



22.10.2018

# **SKOLELEDERES ROLLE I ARBEID MED KONFLIKTER I PERSONALGRUPPEN**

Masteravhandling i pedagogikk med  
vekt på pedagogisk ledelse



NLA Høgskolen, Bergen

Aleksandra Kurdel

Høsten 2018



## Sammendrag

Denne masteravhandlingen tar for seg temaet «Skolelederes rolle i konfliktarbeid i personalgruppen». Studien har følgende problemstilling: «Hvordan forstår skoleledere sin rolle i konfliktarbeid i personalgruppen?». Jeg stiller følgende underspørsmål, som også danner en disposisjon for oppgaven:

1. Hvordan oppfatter skoleledere sin lederrolle?
2. Hvordan forstår skoleledere konfliktbegrepet?
3. Hvilken rolle har skoleledere i forebyggings- og konflikthåndteringsprosessen?

Opgaven er en del av studiet Master i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse ved NLA Høgskolen. Den har som formål å få kjennskap til skolelederens forståelse av den rollen de har i konfliktarbeidet i personalgruppen. Studiens metode er kvalitativ og er basert på fire semistrukturerte intervjuer med skolelederne fra ulike skoler.

Av studiens funn fremgår det at skoleledernes tilnærming til ledelse og deres oppfatninger knyttet til lederrollen på mange områder er sammenfallende. De opplyser i intervjuene at de retter engasjementet sitt mot de sosiale, relasjonelle sidene ved lederjobben heller enn de administrative. Det er mulig at noe av årsaken til dette kan ligge i studiens tematikk.

Når det gjelder informantenes forståelse av konfliktbegrepet, er den preget av tvetydighet. Både et tradisjonelt og et moderne syn kommer fram i skoleledernes uttalelser. Bruk av begrepet *konflikt* innad i organisasjonen er noe lederne til en viss grad stiller seg skeptiske til.

Det er interessant at skolelederne anser fokus på arbeidsmiljø som en viktig faktor i det forebyggende arbeidet knyttet til konflikter i personalgruppen. Likevel blir sammenhengen mellom det å ha konflikt på dagsorden og forebygging av dem underkommunisert. Det er mulig skoleledernes rolle er undervurdert på dette området. I selve konflikthåndteringen uttrykker informantene et ønske om å håndtere konfliktene på lavest mulig nivå. Dette ønsker de å få til ved å være en samtalepartner framfor å bruke konkrete metoder for konflikthåndtering. De knytter ikke behov for utarbeiding av interne prosedyrer til sin forståelse av lederrollen.

**Kontakt:** [aleksandra.kurdel@hotmail.com](mailto:aleksandra.kurdel@hotmail.com)



## Innhold

Sammendrag.....	2
1. Innledning.....	8
1.1    Bakgrunn og formål.....	8
1.2    Problemstilling og underspørsmål .....	9
1.3    Samfunnsmessig plassering .....	10
1.4    Juridiske rammer for konfliktarbeid i skolen .....	14
1.5    Forskningmessig plassering .....	15
1.6    Oppgavens disposisjon .....	17
2. Teoretisk referanseramme .....	19
2.1    Ledelse i skolen .....	19
2.1.1    Ulike tilnærminger til ledelse.....	19
2.1.2    Betydning av ledelse i skolen.....	21
2.1.3    Lederrollen .....	23
2.1.4    Oppsummering.....	24
2.2    Konfliktarbeid.....	24
2.2.1    Ulike definisjoner av begrepet konflikt .....	24
2.2.2    Ulike typer konflikter .....	26
2.2.3    Forebygging og håndtering .....	28
2.2.4    Konflikter i det pedagogiske personalet.....	31
2.2.5    Oppsummering.....	32
3. Metodologi .....	34
3.1    Studiens vitenskapsteoretiske forankring .....	34
3.2    Valg av metodisk tilnærming .....	34
3.3    Kvalitativ forskningsintervju.....	36
3.3.1    Semistrukturert intervju .....	36
3.3.2    Utvalg av informanter .....	37

3.3.3 Intervjuguide .....	38
3.4 Dataproduksjon.....	38
3.5 Bearbeiding og analyse av data .....	39
3.6 Validitet og reliabilitet.....	40
3.7 Etske hensyn.....	41
3.8 Presentasjon av informantene .....	42
3.9 Oppsummering .....	43
4. Informantenes oppfatning av lederrollen .....	44
4.1 Styring og ledelse – ulike tilnærminger? .....	44
4.2. Hva betyr du for skolen? .....	47
4.3 Rolleforståelse som integratorer .....	49
4.4 Oppsummering .....	52
5. Konfliktforståelse .....	53
5.1 Hvordan defineres begrepet konflikt? .....	53
5.2 Skoleledernes forståelse av ulike konflikttyper og erfaringer med dem .....	57
5.3 Oppsummering .....	60
6. Hvordan forstår skoleledere sin rolle og sitt ansvar knyttet til konfliktarbeidet? .....	62
6.1 Forebyggende arbeid .....	62
6.2 Konflikthåndtering.....	66
6.2.1 Planleggingsfasen .....	68
6.2.2 Gjennomføringsfasen.....	70
6.2.3 Evalueringsfasen- læring av konflikt? .....	74
6.3 Oppsummering .....	76
7. Sammenfatning av funn og avslutning .....	77
7.1 Hvordan oppfatter skoleledere sin lederrolle? .....	77
7.2 Hvordan forstår skoleledere konfliktbegrepet? .....	78
7.3 Hvilken rolle har skolelederne i forebygging og konflikthåndteringsprosessen? .....	79

7.4 Avsluttende refleksjoner .....	80
8. Referanseliste .....	82
9. Vedlegg .....	88
9.1 Vedlegg 1- Forespørsel til informantene .....	88
9.2 Vedlegg 2- Intervjuguide .....	90
9.3 Vedlegg 3- Vurdering fra NSD .....	92





# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og formål

Utgangspunktet for valg av tema i denne masteravhandlingen er mitt tidligere arbeid med en eksamensoppgave, der jeg skrev om konflikter og konflikthåndtering i skolene. Det viste seg å være et interessant tema jeg ønsket å undersøke nærmere, ikke bare ved hjelp av teori, men også refleksjoner til erfarne informanter. En av grunnene til min interesse er arbeidserfaring jeg har fått gjennom jobb som lærervikar på mange ulike skoler. Flere ganger har jeg erfart å komme inn i et anstrengt arbeidsmiljø med synlige konflikter i personalgruppen og lurt på hvor mye dette kan påvirke den enkelte lærerens praksis og trivsel. Noen ganger har jeg lagt merke til at et slikt arbeidsmiljø har påvirket elevenes læring og trivsel enten direkte eller indirekte. Kan dette kalles for uprofesjonell yrkesutøvelse? Kan skolelederne som ikke har oversikt over hva som foregår i lærerfellesskapet og som er ikke i stand til å fange opp konflikter, gjøre arbeidshverdagen til de ansatte enda mer anstrengende? Ofte har jeg lurt på om sure blikk, baksnakking, rykter, uenigheter og motsetninger er en del av arbeidshverdagen en lærer må godta. Flere ganger har jeg også tenkt på hvorfor ledelsen ikke tar tak i de åpenbare konfliktene som er så synlige for meg som vikar. Innebærer lærerjobben mye ensomhet tross det store fokuset på samarbeid? Kan nettopp slike arbeidsforhold være en av årsakene til lærernes utbrenthet?

