikter i skolehverdagen, for på den måten å bringe nær det som er skjult og uklart. Jeg kan lese om tematikken, men jeg ønsker å låne skoleledernes tanker om hva de

tenker om konflikter og om hvordan de forteller at de håndterer dem. Siden jeg også har funnet lite litteratur om akkurat skolelederes håndtering av konflikter, men mer en allmenn ledertilnærming til fenomenet, ble det tidlig klart for meg at et rent litteraturstudium ville bli vanskelig. For å få svar på forskningsspørsmålene mine har jeg derfor gått ut i skolen og undersøkt selv. Jeg har her hatt en bevissthet om at jeg ikke kom tomhendt og objektiv til skoleledere for å låne deres tanker og erfaringer. Jeg har hatt med meg min forforståelse av konflikter og konflikthåndtering (Gadamer 1960/85). Denne forforståelsen har blitt preget av de erfaringene jeg har etter å ha jobbet på fem ulike skoler i nærmere 20 år. Den er også preget av det jeg til nå har lest om temaet. Den forståelsen jeg har i dag er en annen enn den jeg hadde for noen måneder siden, fordi jeg nå har fått ny kunnskap om tema. Det var viktig å ha denne bevisstheten med meg i møte med skoleledere. Tidligere var jeg mest erfaringsladet i forhold til konflikter. Nå er jeg i tillegg teoriladet. All denne ”ladningen” kan fort bli mer enn ladning, og gå over til å bli ”styring” i møte med mine informanter (Hanson 1972). Dette har jeg måtte være oppmerksom på. Mine erfaringer og min kunnskap om konflikter er preget av min forståelse av verden. Andre har sin forståelse, og for at det skal skje en horisontsammensmeltning (Gadamer 1960/85), har jeg måtte være ydmyk i møte med skolelederne sin forståelse.

Det er ulike måter jeg kunne ha gått frem for å få kunnskap om skoleledere sine tanker om konflikthåndtering. Skulle jeg uttale meg om alle skoleledere, burde jeg foretatt en kvantitativ undersøkelse og ha et representativt utvalg fra populasjonen skoleledere. Jeg har imidlertid ønsket å gå mer i dybden på dette sosiale fenomenet og derfor var en kvalitativ tilnærming mer naturlig (Ryen 2006:19). Ved en slik tilnærming har jeg hatt mulighet til å få en dypere innsikt i noen skoleledere sine tanker og refleksjoner omkring konflikter, enn jeg ville ha gjort med en kvantitativ tilnærming.

5.3 Valg av metode

Kvalitativ forskning innebærer at forskeren kontinuerlig står overfor en rekke veivalg (Ryen 2006:73). Det kvalitative forskningsintervjuet er valgt som metode i denne avhandlingen, siden formålet mitt var å få tak i de *betydninger* (Fog 2004:11) som temaet har for skolelederne. Jeg har hatt et ønske om å prøve å fange skoleledernes perspektiv på konflikter, konflikthåndtering og deres følelsesmessige og kognitive reaksjoner på dette. Samtalen som metode er i følge Jette Fog spesielt god til å avdekke disse betydningene. Formålet med det

kvalitative forskningsintervjuet er jo nettopp å fremskaffe et empirisk materiale som består av intervjupersonens egne beskrivelser av sin livsverden (ibid:14).

Det finnes imidlertid flere typer intervju; telefonintervju, nettintervju og ansikt til ansikt intervju (Hoyle m.fl.2002). Jeg foretok ansikt til ansikt intervju, karakterisert som en fortrolig samtale hvor jeg som forsker møtte intervjupersonen som et subjekt, og ikke som et objekt som er redusert til kun en informasjonskilde. Det krevde at jeg evnet å involvere meg empatisk i intervjupersonen ved å prøve å skape en gjensidig kontakt, preget av tillit og åpenhet. Det empiriske materialet ble dermed et produkt av forholdet mellom meg som forsker og skolelederne som informanter. Gjensidighet er viktig for å skaffe åpenhet. Åpenhet fører samtalen under det overfladiske og jeg fikk dermed et fyldig materiale og et troverdig uttrykk for hvordan intervjupersonen ser på temaet ut fra sitt perspektiv. Her ligger også metodens begrensninger. Fordi intervjuet forutsetter kontakt mellom samtalepartnerne, vil det å ikke oppnå god kontakt, kunne føre til at materialet blir tynnere og lite troverdig (Fog 2004).

Det kvalitative intervjuet kan ha ulik grad av struktur (Kleven 2002:73). Her er det flere forhold jeg har vurdert opp mot hverandre. Jeg har vært ny som forsker og har følt behov for å ha en gjennomtenkt intervjuguide når jeg skulle gjøre intervjuene. For mye struktur kunne føre til at jeg mistet verdifull informasjon som jeg ellers kunne ha fått om intervjuet var litt løsere i formen. Jeg ble kanskje mer opptatt av å følge spørsmålene slavisk enn å lytte til det informantene sa. Jeg var jo opptatt av å fange informantene sitt perspektiv, og da kunne for mye forhåndsstruktur virke mot intervjuets hensikt. Samtidig er det nyttig med en viss struktur for at jeg i etterkant kunne se etter nyanseforskjeller og ulik argumentasjon for handlingene hos de ulike informantene. Derfor var et semistrukturert intervju mest hensiktsmessig for meg, hvor jeg på forhånd hadde satt opp noen tematiske hovedspørsmål, og kunne supplere med flere underspørsmål om det var bruk for det (Ryen 2002:99).

Et annet forhold jeg har måtte vurdere, var om jeg skulle ha gruppeintervju eller individuelle intervju. Jeg valgte det siste fordi det å snakke om konflikter kan oppleves sensitivt og litt avslørende. Jeg var derfor redd skolelederne ikke ville snakke åpent og ærlig sammen om sine erfaringer på dette området, siden det å ha konflikter i personalgruppen kan oppfattes som et tegn på dårlig arbeidsmiljø og samarbeidsklima. Ut fra en slik tankegang var jeg redd jeg ikke ville oppnå et reelt innblikk i skoleledernes virkelige erfaringer, men kun innblikk i slik man ønsket det burde ha vært, ved å gjennomføre gruppeintervju. Dessuten kan det være vanskelig

å gjennomføre et gruppeintervju med personer som ikke kjenner hverandre fra før. De ulike skolelederne er ikke et kollegium som har den tryggheten overfor hverandre som er nødvendig i et gruppeintervju.

5.4 Forberedelser til intervju

5.4.1 Valg av informanter

Et viktig valg i dette arbeidet har vært å finne skoleledere som var villige til å stille som informanter. Antall informanter er avhengig av studiens formål. Mitt formål har vært å få kjennskap til noen skoleledere sine tanker og erfaringer, og ikke å frembringe statistisk generaliserbar kunnskap, som i kvantitative studier (Ryen 2004:84). Derfor trengte jeg ikke et stort utvalg. Jeg valgte å ringe selv til skoleledere for å presentere temaet og meg selv. Det å få spørsmål om å være med i en studie om konflikter, er ikke noe man sitter og ønsker seg. Derfor var det viktig for meg å få fortelle om hensikten min og hva dette gikk ut på, og la skolelederne få tenke på dette, før de svarte ja eller nei til å delta. Skolelederjobben er dessuten en travel jobb, hvor en hele tiden er i manko på tid. Det ville være enklere å svare nei til et brev enn en direkte telefonsamtale. Jeg valgte derfor å være litt taktisk for å få folk til å stille opp. Jeg opplevde også at samtlige av de første jeg ringte til, takke nei til å delta, med begrunnelsen: ”Når du står midt oppe i vanskelige konflikter, blir det for nært å snakke om dette.” Denne erfaringen gjorde meg litt motløs, men også mer overbevist om viktigheten av tematikken. Veilederen min hjalp meg med å få kontakt med de to første informantene, som hørte til i en kommune han hadde hatt oppdrag i. Slik ble han en døråpner for meg. De andre kom gradvis på plass etter ”snøball metoden” (Hoyle 2002:188), ved at noen skoleledere tipset om andre jeg kunne kontakte. Jeg tok også kontakt med skolekontor i ulike kommuner for å få tips om hvilke skoleledere jeg kunne ringe til. Dette var ut fra et bevisst ønske om å få til en viss variasjon, og ikke bare ta de skolelederne jeg kom over. Jeg søkte derfor etter å kunne dekke noe av den heterogeniteten som finnes blant skoleledere (Ryen 2002:85), som variasjon i lederidentitet, kjønn, by/bygd, stor/liten skole, fokus på skoleutvikling/fokus på å få hjulene til å gå rundt uten for mye nytenking. Hensikten med denne variasjonen var ikke å lage et representativt utvalg, men et variert utvalg (ibid:87) som kan gi meg mest mulig innsikt med ulike nyanser. Etter Miles og Hubermans (1984:42) råd om å ”go to the meatiest, most study-relevant sources,” oppsøkte jeg bevisst skoleledere med lang erfaring som ledere, fordi jeg antok at disse ville ha mest å bidra med i denne studien. Jeg erfarte at ledere som

opplevde dette med konflikthåndtering som vanskelig, ikke var like villige til å stille som informanter, som dem som ikke hadde følt dette som et problem. Derfor har de jeg endte opp med stort sett opplevd å takle dette med konflikter, men det er ulike måter de håndterer dette på. Jeg har likevel prøvd å få deltakere som har et mer negativt forhold til konflikter, i den betydning at de ikke føler de fikser dette med konflikthåndtering særlig godt. Det lykkes til slutt, og en skoleleder har et slikt utgangspunkt. Det var kanskje denne skolelederen som lærte meg mest.

Jeg endte opp med seks skoleledere som var formålstjenlige ut fra tanken om å dekke heterogeniteten og som kunne reflektere bredden blant skoleledere. Samtidig var de alle informasjonsrike, slik at jeg fikk tilfredsstillende informasjon. Skolelederne er fra tre ulike kommuner på Vestlandet, ut fra pragmatiske hensyn (ibid:80) til hvor jeg selv bor.

5.4.2 Intervjuguiden

Til forberedelsene hører det også med utarbeidelse av en intervjuguide (se vedlegg nr.1). En detaljert og velstrukturert spørsmålsguide med spørsmål og riktig progresjon kan være i veien for forholdet mellom intervjuer og informant, hvor intervjuer blir for opptatt av å formulere spørsmålene riktig og slik de står på arket. Dette kan da bli distraherende i forhold til å oppnå kontakt med den andre (Fog 2004:45). I forståelse av dette dilemmaet utformet jeg intervjuguiden tematisk ut fra hvilke områder jeg ønsket å være innom i løpet av intervjuet, med noen stikkord under noen av spørsmålene, som antydninger om forhold det kunne være naturlig å komme inn på om ikke informanten selv kom inn på dette.

De fire første spørsmålene var tenkt som en innledende samtale, med et tema som forhåpentligvis ville engasjere skolelederne ved at de fikk fortelle om seg selv og hva som var spennende og utfordrende med yrket, samt hva de vektla mest. Hensikten med denne innledende runden var å oppnå kontakt (Ryen 2006:101), samtidig som den skulle gi meg en viss innsikt i hvordan skolelederne oppfattet sin rolle og hva han eller hun la mest vekt på.

De neste temaene og spørsmålene i intervjuguiden hadde en bred tilnærming, og hadde jeg hatt mer erfaring, hadde jeg begrenset meg til noen færre områder og hatt færre spørsmål. Slik ville jeg fått dypere innsikt i færre temaer. Likevel kan det forsvares i en eksplorativ studie som min å ha en bred tilnærming, for deretter i senere studier å kunne gjøre dypdykk i noen av de områdene jeg har tatt for meg (ibid:98). Under arbeidet med prosjektplanen hadde jeg

en tanke om å plassere klokskapen mer sentralt, som et overordnet perspektiv på hele avhandlingen, og derfor gikk mange av spørsmålene ut i fra det. Både problemstillingen og delproblemstillingene har imidlertid blitt endret underveis. Intervjuguiden passer slik sett ikke helt til det jeg har valgt å fokusere på i avhandlingen slik den nå foreligger. Dette er likevel i tråd med den kvantitative forskningen sin mulighet for endringer og justeringer underveis i prosessen. Slik kan man ivareta den fleksibiliteten som tema, kontekst og informanter innbyr til (ibid:99).

5.4.3 Prøveintervju

Siden jeg var uerfaren med å intervju, følte jeg et behov for å foreta noen prøveintervju før jeg startet med å intervju de skolelederne som skulle være med i studien. Prøveintervjuene hadde to hensikter; for det første å teste ut intervjuguiden og se om spørsmålene var forståelige og om de kommuniserte godt nok, dernest var det et behov for å få prøve meg som intervjuer og få tilbakemeldinger på hvordan andre opplever meg i denne rollen. Jeg foretok to slike prøveintervju med bekjente med ledererfaring. Det at de hadde ledererfaring gjorde at de også hadde erfaringer rundt tematikken jeg skulle forske på. Siden dette var folk jeg kjente kunne denne situasjonen ikke helt sammenlignes med den reelle intervjusituasjonen. Likevel gav det meg en viss erfaring. Det at jeg kjente intervjupersonene i prøveintervjuene, gjorde dessuten at jeg fikk ærlige tilbakemeldinger på hvordan de opplevde situasjonen, meg som intervjuer og klarheten i spørsmålene. Jeg var også opptatt av å prøve ut om spørsmålene var for nærgående. Dette var nyttige forberedelser. Det var også viktig å teste ut båndopptakeren siden jeg ikke hadde brukt slikt utstyr før. Det mest lærerike ved disse prøveintervjuene var kanskje det å lytte igjennom intervjuene i etterkant og høre hvordan jeg ubevisst la føringer i innledningene til spørsmålene. Dette fikk jeg en større bevissthet om og slik unngikk jeg å ha slike føringer i møte med skolelederne. Det ble ikke foretatt noen endringer av spørsmålene i etterkant av prøveintervjuene.

5.5 Selve intervjuene

Intervjuene startet med at jeg fortalte kort om meg selv og om min interesse for temaet. Jeg minnet igjen på at intervjuet ville bli anonymisert og at jeg i størst mulig grad ville sørge for å skjule identiteten til den enkelte skoleleder (se vedlegg nr.2). Deretter ble båndopptakeren tatt frem og jeg forklarte hensikten med den, og forsikret om at jeg ville slette lydfilene etter at

transkriberingen var ferdig og at det i det transkriberte materialet ikke ville finnes navn på skoler, steder eller personer. Alle lederne var tidligere informert om båndopptakeren og ingen reagerte negativt på den. Min erfaring var at vi begge glemte hele båndopptakeren etter kort tid, og jeg opplevde ikke at den forstyrret intervjuet på noen måte.

Før vi gikk inn på selve intervjuguiden, snakket vi om skolen, bygningene og miljøet den lå i, for å skape kontakt. Deretter gikk jeg i gang med de innledende spørsmålene. Her ble alle skolelederne engasjerte, og de kunne sikkert fortalt mye mer. Jeg måtte derfor på en skånsom måte prøve å pensle samtalen inn på det som var temaet for intervjuet. Jeg var fleksibel i hvordan jeg brukte intervjuguiden. Spørsmålene ble ikke stilt i den kronologiske rekkefølgen de stod i guiden, men tilpasset den enkelte samtale med de ulike informantene. Jeg forsøkte å holde en lav profil og lot i stor grad informantene få fortelle sine historier. Det var ulikt hvor mange utdypende spørsmål jeg trengte å supplere med, avhengig av hvor detaljrikt de fortalte og hvorvidt de begrunnet sine handlinger eller ikke. Det var til tider krevende å holde noen av informantene på sporet innenfor temaet, for de ville heller fortelle om det de hadde fått til på skolen enn å snakke om konfliktene.

I de første intervjuene var informantene mer sparsomme med opplysninger. De delte mindre av sine konkrete konflikthistorier, men uttalte seg mer i generelle vendinger. Da er det lett å tenke at de første intervjuene var mindre interessante, men i følge Jette Fog (2005) skyldes dette heller at jeg ved de senere intervjuene hadde fått mer innsikt og forståelse i temaet og at jeg dermed var en bedre intervjuer ved at jeg stilte flere og andre utdypende tilleggsspørsmål enn det jeg gjorde da jeg startet (ibid:10). Derfor ble også de siste intervjuene fyldigere og jeg fikk et rikere materiale med mer utfyllende informasjon. Jeg kompenserte de første skoleledernes sparsomme konflikthistorier noe med å ha utarbeidet en case, hvor informantene fikk fortelle hvordan de ville håndtert denne konkrete situasjonen. Det jeg erfarte var at jeg fikk mer konkrete svar ved å bruke slike case. Det jeg i tillegg erfarte var at det var forskjellige tanker om hvordan konflikter skulle håndteres avhengig om skolelederne snakket generelt eller om et konkret tilfelle. Jeg hørte også igjennom hvert enkelt intervju og transkriberte det før jeg foretok neste intervju. Slik fikk jeg en større bevissthet om meg selv som intervjuer, og jeg hørte hvor jeg kunne ha ufordret informanten med flere utdypende tilleggsspørsmål, for å begrunne og utdype det de sa. Slik lærte jeg mye i denne prosessen, og jeg ble nok både en tryggere og bedre intervjuer i de seneste intervjuene, med mer fleksibilitet og kreativitet.

Intervjuene varte i mellom en til to timer. Da begge de to første informantene tok opp dette med konflikter i forbindelse med utviklingsarbeid, ble det tatt inn som et ekstra spørsmål på intervjuguiden. Dette var noe jeg ikke hadde hatt fokus på under planleggingen.

Det var krevende å være så mentalt tilstede i informantens verden og samtidig holde kontroll på tiden og på at vi hadde gått igjennom de samme temaene med alle. Det hendte to ganger at jeg glemte et tema underveis. Når jeg så oppdaget det, ringte jeg til informanten og spurte om dette. Da hadde jeg ved slutten av intervjuet gjort avtaler med skolelederne om at jeg tok kontakt på telefon dersom jeg oppdaget at det var noe jeg hadde hoppet over eller trengte mer opplysninger om.

Jeg følte at jeg oppnådde god kontakt med informantene, og de viste meg stor tillit ved å dele sine erfaringer med en for dem ukjent person. Etter at intervjuet formelt var avsluttet fortsatte skolelederne likevel å prate om tematikken, og vi delte erfaringer på området. Flere av dem gav også uttrykk for at det hadde vært nyttig for dem selv å reflektere over dette temaet sammen med andre. Det tok jeg som et positivt tegn på at de ikke hadde opplevd intervjuet som avskrekkende.

Etter intervjuet var ferdig, noterte jeg ned hvordan jeg selv hadde opplevd intervjuet, hvilken kontakt jeg opplevde å ha fått med informanten og vurdering av troverdighet i det informanten sa. Jeg noterte også om det var områder informanten ikke ønsket å komme inn på og kort om hvilke datamateriale jeg umiddelbart følte jeg hadde fått.

5.6 Undersøkelsens kvalitet

Pålitelighet og gyldighet dreier seg om min kvalitetskontroll av det produktet som kommer ut av forskningsprosessen (Fog 2004:184). Pålitelighet er en forutsetning for gyldigheten og de henger derfor nøye sammen. Det er imidlertid ulik forståelse av disse begrepene, alt etter hvilken tradisjon man tilhører, kvalitativ vs. kvantitativ, konstruktivistisk vs. positivistisk (Ryen 2006:176). Jeg har valgt å knytte meg opp til Jette Fog sin forståelse her, som er knyttet til den kvalitative tradisjon, hvor intervjuer og informant sammen konstruerer samtalen.

5.6.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Pålitelighet i et kvalitativt intervju handler for det første om det som skjer mellom intervjuer og intervjuperson, om hvordan intervjueren fungerer som ”instrument”. Det handler for det andre om det som skjer mellom forskeren og utskriftene, med særlig tanke på forskerens analytiske redskaper (ibid).

For å oppnå pålitelighet må jeg som forsker stille meg spørsmål om hvordan jeg har fungert som intervjuer og hva som eventuelt hindret meg i å høre etter eller oppnå kontakt med intervjupersonen. Er jeg som intervjuer kun tilskuer i intervjuet, vil jeg ikke oppnå stor grad av kontakt med intervjupersonen. Da vil informasjonsmengden jeg får ut av intervjuet reduseres, og påliteligheten svekkes. Jeg opplevde imidlertid å få god kontakt med informantene. Jeg var bevisst på å ikke stille ledende spørsmål, eller å ha ledende innledninger til spørsmålene, noe prøveintervjuene gjorde meg oppmerksom på. Jeg var også empatisk tilstede i det informantene fortalte.

Jeg har også leitet etter mulige systematiske forvrengninger i min forståelse av materialet. Jeg har hatt en klar bevissthet av at min forforståelse av konflikthåndtering ikke må stå i veien slik at jeg presser den nedover det empiriske materialet, men at skoleledernes forståelse av dette kommer klart og tydelig frem. Derfor har jeg en utstrakt bruk av sitater, slik at leseren selv kan lytte til skoleledernes stemmer, og slik øke påliteligheten i mine analyser og refleksjoner.

5.6.2 Gyldighet (validitet)

Gyldighet handler om produktets forhold til virkeligheten, hvorvidt jeg har undersøkt det som jeg tror jeg har undersøkt (ibid:193). Spørsmålet her dreier seg om intervjuene kan si noe holdbart om det feltet de er tatt fra. Jeg må forsikre meg om at det er sammenheng og konsistens i den utførte analysen, og sikre at analysen er i overensstemmelse med andre analyser eller forskningsresultat på området. Derfor har jeg sett med kritiske øyne på mine egne analytiske ferdigheter. Som et redskap til å undersøke gyldigheten i denne undersøkelsen er måten jeg argumenterer på underveis i analysen. Jeg drøfter også mine funn i lys av annen forskning som jeg finner på området og med teorien som jeg knytter meg til.

Det at jeg kun intervjuer skolelederne vil kunne påvirke gyldigheten, fordi det er grunn til å tro at det ikke er alle i samme organisasjon som har det samme bildet av håndteringen. Ved å være bevisst på dette, og påpeke åpent at det kun er skoleledernes tanker som kommer frem, får leseren en bevissthet om at det er dette de får. En annen viktig feilkilde er skillet mellom intensjon og faktisk atferd. Ved å kun bruke intervju, uten observasjon, får jeg bare tak i skoleledernes tanker og intensjoner og ikke innsyn i deres faktiske atferd i situasjonen. Til tross for at jeg garanterte anonymitet og oppfordret til ærlighet, er det likevel en potensiell feilkilde i at intervjupersonene ønsket å fremstå best mulig. Derfor er det en mulighet at jeg ikke har fått et helt realistisk bilde av situasjonen på den enkelte skole. Det var særlig en skoleleder jeg oppfattet som litt for ivrig til å fortelle hvor bra alt var på hans skole, mens han tydelig hadde mer eller mindre bevisste strategier på å unngå konflikter. Dette har jeg også påpekt i analysen.

Medlemsvalidering er en av flere tradisjonelle måter å sjekke validiteten på, ved at forskeren tar resultatene med tilbake til dem som utgjør utvalget, og spør om medlemmene gjenkjenner, forstår og aksepterer forskerens beskrivelser (Ryen 2006:185). Jeg har ikke brukt dette, fordi samtalen mellom meg og informantene oppstod som et resultat av den kontakten vi fikk, en interaksjon der og da i intervjusituasjonen. Det har dessuten skjedd en refleksjon i og med at intervjuet har funnet sted. Denne refleksjonen har ikke stoppet hos skolelederne, men fortsatt også etter at jeg dro. Derfor fremstår de som ikke identiske i sin bevissthet omkring temaet i etterkant av intervjuet. Da faller også hensikten med medlemsvalideringen bort, etter mitt syn.

Ekstern validitet handler om mulighet til å generalisere ut over de informantene som var med i studien. Dette er ikke hensikten med kvalitative studier, da man ikke har statistisk generalisering som mål. Det er derfor ikke mulig å generalisere funnene til andre skoleledere ut over de som var med i studien min, da jeg ikke har et representativt utvalg.

5.7 Analysestrategi

I følge Jette Fog (2004:10) er atskillelsen mellom intervjufase og analysefase noe fiktiv fordi forskeren analyserer og fortolker hele tiden, også under selve intervjuet. Men fra å ha en dialog med skolelederne i intervjuet, går jeg i analysen over til å ha en dialog med teksten, hvor fortolkning og forståelse står sentralt (ibid:22). Dialogen med teksten blir strengt tatt en

dialog med meg selv som forsker og mine forstillinger, samtidig som intervjupersonene og situasjonen er nærværende. Utskriftene er et produkt av et levende samvær og en levende samtale mellom meg og skolelederne, et subjekt-subjekt forhold (ibid:109) og kan ikke uten videre konverteres til et subjekt-objekt forhold, slik som tolkning av en annen litterær tekst. I det transkriberte materialet markerte jeg derfor tenkepauser med tre punktum etter hverandre og skrev tenkepause i parentes. Ord som skolelederne la særlig vekt på ble notert med bare store bokstaver og setninger som ble sagt på en markert måte fikk utropstegn til slutt. Ved å bruke slike enkle tegn, kunne jeg lettere ”høre” informantens sin stemme for meg, og personen stod tydeligere for meg mens jeg leste det transkriberte materialet. Dette er en forenklet form for transkripsjonssymboler som er brukt i konversasjonsanalyse (CA) (Ryen 2006:167).

Det å analysere utskriftene av det ferdig transkriberte intervjuet er et møysommelig og tidkrevende arbeid og ulike teoretikere legger vekt på ulike analysestrategier og metoder (eks. Ryen 2006, Kvale 2007 m.fl). Å analysere vil si å klassifisere, sammenligne og kombinere materiale fra intervjuene slik at man kan trekke ut meninger, implikasjoner og avdekke mønster og sammenhenger (Rubin og Rubin 2005:201). Kvalitativ analyse dreier seg om å avdekke variasjoner og synliggjøre kompleksiteten, i tillegg til å reflektere over denne kompleksiteten i menneskelig interaksjon (ibid: 202).

Siden datamaterialet mitt er forholdsvis begrenset, valgte jeg å sortere dataen manuelt og ikke ved hjelp av dataprogram. I analysen ble spørsmålene satt inn i skjema hvor det ble laget kolonner for hvert spørsmål, som vist under. Deretter ble hvert enkelt intervju analysert ved å trekke ut nøkkelordene og sette dem inn i skjemaene. På den måten fremstod en klar oversikt over informasjonen som var innhentet.

Spørsmål 3: Hvordan vil du forklare eller definere hva en konflikt er?					
Skoleleder 1	Skoleleder 2	Skoleleder 3	Skoleleder 4	Skoleleder 5	Skoleleder 6
Frustrasjon=konflikt Viktig å def. lavt Kalle det en konflikt fra starten av når vi ser ulikt på ting.	Konflikt er mer alvorlig enn uenighet. Mer emosjoner, varig mis- stemning, vanskelig m/ blikkontakt	Konflikt er det når du ikke kan snakke om det. Ikke åpenhet, men snakk i korridorer og ganger.	Konflikt = når to parter ikke klarer å løse et problem. En uenighet som ikke blir løst, men som utvikler seg	Konflikt= når folk er uenige og ikke klarer å komme til en løsning. Må opp på et visst nivå for å kalle det en konflikt.	Konflikt= neg. følelser. Uenig- het er saklig og gri, konflikt er personlige motsetninger og neg. følelser

I analyseringen er det viktig at man ikke mister relevante tekstbiter, og man må også kunne se tekstbitene i den opprinnelige sammenheng, for å få holdepunkter for hvordan de skal fortolkes (Sivesind 1996:255). Under hele analysen gikk jeg derfor tilbake til originalintervjuene, dersom noe var uklart, og leste sammenhengen dette var sagt inn i.

I neste trinn søkte jeg å få en mer analytisk dybde ved å lage analytiske kategorier som kunne anvendes på det jeg hadde funnet i dataene og som gav dem mening. Der det var naturlig ble disse kategoriene knyttet og relatert til eksisterende teorier på området. Slik har jeg gått ut over informantenes egne forklaringer og analyserer det de sier opp mot teori (Ryen 2006:171).

5.8 Etiske refleksjoner

Før intervjuet: I følge etiske retningslinjer fra *Den nasjonale forskningsetisk komité* (NESH 2006), er det viktig at informantene får all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av prosjektet, hvilke følger det får for dem å være med og hva min hensikt med forskningen er. Dette kravet ble ivaretatt ved at jeg informerte skolelederne ved en telefonsamtale, samt at de mottok et kort informasjonsbrev med forespørsel om de kunne tenke seg å være med på prosjektet (se vedlegg nr.2). Telefonsamtalen og brevet orienterte om hva temaet for forskningen var. Etter krav om informert og fritt samtykke må informantene signere på at de samtykker i å være med på prosjektet og få opplysning om at de kan trekke seg fra prosjektet når som helst, uten at det får negative konsekvenser for dem. Derfor lå det en samtykkeerklæring med i informasjonsbrevet, som skolelederne skulle signere og sende tilbake til meg (se vedlegg nr.3). Jeg søkte også *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* (NSD, vedlegg 4) for behandling av personopplysninger. Jeg formidlet i tillegg til informantene om at deres opplysninger til meg ble behandlet konfidensielt og at de vil bli lagret på en forsvarlig måte, kun så lenge det var nødvendig for å gjennomføre forskningen (ibid.).

Under intervjuet: Intervjupersonen gav av sin tid og noe av seg selv i selve intervjuet. Den sjenerøsiteten må ikke misbrukes. Jeg måtte derfor bevisstgjøre meg selv på å vise respekt overfor skoleledernes meninger, verdier og holdninger, selv om de avvek fra mine. Siden temaet jeg tok opp kunne være sensitivt, måtte jeg ha en ekstra varhet overfor informantens

kroppsspråk og ikke-verbale signaler. Jeg presset heller ikke skolelederne til å snakke om ting de selv ikke var klar for, og jeg var oppmerksom på deres ”urørlighetszone” (Løgstrup 1983). Om det var spørsmål de vek unna, respekterte jeg det. Samtidig tok jeg opp spørsmålet lengre ute i intervjuet, gjerne med en annen innfallsvinkel. Jeg opplevde da at noen likevel svarte på spørsmålet. Dette tolker jeg som at de gjerne ikke hadde oppfattet det første spørsmålet, men var farget av det de holdt på å prate om, og at jeg ikke ”manipulerte” dem til å snakke om noe de ikke ville. Andre vred seg unna spørsmålet også ved andre forsøk og da respekterte jeg det.