Læreryrkets autonomi utelukker ikke nær kontakt og samarbeid med andre voksne i skolen. Tvert imot er kommunikasjon og samarbeid en viktig forutsetning for å utvikle kvaliteten på det pedagogiske arbeidet (Buli- Holmberg & Rønsen Ekeberg, 2011, ss. 194-195). Kvalitetsutvikling i skolen vil ingen skoleleder eller lærer få til på egen hånd. Betydningen av et godt arbeidsmiljø og kvaliteten på menneskelig samhandling innad i den enkelte skole bør derfor vurderes opp mot det som er skolens viktigste oppgave, nemlig elevenes læring, utvikling og trivsel. Dersom tverrfaglig samarbeid svekkes på grunn av vedvarende konflikter i personalgruppen, vil dette påvirke elevenes læringsmiljø negativt.

Organisasjonspsykologi sier samtidig at konflikt, som sosialt fenomen, er en naturlig del av livet, som mest sannsynlig ikke er til å unngå (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 309). Der menneskelig samhandling finner sted er det alltid mulighet for konfliktutvikling. Dette er ikke uten betydning når det gjelder kvalitetsutvikling og andre oppgaver i skolen.

Skolelederne, som jo har hovedansvaret for arbeidsmiljø og dermed også konfliktforebygging og konflikthåndtering, må forholde seg bevisst til den viktige rollen de har i dette arbeidet. Utdanningsdirektoratet presiserer: «Det er ønskjeleg med leiarar som har eit avklart forhold til si leiarrolle og sin eigen leiarskap, og som er i stand til å definere og redefinere og om nødvendig forhandle og reforhandle si leiarrolle og sine vilkår for å utøve god leiing» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). Reflekterte ledere som kjenner sitt ansvarsområde også i konfliktsaker, er en betydelig ressurs for organisasjonskultur og de ansattes arbeidstrivsel. For å utøve en god ledelse trenger de derfor bevissthet knyttet til sin egen lederrolle på alle områder.

Formålet med studien blir å få kjennskap til hvordan ledere ved skoler forstår sin rolle i arbeid med konflikter mellom de ansatte. Bakgrunnen for en slik avgrensning er skoleledernes primære ansvar når det gjelder arbeidsmiljø i skolen og ansvar for personalet. Med *skoleleder* forstår jeg den som er i en lederstilling i skolen og den som har det primære personalansvaret. Det kan enten være rektor eller avdelingsleder. Gjennom intervju ønsker jeg i tillegg å fange opp deres forståelse av begrepet «konflikt» og kjennskap til ulike konflikttyper. Fokus på arbeidsmiljø vil bli sett på som forebyggende arbeid med konflikter, og derfor vil informantenes engasjement på dette området også bli drøftet. Ut ifra deres fortellinger om erfaringene de har med konflikthåndteringen, vil deres rolle bli diskutert. Min vurdering er at temaet har stor relevans når det gjelder arbeidsmiljø, relasjoner, samarbeid og trivsel på arbeidsplassen, og ikke minst utvikling av skolen som organisasjon. Undersøkelsen kan sette på dagsorden det en gjerne ikke fokuserer på i skolene, nemlig konflikter i det voksne miljøet i skolen, samt skolelederes primære ansvar og den komplekse rollen i arbeidet med konflikter på alle stadier.

## 1.2 Problemstilling og underspørsmål

Ettersom skoleledere har en sentral rolle i kvalitetsutvikling av norske skoler, og det forventes større grad av tilstedeværelse i skolehverdagen av lederne, øker behovet for å rette forskerblikket mot skoleledelse. Et av utviklingstrekkene i skolen som Irgens (2016, s. 15) beskriver, er likevel en lengre vei fra rektor til både klasserom og de ansatte. Dette skyldes blant annet størrelser på skoler, som stadig øker- med flere og flere ansatte og elever å forholde seg til. Konsekvensen er at rektorer ikke får samme mulighet til å lede alle prosessene direkte. I stedet blir prosesser stadig oftere ledet indirekte gjennom mellomledere eller avdelingsledere (Irgens, 2016, s. 15). Fordeling av ansvarsområder og oppgaver kan gjøres svært forskjellig. Noen avdelingsledere i skoler kan derfor ha personalansvar som også innebærer konfliktarbeid.

Andre steder er det nettopp rektor som har det primæransvaret. I min forskning bruker jeg tittelen «skoleleder» om den personen som har ansvaret for arbeid med konflikter mellom de ansatte. Jeg skiller derfor ikke mellom rektorer og avdelingsledere, men både stillingen og utdanningen til skolelederne vil bli nevnt i forbindelse med presentasjon av mine informanter.

Ettersom konflikter mellom de ansatte i skolen kan være et vanskelig tema og fordi informantene kan være opptatt av å presentere sitt teoretiske kunnskapsgrunnlag i intervjuene dersom spørsmålene blir for konkrete, velger jeg å ha en åpen tilnærming til fenomenet konflikt. Med en slik tilnæringsmåte vil det muligens være enklere å fange informantenes forståelse knyttet til konflikter. Problemstillingen formuleres derfor slik:

### ***Hvordan forstår skoleledere sin rolle i konfliktarbeid i personalgruppen?***

Da problemstillingen er et vidt spørsmål, trengs det noen avgrensninger og underspørsmål som er viktige å komme inn på i forskningsprosessen. Disse vil også danne en struktur i oppgaven.

1. Hvordan oppfatter skoleledere sin lederrolle?
2. Hvordan forstår skoleledere konfliktbegrepet?
3. Hvilken rolle har skoleledere i forebyggings- og konflikthåndteringsprosessen?

Teoretikere som skriver om konfliktfenomenet, beskriver ulike verktøy for håndtering av konflikt på arbeidsplassen, hvorav noen er mer anbefalt enn andre. Oppgavens hensikt er ikke å undersøke informanters metoder, men heller å fange deres forståelse knyttet til den viktige og komplekse rollen de har i denne prosessen. Deres lederrolleforståelse og tilnærming til ledelse generelt vurderer jeg som betydningsfull og relevant for drøfting av deres rolle i konfliktarbeidet.

### 1.3 Samfunnsmessig plassering

Overland (2009) bruker begrepet *pedagogisk dannelse* for å beskrive den kompetente læreren og skolelederen. Denne egenskapen forstås som en viktig forutsetning for å lykkes i arbeid med

skoleutvikling og utvikling av organisasjonskultur. Ett av punktene begrepet innebærer, er «forståelse for at en i alt en gjør som pedagog, står i et ansvarsforhold der barn og unge utgjør den grunnleggende utfordringen» (Overland, 2009, s. 30). Denne kvaliteten forstår jeg som at alt arbeid i skolen skal rettes mot elevene, deres læring og utvikling. I tillegg skal pedagoger, lærere og skoleledere være bevisste egne handlinger og den påvirkningskraften de har overfor elevene. Hvordan den enkelte skole velger å utforme det tverrfaglige samarbeidet, forebygge og behandle konflikter mellom lærere, og tilrettelegge for lærernes læring og utvikling, er med på å heve eller svekke kvaliteten av det pedagogiske arbeidet. Alle valg foretatt av lederen vil kunne påvirke elevene enten direkte eller indirekte. Forventningene knyttet til skolelederne på dette området er derfor ikke uten betydning for elevene.