I analysen og skrivefasen: Jeg har som forsker et eierskap til det transkriberte materialet jeg sitter med etter intervjuet. Jeg må både være tro mot min forskningsmessige forpliktelse her, samtidig som jeg må vise en tilbørlig omsorg for den personen som jeg har intervjuet i måten denne blir fremstilt på. Det ligger en viss makt i det å ha monopol på en utskrift og analysere den. Jeg kan konstruere og offentliggjøre en person og en sammenheng på måter som jeg finner riktig, men som denne personen føler seg dypt uenig med. Jeg må da ha en etisk bevissthet om hva jeg kan skrive og ikke, og på hvilke måter jeg kan beskrive personene. Dette blir en skjønnsmessig vurdering avhengig av min dømmekraft. Denne dømmekraften beror på min oppmerksomhet og erfaring, samt teoretiske kunnskap til å kunne vurdere.

Når jeg siterer noe av det informantene har sagt, har jeg måtte forsikre meg om at deres uttalelser er tilstrekkelig anonymisert og omskrevet slik at ikke personene og situasjonene blir kjent igjen siden dette er en sensitiv tematikk.

5.9 Oppsummering

Denne masteroppgaven er basert på teori og på egne empiriske studier, og i dette kapittelet har jeg gjort rede for min begrunnelse for valg av litteratur og hvilken metode som er formålstjenlig ut fra problemstilling og det jeg skal forske på. Jeg har valgt en kvalitativ hermenautisk tilnærming, hvor forståelse og tolkning står sentralt. Det kvalitative forskningsintervju er valgt som metode og jeg har foretatt seks semistrukturerte, individuelle intervju av skoleledere, med utgangspunkt i tema om konflikter og konflikthåndtering. Seks skoleledere ble valgt ut som informanter, etter tankegangen om å få et variert utvalg som kan gi innsikt med ulike nyanser. Alle skolelederne hadde lang erfaring som ledere. Før intervjuene ble det laget en intervjuguide, som tematisk dekker ulike sider ved avhandlingens

tematikk. Før selve intervjuene, ble det også foretatt to prøveintervju. I selve intervjusituasjonen opplevde jeg god kontakt med informantene, selv om de siste intervjuene nok ble fyldigere enn de første. Undersøkelsens kvalitet blir drøftet ut fra hvor pålitelig og gyldig det produktet som kommer ut fra forskningsprosessen er. Analysestrategien min har vært å kategorisere, sammenligne og kombinere materialet slik at meninger og sammenhenger kan trekkes ut, for slik å avdekke variasjon og synliggjøre kompleksiteten, og videre reflektere og drøfte denne kompleksiteten opp mot relevant teori på området. Til slutt i dette kapitlet viser jeg mine etiske refleksjoner før, under og etter intervjuene. Viktige stikkord her er informert og fritt samtykke, konfidensialitet, anonymisering, respekt og varhet overfor informantene. I tillegg synliggjør jeg en etisk bevissthet og ansvarlighet overfor måten jeg behandler det transkriberte materialet og måten jeg presenterer informantene på.

6 Presentasjon av funn og drøfting av dem

I dette kapittelet vil jeg presentere ulike funn som er relevante ut fra problemstillingen og delproblemstillingene og drøfte dem fortløpende opp mot teorien i kapittel 2, 3 og 4. Først blir det en kort presentasjon av informantene. Deretter presenter jeg hvilken forståelse skolelederne har av hva konflikter er og hvordan de utvikles. Videre ser jeg på hva skoleledere sier om forebygging av konflikter og deretter hvordan de håndterer ulike konfliktsituasjoner, før jeg til slutt viser hva de sier om hvorfor håndteringen blir slik den blir.

6.1 Kort presentasjon av informantene

Alle skolelederne i mitt materiale begynte som lærere og ble siden skoleledere. De har alle over 10 års erfaring som skoleleder. To av dem hadde i tillegg erfaring fra Utdanningsforbundet, og hadde vært hovedtillitsvalgt der. Én leder hadde tatt en master i offentlig administrasjon. De andre hadde ikke noen form for lederutdanning. Tre ledere hadde kun læreskolen som formell utdanning. De resterende hadde tatt videreutdanning i ulike fag. Det var både kvinner og menn i utvalget. En skoleleder jobbet på en fådelt barneskole, tre var ledere på mellomstore barneskoler, mens to var ledere på store ungdomsskoler. Lederne hadde ulike personligheter og ulik lederstil. Det var også ulikt hvor mange konflikter de hadde opplevd, og opptrappingsgraden på disse. Alle hadde erfaring med temaet og hadde derfor også tanker om konflikter og hvordan forebygge og håndtere.

6.2 Hvilken forståelse har skolelederne av hva konflikter er og hvordan de utvikles?

I dette underkapittelet vil jeg først vise hvilken holdning de ulike skolelederne synes å ha til konflikter, dernest hvordan de ulike skolelederne definerte begrepet. Til slutt ser jeg på hvilken forståelse skolelederne har på hvordan konflikter utvikles.

6.2.1 Holdning til konflikt

Ved å spørre om skoleledernes umiddelbare tanker og følelser når de hørte ordet konflikt, og ved å analysere det de sier ellers i intervjuet om konflikter, har jeg kunne danne meg et bilde av hva som kan synes å være deres holdninger til konflikt. Jeg bruker Einarsens og Pedersens

(2007) to syn på konflikter, presentert i kapittel 2.1., for å ha et teoretisk rammeverk å orientere meg ut i fra.

Én skoleleder har helt tydelig et ”moderne” syn på konflikter og uttaler: ”Jeg ser på konflikter som positivt og som nødvendig og som alltid tilstedeværende..., så konflikter er der. Konflikter er ufarlige. Det som er det avgjørende, det kritiske, er hvordan håndterer vi dem.” Denne holdningen til konflikter forteller han videre at han prøver å formidle til hele personalet på skolen, for på den måten lage seg forum for ulike konflikter som er overalt i en organisasjon. Denne lederen forholder seg realistisk til at konflikter finnes og at de er en naturlig del av tilværelsen. Hans uttalelser er helt i tråd med Einarsens og Pedersens (ibid.) sine beskrivelser av et ”moderne” syn, hvor konflikter er en naturlig del av alt samarbeid og all endring, og hvor man erkjenner at i alt samarbeid mellom mennesker ligger det en kime til konflikter. Et godt samarbeid kjennetegnes her ikke av fravær av konflikter, men derimot av måten konflikter blir håndtert på.

En annen leder synes å tendere til et heller ”tradisjonelt” syn på konflikter, selv om han på spørsmålet svarte:

Ja, hvis en arbeidsplass aldri har en konflikt, så vil det være en helt eksepsjonell arbeidsplass og jeg tror alle arbeidsplasser over tid vil oppleve konflikter, så det er en naturlig ting som kan komme og som en må være forberedt på kan komme når som helst.

Dette er hans uttalte syn. Likevel kan det synes som det han sier senere i intervjuet er en noe annen holdning. Han er ivrig til å fortelle at han ikke har konflikter i sitt personale, og mener dette har sammenheng med at de har et åpent og godt samarbeid, slik at de ikke får konflikter. Han forteller videre: ”Jeg er ikke ute etter å få konflikter, men å unngå dem. På en måte så unngår du konflikter når du jobber slik. I et godt miljø blir det ikke noen konflikter.” Senere forteller han også at hans filosofi er å få løst konfliktene så fort som mulig, med begrunnelsen ”så vi kan få det ut av verden og leve videre lykkelig og glad.” Disse uttalelsene bærer preg av at det er om å gjøre å få konfliktene bort og gjenopprette harmonien i organisasjonen. Konflikter blir nærmest som rusk i maskineriet, som man raskest mulig må få fjernet. Jeg stilte denne lederen spørsmål om det kunne være noe positivt med konflikter. Han svarte bekræftende på det, men vek unna og ville ikke konkretisere det mer, men begynte å snakke om noe annet. Dette gjør at jeg tolker denne lederen mer i retning av et tradisjonelt syn, hvor

konflikter, i følge Einarsen og Pedersen (2007:43), står i motsetning til et godt samarbeid. Der hvor man har et godt samarbeid, har man dermed ikke konflikter. Den konfliktfrie arbeidsplass, preget av harmoni og enighet, er i følge denne teorien et ideal man strever etter og som man som leder bedømmer seg selv og andre etter. Denne lederen synes også å ha et todelt syn på personer; man er enten samarbeidsorientert eller konfliktorientert (ibid.), og han definerer seg selv som det første alternativet.

En tredje skoleleder forteller at hun har endret syn på dette med konflikter. Tidligere så hun på konflikter som noe utfordrende og spennende, men etter å ha stått i noen vanskelige konflikter, er hun blitt mer konfliktsky i forhold til tidligere. Nå er hun mer avventende og går ikke inn i konfliktfylte saker i like stor grad som hun gjorde tidligere. Hun sier: ”Det skaper nok en viss angst i meg som gjør at jeg tenker: Å nei! La meg få slippe! Det er ikke så spennende lenger, for jeg har ikke samme troen på at vi kommer helere og bedre ut av det lenger.” Dette sitatet viser at gjennom erfaringer med vanskelige konflikter, så har holdningen til konflikter endret seg. Det som tidligere var spennende er nå blitt litt for utfordrende, fordi hun bærer med seg en bagasje om hvor uforutsigbare konflikter er. Hun har erfart hvor lite rasjonelle folk blir i konfliktsituasjoner. Konflikter kan komme ut av kontroll når man allierer seg med andre og folk mobiliserer på begge sider. I teorien i kapittel 2.1 påpeker Hotvedt (1997) at holdninger kan endres ved endret påvirkning og erfaring. Denne skolelederen illustrerer dette på en tydelig måte. En holdning er ikke statisk, men justerbar. Hun er imidlertid klar over at denne nye holdningen ikke er hensiktsmessig, og hun forteller at hun må jobbe for å komme videre med dette. Hun opplever dermed ikke samsvar mellom følelsene sine og det fornuftsmessige i sitt syn på konflikter.

To andre ledere synes å ligge nærmere det moderne synet enn det tradisjonelle, selv om de ikke er så klare i sine uttalelser som den første lederen her. En av disse sier: ”Konflikt er jo ubehagelige situasjoner som kan ødelegge og som kan gi vekst avhengig av hvordan den blir håndtert,” og den andre sier at han er opptatt av at konflikter må stoppes i utviklingen og legges død. Han mener konflikter kan ha noe positivt med seg, for hvis det går på faglig uenighet, kan en få oppklart ting og komme til en positiv løsning ved å samtale om saken. Likevel sier han at han har en holdning til ordet som gjør at han legger noe negativt i det, og han kaller seg konfliktsky.

En annen leder, som også omtaler seg som konfliktsky, er nærmere det tradisjonelle synet ved at han forteller at konflikter aldri er ”kjempe”, men fornuften tilsier at han likevel må gripe fatt i dem, for ”alternativet er å skyve dem under teppet og da blir de ikke borte, men ligger der og kan gjøre stor skade.” Likevel regner han ikke konflikter mellom folk i personalet som noe som normalt oppstår ofte, men om en ser det over mange år, så er det etter hans mening innenfor ”normalen.”

Oppsummert viser disse sitatene at to skoleledere synes å ha et tradisjonelt syn, mens en er nærmere det tradisjonelle synet enn det moderne. En leder er helt tydelig i tråd med det moderne synet, mens to andre synes å ligge nærmere dette enn det tradisjonelle. Det finnes altså ulike nyanser og ulike holdninger til konflikter i mitt materiale. Det er likevel en tendens til at de fleste skolelederne legger noe negativt i begrepet konflikt. Dette kan imidlertid ha sammenheng med hvordan de definerer begrepet, noe vi skal se nærmere på i neste punkt.

Det var likevel påfallende at de fleste skolelederne poengterte både ved telefonsamtalen ved forespørselen om å delta i denne studien og under intervjuet at de hadde få konflikter i sin virksomhet. Kan dette ha sammenheng med at konflikter generelt i samfunnet blir betraktet som noe negativt, og ikke som noe man faktisk har behov for i en organisasjon og som er naturlig hvor det foregår menneskelig samhandling? I alt samarbeid og all samhandling inngår det elementer av motsetninger, spenninger og frustrasjoner. Et godt samarbeid står derfor ikke i motsetning til at det dukker opp konflikter, ut fra denne tankegangen. En kjent konfliktforsker har uttalt at ”en organisasjon uten konflikter er en død organisasjon, uten evne til selvkritikk og kurskorrigering” (Pondy 1992). Det synes som om de fleste skolelederne i mitt materiale ikke har en holdning til konflikter som samsvarer helt med denne uttalelsen. De fleste mennesker vil nok foretrekke harmoni fremfor konflikt og enighet fremfor uenighet. Også de som betrakter endring og utvikling som en nødvendig del av alle virksomheter, og konflikt som en naturlig del av en slik prosess, opplever nok ofte forekomst av konflikter som noe negativt og ubehagelig. Det er vel fordi vi bærer med oss erfaringer med at konflikter er ubehagelige, og det er uforutsigbart hva som vil skje i en konfrontasjon med andre. Slike erfaringer henger også gjerne sammen med at de fleste av oss ikke har vært ærlige på våre følelser tidlig nok i vår frustrasjon overfor andre mennesker, men latt frustrasjonen vokse seg stor før den kommer til uttrykk. Da blir også motreaksjonene hos den andre part gjerne sterke. Ved å lære seg til å være ærlig på hvilke følelser man har overfor andre og måter de sier og gjør ting på, kan man ofte parkere frustrasjonen ved at saken blir snakket om før det blir for

mye følelser involvert. Ved å gjøre seg noen slike erfaringer, kan det å ta opp vanskelige saker ikke blir så skummet og negativt. Trenger imidlertid konflikt og harmoni å være motsetninger? Kan de ikke like gjerne sees på som to skåler på samme vekt? Ved å velge en slik tenkemåte tar en ikke parti hverken for harmoni eller konflikt, men erkjenner at vi trenger begge deler. Det er da forholdet mellom dem som er avgjørende. For mye konflikter kan føre til kaos og for mye harmoni kan føre til stagnasjon. Det er derfor viktig med en balanse mellom disse to vektskålene.

Hvilke konsekvenser får det så at flere skoleledere synes å være nærmere et tradisjonelt syn på konflikter? Ut fra teorien i kapittel 2.1. tilsier et slikt syn at en overser, utsetter, usynliggjør, demper, unnviker eller bagatelliserer konflikten. Dette blir det viktig å komme tilbake til når vi ser hvordan skolelederne definerer konflikter i neste punkt og hvordan de håndterer konflikter i kapittel 6.5.

6.2.2 Hvordan definerer skolelederne begrepet konflikt?

Det var ulike svar de ulike informantene gav når de skulle prøve å definere en konflikt. Selv om ordvalget var forskjellig, kan svarene likevel deles opp i fire grupper. Jeg har forsøkt å knytte skoleledernes uttalelser opp til Glasl (1980) sin trappetrinnsmodell i kapittel 2.3.2, og analysert definisjonene deres i forhold til denne. Dette må likevel ikke oppfattes for statisk, men mer veiledende. Ved å knytte definisjonene opp til denne modellen, illustrer det på en tydelig måte hvor forskjellig de definerer konfliktbegrepet.

Konflikt = frustrasjon og uenighet. En skoleleder kan plasseres her: Han sa: ”I det øyeblikket vi har en uenighet, så har vi en konflikt..... En frustrasjon er en konflikt”. For denne skolelederen var det viktig å definere konflikt lavt, slik at en kan gripe fatt i konfliktfylte saker på et tidlig tidspunkt. Han synes å definere konflikt på trinn 1 i modellen, hvor utgangspunktet nettopp er at man er frustrert på en annen part. Denne skolelederen sin definisjon er også samstemt med Vliert sin definisjon i kapittel 2.2.

Konflikt ≠ uenighet, men noe mer alvorlig. Her nevnes det at det som skiller en uenighet fra en konflikt, er at man har vansker med å møte blikket til hverandre, og at en prøver å unngå hverandre. Dette er for noen av skolelederne kjennetegn på at man har en konflikt. Ord som ”mer emosjoner” og ”lengre varighet enn ved en uenighet”, ”problem for samarbeidet” ble brukt. Her finner vi 3 av skolelederne. Uttalelsene deres gjør at jeg vil plassere dem mellom

trinn 2 og 3 i trappetrinnsmodellen. Begrunnelsen for at jeg mener det, er at man på dette trinnet begynner å se hverandre som motpoler og det blir et "tape og vinne" spill, hvor man er klar til å kjempe for sitt syn. Det er likevel ennå ikke kommet til åpne konfrontasjoner mellom partene.

Konflikt = når det ikke snakkes åpent omkring saken. En skoleleder definerer konflikt her, og beskriver det som "når det snakkes i korridorer og kullisser." "En uenighet kan man snakke om, men en konflikt blir det i det øyeblikket man ikke kan snakke åpent om det lenger." Slike uttalelser gjør at jeg vil plassere denne skolelederen på trinn 4 i modellen, hvor det nettopp er på dette nivået at man søker støtte hos utenforstående for sitt syn på saken.

Konflikt = negative følelser overfor en person. En skoleleder uttalte: "I en konflikt har man ikke samme opplevelse eller følelse for saken, og det blir lett personlige motsetninger og negative følelser som går på person. Om jeg skylder mine dårlige følelser over på deg, da har vi en konflikt." Denne uttalelsen og tilsvarende gjør at skolelederen her kaller det en konflikt først når konflikten har gått så langt at sakskonflikten har gått over til en personkonflikt. Vi befinner oss da på trinn 5 ifølge trappetrinnsmodellen.

Dette er interessante funn som bekrefter teorien i kapittel 2.2 om at det hersker mange ulike definisjoner på begrepet og at det ikke er enighet om hvordan definere det. Kun én skoleleder definerte konflikt slik som Vliert (1998) gjør og kan dermed ta tak i latente og lavintense konflikter i sin organisasjon på et tidlig tidspunkt. Denne skolelederen ser også på konflikt som en naturlig del av virksomheten og antar at det ut fra hans definisjon til enhver tid vil finne seg en rekke små og store konflikter i hans virksomhet. Med bakgrunn i et tradisjonelt syn på konflikt (jfr. kap.2.1.) vil et slikt faktum kunne oppleves som urovekkende og som grunn til bekymring for en leder, mens det i et moderne syn vil bli ansett som en realistisk beskrivelse av organisasjonen. Dette innebærer at det i alle relasjoner vil finnes kimer til konflikter. Det er, som tidligere nevnt, hvordan en håndterer konflikten som avgjør om den er konstruktiv eller destruktiv for organisasjonen. Jo tidligere man tar tak i konfliktene, desto bedre er det.

De fem andre skolelederne definerer konflikt som noe mer og annet enn en uenighet og frustrasjon. Særlig skolelederen som definerte en konflikt helt på nivå 5 i trappetrinnsmodellen, vil ha svært mange latente og gryende konflikter i sin organisasjon.

Dette er en risikosport, når man vet hvor fort en konflikt kan eskalere og bli til en alvorlig og fastlåst konflikt, som involverer mange. Det kan i slike virksomheter være mange misfornøyde ansatte som går og murrer i korridorene i skolen, uten at ting blir grepet tak i, og uten at den det gjelder har en anelse om hva den andre parten tenker eller føler overfor vedkommende. Slik kan det bli et dårligere arbeidsmiljø, noe som igjen kan gå ut over trivselen. Når en definerer konflikt som på nivå fem i Glasl sin modell, er det heller ikke unaturlig at denne lederen ikke har hatt så mange konflikter i sin virksomhet.

Tidligere i avhandlingen så vi på hvor viktig det er at konflikter blir håndtert tidlig, og at det øker sannsynligheten for at en får til en varig løsning (jfr.2.3.2). Det blir derfor et tankekors at flere skoleledere ser ut til å både ha en tradisjonell forståelse av begrepet, og de definerer begrepet mellom nivå 3-5 i følge Glasl sin modell. En slik definering gjør at en ikke tar tak i konfliktene før de er blitt veldig synlige i organisasjonen. Da er konflikten også mer fastlåst og det er vanskeligere å endre synet på hverandre, enn om man hadde håndtert konflikten på et lavere nivå.

Den skolelederen som definerte konflikt på trinn 1 i Glasl sin modell er også en leder med et moderne syn på konflikter. Her er det samsvar mellom holdning og måten en definerer begrepet på. De andre skolelederne som stod nært et slikt syn definerte konflikt på trinn to til tre i modellen, altså forholdsvis lavt. At de tre skolelederne som hadde et tradisjonelt syn på konflikter definerer konflikt relativt høyt, er ikke så unaturlig, siden det ut fra deres syn vil være negativt for dem som ledere å ha mange konflikter i virksomheten. Ved en slik definisjon er det også logisk at de har en negativ følelse overfor ordet konflikt, for på et slikt nivå er konflikten blitt fastlåst og de negative følelsene overfor hverandre er også mer fastlåste. På et slikt konfliktnivå er det dermed også vanskeligere å håndtere konflikten. Dette tilsier at det er viktig å definere lavt for å oppdage at konflikter kan få et konstruktivt utfall, og slik også få en endret holdning til konflikt ved at man opplever å lykkes med håndteringen.

6.2.3 Hvilken forståelse har skolelederne av hvordan konflikter utvikles?

Alle skolelederne i mitt materiale uttrykker at det er viktig å ikke skyve konfliktene under teppet, men ta tak i dem på et tidlig tidspunkt. Når jeg spurte om grunnen til dette, kom alle inn på erfaringer med konflikter som utviklet seg hurtig og vokste i intensitet og omfang. ”Når folk begynner å alliere seg med deler av personalet og støttespillere for de ulike partene kommer på banen, kommer konflikten fort ut av kontroll,” var det en som sa. En annen sier:

”Jeg er veldig opptatt av dette å være kjapp. Det er vel på en måte det jeg har erfart, at har jeg ikke vært tilstede når ting oppstår, så jeg ikke har fått tatt det med en gang, så skal det ikke mer enn et par dager til før vi har en stor sak.”

Flere av skolelederne nevnte også at partene i konflikten hadde blitt forskrekket over den raske utviklingen. Konflikthistoriene deres vitner om dyrkjøpte erfaringer på dette området. Derfor vil jeg si at skolelederne i mitt materiale viser en god og realistisk forståelse av hvordan konflikter kan vokse seg store og bli fastlåste om en ikke tar tak i dem med en gang en blir klar over at det eksisterer en konflikt.

Noen av lederne snakket også om ”høyt opptrappede konflikter” og ”lavintense konflikter”, og slik viser de en forståelse for at konflikter er noe som utvikler seg, og det er derfor viktig å gripe tak i dem. Her var de veldig samstemte.

Jeg vil derfor konkludere med at skolelederne hadde en høy bevissthet om hvordan konflikter utvikler seg. Slik sett er de alle samstemt med teorien om konflikter som en prosess, beskrevet i kapittel 2.3.2. Det som likevel er tankevekkende er at del fleste skolelederne definerte konfliktbegrepet på et høyere trinn enn trinn 1 i modellen, og at flere av dem hadde negative følelser for begrepet. Høyt opptrappede konflikter kan da fort bli på nivå 8 eller 9 om en ikke definerer konflikt før på nivå 5. Det blir derfor interessant å se på hvilke strategier skolelederne har for å fange opp konflikter, for er konflikten allerede på nivå fem før en som leder griper tak i den, er det ikke så rart at det blir en stor sak om man ikke er ”kjapp”, slik den første lederen her uttrykte.

6.2.4 Oppsummering

Skolelederne hadde ulike holdninger til begrepet konflikt. Tre synes å være nærmest et tradisjonelt syn hvor konflikter er uønsket og noe negativt, men det var likevel variasjoner her. Tre ledere synes å være mest i nærheten av et moderne syn hvor konflikter er en naturlig del av hverdagen og hvor de kan ha positiv eller negativ innvirkning, alt etter hvordan de blir håndtert. Det var også ulikt hvordan de seks skolelederne definerte begrepet. Her varierte det mellom konflikt som det samme som frustrasjon, til konflikt som sterke personlige motsetninger, fra trinn 1 til trinn 5 i Glasl sin trappetrinnsmodell (jfr.kap.2.3.2). Alle lederne var imidlertid samstemte på at konflikter er noe som utvikler seg raskt og at det derfor er viktig å håndtere dem så fort man blir klar over at de eksisterer. Skolelederne i mitt materiale

har en noe ulik forståelse av hva konflikter er, men de er nokså samstemte i forståelsen av hvordan konflikter utvikler seg.

6.3 Hvordan forebygge konflikter?

Ut fra det skolelederne vektla mest i intervjuet med dem, vil jeg under dette punktet vise hva de tenker om det å fange opp konflikter. Deretter ser jeg på hvordan de jobber forebyggende i forhold til arbeidsmiljøet og det å sette etikk og verdier på dagsorden. Til slutt rettes fokus på hvordan skolelederne forebygger konflikter ved skoleutvikling og endringer.

6.3.1 Fange opp konflikter

Skolelederne så på det å fange opp konflikter på et tidlig tidspunkt som en god forebygging for at ikke alvorlige konflikter skal oppstå. Begrunnelsen deres var samstemt i at all deres erfaring tilsa at tok man ikke tak i konfliktene tidlig, ville de eskalere fort og bli vanskelige å håndtere. Flere av lederne hadde opplevd dette i sine yngre dager som uerfaren skoleleder. Det var imidlertid ulike måter å fange opp konfliktene på, noe underpunktene nedenfor viser:

Være ”tett på” sine ansatte

Fire av skolelederne var opptatt av å være tett på sine ansatte for å kunne fange opp konfliktene tidlig, enten ved at de selv var mye rundt i klasserom, arbeidsrom, personalrom m.m., eller de hadde avdelingsledere som gjorde denne jobben. En leder som har avdelingsledere på hvert trinn sier:

”Det som er det viktigste, tenker jeg, er å være så tett på at du tar signalene tidlig nok og det handler om å bruke apparatet sitt, bruke mellomlederne. Jeg skal aldri ha en overraskelse på mitt bord. Det er beskjeden til mine avdelingsledere. Jeg vil aldri ha en lærer som kommer inn døra og forteller meg noe som du ikke har fortalt meg før. Det skal ikke skje, da er du ikke tett nok på. På den måten har en forebygget mange av de store konfliktene, for de store var en gang små. De begynte der. Kan vi ta de der, så går det bra.”

Han forteller videre at han får vite om konflikter stort sett igjennom fire kanaler:

”Jeg får vite det ved at avdelingsleder forteller at der er noe. Jeg får vite det gjennom at en lærer kommer inn, lukker døra bak seg og sier: Jeg synes dette er fryktelig vanskelig, jeg ønsker ikke å sladre, men tror det er viktig at du vet dette. Jeg får vite det igjennom at det står noen elever der, eller jeg får

vite det gjennom at foreldre tar kontakt. Det er stort sett igjennom de 4 kanalene det kommer igjennom.”

Skolelederen på den fådelte skolen mente det ikke var så vanskelig å fange opp konflikter av en viss alvorlighetsgrad, fordi de var så få i personalet. Han underviste dessuten selv også i 50 % av stillingen sin. Han mente dermed at han hadde godt innsyn i det som foregikk på skolen.

”Åpen dørs” politikk

Tre av lederne fortalte også at de praktiserte ”åpen dørs politikk”, og på den måten signaliserte at de var tilgjengelige for personalet om de ønsket å prate om noe. Slik var det mulig å fange opp konflikter på et tidlig tidspunkt.

Tillitsvalgt

Kun en leder nevner at han fanger opp konflikter gjennom at tillitsvalgt kommer til ham med saker vedkommende har fått høre om. Denne lederen mener også teammøter og personalmøter er fora til å fange opp konflikter på.

Medarbeidersamtalen

Det som derimot alle lederne kom inn på, var at de gjennomførte medarbeidersamtaler en gang i året med alle sine ansatte. Det var imidlertid to ulike syn på dette som konfliktforebygging. En leder mente medarbeidersamtalen ikke var et forum til å fange opp konflikter, for de skulle ha vært oppdaget på et tidligere tidspunkt ellers hadde en ikke vært tett nok på personalet sitt. De andre fem mente imidlertid at medarbeidersamtalen var en mulighet til å fange opp konflikter.

En leder skiller seg imidlertid litt ut. Hun synes det ikke er så enkelt å fange opp dette med konflikter. Hun har erfaringer med store konflikter fra en tidligere skole hvor hun var leder, og med den bakgrunnen sier hun: ”Jeg leter jo ikke konfliktene opp. Det er feigt, men slik er det.” Hun forteller at hun har en jobb å gjøre med å sortere i hva som er utviklingsmotstand, og hva som er forventningene til henne som leder fra de ansatte. Ved å rydde opp i dette vil det også bli lettere å fange opp de konfliktene som finnes blant de ansatte, mener hun. Denne lederen ble leder for skolen for få år siden og er ennå i startgropen med å prege den rådende skolekulturen. Dette kan, i tillegg til negative erfaringer fra tidligere, være noe av årsaken til at hun uttaler seg slik.

Oppsummert er fem av skolelederne i mitt materiale er nokså enstemte i viktigheten av å fange opp lavintense konflikter på et tidlig stadium. Denne holdningen stemmer godt med teorien omkring forebygging av konflikter i kapittel 3.1. hvor Einarsen og Pedersen (2007) anså lavintense konflikter som nyttige i en virksomhet, men hvor det var viktig å fange dem opp før de fikk eskalere til mer intense konflikter. En leder syntes det var vanskelig å fange opp konflikter. Det var likevel kun en leder som hadde bevisste strategier for hvordan fange opp lavintense konflikter. Dette stemmer også med Einarsen og Pedersen (2007) sitt inntrykk, hvor de hevder at de fleste virksomhetene ikke har bevisste strategier her (jfr.s.23).

Selv om det er positivt at de fleste lederne kommer inn på dette med å fange opp lavintense konflikter, er det ikke hjelp i gode tanker om ikke de blir fulgt opp i praksis. Jeg har vist til ulike måter dette skjer på helt konkret, og ikke bare gjennom avdelingslederne, slik den ene skolelederen fortalte. Å sitte på kontoret og vente på at folk kommer til en som leder med konfliktene sine, er kanskje et uttrykk for en lite gjennomtenkt og bevisst strategi, om det ikke er jobbet mye med at dette faktisk er rutinene på denne skolen og at en som leder er rimelig sikker på at de ansatte har den tilliten som skal til for å fortelle om konflikter. En forteller ikke om konflikter til en leder man ikke har tillit til og tillit til at vedkommende er i stand til å håndtere konflikten på en hensiktsmessig og ryddig måte. Dette blir ekstra sårbart om leder selv er en del av konflikten. Da er det avgjørende at skolene har jobbet med strategier for å fange opp konflikter på forhånd, slik at det ikke blir tilfeldigheter som avgjør om en leder får vite om konflikten eller ikke.