På bakgrunn av litteraturgjennomgangen, laget Hjertø (2017) en oversikt over områder der den nødvendige konflikthåndteringskompetansen hos skolelederne ble etterspurt:

- Hos skolelederen som person forventes det evne til å håndtere konflikter
- I rollen som virksomhetsleder kreves det engasjement i utviklingen av konfliktkompetansen hos ens ansatte
- I rollen som pedagogisk leder forventes det tilrettelegging for elevenes utvikling av samhandlingskompetanse, som innebærer deres evne til å møte og håndtere konflikter på. (Hjertø, 2017, s. 143)

Forventningene til skolelederne kan virke enorme og uoppnåelige i den travle hverdagen. Ofte vil det derimot være en indirekte del av arbeidshverdagen som lederen ikke er klar over at han utfører gjennom ledelse av sine ansatte. Veiledning av lærere knyttet til behandling av konflikter og mobbesaker blant elevene kan være et eksempel på en indirekte innflytelse på utvikling av læreres konflikthåndteringskompetanse. Dette forutsetter likevel en aktiv deltakelse i relasjonsarbeid i skolen. Gjennom kjennskap, refleksjon og konkrete mål knyttet til disse forventningene vil kvaliteten på konflikthåndteringskompetansen kunne økes og forventningspresset forstås bedre.

Arbeid med konfliktforebygging og konflikthåndtering i personalgruppen kan altså ha positive virkninger når det gjelder elevene. Problem- og konflikthåndtering som tema i undervisningen vil kunne øke deres samhandlingskompetanse (Hjertø, 2017, s. 143). Den danske forskeren Christy (2012) skriver om konflikthåndtering i skolen og retter fokuset mot hvordan elevene

kan løse konflikter. Likevel understreker hun rollen de voksne har i denne prosessen. Hennes utgangspunkt er at barn og unge selv må lære å løse konflikter, og dette kan de blant annet få til ved å se hvordan voksne gjør det (Christy, 2012 s. 11). Både i hjemme og i skolen skal voksne være rollemodeller for barn og unge. Hva lærer så elevene av å høre to lærere være ufine mot hverandre eller snakke nedsettende om hverandre? Hva lærer elevene om viktigheten av samarbeid, når samarbeidet mellom lærerne ikke fungerer? Læreres arbeidsmiljø og elevers læringsmiljø overlapper hverandre og bør derfor sees i sammenheng (Jakhelln, 2011, s. 163). Dette vil jeg hevde er noe alle ansatte i skolen bør være bevisst på og kontinuerlig reflektere over i sitt arbeid.

Læreres samarbeidsevne og evne til å takle uenigheter og konflikter vil gjerne være synlig for elevene, noe som vil være med på å bidra til utvikling av deres sosiale kompetanse. Meld. St. 21 (2016-2017): *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* vektlegger nettopp samarbeid mellom lærere i prosessen med utvikling av kvaliteten på undervisningen i norske skoler. I den moderne skolen skal lærere planlegge og vurdere, gjerne også gjennomføre undervisningen i fellesskap. Idealet er et velfungerende profesjonsfellesskap. Skoleledelsen spiller derfor en vesentlig rolle for hvordan dette fellesskapet utvikles.

For at skolen på best måte skal bidra til elevenes faglige og sosiale utvikling, må skolen og det profesjonelle fellesskapet ledes. Etter lærernes kompetanse er skoleledelse blant de faktorene som betyr mest for elevenes læring. Effekten er først og fremst indirekte. Skoleledere påvirker elevenes læring gjennom å bidra til å utvikle lærernes arbeid, organisere skolens arbeid på en god måte, og etablere gode relasjoner til foreldre og samfunnet rundt skolen. Skolelederen må kommunisere og forankre skolens mål, ambisjoner og verdier, og skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen og lære av hverandre. (Meld. St. 21 (2016-2017), ss. 26-27).

For at denne utviklingskulturen blant personalet skal medføre gode resultater og ha positive konsekvenser for skolens og elevenes utvikling, må den være preget av gode relasjoner og engasjement hos lærere og skoleledelse. Hvordan man bygger opp en slik kultur i organisasjonen er det ingen eksakt oppskrift på. Det vi derimot vet, er at konflikt som relasjonelt

fenomen vil være en del av skoleutviklingen og dette er ikke til å unngå. Ifølge Skivik (2016, s. 11) er konflikter en del av enhver sosial kontekst, og det anses som nødvendig for utvikling og læring. På sikt kan man altså se noen positive virkninger av konflikten. Konfliktbevissthet vil prege skolelederens måte å håndtere slike hendelser på. Den kan være med på å øke ledelsens behov for å unngå negative konsekvenser og føre til at de heller ser mulighetene slike situasjoner kan bringe med seg.

Arbeid i dagens skole er preget av stor grad av relasjonsarbeid, gjensidig avhengighet og kollegasamarbeid. De ferskeste tallene fra Levekårsundersøkelsen blant sysselsatte i Norge viser at i 2016 var det 30 % av ansatte i undervisningsyrker som svarte at de ofte eller av og til opplevde dårlige forhold mellom ansatte, mens på landsbasis var det 27 % som opplevde det samme (SSB, 2017). Det er interessant å se at opplevelsen av dårlige forhold synes å øke blant personalet i undervisningsyrker, der samarbeid og gode relasjoner påvirker kvaliteten på undervisningen og dermed elevenes læring og utvikling. Forskjellen er ikke enorm, og forståelsen av hva dårlige forhold innebærer for den enkelte, er her ikke uten betydning. Tallene bør derfor vurderes kritisk. Likevel gir de oss et innblikk i at lærere og pedagoger ikke skårer bedre på arbeidsmiljø og relasjoner på arbeidsplassen enn andre yrker, noe en kanskje ville forvente. Når det gjelder tall som går direkte på konflikter i 2016, svarer 9 % av ansatte i undervisningsyrker at de ofte eller av og til er involverte i ubehagelige konflikter med arbeidskollegaer på arbeidsplassen, mens tilsvarende tall på landsbasis er 8 % (SBB, 2017). Dette er tankevekkende, men kanskje ikke så rart likevel. Lærere og pedagoger er ofte avhengige av hverandre i arbeidet de utfører, og som Spurkeland (2014, s. 125) skriver, reguleres konfliktstyrken nettopp av partenes avhengighet. Denne faktoren har også mye å si for læreres psykososiale arbeidsmiljø.

Læreres psykososiale arbeidsmiljø er regulert av Arbeidsmiljøloven, slik det er for alle andre arbeidstakere. En lærerstilling innebærer likevel noen stressfaktorer på det psykososiale plan som ikke inngår i alle andre yrker, og derfor vil det psykososiale arbeidsmiljø ha større betydning. Den vil ikke bare ha en vesentlig rolle for læreres profesjonsutøvelse, helse og trivsel, men også for elevenes læringsmiljø (Jakhelln, 2011, s. 151). Forholdet mellom elevenes læringsmiljø og læreres psykososiale arbeidsmiljø gjør at det bør bli lagt større fokus på hvordan lærere trives i den rollen og den stillingen de har. Ikke minst bør organisering av arbeidet, tilrettelegging av samarbeid og ledelse av skolen som organisasjon bli sett i lys av dette forholdet og lagt større vekt på i arbeid med utviklingen av skolen. Alt dette for å sørge for at elevene faktisk får det utbyttet de har krav på gjennom deltakelse i undervisning og læring

i skolen, og at miljøet rundt dem ikke blir påvirket negativt av uheldige forhold fra skolen og ansatte sin side. Etter min vurdering kan destruktive konflikter både oppstå som en bivirkning av dårlig psykososialt miljø i skolen, og bidra til at arbeidsmiljøet forverres. En oppgave om konflikter i skolen kan derfor ikke skrives uten å ha læreres psykososiale arbeidsmiljø i bakhodet.