Et annet spørsmål som reiser seg her er hva de ulike skolelederne mener med en lavintens konflikt. Som vi så i forrige kapittel varierte definisjonene på konfliktbegrepet ganske mye, slik at det er sannsynlig at lavintense konflikter ikke betyr det samme for alle, men faktisk representerer ulike nivå på trappetrinnsmodellen i kapittel 2.1. Derfor er det heller ikke usannsynlig at det også i personalet på de forskjellige skolene finnes ulike oppfatninger om hva en konflikt er. Det kan da ut fra denne tankegangen være nødvendig med en avklaring av begrepet konflikt på en arbeidsplass, slik at en er mer samstemt på hvilket innhold en faktisk legger i begrepet. En skoleleder i mitt materiale hadde definert konfliktbegrepet og formidlet det til alle ansatte i en håndbok. Slik kan en unngå at en snakker om ulike ting når en bruker begrepet.

Et tredje moment som naturlig hører hjemme i drøftingen her er hvorvidt det er en leder sitt ansvar å fange opp alle mulige konflikter i et personale. Kan ikke et slikt fokus faktisk være konfliktskapende, ved at en nærmest leter etter konflikter i organisasjonen? Bør det ikke heller være de ansattes ansvar selv å si i fra om det er forhold som de ikke klarer å leve med? Og bør ikke de ansatte ansvarliggjøres til selv å ordne opp i konfliktfylte forhold uten å dra leder inn i dette? En leder svarte slik da jeg spurte ham om hva han gjorde om han så at det var kimer til konflikter blant de ansatte: ”Nei, der også blir det vel litt sånn fingerspissfølelse. Så lenge det går i noenlunde siviliserte former, og ingen ser ut til å lide tydelig, så lar jeg dette gå og passere uten å intervensjonere.” Her er det en skoleleder som ser ut til å vente med å gripe inn i konflikter så lenge ingen av de ansatte ”lider.” Da er det ikke snakk om lavintense konflikter lenger, men heller høyt opptrappede konflikter før denne lederen foretar seg noe. Ut fra argumentasjonen over, kan det synes fornuftig at denne lederen ikke griper inn i konflikter før det er blitt en viss alvorlighetsgrad. Kravet som arbeidsmiljøloven fastsetter er, som vi så i kapittel 4.2., at en leder har plikt til å gripe inn i konflikter først når en eller flere av de involverte partene påføres en uheldig psykisk belastning som en følge av konflikten. I et forebyggingsperspektiv synes det likevel å være klokt å undersøke saken og eventuelt håndtere den før konflikten er kommet så langt. Alternativet er å parkere saken som en ikke-sak, men noe som en må leve med og som går under ”påregnelig belastning” (jfr. aml.§3-1).

Likevel viser erfaringer fra arbeidslivet at der finnes mange ulike mennesketyper blant de ansatte. Det er de som ofte kommer til lederen med bagatellmessige saker, og der finnes de som går og lir med store samarbeidsproblemer uten at de sier i fra til noen, men kanskje til slutt blir sykemeldt. Ved å bare fange opp de konfliktene folk selv kommer og forteller om, står en i fare for å overse dem som ikke kommer, men lir i stillhet under konfliktfylte forhold. Slike erfaringer tilsier at det bør finnes systemer for å fange opp konflikter på et tidlig tidspunkt. Samme hvor mye en jobber for at folk selv skal ansvarliggjøres for å ta opp konfliktfylte saker med den det gjelder, og/eller si i fra til leder om konfliktfylte forhold, vil det likevel ikke være noen garanti for at det faktisk skjer, nettopp fordi vi er så ulike som personer. Dessuten pålegger reglene for internkontroll virksomheter til å lage systematiske, løpende strategier for å fange opp psykososiale arbeidsmiljøproblem (jfr. kapittel 3.2.). Selv om lavintense konflikter ikke nødvendigvis er et psykososialt arbeidsmiljøproblem, kan de fort bli det om konflikten ikke fanges opp og stoppes i veksten ved en konstruktiv håndtering.

Det var litt uventet at kun en skoleleder nevnte tillitsvalgt og ingen av dem nevnte verneombudet i denne sammenheng, siden begge to kan ha viktige funksjoner i å fange opp konflikter, noe som kan være en sikkerhet for at konflikter blir fanget opp når ansatte ikke har tillit til leder. Det kan være tilfældigheter som gjør at disse to funksjonene ikke ble nevnt, eller at det ikke er så vanlig at disse personene kommer med konfliktsaker fordi skolelederne har andre og bedre kanaler. Det kan også tenkes at de ansatte ved skolene jeg besøkte har tillit til sin leder og kommer og forteller.

Et fjerde drøftingsmoment er hvorvidt medarbeidersamtalen er et egnet forum til å fange opp konflikter eller ikke. Som vi så ovenfor mente den skolelederen som har bevisste strategier for å fange opp konflikter tidlig, at den ikke er det. Han mener konfliktene skulle vært fanget opp før en kom til denne samtalen, ellers hadde en ikke vært tett nok på som leder. Han begrunner også synet sitt med at en medarbeidersamtale ikke skal være en samtale hvor en gruer seg for hva en kommer til å høre, men en utviklingssamtale om veien videre. Dette synet er i tråd med hva Mikkelsen (2005:478) mener. Hun definerer medarbeidersamtalen som en ”godt forberedt, systematisk og personlig utviklings- og planleggingssamtale mellom leder og medarbeider.” Hun er også skeptisk til at konflikter skal opp for første gang i en medarbeidersamtale. Hun mener slike problemer må tas opp med en gang de melder seg, direkte med den det gjelder. Dette forutsetter at man har et godt arbeidsmiljø som har raushet og åpenhet for å ta opp vanskelige ting, noe vi skal komme mer inn på under neste punkt.

De fem andre skolelederne mente derimot at medarbeidersamtalen hadde en funksjon for å kunne fange opp konflikter, og at de gjennom denne samtalen får mer innblikk i forhold ved skolen enn de ellers ville ha gjort. Dette er kanskje en naturlig konsekvens siden disse lederne, i mindre grad enn den forrige lederen, hadde gode strategier for å fange opp konflikter i sin virksomhet på et tidlig tidspunkt. Det er her interessant at Hotvedt (1997:235) mener at nettopp fordi medarbeidersamtalen ofte er den eneste etablerte strukturen som egner seg til å ta opp konflikter og andre problemfylte forhold i en virksomhet, er det viktig at konflikter også kan komme opp her. Han mener samtidig at gode ledere vil gå inn og fange opp konfliktene når de oppstår, men at mange ledere oppfatter konflikthåndtering som en vanskelig side av lederfunksjonen og som de har liten kompetanse i. Derfor vegrer de seg for å gå inn i konfliktarbeidet. I lys av dette blir medarbeidersamtalen viktig for å kunne ta opp problematiske forhold, men da som en direkte konsekvens av manglende strategier for å fange opp konflikter og mangel på et åpent og godt arbeidsmiljø. Det ideelle synes derfor å være at

skoleledere har rutiner og gode strategier for å fange opp konflikter tidlig, og at det ikke skjer kun en gang i året i forbindelse med medarbeidersamtalen. Når vi også vet at det er viktig å fange opp konflikter på et tidlig tidspunkt, før de har eskalert og vokst seg store, kan det være et risikoprojekt å ”samle opp” konfliktområder til den årlige medarbeidersamtalen, som ofte finner sted på etterjuls vinteren. Likevel er det bedre at en konflikt kommer opp på en medarbeidersamtale, enn at den blir liggende og ulme under overflaten. Dette er også noe forskning på medarbeidersamtaler viser (Mikkelsen 1996, Mikkelsen og Lie 1998). Det ideelle synes likevel å være å ha gode strategier for å fange opp konflikter utenom medarbeidersamtalen.

Et annet viktig punkt er hva en leder gjør med det vedkommende får vite om konflikter på en medarbeidersamtale. En leder kommer inn på dette dilemmaet. Hun forteller at hun tidligere, når folk fortalte om samarbeidskonflikter med andre på medarbeidersamtaler, var villig til å ta dette opp på medarbeidersamtalen hun hadde med den andre parten. Dette er hun imidlertid sluttet med. Hun begrunner det med at hun kan ikke løfte samarbeidsproblem av skuldrene til ansatte og ordne opp i den relasjonen uten at de selv er med. Den andre parten skal også skjønne hvor det kommer fra. Hun ønsker nå mer å ansvarliggjøre den enkelte arbeider til selv å snakke med den man er i konflikt med om noen kommer til henne med en konfliktsak. Hun kan være med, men hun har innsett at det ikke er lurt å ordne opp for folk. Hotvedt (1997) mener også at medarbeidersamtalen er et lite egnet fora til å håndtere og løse konflikter, men egnet til å fange dem opp. At lederen skal ansvarliggjøre den enkelte arbeidstaker til selv å ta opp konfliktfylte forhold direkte med den det gjelder, kan være med på å gjøre skolekulturen mer åpen. Man snakker dermed til hverandre og ikke om hverandre. Samtidig må en som leder også være bevisst sitt ansvar med å undersøke og kartlegge konflikten dersom en har fått vite om en sak, for å finne ut om denne saken medfører uheldig belastning, eller den er en del av den påregnelige belastningen en arbeidstaker må forholde seg til. En nærmere undersøkelse kan avklare dette. Er det snakk om uheldig belastning må saken frem og opp på bordet og tiltak iverksettes, samt oppfølging og kontroll (jfr.kap.4.3).

6.3.2 Samarbeidsklime/arbeidsmiljøet som konfliktforebygging

Fem av skolelederne kom inn på at det å ha et godt arbeidsmiljø virker forebyggende på konflikter. De hadde ulike tanker om hvordan skape et godt arbeidsmiljø og det var ulikt hva de vektla mest for å forebygge. To ledere var lite konkrete, og uttrykte seg i generelle vendinger (f.eks. ”viktig at alle trives” og ”vi må jobbe for å ha det godt sammen”). Det var

vanskelig å få dem til å konkretisere og utdype dette temaet. Dette kan være tilfeldig, men det kan også ha sammenheng med hvor reflektert og bevisst de jobbet med dette i det daglige. Det kan også ha sammenheng med at dette var to ledere som hadde færre konflikthistorier å fortelle om, i forhold til de andre. Det kan da tenkes at de skolelederne som ikke har hatt så mange konflikter, heller ikke har jobbet så mye med forebygging, rett og slett fordi de ikke har hatt behov for det.

Én leder fortalte nokså åpent at det ikke var et så godt arbeidsmiljø som man skulle ønske på hennes skole. Hun hadde en del refleksjoner selv om hvorfor det var slik. Hun beskriver kulturen på skolen som lite fellesskapsorientert, med mange flinke enkeltmennesker. Arbeidet får slik fort ”haug” på seg, for man kan gjerne se på andres undervisningsopplegg, men så må man gjøre det på sin egen måte for at det skal bli bra. Hun nevner videre at hun sliter med grupperinger i personalet som ikke gjør jobben sin og som dekker hverandre. Videre forteller hun at hun strever med å skulle både være relasjonell og tydelig som leder. Felles for alle disse tre skolelederne var imidlertid at de ikke var så tydelige ledere.

Én skoleleder skilte seg ut ved at han jobbet veldig bevisst og kontinuerlig med arbeidsmiljøet, og han hadde mange tanker om hvordan forebygge konflikter. Noen av hans tanker vil komme frem her. To andre ledere hadde også refleksjoner om hvordan forebygge, selv om det ikke var så gjennomført som hos den ene. Felles for disse tre skolelederne er at de har en tydelig lederstil, og at de har jobbet grundig med visjon, mål og elevsyn.

Essensen av det den skolelederen som jobbet bevisst med det psykososiale arbeidsmiljøet for å forebygge konflikter, fortalte, er det han kaller ”profesjonalisering” av de ansatte. Han skiller mellom hva som er konfliktsaker og hva som er emosjonelle vansker og umodenhet. Han forventer ikke at alle skal like hverandre, men at de skal kunne jobbe sammen. Dette signaliserte han tydelig til enkeltpersoner og på personalmøter hvor temaet var på dagsorden. Det har for denne lederen vært et bevisst valg å tilsette ulike typer mennesker i lærerstaben, og dette krever at de jobber med det å skape rom for ulikhetene også hele tiden. Da er det viktig at frustrasjonene får komme tilsyne. Han forteller:

Dette prøver jeg da hele veien å kommunisere til kollegiet mitt, og dette er forferdelig viktig at de skjønner at er realiteten. Ledergruppa - den har jeg igjen og igjen snakket med, og mer eller mindre driller på at når frustrasjonen stiger deg over ørene, så kommer du inn på mitt kontor. Du lukker døra bak

deg og du skjeller meg ut - og det er jobben din. Så forteller du meg om dette er ventilering eller om jeg har gjort noe som du ikke liker og så forteller du det. Men du kommer inn og du blåser det ut, helt usminka for å få det ut. Og viss det bare er ventilering, så kan du gå når det er ferdig. Og målet er å få lærerne til å gjøre det samme med avdelingslederne. På den måten lager vi oss sikkerhetsventiler, pluss at vi lager oss forum for disse konfliktene som er overalt.

Det å jobbe mye med visjon, elevsyn og mål er, i følge denne lederen, et viktig moment i forebygging av konflikter. Målet er felles, men veien dit kan være ulik. Han bruker dessuten KS sin tilfredshetsundersøkelse for å kartlegge det psykososiale arbeidsmiljøet, og om det er et område som får utslag, tar han som leder det alvorlig og viser i praktisk handling at han vil gjøre noe med denne kunnskapen. Denne lederen legger også vekt på tydelig ledelse og det å ha klare regler og prosedyrer. Han deler hvert år ut en håndbok til alle ansatte som inneholder alle rutineene på huset. Her står det også en definisjon på konfliktbegrepet og det er nedfelt prosedyrer for hva de gjør når det oppstår en konflikt.

En annen leder, som nå er godt fornøyd med det psykososiale arbeidsmiljøet på sin skole, forteller at det ikke alltid vært slik. Da hun startet som leder ved skolen, var det mye konflikter, og det var ulike klikker i personalet som hadde forutinntatte meninger om hverandre. Dette har hun klart å snu og nå fått en rausere og åpnere kultur. Hun sier selv om forebygging av konflikter:

Forebygging, det er jo det klimaet man har på arbeidsplassen det. Hvis der er klima for å snakke om ting, klima for å ta opp problemer, klima for at folk faktisk av og til får lov til å grine og bruse med fjærene uten at det ødelegger det bilde du har av de, så tenker jeg at det er den beste forebyggingen du kan ha, rett og slett.

Hun har klart denne snuoperasjonen ved å selv gå foran som et godt eksempel og vært åpen og tydelig. Slik kan konflikter bli parkert ved at man snakker åpent sammen og noen ganger blir enige om å være uenige. Hun sier selv: ”Jeg står ikke oppe i så mange konflikter i dag, fordi jeg tør å snakke om ting. Jeg tør å snakke om det som er ubehagelig også”. Denne lederen forteller videre om hvordan hun konkret har unngått flere store konflikter ved at hun har vært åpen i prosesser og lagt alle kortene på bordet. De ansatte har i fellesskap med henne funnet løsninger som har vært gode for alle parter og bedre enn dem hun hadde klart å tenke ut selv.

En annen skoleleder pekte på at samspillsmetoden *Dialog* (Sigrid Hviting kommunikasjon.no) virket konfliktforebyggende. Dette var noe avdelingslederne ved skolen var kurset i. De var instruktører for nye lærere i denne metoden, slik at alle ansatte kjente til og praktiserte den.

Et annet moment som ble trukket frem av en leder, var dette med tydelige avtaler som konfliktforebygging, for eksempel i forhold til arbeidstidsavtaler som er tallfestet, gjerne på minuttnivå. Slik kan man unngå bråk og konflikter underveis i skoleåret rundt dette. Samtidig er han opptatt av at det er viktig med en viss fleksibilitet og at der eksisterer en viss raushet både fra leder og medarbeidere, slik at det blir en god praksis i dette. Får en til en slik kultur, så er mye gjort, tenker han.

Sosiale tiltak for å ha et godt arbeidsmiljø ble også nevnt av flere. Ting som kom opp her, var fellesturer til utlandet, sosiale tilstelninger på kveldstid, fødselsdagsmarkeringer m.m.

Ut fra det lederne fortalte er det tre forhold det er naturlig å drøfte videre her. Det er for det første hvordan skape en ”Vi-skole” som er fellesskapsorientert med felles mål og visjon som forebygging. Dernest er det hvordan ulike lederstiler påvirker arbeidsmiljøet og til slutt hvordan en kan skape en åpen og fordomsfri skolekultur som konfliktforebygging.

Fellesskapsorientert skole som forebygging

Det å ha klare mål for å forebygge konflikter kom tre av skolelederne inn på. De fortalte hvordan de jobbet med verdisyn, elevsyn og skolens visjon. På disse skolene jobbet de kontinuerlig med bevisstgjøring på hva skolen stod for. I kapittel 3.2. var det i følge Lystad (2006) viktig med klare målsettinger for å få et godt arbeidsmiljø. Gevinsten med å jobbe slik, ser ut til å være at de ansatte står mer samlet og er mer enige om retningen ved at de har et felles mål. På slike skoler synes det å være færre konflikter enn hva som synes å være tilfelle på de tre skolene som ikke hadde jobbet så bevisst med mål og elevsyn. Lederen som jobber på skolen hun karakteriserte som lite fellesskapsorientert, synes å ha et kollegium som ligner på det Andy Hargreaves (1994:247) kaller *fragmentert individualisme*, som kjennetegnes av at hver lærer underviser i hvert sitt klasserom. Dette fører til et tak for utvikling og forbedring av undervisningen, fordi en får ikke sett andre lærere i praksis og kan dermed ikke utveksle erfaringer og ideer ut fra det man har observert. Man er slik sett beskyttet mot innblanding utenfra, men samtidig blir man gjerne mer ulike som lærere i en slik kultur. Det kan føre til at

man har ”flaks” eller ”uflaks” med læreren og få en lite samkjørt skole som vil samme vei. For å få en mer *samarbeidskultur* (ibid), preget av fellesskap, tillit og støtte, kan en ha mer fokus på oppgavene en utfører og hva målet med undervisningen er. Dette kan åpent diskuteres på fellesarenaer som personalmøter og teammøter, noe som kan føre til en mer samlende kultur. En organisering med felles arbeid i klasserom for flere lærere vil også kunne motvirke en individualistisk kultur.

Denne lederen ser også ut til å slite med det Hargreaves (ibid) kaller *balkanisering*, som er kjennetegnet av ”bystater”, det vil si lærere som samler seg i mindre undergrupper hvor konflikter mellom gruppene lett oppstår ved at det blir ”de” mot ”oss.” Her blir baksnakking, allianser og ryktespredning lett en konsekvens. Man snakker ikke til hverandre, men om hverandre. En av lederne som derimot jobber bevisst med forebygging, har også tanker om hvordan han forebygger slik balkanisering. Han forteller om hvordan han forhindrer at ukultur får feste seg på trinnteamene. Det kan lett oppstå ulike kulturer på de ulike trinnteamene i og med at man jobber sammen så tett over flere år. Det kan da oppstå uenigheter og konflikter mellom disse kulturene. For å unngå for mye av dette, bytter de på hvem som jobber sammen på ulike team, slik at teamene ikke skal bli for sementerte og at det utvikler seg ukulturer. Dette gjør han i åpenhet og i forståelse med de ansatte og tillitsvalgt. Denne lederen tar altså grep for å unngå for mye ”bystater,” eller subkulturer, som det også kalles (Busch m.fl. 2010:225). Dette ligner på det Hargreaves (ibid:245) kaller *bevegelig mosaikk*, kjennetegnet av uklare grenser og overlappende medlemskap i en bestemt gruppekultur. Denne organiseringen vil i følge Hargreaves føre til minimalt med konflikter mellom teamene, fordi lærerne innser at en blir sterkere ved å arbeide sammen. Slike kulturer er preget av gjensidig respekt og forståelse, kombinert med toleranse for og oppmuntring til debatt, diskusjoner og uenighet (ibid). Ved å organisere lærerne slik, kan en dermed forebygge konflikter.

Beslutningsdyktig ledelse som forebygging

Et annet forebyggende moment både Lystad (2006) og Einarsen og Pedersen (2007) trakk frem, var dette med beslutningsdyktig ledelse som forutsetning for et godt arbeidsmiljø. Samtidig legger Lystad (ibid:73) også vekt på demokratiske verdier og medbestemmelse på alle plan. Er ikke dette to motstridende ideal, og lar de seg forene? Som vi tidligere var inne på, er tre av skolelederne i materialet mitt tydelige ledere. Tidligere har vi også sett at én leder strever litt her. To skoleledere definerer seg selv som administratorer og er ikke så tydelige

ledere. Uttalelser fra to skoleledere belyser denne ledelsesutfordringen. En av dem sier dette om konfliktforebygging:

Det er det å skape et godt og positivt arbeidsmiljø, at folk trives på arbeidsplassen. Vi diskuterer ikke så fillene fyker, men vi er konstruktive og fyker ikke i tottene på hverandre. Det er sunt at ulike syn kommer frem på en sak, for en sak har ofte mange sider. Men til syvende og sist når vi er uenige, så må vi ta en avstemming og finne ut hva flertallet mener og så gå etter det. Slik er demokratiet. De som er i mindretallet må da akseptere det. Hvis det blir veldig vanskelig, så har vi et problem.

Dette er en typisk demokratisk lederstil, hvor det er flertallet som vinner. Om det er slik skolen blir ledet, er det ikke lett å si hvilken retning den tar, for det er helt avhengig av hva flertallet mener til enhver tid. Dette synes ikke å være i tråd med ønske om en beslutningsdyktig ledelse for å forebygge konflikter, og det er heller ikke i tråd med det ledelsesidealet som de siste Stortingsmeldingene legger opp til (jfr. s.9 i innledningen). En slik lederstil kan dessuten føre til at det er sterke personligheter som overtar ledelsen, ved at de presser andre ansatte til å stemme i tråd med deres syn. Er dette rett? Blir det ikke heller flere konflikter ved at det sitter ”småkonger” rundt omkring på teamkontorene og har det reelle makten, mens skolelederen egentlig og rent formelt skulle hatt den?

En noe annen lederstil finner vi hos denne skolelederen:

Enten man blir enige eller ikke enig så må man komme til en slags forståelse for at dette er på en måte noe vi må leve med. Altså, det er konflikter man bare må leve med. Man kan jo ikke forlange at alle skal være enige. Særlig som leder, når du tvinger igjennom ting som folk ikke er enige med, så er det noe du må leve med at du vet at folk ikke vil ha det slik. Men det mener jeg du kan godt leve med. Du må gi de en fair behandling. Du skal ikke kjøre over folk. Du må gi de en sjanse til å mene noe og ta de på alvor og så hadde på nær sagt: så får du kjøre over dem, men jeg mener at så får du gjennomføre det og skjære igjennom. Jeg tror at hvis du som leder ikke skjærer igjennom og tar en beslutning, så sliter du mye fordi du ikke gjør det. Det er helt nødvendig. Ingenting er jo så slitsomt for en skole som hvis du har en konflikt gående om hvilket pedagogikksyn som skal råde, hvilket elevsyn, altså som ikke får en slags avgjørelse av en eller annen som har myndighet til å ta den avgjørelsen.

Synet på ledelse her er at en som leder skal lytte til de ansatte og få dem med på råd, men til slutt er det et lederansvar å ta en beslutning. Da må personalet godta den, selv om de ikke nødvendigvis er enige. Utfordringen blir om en har et personale som ikke har aksept for ledelse, eller om de har en holdning som går ut på at ”vi er nå ledere alle sammen.” (jfr.

St.meld 30, 2003-2004). En leder som ikke tar beslutninger er ikke en leder, men en administrator, for i forståelsen av et lederskap ligger det også en forståelse av at en i denne posisjonen skal lede noen, fra ett sted til et annet. Da hører også motstand og friksjon med. Motstand i alt lederskap er en nødvendighet, hevder Brunstad (2009:37). Nettopp her ligger det et demokratisk element, som bremser eller korrigerer en leders ønske om absolutt makt. Rå maktmisbruk av ledere har opp gjennom historien vist oss at det kan føre til katastrofale følger. Derfor må ledelse alltid være åpent for kritikk og korreksjon. Det er derfor et tankekors at en av tre møter uvilje fra sin leder om en kommer med kritiske synspunkter på arbeidsforholdene (Levekårsundersøkelsen 2006, SSB).

Ut fra sitatet ovenfor er det også naturlig å drøfte hvem det er som skal fastsette målene og visjonen skolen skal jobbe ut i fra. I materialet mitt finnes det ulike syn på dette også. En leder er tydelig på at han eier målet, men veien dit kan medarbeiderne hans være med på å bestemme. Hargreaves (1996:240) mener derimot at om en visjon først og fremst springer ut av lederens personlige og allerede formede visjon, kan resultatet bli at den ”blender i stedet for å opplyse.” Ved at de ansatte føler seg utestengte fra beslutningsprosessen, kan en føle at en ikke har noe en skulle ha sagt. Dette kan føre til resignasjon og tap av motivasjon, som nettopp Rapport 1/2008 fra Utdanningsforbundet viste (s.10). Kunsten synes derfor at leder både har egne tanker om hvilket mål som skal ligge der fremme og evnen til å få medarbeiderne med i dialogen som fører frem til en endelig beslutning. Slik integrerer man beslutninger tatt ”nedenfra og opp” med beslutninger tatt ”ovenfra og ned” (Hargreaves:241).

En åpen og fordomsfri skolekultur

Ovenfor ble det vist til en leder som hadde klart å skape en åpnere skolekultur ved selv å være åpen. Det å skape en åpen og fordomsfri organisasjonskultur, hvor lavintense konflikter og motstridende syn fritt kan luftes og håndteres konstruktivt, var noe både Lystad (2006) og Einarsen og Pedersen (2007) fremholdt som viktige kjennetegn på et godt arbeidsmiljø. Skolelederen snakket også om at hun tør å snakke om det som er vanskelig og ubehagelig. En annen leder som strever med skolekulturen på dette området, sier:

Vi må bli tydeligere på at du har ansvar for dine egne følelser, og at du har ansvar for å si i fra på en ryddig og ordentlig måte. For måten du gjør det på er kjempeviktig for hvordan konflikten utvikler seg. Men jeg må si at jeg får ikke dette helt til, for det er ikke for å ta det opp i. Dette famler jeg veldig i..., men jeg skulle ønske at vi fikk det til, for det tror jeg er mest konfliktforebyggende”

Her synes det å være en leder som gir uttrykk for å streve med å få en kultur hvor man kan si i fra på en ryddig og god måte, samtidig som hun klart ser et behov for å få det til. Dette leder tankene til begrepet *mot*, noe Brunstad (2007:137) fremholder som betydningsfullt i et lederskap. Han kaller motet er veien mellom feighet og overmot (ibid). Det er her et tankekor at over 50 % av norske skoleledere ikke har rutiner for å følge opp lærere som ikke fungerer tilfredsstillende og at 60 % av de ansatte forteller at dårlig arbeid blir tolerert ved deres skole. Skoleledere er dessuten en relativt beskjeden gjest i undervisningen for å observere og veilede lærerne i deres praksis (jfr. innledningen s. 9). Disse funnene fra ulike undersøkelser tilsier at det er på tide å sette lederens mot på dagsorden, men også de ansattes mot om å si i fra på en ryddig og ordentlig måte om det er noe en går og frustrerer seg over. Tre av skolelederne i mitt materiale hadde imidlertid rutiner for å observere i klasserommene, enten ved at de selv var ute eller hadde avdelingsledere som fulgte dette opp, og alle disse tre synes å ha det motet som skal til for å si i fra om det var noe de reagerte på.

Tre ledere kom også selv innpå dette med å ha takhøyde og raushet som god konfliktforebygging. Dette var i følge AFI rapporten (jfr. kapittel 3.2., s.24) kjennetegn for en lærende organisasjon, som nyttigjorde seg av kritikk og intern uenighet for å forbedre praksis. Den lederen som har jobbet mye med samarbeidsklimaet på sin skole, jobber også bevisst med refleksjon, og sier:

Men så har jeg personalmøter med hele hurven og hvor jeg med ujevne mellomrom går igjennom synet vårt på hverandre og hva slags arbeidsplass dette er.... Og så går vi igjennom en del ting og prøver å finne ut av hva må ligge i bunnen for at det skal fungere....Nøkkelen min i alle disse situasjonene heter refleksjon. Dra folk inn i refleksjonen. Få folkene selv til å sette ord på dette. Å drive organisasjonsutvikling er en langsom affære. Jeg har tro på å samle mine ansatte, kan gjerne dele dem inn i grupper, men vi sitter i samme rommet. Og så tvinger jeg dem til å reflektere over egen praksis høyt. For der er noe med det jeg høyt har sagt hva det er jeg vil, så får det en forpliktelse overfor meg selv, og det setter i gang en endringsprosess. Alle vet at dette har jeg sagt. Når jeg får inn en ny gjeng med lærere, som jeg nå har fått i 4.omganger, det jeg krever av samtlige er at alle skal høres i plenum. Det er lov å være beskjeden og sky, men det er ikke lov til å være stum. Vi må vite hva det er du mener og du kan ikke bare melde deg ut.

Ett av kjennetegnene på en lærende organisasjon er nettopp at man reflekterer over egen praksis og våger å se på seg selv og det man driver på med utenfra (Klev & Levin 2009:92). For at den tause kunnskapen skal bli en del av folks uttalte kunnskap og bli til handling, må man i fellesskap reflektere over praksis (ibid). Samspillsmetoden ”Dialog” er en metode til

nettopp å utforske hverandres tanker og refleksjoner, slik at lavintense konflikter kan oppklares og løses. Slike tiltak vil derfor kunne føre til en åpnere skolekultur, hvor man vet hvor man har hverandre og hva den enkelte står for, noe som er en viktig forebygging for konflikter. Faren med å "tvinge" arbeiderne til å reflektere høyt på et personalmøte kan lede tankene til det Hargeraves (1996:247) kaller en *påtvunget kollegialitet*, som er preget av ufrivillighet og en administrativ regulering. Begrunnelsen denne lederen har til hvorfor han gjør det han gjør, er at dette er lærere, som etter hans mening, bør ha en bevissthet om hvorfor de gjør det de gjør. Hvis ikke de har det, ønsker han gjennom å dra dem inn i refleksjonen, at de skal få en større bevissthet om dette. Han hevder at lærere er høyt utdannede mennesker som er vandt til å ta ordet. Om de ikke er det, så bør de heller ikke være lærere. Slik sett er dette kanskje en leder som viser mot til å få lærerne til å reflektere, for å forbedre praksis? En skoleleder er nå ansvarlig for resultatene til elevene, og om de ikke er gode nok, skal skoleleder, i følge Melding Storting nr. 19 (2009-2010), iverksette tiltak med den hensikt å forbedre disse resultatene. Ut fra denne tankegangen er dette kanskje en leder som bare gjør den jobben alle skoleledere er forpliktet til å gjøre? Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) fremhever at "føyelige ledere hindrer en kultur for læring" ved at de i for stor grad overlater ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres (ibid:28).

6.3.3 Etikk og verdier på dagsorden som forebygging

Det var ulikheter i hvor mye de forskjellige skolelederne hadde satt etikk og verdier på dagsorden. Tre av dem forteller at de har tatt opp i plenum hvordan man oppfører seg mot hverandre og ser på det som forebygging av konflikter. Det ulike her, er at noen synes å ha gjort dette som en konsekvens av at det allerede var konflikter relatert til tematikken, og at det dermed var behov for å fokusere på dette. Andre synes å gjøre det før behovet for å ta det opp har vært der, altså som forebygging. En av disse forteller hvordan han på personalmøter, hvor alle er samlet, tar opp hva som er akseptabel atferd og ikke og hvilke spilleregler skolen har for oppførsel. Dette er også nedfelt i skolens håndbok. Ved å være tydelig slik, unngår de mange konflikter. En annen leder har satt etikken på dagsorden fordi grupperinger i personalet snakket høytlydt nedsettende om andre på fellessamlinger og på teamkontorene. Han var tydelig på at han forventer at de ansatte viser lojalitet til hverandre, og da kan en ikke gå rundt å baktale sin egen arbeidsplass og ansatte der. I så fall må en ta konsekvensen av at en ikke trives og finne seg en annen arbeidsplass, som er slik en ønsker den. Dette kommuniserer han til hele personalet på personalmøter, samtidig som han konfronterer dem som sier slike ting

med hva de har sagt og er tydelig på at han vil ha en slutt på dette. Han har også gjort tiltak for å forhindre at ukultur får feste seg på trinnteamene ved å bytter om på hvem som jobber på ulike team Slik forhindrer han at det blir for sementerte kulturer som kan komme i konflikt med hverandre. Skolelederen på den fådelte skolen har også samtaler direkte med dem som han får inn klager på oppførselen av. Dette er et lite miljø, og ved å ta det opp direkte med den det gjelder, og ikke i plenum, får han bukt med problemet uten at de andre blir involvert. Flere ledere snakket også om viktigheten av at det ble kultur for å melde i fra om uakseptabel atferd. ”Vi har jo denne ”Si i fra” og det hjelper”, sier en leder.

To skoleledere skiller seg imidlertid ut. Deres uttalelser gir grunnlag for videre drøftinger. En leder snakker mye om å vise de ansatte tillit. Han forteller at de vet hva han forventer av dem. Han sier han er tydelig på rammene. Når jeg stiller spørsmål om hvordan han er det og hvilke rammer han tenker på, svarer han unnvikende og kommer inn på noe annet. Når jeg spør om denne tilliten kan bli for stor og at folk kan utnytte den, svarer han at han er trygg på at det skjer en selvjustis blant de ansatte og at de vil korrigere hverandre om det er noen som ikke gjør det de skal, slik at det ikke er nødvendig for ham å gripe inn. Han er også den eneste av skolelederne i mitt materiale som, etter over 15 år som skoleleder, ikke har hatt behov for å ha samtaler med noen ansatte om oppførselen og har heller aldri behøvd å be folk vurdere å finne seg en annen jobb.

Inntrykket etter disse svarene er at her er det en skoleleder som i for stor grad overlater til de ansatte å følge opp hvordan den enkelte lærer fungerer i praksis, og at han har stor tillit til at dette fungerer slik det skal. Det kan tenkes at denne lederen har vært heldig med personalet sitt og at de har en høy arbeidsmoral, slik at dette fungerer utmerket. Men det kan også tenkes at vi her har å gjøre med en leder som velger å ikke undersøke nærmere, i frykt for hva han finner og i frykt for å skulle bli nødt til å forholde seg til det som eventuelt ikke fungerer bra. Siden dette er en skoleleder med et tradisjonelt syn på konflikter, og som ser på konflikt som en motsetning til det å ha et godt samarbeid, så er det kanskje en mulig årsak til at vedkommende uttaler seg slik. Dette er også en leder som forteller at han prioriterer de administrative oppgavene, og han sier han ikke har tid til å være rundt i klassene for å se hvordan det fungerer der. Spørsmålet en da kan stille seg er om det er riktig av en leder å overlate til de ansatte å selv ordne opp og korrigere om det er noen som ikke gjør det de er pålagt å gjøre, eller om dette heller er et lederansvar? Denne lederen har heller ikke rutiner for å fange opp konflikter annet enn å ha en åpen dør til kontoret. På spørsmål om forebygging

svarte han at det er å ha et godt arbeidsmiljø, uten å konkretisere det nærmere. Det kan her se ut som om systemene for å både fange opp konflikter og forebygge dem er sårbare, og at det er mer flaks enn bevisst arbeid som gjør at dette går bra eller ikke. Det å ha tillit til at de ansatte gjør en god jobb, er i og for seg bra, men uten å ha systemer for å følge opp at praksisen til lærerne er fortjent en slik tillit, virker det noe vilkårlig. Eneste måten en kan få vite noe om hva som skjer i personalet, er da at folk selv kommer og sier i fra. Det er da viktig å forsikre seg om at en faktisk har en slik kultur og at de ansatte har tillit til å komme til rektor om det er problemer her.

En annen skoleleder er åpen med at hun ser behovet for å sette etikken på dagsorden og lage noen spilleregler for hvordan en oppfører seg mot hverandre. I tillegg ser hun behovet for å ha rutiner for hva en gjør når ikke dette fungerer slik det bør. Hun er imidlertid åpen på at hun ikke har hatt mot nok til å sette dette på dagsorden i tilstrekkelig grad, og sier:

Så tror jeg at hvis vi har gode, ryddige rutiner, så er det konfliktforebyggende. Det har vi ikke. Jeg har noen tanker, men jeg tør ikke si det at nå skal vi ha det slik. Etter den forrige konflikten så tenkte jeg at dette må jeg gjøre, men i travelheten så forsvinner noen av disse gode tankene, fordi det er så mye annet en må gripe fatt i... Det er nok litt sånn tabubelagt dette. Jeg tror det ligger mye i dette med å berede grunnen for dette med at konflikter kan oppstå. På en måte er det farlig å si at her kommer det til å bli konflikter, for du legger inn noe som folk ikke vil skal være der. Det er det jeg mener med tabubelagt. For en vil så gjerne "please" folk, og da snakker du ikke om at vi kan komme til å komme i konflikt. Men hvis du gjør det, og skaper den forståelsen for at hvis det skjer så tar vi en samtale på mitt kontor og så prøver vi å snakke sammen uten tillitsvalgt til stede. Da gjør vi det slik og slik. Hvis du er tøff nok til det... Men for det første så sier du at jeg tror nok at det ene og det andre kan komme til å skje her. Jeg var ikke tøff nok til det.

Her ser vi igjen at mot en viktig faktor for å gripe fatt i hvordan vi oppfører oss mot hverandre, noe vi også var inne på i forrige punkt. Denne lederen forteller om grupperinger i personalet som ikke gjør jobben sin og som støtter hverandre, men som det er vanskelig å ta tak i fordi lærerne dekker hverandre og er uærlige. Hun innser imidlertid at problemene forsurer arbeidsmiljøet og at det i siste instans går ut over jobben lærerne skal gjøre med barna, for situasjonen tapper dem for energi. Disse to siste skolelederne illustrerer godt det skolelederundersøkelsen fant at over halvparten av norske skoleledere ikke har rutiner for å følge opp lærere som ikke fungerer tilfredsstillende og at 60 % av de ansatte forteller at dårlig arbeid blir tolerert ved deres skole (jfr. s.9). Denne siste skolelederen innser selv at dette er et problem, men sier:

En annen type leder som er tøffere..... det er klart det å være kvinnelig leder og samtidig være opptatt av relasjoner, gjør deg lett å ta på slike ting. Jeg vil ikke trakke på noen. For jeg vil gjerne behandle alle ordentlig og kanskje jeg da blir for puslete?

Her forklarer lederen selv at problemene kan ha noe å gjøre med hennes lederstil, og hun har selvinnsett nok til å se at hun ikke kommer helt i mål med det arbeidsmiljøet hun ønsker å ha. Kanskje ved å ikke være tydelig på hvilke spilleregler som gjelder for oppførsel i virksomheten og ikke være tøff nok til å slå ned på den ukulturen som har utviklet seg, sitter skolelederen nå i den situasjonen som hun gjør? Igjen ser vi hvordan en tydelig ledelse, som er klar på hvilke adferdsmessige spilleregler som skal gjelde i virksomheten, og som har mot til å både presentere dem, og ikke minst følge dem opp i praksis, virker forebyggende på konflikter ved at slik ukultur ikke oppstår. Om slik ukultur eksisterer, får den ved en slik ledelse ikke leve i fred. Det var nettopp dette både Einarsen og Pedersen (2007) og Lystad (2006) uttrykte i kapittel 3.3.

Det er imidlertid verdt å merke seg ordbruken til denne siste lederen i sitatet ovenfor. Er det ”å trakke på noen” at man er tydelig som leder på hvordan man oppfører seg? Og står dette i kontrast til å ”behandle alle ordentlig,” slik skolelederen her synes å tenke? Er ikke heller det å sette en standard for hvordan man skal oppføre seg på arbeidsplassen, og håndheve dette på en konsekvent måte, å behandle alle ordentlig? Utsagnene til denne lederen vitner om en leder som i for stor grad ønsker å imøtekomme behovene til alle de ansatte. Det er imidlertid et usikkert prosjekt å gå inn i fordi ulike folk ønsker ulik behandling, noe denne lederen selv også kommer inn på: ”Alle folk er ikke rasjonelle og saklige. De har masse irrasjonalitet i seg som jeg burde møte de på, og som jeg ikke gjør.” Er en redd for at folk skal bli irriterte på en som leder, kan veien være kort til å gi mer og strekke seg lenger enn det arbeidstakere har krav på etter arbeidsmiljøloven. Om en går inn på en slik vei, finnes det snart ikke grenser for hva det er noen vil klage på og ”føle seg trukket på” for. Er en derimot ryddig på hva som er reglene på en arbeidsplass og setter noen klare grenser for hvilken etisk standard som skal gjelde, vil en kunne oppleve at folk i en periode kan bli irritert, men etter hvert vil en også oppleve at dette er med å skape en aksept for ledelse, ved at en er ryddig og konsekvent. Derfor kaller Brunstad (2009:53) en leder for en *grensevokter*, og de etiske samspillsreglene kan sees på som en styrking av organisasjonens indre grenser. Vil ikke ansatte innordne seg, bør en som leder ha ulike tiltak for å håndtere slik utprøving av grenser, som dette i realiteten er. Ulike håndteringsmåter på denne problematikken vil bli tatt opp videre i neste kapittel. Det

å ivareta omsorgsplikten og samtidig ivareta styringsretten blir da mer snakk om å kunne ha to tanker i hodet samtidig, en ”både-og” holdning. Vi trenger ledere som lytter til de ansatte og som viser omsorg, men om man viser omsorg på områder hvor omsorgsplikten ikke er relevant, kommer en ille ut å kjøre. Denne ”både-og” tenkningen kom en skoleleder inn på:

Jeg må vise at jeg genuint bryr meg om de ansatte, rose de, se de og lytte til de. Kort sagt være et medmenneske. Samtidig kunne holde nødvendig avstand. Det er du nødt til, for du kan ikke irectesette, korrigerer en du er blitt ”tjommy” med. Det går ikke.

Som vi så i kapittel 3.3 er skolen forpliktet på verdigrunnlaget som finnes både i formålparagrafen og i læreplanen (LK-06). Problemet med sistnevnte er at det er runde og vage formuleringene på grunn av diverse politiske kompromisser, noe som gjør at det er rom for å finne belegg for ulike verdisyn. Dette gjør at det er behov for en konkretisering med praktiske eksempler på hvilken oppførsel som er akseptabel og hvilken som ikke er det. Dette er imidlertid noe leder og ansatte i fellesskap bør ha en debatt om. Empirien min viser at de skolene som har hatt ledere som har tematisert dette og som følger det opp i praksis, har mindre konflikter enn de som ikke har gjort dette. Det er derfor et lederansvar å sette etikken på dagsorden og følge opp i praksis, og ikke vike unna her.

6.3.4 Forebygging av utviklingskonflikter

Siden alle skolene er pålagt å drive med utviklingsarbeid (jfr. St. meld.30, 2003-2004) var det interessant å spørre skolelederne hva som var klokt å gjøre for å forebygge konflikter på dette området, da det viste seg at flere ledere kom inn på denne konflikttypen.

Skolelederne velger ulike strategier for å forebygge konflikter ved endrings- og utviklingsarbeid, som stikkordsmessig er: - å male fristende fremtidsbilder og klare ”top down” samtidig som ”bottom up” gjennom at skoleleder eier målet, men veien dit kan alle ansatte få eie, - ikke gjøre alt fullt og helt fra dag en, men prioritere ut fra hva en allerede driver på med, - være bevisst på at skal en innføre noe nytt, må lærerne få slippe noe annet, - plante den nye tanken, la den få tid til å modnes ved å gjenta den ofte før en innfører den, - selge ideene inn ved å opptre som selger og skape et behov for det nye, - sette seg i bås med lærerne og si dette må vi gjennomføre, hvordan skal vi det?, - presentere det nye både i uformelle og formelle fora og skaffe seg allianser med noen, for eksempel plangruppen.

Det er mye som kunne vært interessant å drøfte ut fra disse utsagnene. Noe som synes å gå igjen her er viktigheten av å snakke mye om endringene før en gjør dem, noe også forskningen til Saksvik m.fl. (2008) bekrefter (jfr.kap.3.4.). Flere av skolelederne synes også å ha bedre strategier for utviklingsarbeid som de selv har ønske om å innføre, enn ved krav som kommer fra nivåer over dem selv. Dette er ikke så vanskelig å forstå siden en naturlig nok er mer motivert overfor det en selv ønsker å innføre og har tro for, enn det som nivåene over bestemmer. Denne motivasjonen smitter.

Det er imidlertid ulikt i hvor stor grad de innfører krav fra nivåene over. Dette kan ha sammenheng med hvilken kultur der er for endringer på skolen, hvilket syn der er på ledelse og synet på konflikter. I hvor stor grad man gjennomfører de endringer som er pålagt, varierer fra det å være beste skole, og til det å unngå konflikter ved å nærmest unngå å forholde seg til de krav som kommer ovenfra. Midtposisjonen synes å være å godta kravene, men tilpasse fart og omfang til det skolen ellers driver på med. I materialet mitt synes to ledere å stå på hver sitt ytterpunkt, mens de fire andre befinner seg en eller annen plass imellom disse ytterpunktene. Det synes å være en sammenheng mellom holdning til konflikt og i hvor stor grad man gjennomfører endringer. Prosjektet ”Gode ledere i offentlig sektor” (2006, s.26) viste at organisasjoner som støtter konstruktive konflikter står bedre rustet til endringer. Dette synes å stemme med funn i mitt materiale også. Tre skoleledere, som hadde et moderne syn på konflikter og som også har en mer åpen og fordomsfri skolekultur, er også de lederne som synes å jobbe mest med utviklingsprosjekt for å bedre undervisningen til elevene. Har man et syn hvor konflikter er en naturlig del av hverdagen, er det heller ikke så farlig om det oppstår litt kaos og noen utblåsninger i en endringsprosess. Endringene blir gjennomført likevel. Har man derimot en holdning som tilsier at konflikter er farlige og bør unngås, er det en naturlig konsekvens at man ikke står i fremste rekke og er ivrigst etter å innføre nye pålegg når man antar at dette vil medføre konflikter.

Det synes også å være en sammenheng mellom hvilket syn man har på seg selv som leder og hvordan man forholder seg til krav og pålegg ovenfra. Er man en leder som er mest opptatt av å skape et godt miljø uten konflikter og legge til rette for de ansatte, kan det bli vanskelig å kombinere med krav og pålegg ovenfra. De ansatte vil sannsynligvis ikke være interessert i disse nye kravene og vil dermed stritte imot det nye. Er de ansatte derimot vant til en tydelig ledelse, og har akseptert dette, har man større aksept for å gjennomføre endringer. På skoler hvor det er en tydelig endringsorientert ledelse, er det derfor også en kultur for endring.

En tydelig endringsorientert skoleleder snakker om viktigheten av å klare initiativ til endring som er skapt nedenfra, og initiativ som er kommet ovenfra, samtidig (såkalt top-down og bottom –up), et syn som samsvarer godt med forskning på endringsprosesser (Hildebrandt 2002, Busch m.fl 2010). Både forskningen og denne skolelederen mener at leder må kunne skape klare bilder av fremtiden, men at veien til målet bør de ansatte ha en innflytelse på. En annen av skolelederne, som definerer seg som en administrator, representerer et syn i kontrast til dette. Han har en ensidig tro på at initiativet til endring bør komme nedenfra, fra de ansatte selv. Resultatet av et slikt syn kan være at endringsprosessen primært styres ut i fra tilfeldige krav fra de ansatte, og ikke settes inn i en sammenheng mot et mål (Busch m.fl. 2010:425). Dessuten kommer krav og påbud i skolen ofte fra nivåene over skolelederne, og da får denne skolelederen et dilemma med sin strategi. Da jeg stilte spørsmål til denne lederen om hvordan han forholder seg til nivåene over seg, sier han at det er klart han må vise lojalitet til det de kommer med av krav og påbud. Ved spørsmål om hvordan skolen har jobbet med læringsmål og elevvurdering, som nettopp er krav som kommer ovenfra, sier han: ”Ved å ikke tre ting nedover hodet på folk, så unngår man konflikter.” Det viser seg faktisk at skolen ikke har jobbet med disse tingene. Slik har han ”forebygget” ved å unngå eller gjøre minimalt ut av kravene om lokalt læreplanarbeid og krav om vurdering ut fra vurderingsforskriften, og slik også unngått konflikter. Dette er en leder som gjerne ønsker å opprettholde harmonisynet i en organisasjon, hvor konflikter er uønsket. Det kan stilles spørsmål om en slik måte å ”forebygge” konflikter på er hensiktsmessig. Den kan være i strid med lovpålagte tiltak og dermed generere konflikter på et senere tidspunkt, i form av mulige erstatningssaker fra elever og foreldre.

Én skoleleder innrømmer selv at hun ikke har så gode strategier for å innføre nye pålegg hvor hun vet det blir motstand, for hun lar motstanden påvirke seg i for stor grad. Hun ser at dette er ikke hensiktsmessig og sier: ”Jeg må bare skjære igjennom og si: Slik blir det! og ikke bry meg om hvilke reaksjoner som kommer.” Er det imidlertid en god strategi å bare skjære igjennom og si ”slik blir det”, eller er det hensiktsmessig å lytte til frustrasjonen, samtidig som en har klart for seg målet med endringsprosessen? Ut fra det andre skoleledere sa, synes det å skape en forståelse for endringen hos medarbeiderne å være viktig for å få de ansatte til å akseptere endringene. Brunstad (2009:54) tar også opp dette og skriver at en leder må kunne gi språk til det fremmede, for å hjelpe de ansatte med å fortolke det nye. Det fremmede bærer i seg en mulig risiko og kan true organisasjonens grenser. Det er imidlertid språket som gjør oss seende, og ved å sette ord på, og forklare behovet for det nye, gjør man endringene mer

meningsfulle og forståelige. Er det derimot selve endringen som skaper motstanden, er saken en annen. Da kan det være viktig å kunne skjære igjennom for å komme videre. Her kommer motet, som vi var inne på tidligere, igjen inn som et viktig element og betydningen av at en leder ser på seg selv som *grenseoverskrider* (ibid:63). Som leder skal en føre de ansatte med seg i en *grensekryssing*, fra det kjente og til det ukjente (ibid:62). Dette område er imidlertid preget av kaos og kompleksitet og det må en leder ha erfaringer med og forståelse for. ”Ledelse som grenseaktivitet fordrer mot, men mot betyr noen ganger mot til å vente” (ibid:139). Her er Brunstad inne på noe viktig, som også flere av skolelederne synes å praktisere ved at de tilpasset innføringen av det nye til situasjonen de ellers var i. Det er derfor kanskje et uttrykk for ledernes klokskap å innføre nye pålegg gradvis og bruker tid på å la det modnes. Å finne balansepunktet mellom besindighet og mot er viktig for å utøve klokt lederskap, og krever en skjønnsmessig vurdering som må tilpasses den enkelte skolekultur. Å ikke innføre pålegg ovenfra, kan derimot vitne om latskap og feighet.

Det synes også, ut fra materialet mitt, å være klokt å være varsom med hvordan man snakker om endringer. Blir de presentert som pålegg utenfra, som ”noe vi bare må gjøre”, skaper dette naturlig nok motstand hos de ansatte. Dette var noe tre ledere kom inn på og noe som også Busch m.fl. (2010:439) påpeker. Dette er imidlertid et ledelsesdilemma. Når lederen selv ikke har tro på kravene som kommer ovenfra, men skal være lojal mot disse, synes det ut fra materialet å være vanskelig for noen av lederne å gå helhjertet inn for dette. Denne manglende motivasjonen hos leder er uheldig og bør bearbeides. En mulig vei ut av dette kan, som en av skolelederne fortalte, være å ta med medarbeiderne i prosessen ved å skape en ”Vi-holdning” ved at man setter seg i bås med de ansatte og sier: ”Hvordan skal vi få til dette?”

Om de ansatte forventer at endring er det eneste naturlige, vil utvikling og endring bli lettere å forholde seg til (ibid). Å skape en slik kultur blir da noe av det viktigste en skoleleder kan gjøre for å forebygge konflikter.

6.3.5 Oppsummering

Én skoleleder hadde bevisste strategier for hvordan fange opp konflikter på sin skole, en syntes det var vanskelig å fange opp konflikter. De andre så behovet for at konflikter ble fanget opp på et tidlig tidspunkt, før de hadde utviklet seg til store konflikter, men hadde ikke så bevisste strategier for det. Måter å fange opp konflikter på var å være tett på sine ansatte, enten ved å gå mye rundt i klasserom, på arbeidsplassene, eller ha avdelingsledere som gjorde

dette, ved å ha åpen dør til kontoret slik at det var naturlig å komme inn og ta en prat og at det ble jobbet med en kultur for å si i fra eller at tillitsvalgt formidlet konfliktene til leder. Tillit til leder var også nevnt som en viktig faktor. Ut fra funnene på dette punktet synes det som om de fleste skolelederne i mitt materiale trenger å jobbe mer med å ha bevisste strategier på hvordan fange opp konflikter, selv om de var bevisste på behovet for å gjøre det.

Tre skoleledere jobber bevisst med forebygging av konflikter gjennom aktivt å jobbe med arbeidsmiljøet og en av disse synes å stå i en særstilling her. Konkrete tiltak var å skape arenaer for utblåsing av frustrasjoner, jobbe med visjon, elevsyn og mål, skape en åpen og fordomsfri skolekultur, samspillsmetoden Dialog og det å ha tydelige prosedyrer ved konflikter. To ledere jobber ikke så bevisst med arbeidsmiljøet, men snakker mer generelt om å få folk til å trives på arbeidsplassen og generelt om HMS arbeid. Hva som skaper denne trivselen, annet enn sosiale tiltak, har de få tanker om. Den siste lederen er ikke fornøyd med arbeidsmiljøet, men har tanker om hva hun ønsker å få til. Siden vedkommende ikke har jobbet lenger enn litt over to år som leder ved skolen, er hun ikke der hun ønsker å være på dette området. Det synes å være en klar sammenheng med hvilket syn man hadde på seg selv som leder og hvordan skolelederne jobber forebyggende med arbeidsmiljøet. De lederne som har tatt en tydelig lederrolle, jobber mer bevisst med arbeidsmiljøet. Det er også de lederne som har et moderne syn på konflikter som jobber mest forebyggende med å få et godt arbeidsmiljø.

Ut fra funnene kan vi slå fast at det å snakke om spilleregler for skikk og bruk er viktig for å forebygge konflikter i voksenmiljøet på skolen. Tre ledere snakker tydelig om dette. En av dem har også nedfelt hva som er forventet oppførsel i en personallånbok. To ledere kommer ikke inn på temaet. Én leder har innsett et behov for å ta tak i dette, men har ikke gjort det ennå. Det å slå ned på ukultur har to ledere klare tanker om og viser gjennom samtalen tydelig hvordan de jobber konkret med dette i miljøet.

Ved forebygging av konflikter i forbindelse med utviklings- og endringsarbeid synes det å snakke mye om endringene før man innfører dem og det å gå sakte frem som viktige faktorer. Det var ulikt i hvor stor grad de ulike skolelederne innførte alle krav og pålegg som kom fra nivåene over dem. Dermed var det også ulikt hvor mye konflikter det var på dette området. Der hvor det var kultur og aksept for en tydelig ledelse, var det mindre konflikter, enn der hvor det ikke var kultur for tydelig ledelse. Der hvor skoleleder hadde et naturlig syn på

konflikter, synes der å være mer endring og utvikling, enn der det ikke var et slikt syn. Én skoleleder syntes det var vanskelig å forebygge utviklings- og endringskonflikter. En annen hadde ikke konflikter på dette området, men drev også lite med utviklingsarbeid.

6.4 Hvordan håndterer skoleledere ulike konfliktsituasjoner?

Det blir for omfattende og lite hensiktsmessig å gå igjennom alle historiene og vise hvordan skolelederne håndterer dem. Jeg velger derfor først å belyse hva skolelederne fortalte om analyse av konfliktsituasjoner og betydningen av kommunikasjon i håndteringen, noe som var sentralt i intervjuene med skolelederne. Videre velger jeg å vise hvem skolelederne samarbeider med i konflikthåndteringen. Deretter ser jeg på hvilken variasjon skolelederne synes å ha på konfliktatferden og om den synes å være tilpasse konfliktens intensitetsnivå og personene i den. Til slutt velger jeg å vise mer konkret hvordan tre ulike konflikttyper blir håndtert av noen av skolelederne. De tre ulike konflikttypene er valgt fordi flere ledere hadde erfaringer med konflikter på disse områdene og en sammenligning blir dermed mulig. Dette er konflikter i forbindelse med utviklings- og endringsprosesser, konflikter i forbindelse med typiske samarbeidsproblem og til slutt hvordan skolelederne håndterer ansatte som ikke gjør jobben sin. Andre konfliktområder som skolelederne kom inn på, men som ikke vil bli belyst, er kort oppsummert: konflikter i forbindelse med ulike rolleforståelser (som kan være mellom rektor og inspektør, mellom lærer og assistenter og mellom kontaktlærere og timelærere), konflikter som går på ulik vurderinger (som arbeidstidsavtalen m.m.) og ulike interessekonflikter.

6.4.1 Analyse av konflikten og kommunikasjon i konflikthåndteringen

Analyse av den enkelte konflikt og kommunikasjon som virkemiddel i håndteringen henger nøye sammen, og skolelederne nevnte dem gjerne i samme setning. Derfor er disse to koblet sammen under dette punktet. Når skolelederne skulle besvare spørsmålet om hva som er klokt for en leder å gjøre i en konfliktsituasjon, var nettopp analyse og kommunikasjon noe av det første de kom inn på. Tre ledere forteller om hvor galt det går om en ikke tar hensyn til en god analyse av situasjonen før en velger videre strategi. Et sitat fra en av dem illustrer dette:

For at en som leder skal ha en forståelse for hva det er som må tas tak i, må man bruke tilstrekkelig tid på å få analysert situasjonen og finne ut hva som er prosessene her, hva er det som egentlig skjer. Det en

ser på overflaten er ikke nødvendigvis det som skjer. Det er klokt å kartlegge konflikten før en mener noe. Jeg har nå tabbet meg ut på det et par ganger også, hvor du går inn tidlig og så viser det seg at saken er helt annerledes enn det du trodde. Har du først trakka skjevt, så sitter du på en måte i klisteret. Så det er veldig lurt å høre på alle parter før en gjør noe.

Her ser vi en leder som er bevisst på at hans forforståelse er ikke lik den forståelsen som de berørte partene, eller den som meldte inn konflikten, har. En analyse er derfor nødvendig for å komme dit at man kan forstå hva konflikten egentlig handler om, i følge denne lederen. Hensikten med en analyse er, som vi tidligere har sett, at man skaffer seg en oversikt over situasjonen og at man får tid til å finne ut om dette er en sak som utløser aktivitetsplikt eller ikke (jfr. kap.4.2.). Å kartlegge en konflikt kan derfor, i tillegg til å samtale med de berørte partene, også være å innhente informasjon hos andre som kan ha observert og som kjenner til flere sider ved forholdet enn det som tidligere har kommet frem. I følge Einarsen og Pedersen (2007:147) er det her viktig å skille mellom subjektive opplevelser og objektive konstaterbare forhold. Når frustrasjonen øker og temperaturen blir høy mellom mennesker, er en ikke i stand til å beskrive et objektivt hendelsesforløp. En subjektiv, negativ opplevelse er ikke nødvendigvis et vilkår for aktivitetsplikten. Det er heller ikke mulig å sette opp vurderingskriterier knyttet til en subjektiv opplevelse. Derfor kan det være nødvendig å få vitneutsagn fra andre involverte parter for å få en oversikt over hva som virkelig har skjedd. Samtidig bør en ikke involvere flere enn nødvendig for å få opplyst saken, for at den ikke skal opptrappes ytterligere og konfliktbildet bli unødvendig komplisert.

Etter en slik kartlegging, må en leder vurdere hvorvidt konflikten utløser aktivitetsplikt eller om saken er en del av den påregnelige belastningen en må tåle som arbeidstaker(jfr.kap.4.2.). Ut fra denne tankegangen kan vi være enig i skolelederen sitt utsagn ovenfor og bekrefte at det *er* klokt å kartlegge konflikten før en mener noe. Unnlater en dette arbeidet, vil det ofte ende med at konflikten eskalerer fordi håndteringen kom skjevt ut fra starten ved at man ikke forstod hva problemet egentlig var, men håndterte det man *trodde* det var. Det er derfor positivt at tre ledere kom inn på kartlegging, og det vitner om en høy bevissthet om betydningen av dette arbeidet. Det er her interessant å registrere at lederne som nevner analyse og kartlegging, er de som har stått i de tøffeste konfliktsituasjonene. Det er nettopp deres erfaringer som gjør at de nevner dette, etter at de har følt på hvordan konflikten ble uten analyse.