#### 1.4 Juridiske rammer for konfliktarbeid i skolen

Skolens egenart innebærer daglig møte med mange sosiale utfordringer på ulike plan. Dette gjelder både elevene, lærerne og skolelederne. I dette møtet har alle deltakerne i skolens lærings- og arbeidsmiljø noen krav og plikter de må forholde seg til. For at skolen skal betraktes som en profesjonell organisasjon er disse juridiske rammene viktige å være klar over. Når det gjelder konfliktarbeid i skolen, er det særlig arbeidsmiljøloven og kapittel 9A i opplæringsloven skolelederen må forholde seg til.

Elevenes skolemiljø er et felles ansvar for alle de ansatte i skolen, uavhengig av stilling og utdanning. Skoleledelsen vil likevel ha det overordnende ansvaret for at opplæringsloven blir oppfylt. I henhold til opplæringsloven kapittel 9A, har alle ansatte aktivitetsplikt knyttet til oppfølging og kontinuerlig sikring av elevenes psykososiale miljø (Opplæringslova, 2017, § 9 A-4 ). Plikten medfører kjennskap til ulike mulige uheldige faktorer som kan være med på å ødelegge kvaliteten på skolemiljøet. En slik kjennskap vil muliggjøre iverksetting av forebyggende tiltak som sørger for at alle elevene opplever trygghet og gode rammer i skolehverdagen. Kontinuerlig arbeid for å skape et godt psykososialt miljø vil blant annet sikre elevenes opplevelse av et trygt læringsmiljø. Kvaliteten på det tverrfaglige samarbeidet og lærernes felles visjon og målsetting er noen områder som vil være av stor betydning for hvordan elevene opplever enhver læringssituasjon. For å sikre dette, må ledelsen sørge for et godt arbeidsmiljø innad i organisasjonen og et personale som samarbeider til elevenes beste.

På dette området er det arbeidsmiljøloven som stiller noen krav til arbeidsgivere og ansatte, og ivaretar begge parter rettigheter i arbeidshverdagen. Lovens formål er som følger: «å sikre et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon, som gir full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger (...) (Arbeidsmiljøloven, 2005, § 1-1). En konfliktfylt arbeidshverdag kan være belastende for de ansatte og dermed være skadelig for deres helse. Arbeid i skolen er umulig uten å være i interaksjon med andre mennesker, noe som i seg selv kan være en mulig faktor for konfliktutvikling. Lederens omsorgsplikt innebærer

derfor at «arbeidstaker skal, så langt det er mulig, beskyttes mot vold, trusler og uheldige belastninger som følge av kontakt med andre» (Arbeidsmiljøloven, 2005, § 4-3). Det skal altså sørges for at de ansattes pålagte samarbeid ikke skal være grunnlag for utvikling av negative arbeidsforhold. Å forebygge og gripe inn i konflikter vil derfor være en del av lederens omsorgsplikt.

På den andre siden har arbeidstakere en medvirkningsplikt som innebærer bidrag ved utforming, gjennomføring og oppfølging av tiltak som har som hensikt å skape og opprettholde et godt arbeidsmiljø (Arbeidsmiljøloven, 2007, § 2-3). Klare prosedyrer for konflikthåndtering eller varsling av uheldige forhold er eksempel på slike tiltak. Medvirkningsplikten kan dermed innebære engasjement fra de ansatte i utvikling av interne rutiner og prosedyrer for konflikthåndtering. Den kan også bety å måtte varsle den overordnende om skadelige forhold når en får kjennskap til slike. Arbeidsmiljø forstås derfor som et felles ansvar for alle deltakerne i virksomheten. Likevel er det igjen skoleledere som bør understreke viktigheten av medvirkningsplikten og oppmuntre de ansatte til å følge den. I tillegg bør ledelsen tilrettelegge for mulighetene slik at de ansatte kan engasjere seg og være delaktige i de overnevnte prosessene.

### 1.5 Forskningsmessig plassering

Ettersom det viser seg at Norge mangler omfattende forskning som går direkte på skoleledere og konflikter, velger jeg å ha en bredere tilnærming til temaet og se på forskning og litteratur knyttet til ledelse og konflikter generelt. For å sikre det pedagogiske grunnlaget vil jeg vende blikket mot skolelederens rolle og betydningen de har for skole som organisasjon, samt se på viktigheten av relasjoner og arbeidsmiljø blant skoleansatte. Alt dette vurderer jeg som betydningsfullt for å sikre elevenes trygghet, læring og utvikling.

På det pedagogiske feltet finner jeg likevel forskere som indirekte berører skoleledelse og konfliktproblematikken i det voksne skolemiljøet. De nyeste publikasjonene finner jeg i Hannås' (2017) samling av empirisk og teoretisk forskning innenfor pedagogikk. Blant annet blir psykososialt utfordrende klima i pedagogisk profesjonsutøvelse problematisert (Johansen, 2017) og skoleledelsens rolle i en lærende organisasjon berørt (Lekang & Edvardsen, 2017). Begge publikasjonene er skrevet i lys av den rollen skoleleder og lærer har i skolen i dag og er derfor aktuelle for å problematisere og knytte dette opp mot konflikter blant skolepersonalet. Jakhelln (2011) skriver om læreres psykososiale arbeidsmiljø og understreker viktigheten av å



se dette i sammenheng med elevenes læringsmiljø. Betydningen av å forebygge konflikter drøfter han opp mot kravet om et fullt forsvarlig arbeidsmiljø som, slik han forstår det, er av forebyggende art (Jakhelln, 2011, s. 161). Også i min forskning vil forebygging av destruktive konflikter sees i sammenheng med arbeidsmiljø.

Det moderne synet på konflikter i arbeidslivet retter oppmerksomheten mot de positive sidene ved konfliktsituasjoner, og dette finner vi blant annet hos Nordby (2017) og Skivik (2016). Likevel viser det seg at skoleledere har ulike holdninger til konfliktbegrepet, noe som igjen er med på å påvirke deres måte å håndtere og forebygge konflikter i skolens voksenalder på (Belt Skutlaberg, 2011). Masteravhandlingen til Belt Skutlaberg er den eneste jeg finner som berører tematikken valgt i min oppgave direkte. Hennes forskning tar for seg skolelederens tanker rundt konfliktbegrepet, forebyggende arbeid og konflikthåndtering, og er en kvalitativ studie der funn ikke kan generaliseres.

Når det gjelder konflikttematikken blant skolepersonalet, savner jeg kvantitativ forskning som kunne ha belyst ulike sider ved skolelederens arbeid med konflikt, og gitt oss nøyaktige tall til refleksjon rundt fenomenet. Vi vet for eksempel lite om hvor mange skoler er det som faktisk har temaet konflikt på dagsorden eller hvor stort antall skoleledere som arbeider forebyggende mot konflikter. Vi vet heller ikke mye om de mest populære metodene for konflikthåndtering i personalet og resultater de enkelte metodene medfører. Innenfor ledelse generelt er det derimot flere kvantitative undersøkelser som belyser ulike sider ved det å være leder, også i konfliktsituasjoner.

Den siste lederundersøkelsen til AFF viser at så mye som 72% av lederne etterlyser bedre innsikt i håndtering av konflikter (Rønning, 2013, s. 446). Det kan bety at utdanninger innenfor ledelse og organisasjonspsykologi legger for lite vekt på konflikthåndtering. Samtidig viser undersøkelsen at norske ledere ikke har for vane å unngå konflikter, men at de bruker samarbeidsorienterte strategier for å løse dem (Rognes, 2013, s. 270). Dette er et positivt funn som viser at ledere er opptatt av arbeidsmiljø og trivsel på arbeidsplassen, og at medarbeidere er en viktig ressurs i situasjoner der konflikter skal håndteres. Det kan tyde på at ledere har en relasjonell tilnærming til konflikt. Måten å forstå begrepet «konflikt» på vil trolig spille en vesentlig rolle for den enkelte lederens tilnærming til konflikthåndtering. Definisjoner og tilnæringsmåter er imidlertid ulike, noe jeg kommer tilbake til i teorikapittelet.

Einarsen og Pedersen (2011, 2017) er teoretikere som har undersøkt og skrevet mye om konflikt. Måten de berører temaet på har påvirket mitt valg av tema for denne oppgaven. Jeg vurderer særlig deres konkrete eksempler, definisjoner og anbefalinger når det gjelder konflikter på arbeidsplasser som betydningsfulle for utviklingen av den nødvendige kunnskapsbasen rundt konflikter. Dette er litteratur av nyere dato og kan derfor vurderes som relevant og aktuell for dagens arbeidsliv. Ikke minst viser Einarsen og Pedersen til juridiske prinsipper for konflikthåndtering, noe som er viktig å ta hensyn til i forskningen. Nordby (2017) sin bok er en av de nyeste jeg har tatt i bruk, og hos ham er det større fokus på de positive sidene ved konfliktsituasjoner og mer oppmerksomhet rettet mot hvordan en kan lære av konflikt. Han understreker viktigheten av kommunikasjon for å forebygge og håndtere konflikter. Der er også fokuset rettet mot de ulike typene konflikt en leder kan komme i kontakt med.

## 1.6 Oppgavens disposisjon

For å besvare problemstillingen «Hvordan forstår skoleledere sin rolle i konflikthåndteringen i personalgruppen» starter jeg gjennomgang av teoretisk referanseramme med teori om ledelse (2.1). Jeg ser på ulike tilnærminger til ledelse og betydning av ledelse i skole. Deretter ser jeg på ulike lederroller. Denne teorien vil være behjelpelig i senere drøfting av informantenes oppfatning av sin lederrolle generelt, men også den rollen de har i konflikthåndteringen i personalgruppen.

Andre del av teoretisk referanseramme (2.2) tar for seg konflikthåndtering. Her ser jeg først på de ulike definisjonene av konfliktbegrepet. Spørsmålet om definisjoner vil også bli aktuelt i samtaler med informantene for å fange skolelederens forståelse av konflikt. Det finnes to hovedsyn på konflikter, et tradisjonelt og et moderne (Einarsen & Pedersen, 2017). Det er hensiktsmessig å fange informantenes ståsted og vurdere det opp mot kjennetegn på de to hovedsynene. Johannesen og Olsen (2008, s. 221) skriver om konflikthåndteringskompetanse som en del av den sosiale og emosjonelle kompetansen som både lederen og de ansatte bør ha fokus på i sitt arbeid. Dette vil jeg hevde er spesielt viktig når det gjelder pedagoger og andre ansatte i skolen, og jeg vil derfor stille spørsmål om hvorvidt slike emner tas opp i fellesmøter.

Hvordan skoleledere arbeider med forebygging av destruktive konflikter vil ha betydning for forekomsten av konflikter på arbeidsplassen, omfanget av dem og hvordan konflikter deretter håndteres. Dette tas opp i kapittel 2.2.3. Gode internkontrollrutiner, yrkesetiske retningslinjer,

inkluderende arbeidsmiljø og tilrettelegging av arbeidet kan være med på å forebygge ødeleggende konflikter (Lystad, 2006, ss. 73-92). I forskningen min vil jeg undersøke om skoleledere tenker gjennom strategier for forebygging eller om de i det hele tatt er klare over betydningen av forebygging av konflikter innad i skolen. Arbeidsmiljøets betydning i det forebyggende arbeidet vil også bli vektlagt. Til slutt rettes oppmerksomheten mot skoleledernes forståelse av den rollen de har i konflikthåndteringen.

Kapittel om metodologi kommer i kapittel 3, etter den teoretiske referanserammen. Her beskriver jeg og begrunner alle de forskningsmetodiske valgene som er tatt. Funnene presenteres i tre kapitler, organisert etter underspørsmålene til problemstillingen. I tillegg vil jeg drøfte og diskutere disse funnene i lys av studiens teoretiske referanseramme og tidligere forskning. Innledningsvis presenterer jeg informantenes oppfatninger knyttet til lederrollen (4). Deretter vendes blikket mot informantenes forståelse av konfliktbegrepet og erfaringer med ulike konflikttyper (5). Avslutningsvis blir ledernes forståelse knyttet til deres rolle i konfliktarbeidet behandlet (6). Her ser jeg både på forebygging og håndtering av konflikter.

## 2. Teoretisk referanseramme

Dette kapitlet tar for seg teori om ledelse og konflikter på skolen som arbeidsplass. Skolelederrollen og skoleledelse vil få sine egne underkapitler da jeg vurderer disse som betydningsfulle for å kunne drøfte forskningsspørsmålet. Betydningen av ledelse og ulike tilnærminger til lederskap er andre områder innenfor ledelse som blir diskutert her. Dette for å få fram det sammensatte bildet skoleledelse som tema utgjør.

Deretter vil søkelyset rettes mot konflikter. Her vil ulike definisjoner av begrepet sammen med ulike teoretiske tilnærminger til typer konflikter bli presentert og diskutert. Forebygging og håndtering av konflikter samt konsekvenser av konflikt er andre tema jeg vil gå inn på. Alt dette med fokus på konflikter blant det pedagogiske personalet.

### 2.1 Ledelse i skolen

Ledelse i dagens skole synes å være mer og mer uoversiktlig grunnet stadige forandringer i undervisningssektoren. Den nye lærertetthetsnormen som skal tre i kraft høsten 2018, vil i flere tilfeller medføre mange nye lærerstillinger, noe som igjen vil påvirke skolenes størrelse. Med flere ansatte og elever mener Irgens (2016, s. 15) at informasjonsflyt, logistikk og ikke minst møtestrukturen vil bli utfordret. Det kan derfor bli stadig mer krevende å planlegge, samarbeide og lede, både for lærere og skoleledere. Alt dette vil utgjøre en potensiell fare for uenigheter og konfliktutvikling i personalgruppen. Skolestruktur og skoleledelse kommer derfor høyst sannsynligvis til å få en enda mer sentral plass i diskusjoner rundt dagens og fremtidens skole. Det første underspørsmålet jeg stiller («Hvordan oppfatter skoleledere sin lederrolle?») vil være vesentlig for kvaliteten på ledelsesarbeidet, ikke bare i sammenheng med konflikter.

#### 2.1.1 Ulike tilnærminger til ledelse

De fleste fagbøker som omhandler ledelsestematikk, starter med å skille mellom begrepene *ledelse* og *styring* (eller *styrer* og *leder*). Bakgrunnen for dette må være et ønske om å bli forstått riktig, da disse termene lett kan brukes om hverandre. Forfatterne av litteraturen om ledelse er imidlertid uenige om behovet for å skille mellom de to begrepene. Å være bevisst bakgrunnen for og betydningen som legges i begrepene, kan likevel gi oss et bredere bilde og bedre forståelse av hvordan personer med overordnet ansvar i organisasjoner utfører oppgavene sine.