Alle skolelederne kom inn på kommunikasjon underveis i samtalen, og de bekrefter dermed Sætre (2009) sitt utsagn i kapittel 4.4 om viktigheten av kommunikasjon i konfliktarbeid. Jeg har nedenfor prøvd å sammenfatte hovedmomentene flere var inne på:

- Ulike perspektiv fører til ulik forståelse, gjennom samtale kan man forstå hverandres perspektiv. En leder må derfor lytte uten å tolke.
- Det er viktig å få partene til å snakke sammen og ikke kjeft.
- Konflikts intensitet avgjør om partene er samlet eller hver for seg i samtalen.
- Åpen og tydelig kommunikasjon er viktig i en konfrontasjonssamtale.
- Bruke samspillmetoden Dialog, eller få partene til å komme i dialog med hverandre.
- Ha et mål for samtalen, definer det og formidle det til partene.

Ser vi på det første punktet her, er det nettopp fordi vi ser ulikt på ting at vi ofte ender opp med ulike konklusjoner. Dette kan være en fruktbar situasjon, men det krever at en samtaler for å forstå hverandres perspektiver. Dette gjelder både for skoleledere og for de involverte partene. To skoleledere som uttrykker dette sier:

Det er viktig med respekt for at verden faktisk ser helt ulik ut avhengig av hvor du ser den fra. Det er liksom ikke den ene versjonen som er rett og den andre som er feil. Det er klart at noe i en fremstilling kan være direkte saklig feil og løgnaktig. Det kan det være, men veldig ofte vil en og samme hendelse faktisk se veldig ulik ut, og det må en ha forståelse og respekt for.

Det lite kloke er å tolke, for det viser seg veldig ofte at den som er inne i konflikten har en veldig logisk grunn for det han eller hun holder på med. Til dess du har skjønnet denne grunnen har du egentlig ikke forstått situasjonen. Det kloke er derfor å lytte lenge nok til at du skjønner, og så dobbeltsjekke at du har skjønnet.

Alle skolelederne var opptatt av at en måtte snakke sammen. Et spørsmål det imidlertid er betimelig å stille, er om det å snakke sammen alltid fører til større forståelse? Kommunikasjon handler også om hvilken måte man snakker sammen på. Om en bare er opptatt av å forsvare seg, vil ikke det å snakke sammen nødvendigvis føre til denne forståelsen. Noen av skoleledernes uttalelser vitner om en større innsikt her enn andre. En sa det slik: "Kunsten er å lytte slik at folk merker at du hører på hva de sier." Det er da, slik jeg tolker det, også snakk om en vilje til å forstå den andre, noe nettopp Sætre (2009) fremhever som vårt hovedproblem i kommunikasjon med andre (jfr. kap.4.3.). Om jeg tviholder på min forståelse, kan jeg ikke forstå deg, og vi snakker forbi hverandre. Hvordan jeg oppfatter en hendelse, kan være helt forskjellig fra hvordan andre oppfatter den. Derfor er det et interessant aspekt en skoleleder

kom inn på. Hun sier at ved å få folk til å snakke sammen og se inn i konflikten sammen, er det ikke sikkert at det blir noen konflikt lenger. Ved at man får se hele bildet, så er grunnlaget for konflikten kanskje borte. Man har i noen tilfeller rett og slett feiltolket hverandres ord eller kroppsspråk. Når saken blir satt ord på, viser det seg at det er ikke noen sak lenger. Det er nettopp på denne bakgrunn det er viktig å snakke med hverandre på et tidlig tidspunkt, for å undersøke om en har oppfattet den andre riktig, eller det bare er egne tolkninger en går og irriterer seg over.

Her er det dialogen kommer inn som et nyttig redskap, da det er viktig å forstå den andre sitt perspektiv (jfr. kap.4.4.1). To skoleledere var opptatt av samspillmetoden Dialog, og to andre ledere snakket om viktigheten av å komme i dialog med hverandre. Ved at man føler seg lyttet til, roer man seg ofte ned også. Slik stopper en veksten i konfliktforløpet. En leder som bruker denne samspillmetoden forteller:

Det der (peker på Dialog plakaten på veggen) er en fantastisk teknikk, for det er en samtaleteknikk det, og når du er flink i den så demper du et sint menneske ned. Vitsen er jo den at folk skal føle at de blir hørt. Det er det samme for voksne som for barn. Det er viktig å få snakke ut, å bli tatt på alvor og at noen hører på en. Så er det viktig å snakke rolig og fornuftig til dem. Det er jo alfa og omega når folk er oppkavet.

Å ha klare spilleregler for kommunikasjonen i konfliktsamtaler kom flere skoleledere også inn på, slik punkt to ovenfor viser. Blir temperaturen for høy, har en leder praktisert ”time-out,” det vil si en pause i samtalen slik at partene får roe seg ned. Det har liten hensikt å ha samtaler med folk som er veldig opphisset og som skal ta den andre og påpeke svakhetene ved den andre sine argument. Da er det bedre å vente til folk har roet seg og foreta samtaler med hver av partene atskilt. Gevinsten ved det å vente, er i tillegg at ”ting går og suller i hodet på en, og så modnes en løsning frem,” som en skoleleder uttrykte det. En pause for mental bearbeiding er derfor ikke å forakte.

Flere av skolelederne snakket om at en som leder ikke måtte hisse seg opp i en opphisset diskusjon, men klare å roe partene ned. En leder synes å stå i motsetning til dette, og sier:

Jeg er fra naturen ganske snarsint, men det er en av de viktigste tingene jeg har lært meg å styre sinnet mitt. I dag ser jeg jo det at jeg er taktisk. Jeg tenker: Skal jeg hisse meg opp og bli sint nå, eller er det ikke lurt å bli sint nå? Noen ganger må en markere og da kan det være lurt å bli sint. Men da er det mer sånn beregnet. Ja, men det er faktisk litt viktig av og til det også.

Denne lederen synes å komme inn på det Vliert (1998) kalles strategisk atferd (jfr. kap.4.2.). Han viser her en bevissthet om når det er klokt å være rolig og når det faktisk er klokt å bli sint for å markere. Når det er behov for å stoppe folk i uakseptabel atferd, er det viktig å vise dette med å være tydelig og til og med sint. Det kan være både strategisk og klokt. Dette sitatet viser denne ”både – og” tenkningen som klokskapen bærer i seg. Det normgivende er å ikke bli sint, men det finnes situasjoner det er klokt å bli sint. Flere skolelederne kom inn på at medarbeidere må få tydelige tilbakemeldinger om det er noe vedkommende har gjort som skaper konflikt med andre. En konfrontasjonssamtale må derfor være tydelig og klar.

Tilgivelse ved feil

Tre ledere kom inn på dette med å gjøre feil og tilgivelse. En av dem har innført begrepet ”det er ønskelig å gjøre feil” på skolen sin. Han forteller at det er viktig å signalisere til hele personalet at det er menneskelig å gjøre feil. En annen leder formulerer seg slik:

Det er klart at jeg gjør feil hele tiden. Vi lever med mennesker. Jeg vil komme til å gjøre feil fremover også, selv om en av lærerne mine er i en sårbar situasjon. Da må jeg be om unnskyldning for det og så må vi gå videre.... for vi gjør feil, og det gjør vi på begge sider, slik at vi må heller få det på bordet, og så er det ikke noe problem for en leder å si: Der og da var jeg altfor rigid. Jeg beklager det veldig. Det er klart en må det.

Sitatet illustrerer at i en opphetet konfliktsituasjon er det lett å trø feil, både for leder og partene seg imellom og slik forverre forholdet mellom partene. Dette skaper ofte vonde følelser og sår. Ved å være tydelig på at det er lov til å gjøre feil, og til og med akseptert at en gjør feil, så skaper slike ledere en raushet i den mellommenneskelige relasjonen. Det er viktig at man ber om unnskyldning og ikke bortforklarer sine feiltrinn. Det er forløsende å legge vonde følelser bak seg og kunne gripe fatt i det saklige innholdet i konflikten. Det er et lederansvar å gå foran som et godt eksempel ved å både innrømme sine egne feil og be om unnskyldning. Ved at leder opptrer slik, vil denne praksisen kunne spre seg i personalet.

Alle momentene skolelederne kom inn på i forbindelse med kommunikasjon, tar opp innhold fra teorikapittelet 4.4, hvor det å forstå hverandres perspektiver, dialog og lytting ble fremhevet som viktig. At tre ledere så tydelig vektla tilgivelse, kan tolkes som et signal om deres etiske bevissthet i dette vanskelige arbeidet. To ledere har fokus på løsninger av konflikten, fire har mer fokus på oppklaring og årsak til at konflikten oppstod. To ledere har i tillegg fokus på det å ha et mål for samtalen.

Det som imidlertid synes å være karakteristisk for de konflikthistoriene skolelederne forteller om når ting har gått galt og konflikten har eskalert langt, er at det ofte begynte feil. I stedet for å spørre den ansatte, som en opplever gjør en dårlig jobb, om hvordan vedkommende har det og om hva han eller hun tenker om oppgavene, starter lederen med anklager. Ved å bruke ”du – budskap” (jfr.kap.4.4.2) får en raskt konfrontasjoner med anklager og forsvar. Det å gå forsiktig frem, med en lyttende innstilling for å prøve å forstå den andre sin væremåte, synes derfor å være avgjørende viktig i kommunikasjonen fra starten av. Ved å opptre slik kan en unngå å få en eskalerende konflikt.

6.4.2 Hvem skolelederne samarbeider og/eller rådfører seg med i konfliktsituasjoner

Det er interessant å få kjennskap til om skolelederne samarbeider eller rådfører seg med noen i konfliktsituasjoner de har kommet opp i og hvem dette i så fall er. Derfor stilte jeg spørsmål både om de samarbeider med noen på skolen og om de har andre utenfor skolen (spm. 14 og 15 i intervjuguiden, vedlegg 1). Skolelederne fikk også spørsmål om hva de gjorde om de selv var en del av konflikten (spm. 9 og 10).

Etter en analyse av svarene de gav, finner jeg at de tre skolelederne som har lederteam, bruker dette teamet til å rådføre seg med i konfliktsituasjoner. En av dem fortalte at det kunne være en av avdelingslederne som håndterte saken videre, for å kunne løfte saken opp et nivå om det var bruk for ytterligere tiltak. Selv om avdelingslederen stod for håndteringen, ble saken alltid drøftet på lederteamet. Hadde konflikten en viss alvorlighetsgrad, brukte to av disse tre skolelederne å trekke inn tillitsvalgt i saken. Dette gjaldt i saker som kunne få noe å si for arbeidsforholdene til arbeidstakeren videre. Den tredje lederen med lederteam, ønsker imidlertid ikke å bruke tillitsvalgt, fordi hun har erfaringer med at om tillitsvalgt og verneombud kommer inn i bildet, blir det en rettssakslignende sak. Da blir det etter denne lederen sin mening bare en kamp for å vinne saken, og det er ikke gunstig for noen av partene.

På skolene hvor det ikke er lederteam er det inspektør, tillitsvalgt og verneombud som blir nevnt som samarbeidspartnere. Om det er snakk om vanskelige saker, nevner to ledere skolesjefen som en aktuell samarbeidspartner, mens en skoleleder mener dette er personavhengig og avhengig av at han som leder har tillit til vedkommende og at personen bør har kompetanse på området.

Om derimot skoleleder selv er part i saken, stiller det seg noe annerledes. To skoleledere har ikke opplevd dette etter 16 år som ledere. De 4 øvrige har opplevd dette, og tre av dem mener at da skal saken løftes på nivået over en selv, men det er personavhengig hvem en ønsker å benytte her. En av disse lederne sier:

Om jeg er part i konflikten, så skal den løses et hakk over meg. Konflikter skal løses på lavest mulig nivå, men det er nivået over der konflikten er. En kan ikke være en part i konflikten, og jobbe for å løse den. Da havner en i en dobbeltrolle som blir umulig. Jeg har forsøkt å gjøre det også, det var ikke lurt. Det er klart det er ubehagelig å ta inn nivået over, men det er helt nødvendig. Det handler noe om at poenget er å vinne krigen, ikke vinne hvert slag. Hvis jeg og du har en konflikt og jeg er skoleleder og jeg forsøker å være den nøytrale som skal prøve å løse dette, så vil det bli helt umulig, det er nå greit. Hvis jeg tar inn neste nivå med en gang, så vil det for fremtiden skape en tillit hos deg om at jeg er i stand til å håndtere det profesjonelt hvis det skjer igjen. Det betyr at jeg vinner situasjonen ved å tape. Folk må ikke være redd for å få innsyn. Folk må ikke være redd for at det skal komme noen å se at der er litt rot i et hjørne her. Der er rot i hjørner overalt. Det er ingen steder hvor alt er perfekt. En må heller ikke late som om der er det.

Den siste skolelederen mener derimot at om en har ryddige rutiner klare på forhånd og følger dem, så er en i stand til å håndtere saken selv. Dette mener vedkommende krever at en agerer som leder, og ikke som privatperson.

Spørsmålet en da må stille seg, er om det er mulig å opptre så ryddig at en alltid klarer å agere som leder i en opphetet konfliktsak? Om man selv mener at man opptre ryddig og ut fra sin lederposisjon, er det ikke sikkert at den andre parten opplever det slik. Å si at man opptre som leder, er i og for seg greit, men om den andre parten ikke har akseptert denne lederrollen, kan konflikten eskalere ytterligere. I Utdanningsforbundet (2010:7) sitt veiledningshefte for tillitsvalgte står det at konflikter bør løses på lavest mulig nivå. Einarsen og Pedersen (2007) mener derimot at det alltid er nivået over der saken befinner seg. Dette er også i tråd med synet til skolelederen som var sitert ovenfor. Det var akkurat her det skar seg i Valla/Yssen saken, som ble en stor konfliktsak med stor medieoppmerksomhet for noen år tilbake. Her prøvde Valla å håndtere sin egen sak, samtidig som hun var part og følelsesmessig engasjert i den. Dette eksempelet viser tydelig hvorfor det er klokt å trekke inn nivået over om en selv er part i saken. Å ha en ryddig håndtering vil skape tillit til leder i senere saker, og en vil som leder komme styrket ut.

Det synes som om de skolelederne som har en ledergruppe å drøfte saken med, har en fordel med at det er flere øyne som kan se på saken. De kan hjelpe hverandre i analysen og vurderingene frem mot et handlingsvalg, noe som er en styrke for de berørte partene. Det sårbare i at det er skoleleder som har personalansvaret i konfliktsaker, er om forholdet til en av partene i konflikten ikke er så godt. Et viktig prinsipp en av skolelederne kom inn på, var at om en som leder har tatt parti for en av partene, må saken ikke håndteres av leder, men av noen andre. Derfor blir det viktig for leder generelt, og særlig på skoler som ikke har en ledergruppe, at en ikke får for tette relasjoner til personalet sitt. Dette er viktig for å kunne slippe å ha bindinger til enkeltpersoner eller grupperinger, men ha et like godt forhold til alle. Et passelig nært forhold slik at en opplever omsorg og støtte, men også passelig fjernt til at ikke vennskapet virker styrende. To ledere var oppmerksomme på denne balansegangen.

6.4.3 Konfliktatferd tilpasset til intensiteten og personene i den

I kapittel 3.3 refererte jeg til ni adferdsmåter ved konflikthåndtering. Disse var: å dominere (makt), glatte over eller overtale, holde igjen, forhandle, bruke regler, samarbeide, gi etter og støtte. Ser vi så på enkeltledernes atferd i konflikter, synes problemet i følge Rognes sin doktorgradsavhandling (2008:169) å være at lederne ”stivner” i en eller to konfliktatferder og dermed ikke har fleksibilitet nok til å variere atferden i forhold til det situasjonen tilsier. Det er derfor interessant å analysere konflikthistoriene til lederne gjennom å se hvilke atferd de synes å benytte i den enkelte konfliktsituasjon og i hvilken grad lederne varierer denne alt etter situasjonen de står oppe i.

Tre av skolelederne synes å være fleksible og variere innstilling alt etter konflikten innhold og personene i den. De viser et stort register av atferder som de benytter seg av. Jeg vil illustrere dette ved å la en av disse lederne stå som et eksempel her og vise, gjennom en forkortet gjengivelse av fem konfliktsituasjoner denne lederen har vært oppe i, hennes fem ulike måter å møte konfliktene på.

Ved lavintense interessekonflikter bruker denne skolelederen interessebasert problemløsning (såkalt ”vinn-vinn” forhandlinger), slik at partene kan få snakke ut om det som oppleves vanskelig og konfliktfylt. På den måten ivaretas respekten for begge syn, og hun gir partene anledning til å få løse konflikten sammen.

Vedkommende leder brukte ettergivenhet i en konfliktsak med en assistent som følte seg urettferdig behandlet. Lederen var her villig til å gi litt for å imøtekomme assistentens behov, uten at denne hadde juridisk rett på det. Når assistenten ikke var fornøyd med dette tilbudet, men ville kreve enda mer, satte lederen foten ned. Hun viste tydelig ledelse ved å si i fra om at nå kunne vedkommende ikke få mer. Her koblet lederen domineringsatferden inn. Assistenten reagerte da med å ikke ville ha noe mer med lederen sin å gjøre og nektet å komme inn på personalrommet en periode. Skolelederen var klok nok til å overse det, selv om det var imot skikk og bruk i virksomheten og lot henne være i fred. Det gikk noen måneder før lederen tok kontakt igjen, og utpå høsten kom det noen innrømmelser fra assistenten og de fikk snakket ut og ting ordnet seg igjen.

Denne lederen viste en ”hold- igjen” atferd ved å nekte en lærer å ta opp en konflikt med en medarbeider. Lederen mente den ene læreren var for sterk for den andre, og at den andre ikke ville takle å bli konfrontert med sin feilende oppførsel. Lederen forteller:

Da læreren kom til meg og sa hun måtte ha en prat med den andre, svarte jeg: Nei, det skal du ikke ha. Du er altfor sterk. Du må skjønne og begripe at dette her det kan du leve med. Det er over i morgen, når hun har tenkt seg om. Det var dumt det hun sa, men når hun har tenkt seg om, så vet hun det, men hun vil aldri klare å innrømme det. Men du klarer å leve med det. Læreren var ikke enig med meg der og da, men i ettertid så har hun skjönt det. Det utviklet seg absolutt ikke til noe. Hun gikk nok lenge og tenkte på det at hun skulle nå ha sagt at.... Men hun andre visste det, hun gjorde det. Så av og til så lønner det seg kanskje å holde munn, rett og slett.

Grunnen til at skolelederen valgte å holde igjen den ene læreren i dette konkrete tilfelle, var at læreren som hadde opptrådt krenkende, var en som mange ikke likte og som var sytete og mye syk. Dette var en veldig sårbar person som tok ting ”lett til seg.” Vedkommende visste innerst inne hva som var god oppførsel, mente skolelederen, men maktet ikke alle dager å leve opp til dette. Det var derfor en skjønnsmessig totalvurdering av situasjonen som gjorde at lederen i dette tilfelle valgte å handle slik hun gjorde. Selv om den andre læreren ikke var enig i rektors avgjørelse, så hadde rektor den myndighet som skulle til for at denne læreren fulgte rådet fra rektor.

Skolelederen valgte videre makt som strategi ved en ansettelses prosess av en inspektør. Det var i en konflikt med skolesjefen, fordi vedkommende ikke ville tilsette nummer to på søkerlisten da nummer en, som hadde fått stillingen, trakk seg. Skolesjefen hadde funnet en

annen stilling til denne personen og ville lyse ut inspektørstillingen på nytt. Skolelederen ønsket imidlertid nummer to på listen og vedkommende søker ønsket primært å bli inspektør på den aktuelle skolen og ikke få tilbud om en annen jobb. Dette var en ren maktkonflikt og skolelederen kjente godt til det kommunale systemet Derfor gav hun seg ikke, men brukte apparatet i kommunen som hjelpere. Det endte med at nummer to på søkerlisten fikk jobben, og skolesjefen ble fornærmet fordi skolelederen ikke hadde gitt seg. Skolelederen sa: ”Dette er en maktkamp, og jeg har tenkt å vinne den fordi jeg vet at jeg faktisk har rett!”

Sin evne til åpenhet og samarbeid viser skolelederen ved å legge saken frem for alle involverte parter i en permisjonssak, hvor det skal inn folk i stillingen til en som skal ut i morspermisjon. I møtet presenterer hun sine tanker om hvordan hun har tenkt at dette skal ordnes. Hun oppdager imidlertid at de ansatte har forslag til bedre løsninger enn det hun har tenkt ut. Da er skolelederen rask til å anerkjenne deres forslag og trekker tilbake sitt løsningsforslag. Slik imøtekommer hun de ansatte sitt forslag, som i ettertid faktisk viser seg å være bedre for alle involverte parter.

Situasjonsbeskrivelsene ovenfor synliggjør seks ulike atferdstyper i fem ulike situasjoner. I noen av sakene skifter skolelederen atferd alt etter hvordan saken utvikler seg. Dette vitner om en høy grad av situasjonsbevissthet og om klokskap i møte med de ulike konfliktene.

Som kontrast til denne lederen kan min analyse av konfliktatferd avsløre at tre ledere ikke synes å være så fleksible i sine adferdsstiler. En skoleleder synes å bruke kompromiss som innstilling i møte med alle konfliktsituasjonene som kommer opp i løpet av intervjuet. Han snakker mye om å ”gi og ta” og det å finne ”en middelvei.” Rognes (2008:168) hevder at en overdreven bruk av kompromiss har visse farer ved at man fokuserer på den åpenbare konfliktsaken, uten at de underliggende problemene som forårsaker konflikten blir tilstrekkelig belyst. En slik atferd kan lett gi inntrykk av at det viktigste er å unngå konflikten, ved at man gir etter for å få en snarlig løsning. En slik ledelse kan bli glatt og konturløs (Spurkeland 2005:232). Denne lederen sier også om seg selv at han er på grensen til konfliktsky. Det kan kanskje være en forklaring på hvorfor han bruker denne atferden mye.

En femte leder synes å bruke mye ettergivenhet og unngåelse, men også kompromiss. Ettergivenheten viser seg i hans demokratiske lederstil hvor flertallet bestemmer: ”Vi tar ting opp på personalmøter og diskuterer det. Vi har en avstemming og da blir det et flertall som

blir rådende og det må vi rette oss etter” og ”Det kan hende at vedkommende som har problemet sier: Nei, det kan jeg ikke tenke meg. Ok, aksepter det.” Inntrykket her blir at dette er en leder som ikke bruker styringsretten sin i konfliktsamtaler. Det kan være klokt i små, uvesentlige saker at leder gir litt etter og ”energiøkonomiserer” med hvilke kamper det er verdt å kjempe for. Om ettergiveness blir hovedtrenden også i saker der det hadde vært naturlig og behov for at leder markerte seg, kan inntrykket imidlertid bli at dette er en svak leder. Å alltid akseptere at folk ikke kan tenke seg ting når du er leder, synes i for stor grad å være en ettergivende og unnvikende lederstil. Unngåelse viser han tydelig flere ganger og sier: ”Som person er jeg ikke ute etter å skape konflikt, men heller ute etter å prøve å unngå dem.” Er man for mye ettergivende og unnvikende karakteriserer Spurkeland (ibid) slike ledere for ”feige og svake”. Rognes (2008:168) mener ettergivende ledere lett blir utnyttet av pågående, sterke personer. Det kan skape misnøye i kollegiet om det er ansatte som på grunn av sin styrke stadig går vinnende ut av konflikten. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) hevder også at føyelige ledere hindrer en kultur for utvikling (jfr. s. 9). I et utviklingsperspektiv er derfor slik ledelse betenkelig om denne atferden er hovedtrenden.

Den siste lederen har tidligere brukt konfrontasjonsatferd, med uheldige konsekvenser og en hurtig eskalering av konflikten. Dette har vært noen vonde konflikter. Denne lederen kom til en skole som ikke hadde vært vant til tydelig ledelse, men opplevde raskt at det å være tydelig fikk noen uheldige konsekvenser. Disse erfaringene har ført til at vedkommende leder har vært mer tilbakeholden med slik atferd. Hun synes nå å ha havnet i den andre grøften, med unngåelse, ettergiveness og kompromiss. Denne skolelederen ser behovet for å bruke mer makt og kunne skjære igjennom og si: ”Slik blir det” og tåle de uenighetene og protestene som kommer, men sliter litt i forhold til egne følelser. Hun innser at det er viktig å ikke gi sutring og motstand så mye fokus. Etter kurs i konflikthåndtering bruker lederen nå problemløsende samarbeid med konfliktpartene og ser slik ut til å utvide repertoaret av konfliktatferder. Spurkeland (2005:232) hevder mennesker med et for smalt konfliktstil register lett vil havne i situasjoner de ikke kommer seg ut av, og det synes å ha vært tilfelle ved denne siste lederen.

Det er imidlertid viktig å presisere at ulike konfliktstiler blir effektive i sin rette kontekst. Makt blir effektiv når en rask beslutning må til, når upopulære beslutninger skal tas og når bestemthet er viktigere enn demokrati. Den unnvikende blir effektiv når saken er triviell, når utsettelse og nedkjøling er formålstjenlig. Oppsummert synes tre ledere å være fleksible i å

tilpasse atferden sin i konflikter, alt etter hva konflikten handler om, hvor intens den er og til personene i den. De utviser et godt skjønn her. Tre ledere synes å holde seg for mye i retning av unngåelse, kompromiss og ettergivenhet, også ved konfliktsituasjoner der det synes naturlig å benytte andre atferder.

6.4.4 Håndtering av tre ulike konflikttyper

Jeg vil i dette avsnittet vise tre skoleledere sin måte å håndtere tre ulike konfliktsituasjoner på. Dette gjør jeg fordi disse historiene illustrerer på en god og tydelig måte hvordan ulike ledere håndterer situasjonene ulikt og hva som synes å være årsaken til at de håndterer dem ulikt.

Konflikter i forbindelse med endring og skoleutvikling.

Tre skoleledere forteller om konflikter i forbindelse med endringsprosesser. Jeg har valgt å ta med to av disse lederne sine tanker og erfaringer her, samt en leder som ikke har opplevd konflikter på dette området, for å vise spennvidden på hvor ulikt de tenker om og håndterer denne type konflikter.

En skoleleder forteller at han kom til en skole som ikke var vant til å bli ledet. Han gikk da inn og satte en ny agenda og stod i det løpet som kunne vare i noen år. Over tid måtte han ha en del konfliktsamtaler med ”strikkeklubbens mester” og sette ned foten og si: ”Slik gjør du og dette er uakseptabelt fordi...” For å få dette til, mente denne lederen at det var helt nødvendig at han som leder hadde en forståelse for hva som måtte tas tak i. Han måtte bruke tilstrekkelig nok tid til å få analysert situasjonen og finne ut hva som egentlig skjedde her. Det han så på overflaten var ikke nødvendigvis det som egentlig skjedde. Når dette var gjort, måtte han prøve å finne ut hva den ønskete situasjonen skulle være, og så måtte det kommuniseres til hele kollegiet. Da måtte han si: ”Nå blir der et nytt regime og det nye regimet fungerer slik og slik. Her er reglene. Det som har vært før er forbi. Det som skjer heretter er dette... Og jeg aksepterer ikke at noen setter seg imot dette.” Med en gang første mann buttet imot disse grensene, kalte lederen vedkommende inn på teppet med en alvorlig samtale. Hvis det skjedde igjen, var det advarsel. Lederen forteller at slike situasjoner er fryktelig ubehagelig og at det ofte er noen personer som må fjernes for å kunne komme dit en vil. Den heite konfliktperioden kan lett vare i 1 ½ år. Da handler det om at hvis en som leder følger lov- og avtaleverket, men motparten utnytter reglene til å bruke maksimal tid hele veien, går der lett 1 ½ år. Skolelederen er tydelig på sitt ledelsessyn og sier:

Ledelse for meg er målformulerende, problemløsende og språkskapende atferd. Det er det ledelse er. Det betyr også at når vi har en konflikt, så har vi et mål. Hvordan vi skal komme til det målet, er ikke viktig for meg.... Men likevel mener jeg at jeg har et mål for hvordan vi skal ende opp denne konflikten, og så spør jeg hvordan kan vi bidra til at vi kommer dit. Da er det problemløsende atferd. Språkskaping handler om at vi kan kommunisere slik at vi forstår hverandre.

En annen leder forteller dette om konflikter i forbindelse med endringsprosesser:

Jeg tenker at vi som skoleledere må gjøre det vi får beskjed om fra nivåene over oss. Men måten vi gjør det på er vårt valg, og da må vi prioritere. Man må velge enten å være best i klassen eller å ha en pragmatisk måte å tilnærme seg dette på. Vi tar alle tester vi skal ta, men hvor mye vi legger inn i det, og hva vi sier til elevene, og hvor mye oppstuss det blir, det er et valg vi gjør på faglig grunnlag, tenker jeg. Det selges ikke så godt i forhold til lærerne, for de vil at jeg skal være deres talsmann overfor skolebyråden. De tror at vi sitter på ledermøtene og sier: Nå får det være nok! ...Jeg liker ikke så veldig godt denne: Nei, dette vil vi ikke og slik sutring. Men da tenker jeg at jeg skal gi det minst mulig fokus. Folk kommer til å sutre, og vi må tåle at de sutrer. Da handler det om å være passe modig. Så det jeg må jobbe med er å ikke gi noe sutring fokus, ikke høre på det. Jeg må tåle at de er uenig og vurdere hvilke kamper skal jeg ta? Hvilke skal jeg bare si at slik gjør vi det? Hvilke kamper skal jeg si at ok, vi gjør det ikke slik. Jeg hører det er motstand her. Jeg har ikke noe problemer med å forstå det. Jeg kan godt være pragmatisk, men på sett og vis være minst mulig i mine egne følelser i forhold til den motstanden og samtidig bli tøffere på at nå gjør vi det bare slik! Men jeg kjenner jo at jeg gruer meg for den. Det er så lett å personliggjøre dette. Og så bli det meg de skal ta. Men det er jo ikke jeg som har funnet på dette her. Hvorfor skal jeg da gå rundt å ha dårlig samvittighet for det. Det er jo ikke jeg som har funnet på det. Dette er jus. Jeg må si til de ansatte: Jeg skjønner du har mye, men dette må vi. Jeg må tåle den: Jammen da blir jeg sykemeldt.....Nei, du blir ikke sykemeldt hvis du ikke vil.