Diskusjonen rundt begrepene ledelse og styring dreier seg i korte trekk om hvilke behov en organisasjon eller de ansatte i organisasjonen har når det gjelder relasjoner mellom de ansatte og den overordnede. I en asymmetrisk relasjon er det en som bestemmer, mens den andre utfører de oppgavene han eller hun blir satt til å gjøre (Irgens, 2016, s. 209). Den ene blir dirigert, kontrollert eller styrt- som en maskin. Den andre *styrer*. Den instrumentelle tilnærmingen gir ikke rom for at de ansatte skal kunne delta i beslutningsprosesser knyttet til organisasjon eller arbeid. Den overordnede styrer gjerne gjennom lover og regler og er opptatt av budsjett og økonomi, og oppnåelse av mål er en viktig oppgave for organisasjonen (Stokkeland, Engelsrud, & Høst, 2017, s. 15). Kommunikasjonen vil derfor ofte gå bare den ene veien.

På den andre siden plasserer Irgens (2016) *ledelse* som heller gir tillit og rom for gjensidighet i relasjoner, og som satser på toveiskommunikasjon. Innenfor denne tilnærmingen finner vi blant annet Spillane med sitt distribuerte og relasjonelle syn på ledelse, det vil si som noe som ikke bare utføres av de formelle lederne (gjengitt etter Irgens, 2016, s. 227). Med dette kan vi forstå at en organisasjon kan bli ledet gjennom de ansatte og at alle innenfor virksomheten har et felles ansvar. De ansattes medvirkning og medbestemmelse er i en slik tilnærming en viktig ressurs for organisasjonens utvikling. Medarbeiderne får her en viktig rolle og bør verdsettes og motiveres av de formelle lederne.

I grove trekk kan skillet mellom styring og ledelse sammenlignes med skillet som Iversen (2016, s. 19) setter mellom autoritær og styrende ledelse og demokratisk ledelse. Forskjellene dreier seg blant annet om lederens atferd og kommunikasjonsformen som blir brukt. Hos en autoritær leder finner vi enveiskommunikasjon og oppgaverettet atferd, mens demokratiske ledere er relasjonsrettet og opptatt av at kommunikasjonen skal gå begge veier (Iversen, 2016, s. 19). Lederstilen vil variere og være avhengig av blant annet virksomhetens mål. Organisasjoner som skoler gir lite rom for å drive en ren autoritær ledelse. Grunnen til dette er skolens struktur og ansvarsfordeling.

Andre forfattere påpeker at endring og styring, som utgjør den daglige driften, er viktige dimensjoner som alle ledere må ivareta (Andersen, Moldenæs, & Torsteinsen, 2017, s. 18). Vekten som blir lagt på de ulike dimensjonene er avhengig av den bestemte situasjonen lederen befinner seg i. En lederstilling handler derfor om å balansere mellom disse dimensjonene ut fra oppgaver og situasjon. I en eldre undersøkelse gjort blant skoleledere finner vi derimot tegn på at det er de kortsiktige driftsoppgavene som prioriteres framfor utviklingsoppgavene (Irgens, 2010, s. 128). Spenningsforholdet mellom styring og ledelse kan også forstås som en spenning mellom prioritering av drift og utvikling. Resultatet av undersøkelsen blir av Irgens kommentert

som problematisk da konsekvensene på lang sikt kan bli større enn forventet. For å unngå dette må arbeid med drift og utvikling balanseres.

Selv om forfatterne av boka *Lederskap -31 nøkler* (Stokkeland et al., 2017) også åpner opp med å definere begreper, velger de å ikke skille mellom ledelse og styring. De argumenterer for viktigheten av ledernes oppmerksomhet på hele organisasjonen. Ifølge dem trengs både de «harde» sidene av lederjobben, som økonomi, lover, regler og strategi, og de «myke» sidene, som medarbeiderskap, relasjoner og kultur, for å utføre en god lederjobb (Stokkeland et al., 2017, ss. 15-16). En lederstilling forstås derfor som sammensatt og kompleks. På samme måte argumenterer Irgens (2011) med at en god yrkesutøver trenger kunnskap fra flere perspektiver for å håndtere virkeligheten. Han bruker begrepene *pragmatisk perspektiv* eller *toøyd blick* for å vise betydningen av å kombinere *det vitenskapelige øye* og *det kunstneriske øye* for en bedre praksis (Irgens, 2011, ss. 21-23). Med det vitenskapelige øye forstås de harde sidene av lederjobben som må være på plass for driften av organisasjonens del. Det kunstneriske øyet har derimot fokus på verdier, emosjoner og menneskers fortolkninger (Irgens, 2011, s. 23). For skoleledere kan dette bety å rette blikket mot relasjoner mellom de ansatte og være en støttende leder som lytter til sine ansatte. I konfliktsammenheng vil det å ha et pragmatisk perspektiv innebære å være opptatt av regler og prosedyrer knyttet til konflikthåndtering, samt ivareta de involverte sine verdier og emosjoner og respektere dem som mennesker.

### 2.1.2 Betydning av ledelse i skolen

Utdanningsdirektoratet (2015) slår fast at skoleledelse kan ha stor innvirkning på læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte. Påvirkningen kan skje enten direkte eller indirekte. Å diskutere og løfte frem betydningen av ledelse i skolen er derfor vesentlig for gode resultater i den norske skolen. Vekten som er lagt på rektorutdanningen de siste årene må springe ut ifra denne tenkningen om å stadig forbedre og utvikle skolene.

De krav og forventninger som stilles til skolelederne forteller også om betydningen av en god ledelse i skolene. Skoleledernes betydning for skoleutvikling og tilrettelegging for læringsprosesser, samt myndighetenes forventninger til skolelederne, er påvist i flere studier (Møller & Ottesen, 2011, ss. 20-21). Betydningen av kunnskapsutvikling gjelder ikke bare elevene, men også personalet. Ansettelsesprosessen, utviklingsarbeid og kompetanseheving hos lærere er bare noen få punkter som påvirkes av lederens arbeid og engasjement, og som videre har betydning for elevenes læringsprosesser. «Organisasjonslæring kan beskrives som læring

og kunnskapsutvikling innenfor et sosialt felleskap der målsettingen er å utnytte organisasjonsmedlemmenes samlede ressurser til beste for organisasjonen (...)» (Rognaldsen, 2008, s. 139). I skolen vil målsettingen være elevenes beste, og organisasjonslæring kan derfor handle om lærernes kunnskapsutvikling, som til dels er den enkelte lærerens ansvar. Skoleledere som involverer seg, motiverer og legger til rette for lærernes kompetanseheving, vil imidlertid ha stor betydning for denne utviklingen. Særlig nyansatte eller nyutdannede lærere er en viktig gruppe ansatte som en skoleleder vil være av stor betydning for (Sunde & Ulvik, 2013). Som overordnede og personalansvarlige spiller de en stor rolle for hvordan møtet med arbeidshverdagen blir for de nyansatte.

Når Kirkhaug (2015) drøfter behov for lederskap og betydning det har for organisasjoner, bruker han kontrollargumentet. Det er viktig å understreke at begrepene styring og kontroll her forstås som noe positivt og ikke som en del av den instrumentelle tilnærmingen til ledelse. At en rektor eller avdelingsleder har kontroll, er vesentlig for at han eller hun skal kunne foreta analyser som kan føre til korreksjoner og forbedringer (Kirkhaug, 2015, s. 165). Dette vil igjen kunne føre til positiv utvikling og endring i skolen, noe som rektor også står ansvarlig for. Her fremheves de «harde» sidene av lederjobben, eller «det vitenskapelige øye», som også må være åpent for at organisasjoner som skoler skal fungere optimalt.