Motsatsen til disse to lederne, er skolelederen som ikke har hatt konflikter i personalet sitt i forbindelse med utvikling og endring. Da blir det viktig å se etter hva denne lederen tenker om ledelse og se på hvilke strategier han har for skoleutvikling. Underveis i intervjuet kommer vi inn på dette. Lederen forteller at han ikke har tid til å være ute i klasserommene. Han mener den administrative biten stjeler så mye tid at det heller ikke blir nok tid til å drive med pedagogisk planlegging. Dette er etter hans mening et stort dilemma og noe som alle skoleledere er klar over. Videre sier han at det ikke alltid er lurt å hive seg rundt og innføre absolutt alt nytt og forteller: ”De ansatte har takket meg for at jeg ikke stod så hardt på og presset dem til å innføre alle nye ting med L-97.” Han mener videre sunn fornuft er viktig. Når jeg spør om hvorfor han tror han ikke har opplevd konflikter i forbindelse med endringsprosesser svarer han: ”Jeg har lagt det opp på en smidig måte og ikke tredd ting nedover hodet på folk.” Senere i intervjuet viser det seg imidlertid at denne skolelederen ikke

har jobbet med lokalt læreplanarbeid i forbindelse med den nye læreplanen (LK-06) eller med elevvurdering etter forskrifter som kom i 2009. Lærerne har elevvurdering slik de vil uten hans innblanding. Lederen mener dessuten at det er blitt et for stort fokus på kunnskapsmålene. Det er jo umulig å nå alle målene og ha kontroll på at elevene har nådd alle målene. Han forteller at han vektlegger mer sosial kompetanse. Når barna er høflige, blir det trivelig å være lærer. Hovedoppgaven for en skoleleder, er i følge denne lederen: ”å vite at du skal stå til tjeneste for de ansatte, legge til rette slik at de kan gjøre en god jobb. Det er egentlig det som er hovedjobben.”

Vi ser her tre ulike ledere som på hver sin måte håndterer utviklings- og endringskonflikter. Den første er en leder, som vi ut fra teorien om skolelederrollen i innledningen, ser ut til å gå inn og ta tydelig ledelse. Først analyserer han skolen og ser hvordan den rådende skolekulturen er gjennom å studere det som egentlig skjer. Å ”knekke” skolekoden er i følge Rognaldsen (2008:280) en forutsetning for å lykkes som pedagogisk leder. Deretter ser skolelederen på hva det er som må tas tak i og hva den ønskede situasjonen vil være. Dette formidler han så tydelig til alle i personalet og presenterer reglene for det nye regimet. Reglene blir godt oppfulgt ved at brudd på dem får konsekvenser; først en samtale, så advarsel og til slutt at noen må fjernes. Slik viser lederen handlekraft og tydelighet, noe som var viktig ut fra Hildebrandt (2002) sin teori om ledelse av endringsprosesser i kapittel 3.4. Ved motstand mot endringene velger denne lederen konfrontasjon som atferd (jfr. kap.4.5.). Konfrontasjon kan i følge Rognes (2008), være gunstig dersom en leder trenger å være tydelig og sette seg i respekt. Slik sett kan det være en klok konflikthåndteringsatferd denne lederen utøver i denne situasjonen ved å tydelig vise hvem som nå er sjefen og dermed skape en aksept for ledelse på en skole hvor dette har vært noe fraværende. Busch m. fl (2010:437) påpeker nødvendigheten av en situasjonsbetinget bruk av ulike strategier for å overvinne motstand mot endring. Når motstanden er dypt forankret og når initiativtakeren til endringene har den nødvendige makt og autoritet, kan bruk av forhandlinger og tvang være de mest potente måtene å få til endringer på, etter deres mening.

Den andre skolelederen skiller seg fra den første ved at hun synes det er vanskelig å ikke gi suring og motstand mot endring fokus. Hun lar seg påvirke av det, og hun innser at dette ikke er hensiktsmessig. Hun ser også at hun har en vei å gå for bli tøffere som leder og si: Slik blir det bare! Og ikke bry seg om motstanden. Denne lederen utøver ledelse, men synes å ha for mye vekt på de ansattes reaksjoner og sine egne følelser for dem oppi dette. På tross av sin

frustrasjon over motstanden hun opplever og sine negative følelser overfor konflikter, er hun likevel lojal mot overordnet nivå og går i gang med endringsprosessene, selv om hun forteller at hun av og til gruer seg til motstanden som hun vet vil komme. Denne lederen synes likevel å være for opptatt av det relasjonelle på områder der det kreves styring og klar ledelse.

Omsorgsplikten, som vi var inne på i kapittel 4.3., synes her å komme i konflikt med styringsplikten. Skolelederen har dermed en jobb å gjøre med å tydeliggjøre hva som ligger i skolelederrollen overfor sitt personale, men også overfor seg selv, slik at det blir mer aksept for å utøve ledelse, slik St. meld. 31 (2007-2008) er inne på. Faren med å bli for opptatt av hvilke reaksjoner en får som leder i utviklingsarbeid, er at en blir for ettergivende for motstanden de ansatte utøver. Som vi tidligere så i kapittel 4.4., var en utstrakt bruk av ettergivenhet noe som kunne føre til at sterke personligheter utnytter en.

Har skolen derimot en kultur som har akseptert ledelse, er det likevel nødvendig å reflektere over hvor godt og hvor mye en skal gjøre ut av krav som kommer ovenfra, slik denne lederen er inne på. Tidligere så vi at en av strategiene skolelederne brukte for å unngå konflikter ved utvikling og endring, var at man tilpasset fart og omfang av det nye til det en ellers var i gang med (jfr. kap.6.3.4.). Endringsomfang og tempo må tilpasses kapasiteten til de ansatte. Presset på de ansatte kan bli for høyt slik at det velter lasset og folk gir opp. Denne varheten for når smerteterskelen er nådd for de fleste i personalet er det viktig at en som leder lytter til.

Klokskap befinner seg i balansepunktet mellom besindighet og mot, sier Brunstad (2009:141). Det er derfor nødvendig at en skoleleder viser en skjønnsmessig vurdering på hvor mye og hvor raskt en skal innføre nye krav.

Den siste lederen synes ut fra teorien om atferder i konflikter (jfr.kap.4.5) å bruke unngåelse som ”metode” for å slippe konflikter med endrings- og utviklingskrav som kommer fra nivåene over skolelederen. Dette er ikke noe han eksplisitt uttaler, men noe som indirekte går frem av det han ellers sier i intervjuet. Ved å unngå å innføre prosjektarbeid, unngå å jobbe med elevvurdering og lokalt læreplanarbeid, så unngår en som leder også noen konflikter ved at lærerne får holde på som før. Har man som leder en holdning til at konflikter er det motsatte av et godt samarbeid, slik denne lederen synes å ha, kan dette være en naturlig strategi. I forhold til skoleutvikling er det heller en dårlig strategi, for det resulterer i at det meste blir som før. Skolereformer og andre tiltak for skoleutvikling undergraves og mislykkes (Rognaldsen 2008:279). Her ser vi at holdning til konflikt kan ha en avgjørende betydning for hvordan skolelederen velger å forholde seg til mulige konflikter i forbindelse med

utviklingsarbeid. Denne lederen sine tanker om skoleledelse ser også ut til å kunne virke inn her. Han er mest opptatt av å tilfredsstille de ansatte og imøtekomme deres ønsker og behov, mer enn å være en leder med tydelig ledelsesprofil. Skolelederen uttaler selv at det er de administrative oppgavene som tar mesteparten av hans tid. Denne lederen synes derfor å sitte fast i den tradisjonelle rektorrollen med administrasjon som hovedoppgave og klarer i for liten grad å være en pedagogisk endringsleder (jfr. Lotsberg 1997:171).

Gjennom disse tre situasjonene ser vi at hvilken holdning en har til konflikter får innvirkning på hvordan man møter konflikten. I tillegg er det avgjørende hvilken rolleforståelse man har av det å være skoleleder. Er skoleleder først og fremst en administrator som skal legge til rette for lærerne, eller er han/hun en tydelig leder som går inn og tar et lederansvar for hvordan en skal tilpasse krav om utvikling til den aktuelle skole? Så i tillegg til holdning til konflikt har også lederens rolleforståelse noe å si for hvordan en håndterer konflikter.

Konflikter i forbindelse med samarbeidsproblem mellom lærere

Jeg vil her trekke frem to ledere sine ulike måter å håndtere slike konflikter på for deretter å drøfte hva som synes å skille dem.

Den første lederen sier han ikke er interessert i hvem av lærerne som er venner med hvem, om kjemien er god eller dårlig mellom dem. Han forventer at de kan opptre profesjonelt og være voksne og jobbe i lag. Oppstår det imidlertid konflikter, kaller han partene inn til samtale, en og en. Han fører en til flere samtaler med dem for å få dem både til å dempe seg, men også for at han skal kunne forstå hva vedkommende sliter med i forhold til den andre personen. Det gjør han med begge to til dess han har kommet i en situasjon der han tror han har forstått hva saken dreier seg om ut fra begge parter sin synsvinkel. Deretter bringer han partene sammen, og det har de ikke noe valg på. I dette møtet formidler han tydelig sin holdning til hvilke forventninger han har til lærere som profesjonelle arbeidstakere og sier til dem: ”... at her sitter vi til dess at dette er løst. Jeg forventer ikke at dere skal like hverandre og heller ikke at dere skal sette pris på hverandre, men jeg forventer at dere skal kunne jobbe sammen.” Han forteller videre at han er rystet over holdningen og taktikken til andre skoleledere som forteller at de setter sammen team etter hvem som fungerer i lag. Han begrunner dette slik: ”fordi dette er de folkene som skal lære elevene å samarbeide, men de kan ikke samarbeide på voksenplanet. Hva er det vi holder på med? Jeg aksepterer rett og slett ikke premisene. Jeg setter folk sammen etter faglig kompetanse og så får de lære seg til å håndtere hverandre.”

Den andre skolelederen viser en noe annen tilnærming. Han har samtaler med begge parter samlet ved samarbeidskonflikter. Han inntar en lyttende posisjon for å forstå hva saken dreier seg om. Han mener det er viktig at de ansatte prøver å finne en løsning. Han som leder skal ikke dytte en løsning nedover hodet på dem. Han forteller videre at omorganisering kan være en god måte å løse konflikter på, ved å plassere om på hvem som jobber med hvem. Han begrunner dette slik:

Vi mennesker er av en slik art at vi er forskjellige. Det har jeg akseptert fullt ut. Mine arbeidere er forskjellige, og det skal de få lov til å være. Hvis jeg hadde prøvd å lage dem like alle sammen, så tror jeg at jeg hadde skapt konflikter. Det er viktig å akseptere andre slik som de er. Det er ikke alle lærere som kan samarbeide med alle. Det må man akseptere. Så når vi setter sammen team med lærere som må samarbeide, for eksempel på parallelle klasser, da må en tenke på det at disse vet vi at ikke går sammen, og da er ikke dette de beste. Så en må velge ut de som skal samarbeide på en god måte. Om du har en type som har bare én måte å gjøre ting på, og ikke aksepterer andre måter å gjøre dette på, så vil det skape konflikt. Da setter du ikke de personene til å samarbeide om en felles sak. Personligheten til folk kan en ikke gjøre noe med, du kan ikke endre den, men akseptere den på godt og vondt. Mennesker må få lov til å være seg selv. Du må leve med at det er en del ting ved mennesker som gjør at de er slik.

Vi ser her to ulike ledere som velger to ulike strategier på hvordan håndtere konflikter mellom folk som strever med samarbeidet. Den første lederen velger samarbeid som strategi og ser ikke ut til å gi seg før partene har funnet en vei sammen videre. Den andre lederen begynner også med samarbeid, men går over til oppløsning som strategi om samtalen ikke fører frem. Partene får slippe å jobbe sammen videre og avhengigheten opphører. Relasjonsproblemene er ikke løst, men saken er håndtert.

I kapittel 4.3.1 så vi at omplassering kan være en konflikthåndteringsstrategi på høyt opptrappede konflikter, men da kun for å få folk til å roe seg ned, før en tar samtaler med partene for å prøve å finne en mer varig løsning (Einarsen og Pedersen 2007). Er omplassering en mye brukt metode, kan det vitne om en leder som ivrer for å ivareta harmonibildet i stedet for å forsøke å skape bedre relasjoner mellom partene. Denne siste lederen er en av dem som uttrykker et tradisjonelt syn på konflikt og ser på konflikt som det motsatte av et godt samarbeid. Han har heller ikke forebygget konflikter på en bevisst måte, men snakker mer om fellesopplevelser og kakespising for å skape et godt arbeidsmiljø. Den første lederen har derimot et naturlig syn på konflikter. Han har også jobbet bevisst med forebygging av konflikter gjennom klare regler for skikk og bruk, ved å tilskynde utlufting av

frustrasjoner, ved å tydelig snakke om romslighet og ved å ha gode strategier for å fange opp konflikter på et tidlig tidspunkt. Slik har nå denne lederen et bedre utgangspunkt for å kunne gripe fatt i oppførsel som ikke synes å være forenlig med den romsligheten og rausheten han har formidlet at er ønskelig i personalet. Når alle i organisasjonen vet om spillereglene for samarbeid, er det også legitimt at leder holder de to ansvarlige for det samarbeidet som ikke fungerer og hjelper dem til å finne en vei videre sammen. Slik viser skolelederen en konsekvent ledelse, hvor det er samsvar mellom ord og handling. Den andre lederen har ikke tilsvarende regler for skikk og bruk, og han har dermed ikke noe å ta tak i når ulike personligheter bryner seg på hverandre. Når han i tillegg synes å ha et konfliktsyn som sier at konflikter er uønsket og farlig for hans rykte, blir oppløsning et naturlig valg. Her ser vi tydelig hvordan det å skape klare forutsigbare rammer for virksomheten, som et virkemiddel for et bedre arbeidsmiljø, også hjelper en leder i møte med konfliktsituasjonene.

Hvordan den siste lederen begrunner sin håndtering er imidlertid interessant. Han begrunner oppløsningen med at han har akseptert at personligheten til mennesker kan en ikke endre og at ”mennesker er slik.” Slike uttalelser kan lede tankene i retning av et menneskesyn hvor mennesket blir sett på som uforanderlig og upåvirkelig og kan minne om sosiobiologiens forsøk på å forklare menneskets atferd ut fra dets genetiske utrustning (Nygård 1994:264). Denne skolelederens begrunnelse for sin handling står i kontrast til den første lederen sin håndtering og begrunnelse. Denne lederen har et helt eksplisitt uttalt menneskesyn og sier:

Jeg forstår mennesket som et sosialt vesen, et etisk vesen og et rasjonelt vesen. I koblingen mellom disse handler det om å komme i posisjon til at det går an å snakke. Man må rydde vekk en del ting slik at vedkommende skjønner at jeg ikke er ute etter å ta noen, men jeg er ute etter å få til at vi skal fungere i lag. Når vi er kommet dit, vil mennesker ha flere strategier, men begynne å forstå at hun eller han er en agent i et større spill. Det hun eller han gjør vil dermed påvirke. Da får du reaksjon og motreaksjon. Da går det an å begynne å veilede. Det er når vi ikke klarer å komme dit at vi må begynne å spørre: Er dette rett arbeidsplass for deg? Ting kan ta tid, for det er mye som skal fordøyas av denne personen. Harde konflikter kan bli hardere hvis en ikke får grepet fatt i dette. Jeg anser hvert menneske til å være et indre univers og uendelig verdifull og som jeg ikke har myndighet til å styre over men som jeg kan påvirke. Og virkningen skal skje åpent slik at personen ikke skal føle seg manipulert.

Skolelederen her har tro på menneskets evne til å forandre seg ved hjelp av veiledning og ved at miljøet kan påvirke til endret atferd. Den andre lederen synes derimot å mene at i respekt for at mennesker er ulike, så må de få lov til å være seg selv fullt og helt. Et spørsmål det da

er naturlig å stille er om det er ”respektfullt” at en arbeidstaker skal få lov til å gjøre ting bare på en måte, eller om det er mer respektfullt å vise at det er flere måter å gjøre ting på? En individualistisk holdning var mer forenlig i skolen tidligere, hvor lærerne kunne gjøre det som passet dem selv best i sitt klasserom. I dagens skole er en slik holdning mer i konflikt med den samarbeidskulturen som er tilskyndet, hvor teamarbeid og samarbeid på tvers av elevgrupper er rådende.

Det er forsket mye på teamsamarbeid, og funn derfra viser at følelsesmessige sakskonflikter virker positivt på arbeidsprestasjonene i en teamgruppe (Hjertø 2006). Når følelsene kommer til uttrykk i konflikter om ulike saker, blir diskusjonen mer ærlig og reell. Heterogene team kan også samarbeide bedre enn homogene team når man er konstruktive i hvordan man møter konflikter. Om ulikheter blir åpent erkjent, akseptert og oppmuntret kan slike team utnytte ulikhetene på en positiv måte (ibid). Det ser dermed ikke ut til at oppløsning og mest mulig homogene samarbeidsgrupper i skolen er det mest gunstige på lang sikt, men heterogene team hvor man lærer seg å håndtere uenighet, slik at man kan tilføre hverandre nye impulser og ideer. På den måten kan man utnytte ulikhetene konstruktivt og få et bedre og mer utviklende samarbeid. Dette er også i tråd med ideene om å utvikle skolen til en mer lærende organisasjon (jfr. St. meld. 30, 2003-2004). Konstruktiv konflikthåndtering kan slik gjøre teamarbeidet bedre ved at man lærer hverandre bedre å kjenne og bruke de mulighetene ulikhetene skaper til noe konstruktivt. Dette ser den første lederen ut til å klare ved å være tydelig på at man må jobbe for å få samarbeidet til å fungere. Da må man heller ikke gi opp ved første korsvei. Ved veiledning har den ene lederen tro på at det er mulig å påvirke folk slik at man kan se seg selv i et samspill med andre og at dette samspillet må fungere.

Likevel finnes det medarbeidere som ikke bare er motvillige til å samarbeide, men som også viser en destruktiv atferd. Omklassering vil da ikke nødvendigvis være en god nok løsning på et slikt problem på sikt. Da må man som leder inn og stille spørsmål om dette er rett arbeidsplass for vedkommende lærer, noe den ene lederen også gjør. Dette vil bli belyst nærmere i neste avsnitt.

Konflikter i forbindelse med medarbeidere som ikke gjør en god nok jobb

Dette var et konfliktområde flere ledere kom inn på, og konflikthistoriene deres viser mange ulike varianter av håndteringsmåter. Det kunne være andre medarbeidere, foreldre eller elever som meldte fra om denne konfliktypen.

En leder fortalte at han måtte gjøre kort prosess og si opp en alkoholiker som ble avslørt på jobben. To andre ledere måtte si klart i fra til sine inspektører om at de ikke gjorde jobben sin. I den ene saken ble løsningen at inspektøren sluttet selv etter å ha vært sykemeldt i nærmere et halvt år. Lederen og inspektøren hadde så ulike forventninger til hva jobben innebar og så ulikt elevsyn at selv etter mange samtaler ble det for vanskelig å fortsette sammen. I den andre saken ble resultatet at inspektøren ble flyttet mot sin vilje, etter en stadig mer eskalerende konflikt mellom leder og inspektør, hvor en organisasjonspsykolog til slutt ble trukket inn..

Her ser vi tre ulike varianter av løsninger: Oppsigelse, slutte frivillig og bli flyttet mot sin vilje til en annen skole. Ikke alle slike konflikter trenger å ha like dramatiske løsninger.

En skoleleder forteller at det som regel nytter å snakke med lærerne med en gang det kommer inn klager på dem og få deres forklaring på saken. Hans erfaring tilsier at yngre lærere er villige til å ta imot råd. Etter hans mening har de lettere for å endre seg i forhold til eldre lærere. Han mener dette har sammenheng med at de har akseptert ham som leder. Det var en større jobb å få dem som var ansatt på skolen før han kom, til å akseptere at han legger seg borti hva de gjør og ikke. Han mener den gamle lærerholdningen var at ”vi er nå alle ledere alle sammen.” En slik holdning er det imidlertid viktig å snu. Han sier derfor: ”Så det å lede en skole er hele tiden å markere at det er du som er lederen og da må ikke du unndra deg for å ta beslutninger, og du må signalisere tydelig at en slik oppførsel aksepterer jeg ikke.”

Denne historien viser en ny måte å håndtere dette konfliktområde på: En konfrontasjons-samtale med et tydelig budskap om hva det er ved lærerens atferd som skaper konflikt og en klar beskjed om å endre atferd. Gevinsten av en slik samtale kan være at den ansatte endrer atferd, men dette må imidlertid følges opp videre. En annen leder forteller hun har problem med å ta disse verdikonfliktene som handler om at du må gjøre jobben din og sier:

Jeg må kunne si at: Ja, det er et problem for meg at du kommer for sent. Hvis jeg står og må gjøre din jobb fordi du kommer for seint, slik kan vi ikke ha det. Hvordan håndtere dette? Skal vi la være å si det og så kommer det opp på slike dumme måter. Slik skjer det hele tiden i den norske skolehverdagen og jeg tror det tar mye mer energi enn vi aner. ... På alle skoler er der noen som gjør mye og noen som gjør lite. Veldig ofte så blir det en konflikt som ligger under overflaten. Veldig sjelden blir dette nøstet opp. Det hadde jeg ønsket at hadde skjedd oftere. Det ville jeg ønsket velkommen. Men å si i fra om slike ting det gjør man ikke. Da får man heller vondt i magen i stedet for.

Skolelederen her mener mange velger unngåelse som atferd ved denne formen for konflikt. En annen av skolelederne i mitt materiale har for eksempel aldri hatt behov for å ha samtaler med sine ansatte om jobben de gjør eller om negativ oppførsel. Vedkommende leder har heller ikke måtte anbefale lærere eller assistenter å vurdere å finne seg en annen jobb etter 16 år som skoleleder. Enten har denne lederen vært heldig med sine ansatte og fått folk som alle gjør en god jobb, eller så har han liten oversikt over hva lærerne faktisk gjør og slik unngått å ta tak i slike konflikter.

Historien ovenfor viser enda en ny variant av håndteringsmåter på denne typen konflikt; unngåelse. Vi har tidligere i avhandlingen sett hvor lite gunstig unngåelse er om det blir en mye brukt konfliktatferd (jfr.kap.6.4.3. og ovenfor i konflikter med utvikling og endring). Unnvikelse som strategi kan dessuten ha etiske og moralske implikasjoner, sier Sætre (2009:167).

En konfrontasjonssamtale med en gang en får inn klager på ansatte er ut fra Einarsen og Pedersen sitt syn i kapittel 4.4.2. derimot en hensiktsmessig konflikthåndteringsatferd ved en lavintens konflikt som nylig er oppdaget. Om saken avsluttes eller får en videre opptrapping, synes ut fra materialet mitt å være avhengig av hvor stor selvvinnsikt den ansatte har og vedkommende sin villighet og evne til å endre atferd. Det som begynte med en konfrontasjonssamtale kan få en god løsning ved at den ansatte retter seg etter råd og anvisninger fra sin overordnede. Om vedkommende ikke gjør det, synes konflikten å eskalere og hardere virkemidler fra lederen må til.

Det synes å være en sammenheng mellom den ansatte sitt syn på ledelse og aksept for at skoleleder har myndighet til å veilede, og i hvor stor grad man retter seg etter denne veiledningen. Dette tar også St.meld. 31 (2007-2008) opp ved å påpeke at det er behov for større aksept for ledelse blant lærerne i norsk skole. Det virker derfor som om de skolelederne som har fått aksept for at det drives ledelse, har en større mulighet for å kunne få til en fredelig løsning på konflikten Her blir dårlig atferd irttesatt, og den ansatte synes å rette seg etter lederen sin veiledning. De lederne som ikke har et personale som aksepterer ledelse, vil heller kunne oppleve at konflikten eskaleres ved en slik konfrontasjonssamtale.

Konflikthistorien ovenfor viser igjen hvor viktig det er å ha et åpent arbeidsmiljø hvor en fritt kan gi hverandre tilbakemeldinger, også negative. Lederen som overfor sliter med å gi

tilbakemelding til ansatte som ikke gjør en god jobb, har dessverre i følge undersøkelser godt selskap. 60 % av ansatte i den norske skolen forteller at dårlig arbeid blir tolerert ved deres skole, og mange lærere har ikke mottatt vurdering eller tilbakemelding fra sin leder (jfr. innledning s.10). Det å skape en kultur for også å gi negativ tilbakemelding er derfor noe det bør jobbes mer med i norsk skole.

Det synes også å være en sammenheng mellom hvordan lederen selv ser på seg som leder og håndteringen av denne konfliktypen. Sitter en fast i administratorrollen og vil ”sørve” de ansatte og i tillegg har et konfliktsyn hvor konflikt er det motsatte av et godt samarbeid, vil konfliktatferden lett kunne bli unngåelse.

Det kan synes som om håndteringen av denne konfliktypen er avhengig av hvor dårlig jobb læreren utfører og hvor alvorlig han eller hennes brudd på akseptabel oppførsel er. Dette er i samsvar med Einarsen og Pedersen (2007) sitt syn i kapittel 4.3.2, hvor advarsel og avskjedigelse kan være hensiktsmessige reaksjoner på atferd som bryter tydelig med regler for skikk og bruk. Alkoholmisbruk og vold mot elever er eksempler på slik atferd og er langt utenfor det akseptable. En konfrontasjonssamtale er hensiktsmessig ved mindre brudd, men unngåelse som konfliktatferd ved denne type konflikt, synes å være etisk betenkelig.

6.4.5 Oppsummering

De skolelederne som har stått i de tyngste konfliktsituasjonene er opptatt av at en først må analysere eller kartlegge situasjonen før en velger videre strategi i konflikthåndteringen. Alle skolelederne var imidlertid enig i at kommunikasjon var viktig i en konfliktsituasjon, men noen også i hvordan en kommuniserer. De sistnevnte var opptatt av at en må lytte for å forstå, bruke dialog og komme bort fra argumentering, samtidig som de påpekte viktigheten av å kunne tilgi hverandre. To ledere var mest opptatt av å fokusere på løsningene i kommunikasjonen, mens de resterende var mer opptatt av oppklaring og årsak til at konflikten oppstod. Noen ledere fokuserte på det å ha et mål for samtalen.

De skolelederne som har et lederteam rundt seg, bruker alle dette teamet til å rådføre seg med i konfliktsaker. Det synes å være en styrke for håndteringen at det er flere øyne som har sett på saken og vurdert ulike handlingsalternativ opp mot hverandre. De skolelederne som ikke har lederteam er mer sårbare i håndteringen slik, og de står mer alene med vurderingene. Det var her også noen forskjeller i hvor vidt de rådfører seg med inspektør, tillitsvalgt,

verneombud eller ikke. Om leder derimot er part i konflikten mener fire av lederne at den bør løftes opp på nivået over skolelederne og håndteres der. Hvem en benytter seg av varierte og var avhengig av person og tilliten en hadde til vedkommende. En leder mente imidlertid at han kunne håndtere saken selv, mens en leder aldri hadde vært part i en slik sak.

Noen skoleledere synes å være mer fleksible enn andre i å tilpasse konfliktatferden sin i forhold til hva konflikten handler om, hvor intens den er og til personene i den. De utviser et godt skjønner her. Tre ledere synes å holde seg for mye i retning av unngåelse, kompromiss og ettergivenhet, også ved konfliktsituasjoner der det synes naturlig å benytte andre atferder.

I selve konflikthåndteringen viser materialet mitt at det er mange ulike håndteringsmåter, selv i nokså like konfliktsituasjoner. Ved konflikter i forbindelse med endringsprosesser velger tre ulike ledere tre ulike strategier; tydelig ledelse og ta de konfrontasjonene som kommer, ”føle seg frem” ledelse med ettergivenhet om motstanden blir for hard og unnvikende ledelse ved å ikke innføre så store endringer. Hvilken holdning man har på konflikter og hvilket syn man har på ledelse synes her å spille inn. Ved samarbeidskonflikter er det to ulike holdninger; 1) Ulikheter gir rom for læring og utvikling, derfor jobber en for å få samarbeidet til å fungere og samtaler med dem som strever her. 2) ”Like barn leker best”- holdning, hvor oppløsning av samarbeidsforholdet fort blir en konsekvens om det er konflikter. Ved konflikter med lærere som ikke gjør en god nok jobb viser undersøkelsen mange ulike håndteringsmåter avhengig av hvor alvorlige anklager det er. Ved alvorlig brudd; oppsigelse, frivillig flytting og omplassering. Ved mindre brudd; konfrontasjonssamtale på et tidlig tidspunkt eller at en ser behovet for en slik samtale, men mangler mot til å gjennomføre den. En leder har også aldri sett behov for å ha slike samtaler.

Skolelederne i mitt materiale som har vært tydelige ledere og som hadde vært på skolen som leder en tid, har fått aksept for ledelse. Ved å ha satt etikken på dagsorden har de, i større grad enn de lederne som nettopp var begynt som ledere på skolen, fått bukt med slike verdikonflikter og hadde dermed færre av disse konfliktene. Skolelederne som ikke har vært tydelige ledere og ikke fått aksept for ledelse, synes derimot å ville kunne få konflikter om en konfronterer lærerne med uakseptabel oppførsel. Noen av disse lederne synes derfor å velge unngåelse som strategi om de i tillegg har et tradisjonelt syn på konflikter.

6.5 Hvorfor tenker og håndterer skoleledere konflikter ulikt?

I dette avsluttende punktet vil jeg prøve å samle trådene i avhandlingen ved å peke på det som synes å være viktige faktorer for hvordan skolelederne tenker og hvilke måter de håndterer konflikter på. Noe av dette er allerede berørt, men her vil det bli satt inn i en helhetlig sammenheng. Det er først interessant å se hvilken bagasje skolelederne har med seg av metoder og teknikker, regler og prosedyrer og opplæring i form av teori og kurs i forhold til dette temaet. Deretter ser jeg på hvordan skolelederne selv begrunner sine valg av strategi i konflikthåndteringen for å få en forståelse for hva som er viktige faktorer her, før jeg til slutt ser på sammenhengen mellom holdning til konflikt og konflikthåndtering.

6.5.1 Teknikk og metode

Ut fra konfliktlitteraturen på markedet finnes det flere metoder eller teknikker som er utviklet av teoretikere innenfor fagfeltet (eks. Megling, forhandlinger, LØFT-metoden m.fl.). Det var derfor interessant å spørre skolelederne om hvilket kjennskap de hadde til dette og hvordan denne kjennskapen eventuelt påvirket deres håndtering.

En leder hadde tro på Jan Atle Andersen (2004) sin konflikthåndteringsmetode etter å ha vært på kurs med ham, men tror likevel ikke den metoden er mulig å bruke i alle konflikter, men at den kan fungere på lavintense konflikter. To ledere bruker samspillsmetoden ”Dialog”. De mener den er en gunstig metode ved konflikthåndtering ved at den demper ned et sint menneske, slik at man kan begynne å snakke sammen. En leder hadde tatt utdanning i coaching og var dermed opptatt av å stille ”coachende” spørsmål. En leder svarte slik på spørsmålet:

Ja, vi har noe vi kan kalle organisasjonsoppskrifter. De er tanker, ideer, strømninger. Jeg opplever at LØFT er en av disse. Du forandrer ingen ting med en struktur. Du kan gjennomføre LØFT og krysse av alle boksene når du er ferdig med samtalen, og være som leder veldig fornøyd med at du virkelig har løftet den ansatte. Den ansatte går hjem og forteller til kona si at nå har han blitt tråkka helt ned av sjefen. Et system fungerer ikke i mellommenneskelige relasjoner. Samtidig jeg vil ha størst mulig oversikt over lederfelter, og over de systemer og metoder som finnes der fordi at i ulike situasjoner vil jeg kunne dra frem flere. For jeg tror ikke at det er en metode som fungerer. Jeg tror at fordi du har med forskjellige mennesker å gjøre og de er i forskjellige situasjoner, så er du nødt til å definere deg frem til hva er målet og hvordan kommer jeg dit med akkurat disse menneskene

Dette siste sitatet stemmer godt overens med Einarsen og Pedersen (2007) sitt syn på at det finnes ingen metode som passer til alle konflikter. Man må derfor tilpasse konflikthåndteringen til menneskene i den og til opptrappingsgraden på konflikten. Ingen av lederne i mitt materiale hadde tro på å bruke kun én metode eller teknikk ved konflikthåndtering, men fire av dem var i ulik grad påvirket av en eller flere metoder. To skoleledere hadde ikke et forhold til metoder eller teknikker.

6.5.2 Regler og prosedyrer

Det var kun én skoleleder som hadde nedskrevne rutiner for konflikthåndtering for sin skole. Dette hadde han i sin skolehåndbok, hvor alle rutiner og regler for skolen var samlet. Denne lederen var også opptatt av å kjenne lov- og avtaleverk godt, og han begrunnet det med at det var så lett å gå seg vill i saksbehandlingsfeil når konflikten ble litt opptrappet.

Én skoleleder hadde vært med på å lage en håndbok i konflikthåndtering som lærerlaget i kommunen hadde gitt ut. I denne håndboken var det prosedyrer og faste ting en skulle gjøre. Han mener at dette er greit som veiledning for yngre ledere, men at alt passer ikke inn i håndbøker. Likevel ser han at i de sakene hvor en ikke finner en løsning, at det kan være viktig å ha noen prosedyrer for hva en gjør da, som det å løfte saken opp til nivået over skolelederne.

En tredje leder ser et behov for å ha tenkt igjennom en struktur på forhånd for hvordan man skal håndtere konflikter, men er usikker på hvordan hun skulle ha skrevet det ned. Fordelen med denne skriftliggjøringen er at det skaper en forutsigbarhet og trygghet for både leder og de ansatte i konfliktsituasjonen ved at det er ryddighet i prosessene.

De andre lederne var enten skeptiske til dette med nedskrevne regler og prosedyrer, eller de hadde ikke kjent et behov for det.

Oppsummert kan vi si at de skolelederne som var positive til interne regler og prosedyrer mente at dette hadde en viss funksjon. Særlig ved konflikter som var av en viss alvorlighetsgrad og/eller når man var ny som skoleleder kunne dette være viktig for å ha en trygghet og en tydelig ramme rundt håndteringen. Likevel så de at reglene og prosedyrene må brukes med skjønn og ikke slavisk. Dette stemmer godt med synet til Einarsen og Pedersen (2007) i kapittel 4.3. om en god saksgang.

De som var skeptisk til dette, mente nettopp at det var det fleksible og skjønnsmessige hensynet som gjorde det vanskelig å skriftliggjøre noe fastlagt i regler og prosedyrer, fordi disse må tilpasses hver enkelt konflikt.

6.5.3 Teori og opplæring/kurs

Én leder har hatt konflikthåndtering som et emne ved masterutdanningen sin. To ledere har på eget initiativ gått på kurs for å lære mer om vanskelige personalsaker og har lest litteratur om temaet. Disse lederne har stått i vanskelige konfliktsaker og dermed følt et behov for å kunne mer om konflikthåndtering. Andre ledere har deltatt på ulike kommunale og interkommunale lederkurs hvor dette temaet var ett blant mange temaer som var på dagsorden. De har likevel ikke noen bevissthet i dag om hva disse kursene tok opp. Dette er også de lederne som har opplevd minst av de høyt opptrappede konfliktene. Disse er også de lederne som viser minst fleksibel konfliktatferd i møte med konfliktene og som har drevet minst med organisasjonsutvikling. I tillegg administrerer de skoler med tradisjonell klasseromsundervisning og har dermed også unngått en del konflikter ved måten de har organisert skolen på. To ledere forteller at de gjennom verv i Utdanningsforbundet har fått være med på kurs som tar opp dette temaet, mens det har vært liten fokus på det i rektortiden. En annen leder mener også at det har vært for lite fokus på dette temaet i den tiden vedkommende har vært rektor og beskriver det som nærmest en ”ikke-sak”, og at dette er noe flere skoleledere har etterlyst opplæring i.

Oppsummert kan det synes som om det har vært for liten opplæring i dette med konflikthåndtering. De lederne som har opplevd de store konfliktene, har derfor måtte skaffe seg denne kunnskapen på egenhånd.

6.5.4 Betydningen av erfaring

Alle lederne er derimot samstemte og gir på ulike måter selv uttrykk for at deres erfaringer med tidligere konflikter har hatt stor betydning for hvordan de håndterer konflikter i dag. Det er imidlertid interessant at det synes som om det er de negative erfaringene fra de gangene det gikk galt som har gitt mest lærdom. To ledere uttrykker det slik når jeg spør om hvorfor de handler slik som de gjør i dag:

Jeg har vært i en del konflikter som etter hvert kjørte seg helt fast og det var ingen av oss som visste hva vi skulle gjøre. Og så gjorde vi ting, og så gjorde vi dumme ting og vi hadde ikke den profesjonaliteten som skulle til.

Opp igjennom livet så har en skaffet seg erfaring. Det er klart at den første konflikten en løste, var kanskje ikke så godt løst som den neste. Du opparbeider deg en kompetanse på området.

Det å være ny skoleleder og møte på store konflikter synes å ha vært en dyrekjøpt erfaring og som de uttrykte at de ikke hadde fått god nok opplæring i eller var godt nok forberedt på. Uttrykket ”av skade blir man klok” kan stemme godt her. De lederne som har hatt verv innenfor Utdanningsforbundet har tydelig hatt en stor fordel. De har fått være inne i mange konfliktsaker som meglere og observert reaksjoner og motreaksjoner, uten å være direkte involvert som part i konflikten. På den måten hadde de skaffet seg unik praktisk kunnskap om hva som var klokt å gjøre og ikke. Et kurs i konflikthåndtering eller en teoribok om emnet kan gi teoretisk kunnskap, men for å utvikle kompetanse kreves det i tillegg praktiske ferdigheter (Busch m.fl. 2010: 295). Å tilegne seg praktiske ferdigheter i konflikthåndtering er ikke så lett å få til på et lederkurs hvor en tar opp dette temaet, men skjer gjennom erfaring. Derfor har de lederne med praksiserfaring av konflikthåndtering i forbindelse med verv i Utdanningsforbundet en fordel her.

Skolelederne som er sitert overfor, snakker selv om profesjonalitet og kompetanse. Kompetanse er et vidt begrep, hvor kunnskap, ferdigheter (evne til å utøve en bestemt atferd), evner og holdninger er ulike element (ibid). Skal man utvikle skoleledernes kompetanse i konflikthåndtering må man derfor knytte læring til alle disse elementene, og ikke ensidig til teoretisk kunnskap, slik det oftest gjøres på ledelseskurs, eller ensidig satse på at ”livets erfaring” etter hvert gir skolelederne den nødvendige kompetansen i dette temaet.

6.5.5 Intuisjon, skjønn og klokskap i konflikthåndteringen

Flere av skolelederne kom selv inn på dette med intuisjon og skjønn som en begrunnelse for hvorfor de handler slik de gjør i konfliktsituasjoner. Ingen av dem brukte ordet klokskap. Ut fra den betydningen de synes å legge i uttrykkene skjønn og intuisjon, ser det ut til å ligge nært opp til begrepet klokskap, slik Brunstad bruker det (jfr. kap.4.6). Én leder uttrykker seg slik når han skal begrunne sin håndtering: ”Det er mye intuisjon, tror jeg. Men også erfaring, men i intuisjon ligger også dette med erfaring.” Denne lederen er helt på linje med Brunstad (2009) som heller ikke skiller erfaring fra klokskap. Brunstad mener nettopp at teknikk, teori

og erfaring tilsammen utgjør bakgrunnen for handlingene våre, men at intuisjon eller klokskapen skjer i dette tomrommet som oppstår i møte med hver ny konfliktsituasjon. En annen leder forklarer sin måte å håndtere en konflikt på slik:

Det som er det viktige, tenker jeg, er at lederen forstår hvilket mål det er som ligger foran. Definer det målet, hva skal du oppnå med denne samtalen. Du har en situasjon der 3 mennesker går i klinsj. Hva er det du vil gjøre med dette, hvor skal du hen? Hvis svaret var så enkelt at vi vil ha de til å holde fred, ok, hva skal til for å få de til å holde fred? Og noen ganger er svaret rett og slett det at: A og B kan jeg snakke med, C må ha en advarsel. Det er dette som er ledelse, og det heter skjønn.

Her ser vi hvordan to skolelederes bevissthet om tilpassning av atferd til den konkrete situasjonen og menneskene i den nettopp er et uttrykk for deres klokskap. Ut fra en totalvurdering av situasjonen med tidligere erfaringer, en mer eller mindre klar bevissthet om lov- og avtaleverk og ulik grad av teori og opplæring i emnet så handler flere av dem intuitivt og klokt. De tre lederne som behersket flest ulike konfliktatferder i kapittel 6.5.2 var også de som tilsynelatende utøvet et størst skjønn i de ulike konfliktsituasjonene. Deres måte å forholde seg til ulike mennesketyper i personalet vitnet om dette.

Én av disse skolelederne viste seks ulike måter å opptre på i forhold til ulike konfliktsituasjoner. Går vi litt tettere på den første historien her (jfr. kap.6.4.3), så spurte jeg denne skolelederen om hvorfor hun gav en assistent tilbud om lønn for noe hun ikke hadde krav på. Da svarte hun: ”Det er lurt å imøtekomme og gi litt slik at folk føler at de får noe. Det trenger ikke være så mye. Bare å vise en vilje til å strekke seg tror jeg er lurt.” Dette var i en sak som ikke betydde så mye for lederen. Det var dermed ikke vanskelig for henne å gi litt etter, noe hun imidlertid ikke hadde behøvd ut fra arbeidstidsavtalen. Når hun likevel velger å gjøre det, er det på bakgrunn av at livets erfaring tilsier at om jeg er raus mot et menneske vil det vise meg raushet igjen i en annen situasjon. Den ansatte var imidlertid ikke fornøyd med dette. Hun krevde derfor etterbetalt for noe hun i utgangspunktet ikke hadde rett på, men som hun på grunn av lederens imøtekommenhet likevel fikk. Da tenkte lederen: ”Her er det en arbeider som ikke er takknemlig for det hun faktisk får som gave, men stiller meg til veggs og krever enda mer.” Da endret lederen atferd. Hun satte foten ned og forklarte rolig og sindig at dette kan du ikke få. Hun begrunnet det med at ”en avtale gjelder fra det øyeblikket den blir inngått.” Da assistenten for på dør og ikke ville ha kontakt med lederen lenger, lot lederen henne være i fred. Denne lederen visste at assistenten hadde mange andre ting i sitt private liv som lå der også. Selv om det hadde vært betimelig å sette denne assistenten på plass og

forklart henne at slik oppførsel kan vi ikke godta ut fra spillereglene på arbeidsplassen, så var lederen klok nok til å ignorere og vise overbærenhet her. Dette gjorde hun fordi hun visste at denne assistenten var klar over hva god oppførsel var. Siden det var så mange andre ting som lå og lurte under overflaten i assistentens liv, valgte lederen å ikke legge stein til byrde der og da, men lot henne være i fred. Skolelederen gjenopptok imidlertid kontakten med vedkommende etter noen uker og da kom innrømmelsene fra assistenten. De kunne gjøre opp med hverandre og gå videre i samarbeidet.

Dette var en av mange historier som viser en klok ledelse i en konkret situasjon. Denne skolelederen brøt flere av de formelle reglene i denne håndteringen. Hun var både ettergivende og konfrontere ikke assistenten med upassende oppførsel. Likevel handlet hun klokt. Vi har alle lært bestemte måter å oppføre oss på i konflikter. Å alltid være ettergivende kan være en slik måte. Den kan være like lite hensiktsmessig som alltid å opptre konfronterende. Det finnes derfor ikke en korrekt måte å oppføre seg på i konflikter, men avhengig av situasjonen finnes det mer eller mindre kloke måter å opptre på. Det var denne situasjonsbevisste klokskapen lederen utøvde her. En skoleleder uttrykker dette slik på spørsmålet om hva som er klokt å gjøre i en bestemt konfliktsituasjon: ”Jeg har ikke noe fasitsvar på hvordan jeg ville ha gjort det, for det er noe jeg må føle meg frem til i hver enkel situasjon.”

Klokskapen i møte med mennesker handler også om en bevissthet om at det er mange ulike utgaver av oss, noe som dermed krever en variert tilnærming selv om situasjonen kan se lik ut i utgangspunktet. Ikke alle mennesker er like rasjonelle og forutsigbare i sin væremåte. Det å kunne skifte strategi synes derfor også å være viktig. I boka ”Slik takler du vanskelige medarbeidere” av Bramsom (2005) listes det opp noen av de vanligste negative væremåtene, som alle krever ulik tilnærming. En bevissthet om disse forholdene vil gjøre en leder klokere i møte med ulike mennesketyper. En leder uttrykker det slik etter å ha fortalt om vanskelige konfliktsituasjoner: ”Hadde jeg ikke jobbet med mennesker før, så hadde jeg trodd det var meg det var noe galt med”. Dette viser at menneskekunnskap også er viktig for å kunne opptre klokt i konfliktsituasjoner, i tillegg til en indre trygghet på seg selv som person.

Skoleledernes klokskap viser seg også i deres måter å forebygge konflikter i forbindelse med skoleutvikling og endringsprosesser (jfr.kap.6.4.4) og i deres tanker om kommunikasjon (jfr.kap.6.4.1). I tillegg kommer fire ledere inn på en generell innstilling til konflikter, som

synes å være klok uansett hvilken konfliktsituasjon en står i. Her vektlegger de respekt, aksept og det å bry seg:

”Du må ha respekt for de ulike partene, og respekt for at verden faktisk ser helt ulik ut avhengig av hvor du ser den fra.”

”Du må bry deg om begge partene i konflikten for da er du opptatt av at begge parter skal komme ut av det med både æren og ansiktet i behold. Det tror jeg er viktig.”

”Du må akseptere at dette er et reelt problem for partene, eller for den ene parten selv hvor dumt du synes dette høres ut.”

Det å møte konflikter med en slik innstilling er også noe Einarsen og Pedersen (2007:181) vektlegger som kloke innstillinger. Ut fra det vi har sett i dette avsnittet, kan det å ikke alltid følge regler og prosedyrer faktisk være klokt i enkelte tilfeller. Konflikthåndteringen er kontekstavhengig. Hvilke mennesker som er i den, situasjonen, omgivelsenes reaksjoner og opptrappingsnivå avgjør hva som er klok atferd i ulike situasjoner.

6.5.6 Menneskesyn og ledersyn

Jeg har tidligere i avhandlingen (i kap.6.4.4) vist hvordan to ulike holdninger til menneskers mulighet til forandring kan ha innvirkning på hvordan man håndterer konflikter og viser her bare tilbake til dette kapittelet. Det ene synet fremstiller menneskets personlighet som mer uforanderlig, og man må bare akseptere at slik er denne personen. Det andre synet hevder at mennesket er påvirkelig og kan endres. Det første synet førte til at leder valgte oppløsning som strategi ved samarbeidsproblem, og/eller unngåelse og ettergivenhet. Det andre synet førte til at en som leder gikk inn og veiledet for å påvirke mot en mulig atferdsendring om vedkommende er mottakelig for budskapet og villig til å endre seg.

Ledersynet har jeg også tidligere vært inne på (i kap.6.4 og 6.3). Kun én leder begrunner håndteringen eksplisitt ut fra sitt ledersyn, men ved å se på hva lederne sier i innledningen på intervjuet og måten de forteller de håndterer konflikter på, kommer det mer eller mindre tydelig frem hvilke tanker de har om ledelse. Tre ulike rolleforståelser synes å tegne seg: To skoleledere ser på seg selv som hovedsakelig pedagogiske ledere, to som hovedsakelig administratorer og to befinner seg i en mellomvariant hvor en ser på seg selv som begge deler med lik vektlegging. De lederne som klarte å tilpasse sin lederstil til situasjonen, såkalt situasjonsbestemt ledelse, synes å være dem som er klokest i sin håndtering av konfliktene.

Situasjonsbestemt ledelse har som utgangspunkt at ingen lederstil i seg selv er den beste, men det er totalsituasjonen som avgjør hvilken lederstil som skal velges (Busch, Vanebo og Dehlin 2010:338).

Tar skoleleder en tydelig lederrolle synes det å være tydelig at vedkommende da mer aktivt går inn og jobber med arbeidsmiljøet, samt setter verdier og etikk på dagsorden og er mer offensiv overfor nye krav og forskrifter. En slik skoleleder opplever gjerne flere konflikter i en periode hvor han/hun må skape en aksept for ledelse i forhold til de lederne som i mindre grad tar lederrollen. Disse lederne lar lærerne holde på med sitt og sitter mest på kontoret og administrerer. De skolelederne som i mindre grad har tatt lederrollen ser ut til å ha fått mindre konflikter, men synes også å ha flere latente konflikter liggende og ulme i sitt skolemiljø. Det synes også å være mindre fokus på skoleutvikling og endringer på disse skolene.

6.5.7 Et etisk ansvar

Dette var det bare én leder som eksplisitt uttalte, men et etisk ansvar og en etisk bevissthet var likevel tydelig nærværende hos flere av lederne i det de fortalte gjennom å sette etikk og verdier på dagsorden. Jeg vil gi plass til en konflikthistorie som illustrerer dette ansvaret på en god måte. En skoleleder forteller om hva han gjør med lærere som han får inn klager på. De fleste kan han veilede videre, men så har han noen han stadig må ”rake kastanjen ut av ilden på” (hans beskrivende uttrykk) og sier:

Der er rasende foreldre og du må dempe konflikter. Uansett hvor mange gode råd du gir de så takler de sakene på en så firkantet måte. Av og til tenker jeg: Åh, når du sier det der, tenk på konsekvensen. Det er noen som ber om bråk på en måte. Vi kan gi de råd, det kan vi, men vi kan ikke passe på de hele tiden. Det kan vi ikke. Dette er jo folk som sliter, og som har slitt et langt liv. Den ene av de er mye syk i dag. Han sliter på hjemmebane og han sliter her og der. Han sliter med måten han selv er på. Vi har hatt han på dialogkurs. Han er verdensmester i å snakke fine ord og pedagogikk i slike sammenhenger, men han klarer ikke å praktisere det. Han huler og skriker i gangene. Så slik er det. Jeg har jo alltid, og det henger nok litt igjen fra fagforeningstiden min, jeg sliter litt mellom det at lærere har nå valgt dette yrket og har nå kommet inn, så får vi nå prøve å berge de igjennom på en skikkelig måte. Det at noen lærere gir en undervisning som du ikke er komfortabel med at elevene får er et dilemma som du som skoleleder må leve med og det er veldig vanskelig. Det skulle vært lettere... (ettertenksom), ja ikke lettere å sparke folk. Det blir for dumt. Det skulle vært noen alternativer. Kanskje en til og med skulle si: Beklager, du er nødt til å ta et semester på intensiv opplæring. Det skulle vært noen slike muligheter, tenker jeg. For det er tøft, for det du da gjør er jo veldig ofte at du prøver å bytte på konsekvensene. Hvis ikke så hadde du gjerne fått noen foreldreaksjoner. Du dytter litt rundt på dem og prøver å bygge de opp. Når du har så tette team, så gir det en mulighet til å la

de være sammen med folk som hjelper de veldig mye. Særlig i forhold til foreldre så er det viktig at der er andre lærere i samme klassen. Det vil jeg påstå at vi er blitt ganske flinke til. Her er også en del av de lærerne som er helt klar over hva de gjør når de tar et slikt ansvar. Så er de villige til det, særlig når de vet at dette er for en periode. Vi har jo slike tre års kontrakter, så får vi la noen andre ta denne jobben senere. Vi diskuterer dette med tillitsvalgte, så det tror jeg er en måte å overleve for alle. Det vi ser er at når du sette folk sammen med flinke, dyktige, entusiastiske folk, og som har den holdningen du gjerne vil at alle skulle ha, det medfører ofte en slik gradvis endring. Det påvirker og det er mye mer effektivt at kollegaer driver den påvirkningen enn at jeg gjør det. Det tror jeg på.

Denne historien illustrerer på en tydelig måte hvilke ledelsesdilemma man kan komme opp i som skoleleder. I slike situasjoner kommer regler og prosedyrer til kort, for det er ulike hensyn som må veies opp mot hverandre. Historien vitner for meg om en skoleleder som på grunn av sin etiske ansvarsfølelse overfor de lærerne som engang kom inn i dette yrket, ønsker å berge dem igjennom yrkeslivet på en ansvarlig måte. Dette er en leder som har en tydelig lederidentitet, men som ut fra en skjønnsmessig vurdering klarer å ivareta to hensyn samtidig; den ansatte sin verdighet som yrkesmenneske og hensynet til at elevene får en tilstrekkelig god undervisning. Han ivaretar omsorgsplikten ved å bygge denne ansatte opp ved å la ham være sammen med folk som støtter ham. Lederen ivaretar også styringsplikten ved å organisere undervisningen slik at denne læreren ikke er alene i et klasserom med elever, for da blir det konflikter med elever og foreldre. Det at han tydeligvis er åpen om dette og får de andre lærerne til å gå inn på denne ordningen og også ta ansvar, viser at han har klart å bygge opp en organisasjonskultur hvor man tar vare på hverandre. Jeg synes denne historien vitner om en klok håndtering av et ledelsesdilemma. En slik håndtering hadde ikke vært mulig om skolelederen hadde hatt mange av denne lærertypen. Fordi de er få, kan han finne måter å organisere arbeidet på som er mest mulig tjenlig for alle parter. ”Den klokes blick er et kreativt blick som leiter etter muligheter i en fastlåst situasjon,” sier Brunstad (2009:93) og det kan stemme i dette tilfelle her.

Skoleledernes etiske ansvar er et gjennomgående tema i boka ”Ethical Leadership” av Robert Starrat (2004), og skolelederen i eksempelet ovenfor synes å være helt på linje med denne forfatteren. I boka blir lederens ansvar både overfor elevene, lærerne, foreldrene og styresmaktene fremholdt, og nettopp denne lederen synes å utøve klokskap i hvordan praktisere dette ansvaret helt konkret. Han viser ansvar ovenfor elevene og foreldrene ved at elevene får god kvalitet på undervisningen. Han viser ansvar overfor skolemyndighetene og miljøet på skolen ved å gripe fatt i lærere som ikke gjør en god nok jobb og veilede gjennom

samtaler og kurs. Når veiledningen ikke synes å ha den innvirkningen som var ønsket, viser lederen et ansvar for et yrkesmenneske sin verdighet ved å ikke gi ham opp. Vi kan ikke vite i hvor stor grad lederen viser ansvar overfor de andre lærerne, for vi vet ikke hva de mener om håndteringen. Ut fra skolelederens uttalelser skjer plasseringen av vedkommende lærer i forståelse og i åpenhet med dem som jobber på teamet. Gevinsten skolelederen opplever ved å la den ansatte jobbe sammen med mennesker som har den holdningen han skulle ønske at alle kollegaene hadde, er at det skjer en gradvis endring. Dette stemmer også med tanken om organisasjonslæring, hvor nettopp et grunnleggende grep for å skape læring i en organisasjon er å forme møteplasser for sosial utveksling (Klev & Levin 2010:99).

6.5.8 Holdning til konflikt, forebygging og konflikthåndtering

De tre skolelederne som synes å ha et mer eller mindre tradisjonelt syn på konflikter var også de som ikke hadde så klare tanker om hvordan forebygge ved å skape et godt arbeidsmiljø. De snakket om å trives og ha det sosialt fint sammen, eller de innså at det ikke var så godt fatt med arbeidsmiljøet. Skolelederne hadde også i mindre grad satt etikk og verdier på dagsorden. Det var også disse lederne som virket noe ensidig i sin konflikthåndteringsatferd, hvor unngåelse, kompromiss, oppløsning og ettergivenhet ble mye brukt. Disse lederne var også dem som synes å ha lite eller mindre fokus på skoleutvikling og stod ikke fremst i køen for å innføre nye pålegg som kom fra nivåene over dem selv.

Hos skolelederne i denne undersøkelsen kommer det tydelig frem at det syn de har på konflikter, får store konsekvenser for hvordan de forebygger og håndterer konflikter. Lederne med et tradisjonelt syn, hvor konflikter er det motsatte av godt samarbeid, leter ikke opp potensielle konfliktområder i skolemiljøet. De viker mer unna utvikling og endring enn skoleledere som har et moderne syn, hvor konflikter er en naturlig del av hverdagen. Det er likevel nyanser her. Den skolelederen som hadde et tydeligst tradisjonelt syn er også den som er mest unnvikende både med å jobbe bevisst med arbeidsmiljøet, med å innføre endringer og ved å håndtere konflikter. Den lederen som tydeligst hadde et mest uttalt moderne syn var også den som hadde gode prosedyrer ved å fange opp konflikter og jobbet bevisst med arbeidsmiljøet hele tiden. Samtidig var han den eneste som hadde prosedyrer for konflikthåndtering nedskrevet i en håndbok hvor alle rutineene på skolen var nedfelt. Han viste også en skjønnsmessig håndtering av konfliktene. Holding til konflikt synes derfor å være en viktig faktor for både forebygging og håndtering av konflikter.

Denne holdningen er blitt preget av skoleledernes tidligere erfaringer med konflikter, noe den skolelederen som hadde skiftet syn, tydelig viste. Én skoleleder trakk også trådene helt tilbake til barndommens opplevelser, hvor hun som eldst i en søskenflokk med yngre brødre ble fullstendig urredd for mannlige autoriteter. Hun snakker også om rausheten som hun har arvet fra strilekulturen i slekten. Dette er helt i tråd med Hotvedt (2007) sitt syn, om at holdninger dannes allerede i barndommens erfaringer med konflikter. Jo mer genuint trygg en er på seg selv, desto mindre farlig blir konflikter. Trygghet betyr at man har større toleranse for forskjellighet og press, og man vil dermed beholde større grad av fleksibilitet og rasjonell dømmekraft i konfliktsituasjonen (ibid:82). Dette synes å stemme godt med den skolelederen som viste tydelig fleksibilitet og dømmekraft i de konfliktsituasjonene beskrevet i kapittel 6.4.3. Lederen har ved selv å være åpen og trygg også fått en åpnere og rausere skolekultur.

Dermed ser det ut til å være et viktig område å jobbe mot å få skoleledere til å utvikle seg i retning av et moderne syn på konflikter. Dette vil være mer i tråd med utviklingen i det postmoderne samfunnet, hvor endringer og stadige omskiftninger ser ut til å være en ”stabil” faktor i de fleste virksomheter. Skolen er ikke noe unntak her. En holdningsendring er som tidligere nevnt, ikke noe man kan skape, men få gjennom et systematisk arbeid over tid (ibid:81). Her er det ikke snakk om å lære seg knep og teknikker, men like mye et spørsmål om å avlære gamle vaner som har en tendens til å dukke opp i pressede situasjoner. Det kreves da først en bevisstgjøring av egne holdninger og reaksjonstilbøyeligheter i konfliktsituasjoner og andres opplevelse av disse holdningene og reaksjonene. Det er også nødvendig å tydeliggjøre de samspillsmønstre man har i møte med andre mennesker (ibid:281). En slik innsikt er det umulig å lese seg til, derfor er det nødvendig at ledere reflekterer over sine holdninger og erfaringer, og får mulighet til å observere hverandres atferd i gruppearbeid og rollespill. Profesjonell veiledning på egen rolle i konflikthåndtering for ledere er en viktig, men lite påaktet erfaringsbasert metode i arbeidslivet (ibid). Ved å innlemme slike aktiviteter på lederkurs i konflikthåndtering kan man utvikle større kompetanse til å håndtere konflikter på en mer konstruktiv måte.

6.5.9 Oppsummering

Ingen av skolelederne i mitt materiale hadde tro på å bruke kun én metode eller teknikk ved konflikthåndtering, men at håndteringen må tilpasses hver enkelt konflikt. Fire av dem var i ulik grad påvirket av en eller flere metoder (samspillsmetoden Dialog, Jan Atle Andersen sin ”metode” og coaching), mens to ikke hadde noe forhold til metoder. Én skoleleder hadde

nedskrevne rutiner for konflikthåndtering i skolens håndbok, og én leder ser at hun kan ha nytte av å gjøre det for å skape trygghet og forutsigbarhet når konflikter oppstår, særlig ved opptrappede konflikter. De andre lederne hadde ikke en bevissthet om dette, men ser at når man er ny som skoleleder, kan det ha en viss funksjon å ha en tydelig ramme rundt håndteringen. Rutinene må likevel brukes med skjønn og ikke slavisk. De skolelederne som virkelig har opplevd vanskelige og høyt opptrappede konflikter, har på eget initiativ deltatt på kurs og lest seg opp på temaet fordi de har følt på manglende kompetanse på dette feltet. De som har hatt verv i Utdanningsforbundet har fått litt opplæring i temaet. To av lederne har registrert at temaet har vært oppe på kommunale lederkurs, men kan ikke huske hva innholdet var siden dette var en stund siden. Skoleledernes erfaring har utvilsomt hatt stor betydning for måten de håndterer konflikter på i dag. Dette var alle lederne tydelige på.

I tillegg til denne bagasjen synes det som om også deres ledersyn og hvilken holdning de har til konfliktbegrepet har en stor innvirkning på hvordan de forholder seg til konflikter. Hvilke av disse faktorene som påvirker mest er imidlertid vanskelig å si noe om. Her må det videre forskning til for å undersøke dette nærmere. Det synes som om de lederne med en tydelig lederidentitet jobber mer bevisst med forebygging og har en mer variert konfliktatferd enn de lederne som er nærmere en administratorrolle hvor unngåelse, ettergivenhet og kompromiss er mye brukt. De lederne som ser på konflikt som en naturlig del av tilværelsen er også de som har en mer tydelig lederidentitet. Dette kan være en tilfeldighet i mitt utvalg, men siden det er stort sammenfall her, er det ikke godt å si hva som virker inn på hva. Det var også de lederne som var nærmest et tradisjonelt syn på konflikter som hadde en mest administrator identitet, selv om her er glidende overganger. De to lederne som synes å være i en midtposisjon, både en administrator- og en lederidentitet, har to ulike syn på konflikter. Den ene lederen synes å tendere mot et moderne syn og den andre mot et tradisjonelt. Lederen med et moderne syn har jobbet mer forebyggende og viser stor fleksibilitet i konfliktatferd, mens den andre har i mindre grad forebygget, og synes å ha ettergivenhet og unnvikelse som lederatferd i konfliktsituasjoner.