Samarbeid og organisasjonsbyggingsaspektet er heller ikke uten betydning for hvordan skolene utfører sine oppgaver. Igjen er det rektor som har hovedansvaret, men når skolene ledes gjennom mellomlederne, vil også de ha en forpliktelse på det området. «Samarbeidsbaserte skoler gjør det bedre enn individualistiske skoler» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 131). I slike skoler er deling, vurdering og utvikling, samt støtte og felles arbeid, viktige deler av arbeidshverdagen som kan være med på å øke elevenes prestasjoner. For å lykkes med dette, trengs det en åpen og samarbeidsvillig organisasjonskultur. Ledernes engasjement på det området er ikke uten betydning. Hargreaves og Fullan (s. 133) påstår at for å lykkes med utvikling av samarbeidsbasert kultur i skolen må samarbeid foregå uformelt, og da er det gode relasjoner, tillit og trygghet i arbeidsmiljøet som må til. Arbeid med utvikling av et godt arbeidsmiljø vil også innebære å rette blikket mot konfliktarbeid, både forebyggende og gjenopprettende. Dette er spesielt viktig da det i nyere tid hevdes at samarbeid og konflikt er to sider av samme sak (Kversøy & Hartviksen, 2018). Det vil si at de bør forstås som en naturlig del av hvert arbeidsmiljø der menneskelig samhandling finner sted. Hvilke tilnærminger lederne har til konflikt, vil være av stor betydning for hvordan hele virksomheten forstår og forholder seg til konflikter. Ledere som velger å ha konflikter som tema i personalmøter, åpner

opp for en kultur der ansatte i mindre grad gruer seg til å ta opp saken når de opplever ubehagelige situasjoner. Skolelederens holdninger vil med andre ord påvirke de ansatte, og derfor er lederrollen så stor og ansvarsfull.

### 2.1.3 Lederrollen

De ulike oppgavene lederen står overfor, krever at skolelederne opptrer i ulike roller. Informasjonsfunksjon, beslutningsfunksjon og samhandlingsfunksjon er noen av lederens funksjoner eller roller i arbeidshverdagen, slik Mintzberg systematiserer det (hentet fra Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 454). Informasjon eller formidling innebærer å ha kontroll eller oversikt over det som skjer i organisasjonen. Å ta beslutninger innebærer blant annet problem- og konfliktløsning, og samhandling kan dreie seg om arbeid med utvikling av gode relasjoner.

De ulike lederrolleteoriene konsentrerer seg om forskjellige sider og oppgaver ved ledelsesarbeidet når de opererer med navn. Ifølge Adizes (hentet fra Irgens, 2016, ss. 217-218) kan lederne innta roller som *produsent*- opptatt av resultater, *administrator*- budsjett - og regnskapsansvarlig, *integrator*- med fokus på det sosiale, og *entreprenør*- opptatt av utvikling. Ideelt sett bør ledere håndtere alle disse funksjonene, men i praksis er det vanskelig for en leder å oppfylle alle rollene like godt til enhver tid. En slik forventning er derfor lite realistisk. Noen oppgaver må lederne derimot kunne ta på sparket, for eksempel håndtering av konflikter. Konfliktløsning er en del av ledernes beslutningsfunksjon (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 455). Konfliktløserrollen vil derfor innebære å måtte ta spontane beslutninger som kan ha stor påvirkningskraft på hele virksomheten. For å lykkes med dette vil lederens alminnelige kunnskap om konflikter være av stor betydning.

I tillegg til rollene nevnt ovenfor, har alle ledere også en *helhetsrolle*, det vil si et totalansvar (Stokkeland et al. 2017, s. 210). Prioriteringer vil derfor spille en vesentlig rolle i ledelsesarbeidet. Noen ganger må ting settes på vent for å ivareta organisasjonens overordnede oppgave. Å ha det totale ansvaret kan innebære så mye at prioriteringer er nødvendige for at helheten skal fungere. Helhetsrollens funksjon er også å balansere forholdet mellom de ulike rollene og sørge for at det ikke oppstår for mange alvorlige spenninger mellom dem (Stokkeland et al. 2017, s. 211). Både de myke og de harde sidene av lederarbeid skal ivaretas. Den helhetlige lederrollen innebærer derfor balanse i vektleggingen av styring og ledelse (Andersen, Moldenæs, & Torsteinsen, 2017, s. 18).



#### 2.1.4 Oppsummering

I den første delen av gjennomgangen av teoretisk referanseramme ble vekten lagt på teori om ledelse. Det ble vist til ulike tilnærminger til ledelse der blant annet forskjellen mellom begrepene styring og ledelse ble løftet frem og sammenlignet med det vitenskapelige og det kunstneriske øyet som vi finner hos Irgens (2016). I drøftingsdelen vil jeg diskutere informantenes tilnærming til ledelse, da dette kan være avgjørende for deres forståelse av den rollen de har i konfliktarbeid. Behovet for et pragmatisk perspektiv med både de myke og de harde sidene av lederjobben ble imidlertid understreket som nødvendig for organisasjoners helhetlige funksjon. Betydningen av og behovet for ledelse i skolene ble presentert ved hjelp av ulike kilder. Skoleledernes betydning for kunnskapsutvikling, arbeidsmiljø og samarbeid er noen punkter som ble presisert. De ulike lederrollene som produsent, administrator og integrator ble utpekt for å få frem hvor omfattende og komplekse skolelederens oppgaver i arbeidshverdagen kan være. Håndtering av konflikter er også en viktig del av lederens ansvarsområder. Derfor rettes blikket nå mot teori om konflikter.

## 2.2 Konfliktarbeid

I dette kapitlet vil generell teori om konfliktarbeid i organisasjoner og arbeidsplasser være vektlagt. Dette vil danne en teoretisk plattform for underspørsmål 2 og 3. I starten blir ulike definisjoner av begrepet konflikt presentert og diskutert. Deretter ser vi på forskjellige typer konflikter en leder kan komme borti i arbeidshverdagen. Selv om oppgavens fokus ikke er spesifikt rettet mot forebygging og håndtering, er dette en del av lederens komplekse rolle i konfliktarbeidet. Vi ser derfor på hvordan teoretikerne tar for seg disse temaene. Til slutt rettes oppmerksomheten mer spesifikt mot konflikter blant det pedagogiske personalet. Alt dette for at jeg i drøftingsdelen skal kunne analysere hvordan skolelederne posisjonerer seg i forhold til definisjonene og teoriene knyttet til konflikter.

### 2.2.1 Ulike definisjoner av begrepet konflikt

Måten et begrep blir brukt på i dagligtalen kan noen gang være lite gjennomtenkt. Bevissthet rundt språkbruken kjennetegner en profesjonell yrkesutøver. Hvordan skolelederne bruker og forstår konfliktbegrepet, kan påvirke den enkeltes måte å arbeide med konflikter på. Eventuelt kan det føre til at en velger å unngå slike saker, noe som ikke bør være overraskende når

*conflictio* fra latinsk betyr «sammenstøt» (Knudsen & Unstad, 2015, s. 25). Sammenstøt, kamp, krig og makt kan være assosiasjoner til konflikt.

Einarsen og Pedersen (2017, ss. 42-48) velger å dele de ulike mulige tilnærmingene til konflikt inn i to hovedsyn; et moderne og et tradisjonelt. En slik fordeling gjør det enklere for oss å plassere de ulike definisjonene vi skal se på, selv om den kan betegnes som snever da noen tilnærminger vil kunne plasseres begge eller ingen av plassene. I et tradisjonelt syn forstås konflikt som noe negativt og som kontrast til samarbeid, mens det moderne synet erkjenner konflikt som en naturlig del av menneskelig samhandling (Einarsen & Pedersen, 2017, s. 42). For personer med det tradisjonelle synet er konflikt en uønsket omstendighet. Personer preget av det moderne synet derimot, konsentrerer seg om måter å håndtere konflikter på i stedet for å unngå dem.