I tillegg ser det ut til at klokskap og ansvarsbevissthet spiller en rolle for hvordan skolelederne forholder seg til konflikter. Klokskap i form av deres skjønnsmessige tilpassing av atferd og kommunikasjon til personene og konteksten rundt konflikten og ansvar i form av i hvor stor grad en tar ledelsen i konfliktarbeidet, eller viser unnvikenhet.

7 Avslutning

Denne masteravhandlingen har søkt å belyse en sentral og aktuell ledelsesutfordring i skolen. Konflikter er en sosial realitet som oppstår overalt der mennesker skal samhandle. Derfor er det også alltid til stede et behov for å håndtere konflikter. Spenningen som oppstår i en konflikt er ikke nødvendigvis kun destruktiv og ødeleggende. Mye av den energien som skapes på grunn av konflikter, kan føre til endring, utvikling og læring. Utfallet konflikten får avhenger i stor grad av måten den blir håndtert på.

Utgangspunktet for studien har vært skoleleder som personalansvarlig, og fokus har vært på voksenmiljøet. Hovedproblemstillingen som ble stilt er: Hva tenker skoleledere om konflikter, og hvordan forebygger og håndterer de konflikter i skolen? Gjennom seks kvalitative intervjuer har ulike skoleledere sine tanker og refleksjoner blitt analysert og tolket. En slik studie kan ikke danne grunnlag for generalisering, men kan bidra til å gi økt innsikt og forståelse av hva et utvalg skoleledere tenker om konflikter og hvordan de forebygger og håndterer dem. På bakgrunn av intervjuene vil jeg nå sammenfatte hovedfunnene, med utgangspunkt i delproblemstillingene som er stilt.

7.1 *Sammenfatning av funn*

Hvilke forståelse har skolelederne av hva konflikter er og hvordan de utvikles?

Skolelederne i mitt materiale har ulik forståelse av hva konflikter er. De definerer begrepet svær forskjellig; fra konflikt som det samme som frustrasjon til konflikt som personlige motsetninger og negative følelser overfor en person. Lederne har også ulike holdninger til konflikt. Her varierer det fra en holdning som ser på konflikt som noe naturlig, til en negativ holdning som ser på konflikt som noen ubehagelig og som noe en må unngå. Alle lederne har derimot en tydelig bevissthet om at konflikter utvikler seg raskt og at man derfor må gripe fatt i dem på et tidlig tidspunkt.

Hvordan forebygger skoleledere konflikter?

Selv om det var en bevissthet om viktigheten av å gripe tak i konflikter på et tidlig tidspunkt, var det bare én skoleleder som hadde bevisste strategier for hvordan fange dem opp helt konkret. Skoleledere på små skoler synes å ha en enklere jobb med å fange opp konflikter etter som man er tett på sine ansatte. De som hadde avdelingsledere hadde også en fordel her ved at avdelingslederne var mye rundt i miljøet. Alle skolelederne gjennomførte imidlertid

medarbeidersamtaler og hadde arbeidsmiljøkartlegginger som en del av HMS arbeidet. Det var tydelige forskjeller på hvordan skolelederne jobbet med arbeidsmiljøet som forebygging av konflikter. Særlig én leder jobbet bevisst her. De lederne som hadde en tydelig lederidentitet, skilte seg positivt ut ved at de jobbet mer konkret med arbeidsmiljøet og satte etikk og verdier på dagsorden i større grad enn de som så på seg selv som administratorer.

Skolelederne hadde ulike strategier ved forebygging av utviklings- og endringskonflikter. Én leder så ut til å forebygge ved ikke å innføre så mye av krav og pålegg som kom fra nivåene over ham selv. Andre ledere var mer pragmatiske i hvor mye de gjorde ut av ulike krav og hadde derfor ulike mengder med konflikter her. Lederne med tydelig lederidentitet hadde mer fokus på utviklingsarbeid og hadde også flest konkrete tiltak for forebygging. På skolene som hadde akseptert ledelse, var det færre konflikter ved endrings- og utviklingsarbeid i forhold til de skolene som hadde mindre aksept for å bli ledet. En annen generell tendens er at de lederne som så på konflikt som noe naturlig, ser ut til å ha jobbet mest med å få robuste samarbeidsmiljø, hvor der er et klima som tåler konflikter og hvor åpenhet og uenighet er ønsket.

Hvordan håndterer skoleledere ulike konflikter?

Ingen av skolelederne brukte én bestemt konflikthåndteringsmetode. Kun én skoleleder har skriftlige prosedyrer for konflikthåndtering. Mønsteret er at skoleleder har ansvar for å ta opp konflikten og starter med å samtale med partene. Tre av lederne er opptatt av å kartlegge konflikten grundig før videre strategi blir valgt. Konflikthåndteringen synes å være personavhengig på de skolene hvor der ikke er lederteam og heller ingen formalisert prosedyre. På skoler med lederteam blir saken derimot drøftet på teamet og videre håndtering bestemt. En generell tendens var at noen skoleledere så ut til å være mer fleksible i møte med ulike konfliktsituasjoner og ha flere ulike atferder i møte med konfliktene enn andre. Noen ledere synes å håndtere konfliktene lite hensiktsmessig, med utstrakt bruk av unnvikelse, ettergivenhet og kompromiss. To ledere ser ut til å være mer opptatt av løsninger, mens resten har mer fokus på bakenforliggende årsaker til konflikten. Om skoleleder er part i konflikten mener de fleste at saken bør håndteres på nivået over skolelederen, mens én mener å kunne håndtere den selv.

Hvorfor håndterer skolelederne konflikter ulikt?

Skolelederne synes i ulik grad å være påvirket av teknikker og metoder, teori og kurs og har ulike erfaringer fra konfliktsituasjoner. I tillegg synes det som at hvilken lederidentitet de har og hvilket syn de har på konflikter påvirker deres måte å håndtere konflikter på. Skoleledernes etiske bevissthet, som klokskap, ansvar og mot synes også å være viktige påvirkningsfaktorer for håndteringen.

Lederne med tydeligst lederidentitet hadde tidligere stått i mange konflikter da de kom til en skole uten kultur for ledelse. Etter hvert som de fikk aksept og tillit på ny skole, synes det som om konfliktnivået her sank. Samtidig er det disse lederne som jobber mest bevisst med forebygging og har mest fokus på skoleutvikling. Stikkord for dem er klokskap, ansvar og mot.

De lederne som har et tradisjonelt syn på konflikter, er de som var mest unnvikende, ettergivende og kompromissøkende. De er også dem med minst fokus på skoleutvikling. De har heller ikke jobbet så bevisst med arbeidsmiljøet eller satt etikk og verdier på dagsorden.

Ut fra det lederne forteller om tidligere erfaringer med konflikter, er min hovedkonklusjon at det har vært for liten opplæring i konflikthåndtering. Der har også vært tilfeldig hvilken tilnærming man valgte som ny skoleleder i konfliktsaker. Livets erfaring har likevel ført til at noen av lederne har blitt klokere og synes i dag å beherske et bredt spekter av handlinger og reaksjonsmåter godt tilpasset konfliktens intensitet og personene i den. Andre skoleledere ser imidlertid ut til å ha mindre hensiktsmessige håndteringsmåter som de sitter fast i. De skolelederne som har vært i de tyngste konfliktsakene har på eget initiativ gått på kurs og lest bøker om tema. Mitt inntrykk er derfor at skolen som organisasjon vil spare skoleledere for mange påkjenninger og de ansatte for mange sår om nye skoleledere får økt sin kompetanse om konflikter. Slik kan man få en mer hensiktsmessig og klok håndtering.

7.2 Noen avsluttende refleksjoner

Selv om denne studien ikke kan trekke noen slutninger ut over de informantene som var med, er det tydelig ut fra funnene i studien at holdningen de har til konflikt får stor innvirkning på hvordan man håndterer en konflikt. Dette samsvarer med tidligere undersøkelser og synliggjør

betydningen av å jobbe med holdninger til konfliktbegrepet. Det at flesteparten av skolelederne i mitt utvalg umiddelbart oppfatter ordet som noe negativt, gjør at en har et stykke vei igjen før en nærmer seg en innstilling som samsvarer med innstillingen Andersen formidler i boka *Anerkjennende skoleledelse* (2008): ”Jeg sier til meg selv på vei til arbeid: Det blir spennende hvilke typer konflikter jeg møter i dag, og hvordan vi sammen får håndtert dem.” Som leder må man være oppmerksom på at dersom det aldri synes å være konflikter i ens virksomhet, er dette nødvendigvis ikke et sunnhetstegn. Det kan snarere være et tegn på at en ikke har lyktes med å skape et trygt arbeidsmiljø som er åpent for meningsbrytninger og heller har et miljø hvor de ansatte undertrykker sine synspunkter. På den måten kan man gå glipp av mange kreative innspill og man risikerer å miste dyktige medarbeidere på grunn av uløste konflikter, konflikter som man ikke engang var oppmerksom på at eksisterte. Skau (2006:109) hevder at når aktører i arbeids- livet ikke har utviklet god nok kompetanse i konflikthåndtering vil et arbeidsmiljø som helhet være truet. Som vi tidligere har sett, er holdning en del av kompetansen (jfr.kap.6.5.4). Det synes derfor å være et behov for en holdningsendring i forhold til konflikt som fenomen, fra et tradisjonelt syn til et moderne, hvor konflikter er en naturlig del av menneskelig fellesskap.

Avhandlingen har avdekket at seks skoleledere har fire ulike definisjoner av begrepet konflikt. Det synes derfor å være klokt, slik den ene skolelederen har gjort, å definere begrepet og skriftliggjøre det, slik at det får en tilnærmet lik betydning for alle i personalet.

Det som er mer overraskende, er hvilken betydning skolelederens lederidentitet synes å ha for både forebygging og konflikthåndtering. Det synes derfor ut fra denne studien å være viktig å styrke skoleledernes lederidentitet på de skolene som har en administrerende leder. Skoleledere har som gruppe inntil nylig ikke hatt omfattende formell lederkompetanse, men har vært ”fremst blant likemenn,” (Lotsberg 1997:166). I følge Møller (2006) hadde kun 18,5 % av skolelederne 60 studiepoeng i administrasjon og ledelse. Sammenlignet med andre land har Norge hatt få sentrale tiltak rettet mot skoleledelse (OECD-studien 2008). I St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* la departementet opp til å etablere en rektorutdanning for nytilsatte rektorer som mangler utdanning i ledelse. Rektorskolen startet høsten 2009, hvor målet er at den enkelte skoleleder skal få en klarere forståelse av rollen og få økt evne til å stå i den. I St.meld. 31 kan vi lese at: ”Rektorene får kompetanse og redskaper til å løse de viktigste utfordringene som en rektor vil stå overfor. Etter opplæringen er det et mål at lederen skal ha fått sterkere identitet som leder.” Vi ser her at nasjonale myndigheter også har

innsett behovet for styrking av skoleledernes identitet som leder og at rektorskolen er et virkemiddel her.

En av utfordringene skolelederne vil stå ovenfor er nettopp konflikter. Derfor var det gledelig å registrere at rektorskolen i regi av Universitetet i Bergen, med samarbeidspartnere, hadde konflikthåndtering som tema en kursdag, med Ståle Einarsen som foreleser. Et slikt tiltak kan være med å øke skoleledernes kompetanse i konflikthåndtering. Kompetanse er imidlertid et vidt begrep, hvor kunnskap, ferdigheter (evne til å utøve en bestemt atferd), evner og holdninger er ulike element (jfr. kap.6.5.4). Skal man utvikle skoleledernes kompetanse i konflikthåndtering bør det derfor knyttes læring til alle disse elementene. Det å ha fora til erfaringsdeling om ulike konfliktsituasjoner og det å kunne reflektere sammen over mulige handlingsalternativer og egne og andres holdninger, verdier og væremåter, vil i tillegg til teoretisk kunnskap, kunne skape en økt kompetanse. De skolene som praktiserer lederteam har her et fortrinn ved at flere kan reflektere sammen. Skoleledersamlinger kan også være slike fora for erfaringsdeling.

I avhandlingen har det også vært rettet fokus på det etiske aspektet ved konflikthåndtering. ”Unnvikelse som strategi kan ha etiske og moralske implikasjoner som man ikke bare skal være oppmerksom på, man skal også passe på at man ikke går over streken,” skriver Sætre (2009:167). Å ikke forholde seg til læreplaner og forskrifter for å unngå konflikter, synes å være eksempler på at man har gått over denne streken. Dydsetikkens ansvar, mot og klokskap står derfor igjen som tre viktige lederegenskaper etter arbeid med denne avhandlingen. Samme tre lederegenskaper er også viktig å fokusere på ved konflikter. Det er et lederansvar både å fange opp, forebygge og håndtere konflikter. Det kreves mot til å gå inn i dette arbeidet og klokskap til å foreta de rette valgene, utført ved hjelp av de riktige midlene og til rett tid slik at en selv og andre kan leve med konsekvensene.

Det arbeides for å utvikle en bedre kultur for læring i skolen (jfr. St.meld.30, 2003-2004). Ved å arbeide med konflikter kan man gjennom dialog utforske hverandres forståelse og motiver og slik lære både seg selv og andre bedre å kjenne. Økt grad av opplæring i konflikthåndtering vil gi økt kompetanse hos skolelederne til også å lede utviklingsprosesser i skolen som organisasjon. En viktig utfordring her, er å få motstanden og frustrasjonen kanalisert over til en positiv ressurs for organisasjonsutvikling. Lykkes en i det, vil konfliktene i fremtiden

kunne bli nyttige ressurser for skolen som grunnlag for utvikling og læring. Det krever at en også får til mer robuste samarbeidsklima, klima som tåler konflikter.

Etter denne studien synes det som om de skolelederne som var med i denne studien har mest bruk for er en konstruktiv holdning til konflikt, en god forståelse av hva konflikter er og hvordan de utvikles, gode kommunikasjonsferdigheter, å sette etikk og verdier på dagsorden, en god forståelse av lov- og avtaleverk, samt klokskap, mot og ansvar i møte med konflikter.

Det har vært spennende, men også utfordrende å gå så vidt ut som jeg har gjort i denne avhandlingen. Med den erfaringen jeg nå har, ville jeg nok valgt å fokusere på kun én av delproblemstillingene dersom jeg skulle begynt om igjen. Det viste seg å være nok stoff til en avhandling i hvert av disse spørsmålene. Det er derfor mange momenter som jeg gjerne skulle ha drøftet mer utførlig, men som plassen ikke tillot. En måte å betrakte denne studien på, er imidlertid å se på den som et pilotprosjekt, som kan danne grunnlag for videre studier i emnet. Det kan da være aktuelt å gå inn i hver av delproblemstillingene og utforske disse grundigere. Det kan også være aktuelt med kvantitative studier, hvor man intervjuer både skoleledere og ansatte i skolen og sammenligner resultatene. Et annet interessant område, som kunne vært enda mer utdypet, er konflikter i forbindelse med pedagogisk utviklingsarbeid og strategier for å håndtere disse. Dette er et høyaktuelt tema som det hadde vært nyttig å forske mer på.

Referanseliste:

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och refleksjon. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, G. (2008). *Anerkendende skoleledelse*. Virum: Dansk psykologisk forlag.
- Andersen, J.A. (2004). *Folkeskikk og uskikk på jobben. Konfliktbehandling på arbeidsplassen*. Son: Barkas forlag.
- Aristoteles (1999). *Etikk*. Oslo: Gyldendal.
- Bang, H. & Lindholm, A.E (1998). Livet på jobben: Hvordan takle vanskelige samtaler. I: H. Doksrød (red.), *Kunnskap i arbeid – status og fremtidsbilder*. Oslo: Tano-Aschehoug.
- Berger og Luckmann (1966). *The social Construction of reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- Bramson, R.M. (2005). *Slik takler du vanskelige medarbeidere*. 3. utg. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Brunstad, P.O. (2009). *Klokt lederskap mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Buch, T., Vanebo, J.O. & Dehlin, E. (2010). *Organisasjon og organisering*. 6. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cloke, K. & Goldsmith, J. (2000). *Resolving Conflicts at Work*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- De Dreu, C. K. (2010). Social Conflict. The Emergence and Consequences of Struggle and Negotiation. In: L. Gardner, S. T. Fiske & T. Gilbert: *Handbook Of Social Psychology*. John Wiley & Sons Ltd.

- Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. (2005). The disciplines and practice of qualitative research. In: Denzin & Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. ed. (pp.1-32). London: Sage.
- Deutsch, M. & Coleman, P.T. (2000). *The handbook of conflict resolution. Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dunne, J. (1993). *Back to the Rough Ground: 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*. London & Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Einarsen S. og Pedersen H. (2007). *Håndtering av konflikter og trakassering i arbeidslivet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. København: Akademisk Forlag A/S.
- Gadamer, H.G. (1960/85). *Truth and method*. New York: Crossroad.
- Hanson, N.R. (1972). *Patterns of discovery*. An inquiry into the conceptual foundation of science. London: Cambridge Press.
- Hareide, D. (2006). *Konfliktmegling: Et nordisk perspektiv*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hatlem, E. og Karlsen, O. (1997): *Ledelse og konflikthåndtering*. Oslo: Norsk Skolelederforbund.
- Haukedal, W. (2002). Norske ledere i det nye tusenåret: Hvordan oppfatter de sin lederrolle? I: A. Skogstad og S. Einarsen (red.), *Ledelse på godt og vondt* (s.61-77). Bergen: Fagbokforlaget.

- Hildebrandt, S. (2002). Forandringsledelse. I: O. Nordhaug: *Strategisk personalledelse* (s. 232-247). 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Hjertø, K.B. (2006). *The relationship between intragroup conflict, group size and work effectiveness*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Handelshøyskolen BI.
- Holgernes, M. H. & Henriksen, S. H. (2010). *Sammenhengen mellom organisatoriske omstillinger og mellommenneskelige konflikter på arbeidsplassen over tid*. Mastergradsavhandling. Bergen: UiB.
- Holte, H. og Grismo, A. (2006). *Arbeidsmiljø i skole og barnehage, en bibliografi for perioden 1995-2006*. AFI notat 5/2006. Oslo: Arbeidsforskninginstituttet
- Hotvedt, T. (1997). *Konflikt og konflikthåndtering i arbeidslivet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hoyle, R.H., Harris, M.J., Judd, C.M. (2002). *Research Methods in Social Relations*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Kaufmann A. og G. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kaye, K. (1994). *Workplace Wars and How to End Them*. New York: AMACOM.
- Keashly, L & Nowell, B. (2003). Conflict, conflict resolution and bullying. In: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C.L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace*. London: Taylor and Francis.
- Kindler, H.(1995). Managing conflict and disagreement constructively. In: *The 1995 annual: Volum 1 Training*. San Diego: Pfeiffer & Company.
- Kjeldstadli, K. (2007). *Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget*. 5.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og*

utvikling. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Kleven, T.A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub AS.

Knapp, M.L., Putnam, L.L. and Davis, L.J. (1988). Measuring interpersonal conflicts in organisations. Where do we go from here? *Management Communication Quarterly*, 1, 414-429.

Kobbeltvedt, T. & Brun, W. (2005). Lederens og medarbeidernes største utfordring: Å fatte gode beslutninger. I: S. Einarsen og A. Skogstad (red.), *Den dyktige medarbeider. Behov og forventinger* (s. 97-120). Bergen: Fagbokforlaget.

Lillebø, A. (2009). *Når konfliktene arbeider for oss*. Hegnar Media as.

Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. av 17.juni 2005 nr. 62 (arbeidsmiljøloven), sist endret 21. desember 2005.

Lotsberg, D.Ø. (1997). Ledelse og reformer: om rektorrollen i den norske grunnskolen. I: O. L. Fuglestad & S. Lillejord (red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* (s. 159-189). Bergen: Fagbokforlaget.

Lystad, A. (2006). *Håndbok i konflikthåndtering*. 2. utg. Oslo: Akribe AS.

Løgstrup, K.E. (1983). *System og symbol*. Essays. København: Gyldendal Forlag.

Melding Storting nr. 19 (2009-2010): *Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Melhus, J.M. & Dysthe, P. (2010). *Riktig rektor?* Melhus: Melhus Communication as.

Mikkelsen, A. (1996). *Medarbeidersamtaler og læring i organisasjoner*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Mikkelsen, A. (2005). Medarbeidersamtaler: Hva er det, og hjelper det? I: S. Einarsen & A.

- Skogstad (red.), *Den dyktige medarbeider* (s.467-489). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mikkelsen, A. & Lie, T. (1998). *Medarbeidersamtaler, arbeidsmiljø og helse*. Rapport RF-98/024.
- Miles, M.B og Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. (1.utg.) Beverly Hills, California: Sage.
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. og Aas M. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Acta Didactica, nr. 1/2006. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Nussbaum, M.C. (2001). *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nygård, R. (1994). Forskningskvalitet: Langt mer enn et spørsmål om metode. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 4, s. 260-269.
- OECD (2008): *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Pondy, L.R. (1992). Reflections on organizational conflict. *Journal of Organisational Behaviour*, no.13, pp. 257-261.
- Rapport 1/2008. *Arbeidsmiljø og samarbeidsforhold i videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Rognaldsen, S. (2008): *Skoleutvikling. Skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rognes, J.K. (2008): *Forhandlinger*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, J.H. & Rubin, I.S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. SAGE publications.

- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, E. og Vikan, S.T. (2002). *Lærernes arbeidsmiljø i 1990-årene*. Rapport 2002/1. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Raaschou, N. (2006). *Fra konflikt til dialog i skolen: Overvejelser og verktøjer*. Vælle: Krogh Forlag.
- Saksvik, P.Ø., Nytrø, K. og Tvedt, S.D. (2008). Sunn endring i organisasjoner. I: *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, Vol 45, nr. 3, s. 295-300.
- Skau, G.M. (2005). *Gode fagfolk vokser... Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. 3. utg. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Sivesind, K.H. (1996). Sortering av kvalitative data. Metodiske prinsipper og praktisk erfaringer fra analyse med dataprogrammer. I: H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sortland, N. & Einarsen, S. (2000). Mellommenneskelige konflikter: årsaker og kommunikasjonsmønster. I: S. Einarsen & A. Skogstad (red.), *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer* (s. 139-166). Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2004). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Starratt, R. (2004). *Ethical Leadership*. San Francisco, C.A.: Jossey-Bass.
- Stortingsmelding nr.30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.

- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Sætre, A.S. (2009). *Kommunikasjon i organisasjoner: Perspektiv og prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, K.W. (1992): Conflict and conflict management. Reflections and update. In: *Journal of Organisational Behaviour*, 13, 265-274.
- Thornberg, R. (2006). *Det sociala livet i skolen: Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsforbundet (2004). *Skoleledelse i endring*. Hefte serie nr.5. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsforbundet (2007): *Hva sier levekårsundersøkelsen om arbeidsmiljøet i utdanningssektoren*. Temanotat 2007/07. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsforbundet (2010). *Personalsakarbeid. Et veiledningshefte for tillitsvalgte i Utdanningsforbundet*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Van de Vliert, E. (1998). Conflict and conflict management. In: P.H.D. Drenth, H. Theierry and C.J. de Wolff (Eds.), *Handbook of Work and Organizational Psychology: Personnel Psychology* (pp. 351-376). East Sussex: Psychology Press Ltd.
- Vibe, N. og Sandberg, N. (2010). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2010: resultater og analyser fra utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleiere*. Oslo: NIFU STEP.
- Wick, P. (2009). *Situationel konflikthåndtering i pædagogisk arbejde*. København: Akademisk forlag.

Wivestad, S. (1999). Fremtidshåp og edukasjon. Utfordringer til dagens pedagogikk i Comenius' Verdens labyrint og hjertans paradisi. I: A. Mosevoll (red.), *Norsk Lærerekademi årsskrift 2000: I di hand er mine tider* (s. 47-63). Bergen: NLA-forlaget.

Nettsteder:

[Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora \(2006\). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: NESH.](#)

Samspillmetoden Dialog: <http://www.shk-kommunikasjon.no/hensikt> (Hentet 01.03.11)

Skoleloven: http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=opplæringslov*&& (Hentet 01.05.11)

Internforskriftsloven: <http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-19961206-1127.html> (hentet 01.05.11)

Levekårsundersøkelsen 2006: <http://www.ssb.no/emner/06/02/arbmiljo/> (Hentet 01.05.11)

Vedlegg nr. 1**Intervjuguide til intervju av skoleledere om konflikthåndtering****Generelle innledende spørsmål:**

1. Hvor lenge har du vært skoleleder på denne skolen? Evt. tidligere ledererfaringer fra andre skoler?
2. Hvilken yrkesutdanning har du?
3. Hva er det mest spennende ved skoleleder yrket? Hva er mest utfordrende?
4. Hva vektlegger du mest i jobben?

Spørsmål knyttet til tema konflikter og konflikthåndtering:**Tanker/følelser rundt dette med konflikt:**

1. Hvilke umiddelbare tanker og følelser får du ved å høre ordet konflikt?
2. Hva tror du årsaken er til at du tenker og føler det slik?
3. Hvordan vil du definere/forklare hva en konflikt er?
(Evt. hva skiller en konflikt fra en frustrasjon og uenighet?)

Ulike konfliktsituasjoner:

4. Hvilke konfliktsituasjoner har du som leder kommet opp i? Fortell om dine erfaringer.
5. Hvordan håndterer du slike situasjoner?
6. Hva tror du det er som gjør at du handler slik?
7. Er det noen situasjoner som gjentar seg oftere enn andre?
8. Er det noen konfliktsituasjoner som er vanskeligere enn andre?
9. Har det oppstått situasjoner hvor du som leder er part i konflikten?
10. Hva gjør du da og hvorfor gjør du dette?

Metode/teknikk:

11. Har du en evt. flere strategier/metoder/teknikker du bruker ved konflikthåndtering?
12. Finnes det utarbeidet noen regler eller prosedyrer på skolen, evt. i kommunen for konflikthåndtering?

Opplæring/teori:

13. Har du fått noe opplæring i konflikthåndtering i forbindelse med utdanning/kurs/lederopplæring?

Samarbeid med andre:

14. Samarbeider/rådfører du deg med andre ansatte på skolen i konfliktsaker, evt. hvem? (Tillitsvalgt, verneombud m.m.)
15. Samarbeider /rådfører du deg med andre utenfor skolen? (Skolesjef, andre overordnede, andre rektorer, ektefelle, venner)

Forebygging av konflikter:

16. Hvordan fanger du opp konflikter? (Medarbeidersamtaler, HMS-arbeid og vernerunde m.m.)
17. Hva tenker du om forebygging av konflikter?
18. Hvordan vil du beskrive arbeidsmiljøet og samarbeidsklimaet på skolen?

Klokt/lite klokt:

19. Finnes det noe som er lite klokt å gjøre i en konfliktsituasjon?
20. Hvorfor er dette uklokt?
21. Hva er klokt å gjøre i en konfliktsituasjon?
22. Hvorfor er dette klokt?
23. Lojalitetskonflikt mellom overordnet nivå og nivået under deg. Hvordan takler du dette? Hvor er din hovedlojalitet, hvor bør den være?
24. Konflikter i forbindelse med innføring av nye ting, pålagte eller ønskede endringer. Hvordan går du frem og hva er klokt å gjøre da for å unngå konflikter?

Råd til andre:

25. Hvilke råd ville du gitt til en ny skoleleder som oppdaget en konflikt mellom to ansatte?
26. Hvilke råd ville du gitt til en ny skoleleder som oppdaget en konflikt mellom seg selv og en av sine ansatte?

Vedlegg nr. 2.

Til skoleleder
XXXXXXXXX
v/ XXX skole

Bergen 11.12.2010

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteravhandling

Jeg er for tiden masterstudent i pedagogikk med vekt på ledelse ved NLA høgskolen i Bergen og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er: Konflikter og konflikthåndtering, og jeg ønske å undersøke ulike skoleledere sine tanker om konflikter og konflikthåndtering i voksenmiljøet på skolen. For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju 4-6 skoleledere om temaet. Jeg er utdannet lærer/spesialpedagog og har jobbet i skolen i nærmere 20 år.

Spørsmålene i intervjuet vil i hovedsak dreie seg om hvilke tanker og følelser du har til begrepet konflikt og om dine erfaringer med konflikter på din arbeidsplass. Jeg er interessert i å få kjennskap til hva man som leder faktisk gjør når man får kjennskap til at et eksisterer en konflikt i voksenmiljøet. I tillegg er jeg interessert i hvordan man som leder kan forebygge konflikter. Jeg er også ute etter å finne ut om det finnes regler og prosedyrer på skolen for hvordan håndtere konflikter og om du som leder har fått noe opplæring/kurs i temaet konflikthåndtering. Du kan også tenke igjennom om det er områder det ofte oppstår konflikter på ved din skole.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater underveis mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har anledning til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du velger å trekke deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt i hele prosessen, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig, innen juni. 2011.

Dersom du kan tenke deg å være på et slikt intervju, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sende den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ta kontakt med meg på tlf. XXXXXXXXX, eller sende en e-post til xxxxxxxx@gmail.no. Du kan også kontakte min veileder Jan Gilje ved NLA på tlf. 55 540755. Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Mvh Kristin Belt Skutlaberg

Vedlegg nr. 3

(Dette eksemplaret beholder du)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien av konflikthåndtering i voksenmiljøet i skolen og sier meg villig til å stille på intervju.

Dato: _____ Signatur: _____

Tlf/mobil nr.: _____

(Dette eksemplaret sender du til meg i vedlagte konvolutt)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien av konflikthåndtering i voksenmiljøet i skolen og sier meg villig til å stille på intervju.

Dato: _____ Signatur: _____

Tlf/mobil nr.: _____

Vedlegg nr. 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Jan Gilje
NLA Høgskolen
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 24.11.2010

Vår ref: 25517 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.11.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25517	<i>Konfliktbehandling mellom ansatte i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Gilje</i>
<i>Student</i>	<i>Kristin Belt Skultaberg</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

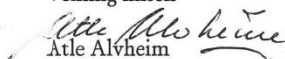
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Atle Alfvheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Kristin Belt Skultaberg, Tolovegen 41, 5600 NORHEIMSUND

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uio.no