Hva den enkelte assosierer med begrepet kan være påvirket av tidligere erfaringer en har med konflikter. Dette kan være grunnen til at fagfolk legger vekt på ulike områder når de definerer hva konflikt innebærer. Kversøy og Hartviksen (2018, s. 131) hevder for eksempel at konflikter er en forutsetning for utvikling av organisasjoner. De ser på samarbeid og konflikt som omtrent likestilte begrep. Å være uenig er i hverandres tankegang en naturlig del av menneskelig samhandling og ikke det samme som å være i en ødeleggende konflikt. Deres positive innstilling til konflikter vil ikke i samme grad opptre hos en som bare har erfart negative virkninger av konflikter. Til vanlig assosieres konflikt med noe ubehagelig og negativt (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 129). Til felles har definisjonene av begrepet *konflikt* det at de inneholder vanligvis negativt ladede ord som *uenighet*, *frustrasjon*, *ødeleggelse* og *spenning*. For eksempel påpeker Nordby (2017, s. 38) at: «To eller flere personer som er avhengige av hverandre, er i en konflikt hvis de er så uenige om en sak at det har betydelig negativ effekt på samarbeidet dem imellom».

Definisjonen peker på menneskelige relasjoner og sosialt samspill som fundamentet for konfliktutvikling. Den er direkte rettet mot organisasjoner der menneskelig samhandling er betydningsfull. Her understrekes det et avhengighetsforhold mellom flere mennesker og at spenningen dem imellom påvirker samarbeidet. I tillegg er det også her lagt et skille mellom uenighet og konflikt, begreper som lett kan forveksles. For at uenigheten skal kunne kalles for konflikt, skal den derfor ha negative virkninger på de involvertes samarbeid.

Fører konflikten til negative konsekvenser, kalles den for *destruktiv* konflikt. Fører den til nye ideer, løsninger og utvikling av organisasjon, er det en *produktiv* konflikt (Nordby, 2017, s. 39).

Dette forteller oss at selve konfliktsituasjonen ikke kan betegnes som noe positivt, noe ledere og medarbeidere bør etterstrebe. Tanken om at konfliktutfallet kan bidra til noe positivt, er derimot med på å oppmuntre lederne til å ikke være urolige for å ta tak i konflikter og heller se mulighetene i dem. Som Nordby (2017) selv påpeker, har hans definisjon en åpen tilnærming og er relativt enkel. Den sier oss blant annet ingenting om maktforholdet og følelsene til de involverte. Tidsramme er heller ikke tatt opp her. Følelsesaspektet blir derimot berørt i neste definisjon jeg velger å se på.

En konflikt «(...) oppstår i det øyeblikk en eller flere personer føler seg frustrert, irritert eller blokkert av en annen part» (Einarsen & Pedersen, 2017, s. 79). Her finner vi flere negativt ladede ord som går dirkete på følelsene. Ut i fra den, kan vi også snakke om konflikt der kun en av partene opplever å bli påvirket av situasjonen. Avhengighetsforholdet mellom de involverte er ikke nevnt her. Følelsen av frustrasjon og irritasjon er dermed noe de fleste mennesker kan oppleve i arbeidslivet og privatlivet uten å beskrive det som konflikt. Allikevel bør ingen ansatt som åpner seg for en leder ved å fortelle om sine følelser, bli avvist uten å bli tatt på alvor. Derfor kan slike åpne og vide definisjoner etter min vurdering være godt egnet som et utgangspunkt for en vellykket konflikthåndtering. Likevel viser det seg at skoleledere har ulike holdninger til konfliktbegrepet og at de definerer det svært forskjellig (Belt Skutlaberg, 2011, s. 123). Begrunnelsen for dette kan være deres erfaring med ulike konflikttyper.

### 2.2.2 Ulike typer konflikter

Diskusjon rundt mekanismene i de ulike typene konflikt faller utenfor denne avhandlingens formål. Likevel vil skolelederens rolle i konfliktarbeidet være ulik, avhengig av hvilken type konflikt medarbeiderne befinner seg i. Derfor den korte gjennomgangen av ulike tilnærminger til ulike konflikttyper.

På bakgrunn av ulike mulige årsaker til at konflikter oppstår, settes det også et grovt skille mellom organisatoriske og mellommenneskelige forhold som kan være avgjørende for konfliktutviklingen (Einarsen & Pedersen, 2017, s. 65). Forfattere innen ledelse og konflikt er imidlertid uenige om fordeling og navngiving knyttet til konfliktformer. Nordby (2017) foreslår syv konflikttyper; begrepskonflikter, fortolkningskonflikter, argumentasjonskonflikter, verdikonflikter, interessekonflikter, rollekonflikter og personkonflikter. Andre teoretikere

opererer med fire; interessekonflikter, verdikonflikt, faktakonflikter og relasjonskonflikter (Stokkeland et al. 2017, s. 100).

Knudsen og Unstad (2015) beskriver i tillegg *ressurskonflikter*, som ofte handler om budsjett og *metodekonflikter*, som handler om fagforståelsen og organisasjonens mål, noe som kan være ekstra relevant innenfor pedagogiske organisasjoner som skole eller barnehage. Ulikt elevsyn, læringssyn og dårlig forventningsavklaring fra ledelsens side kan være årsaker til at metodekonflikter mellom pedagogene oppstår. Fokus på virksomhetens kjerneoppgaver og vekt på en felles faglig forståelse er ifølge forfatterne den beste veien å gå for å håndtere slike saker (Knudsen & Unstad, 2015, s. 36). Derfor er det ledelsen sin innstilling og engasjement som vil være avgjørende. Det er lederen som skal komme med konkrete forventninger til de ansatte og avklare mål, metoder og prosedyrer.

Verdikonflikter er det som oftest går igjen hos de fleste teoretikerne. Det er kanskje de mest sensitive og vanskelige sakene å håndtere, da følelsene kan spille en vesentlig rolle. Grunnen til det er at verdier handler om vår identitet, og hva vi mener er riktig og galt å gjøre i den konkrete situasjonen (Nordby, 2017, s. 111). Ingen kan derfor tvinge oss til å endre verdisynet vårt. To lærere med ulik oppfatning om hvor mye tid og ressurser som bør brukes på en elev med utfordringer, kan lett havne i en verdikonflikt. Hva som er verdifullt for dem begge i den situasjonen, bør avklares snarest i konflikthåndteringen. For lederen som skal håndtere denne saken, vil organisasjonsverdier kunne være utgangspunktet i samtalen med de ansatte (Nordby, 2017, s. 112). Skolens visjon og verdigrunnlag er noe alle ansatte bør være kjent med, akseptere og jobbe ut ifra. Det at de kanskje har andre personlige verdier, kan ikke gå ut over skolen som organisasjon og den enkelte eleven.

Konflikter som handler om dårlig kjemi mellom de ansatte kan betegnes som *relasjonskonflikter* (Stokkeland et al. 2017) eller *personkonflikter* (Nordby, 2017). I organisasjoner som skoler, der det er menneskelige ressurser og samarbeid som er vesentlig for virksomhetens resultater, kan slike former for konflikt være vanlig. Ved å undersøke bakgrunnen for konflikten, kan det vise seg at det er andre ting som ligger til grunn for eskaleringen. Som oftest handler konflikter om flere ting og de er sammensatte (Stokkeland, et. al. 2017 s. 100). Derfor kan en slik kategorisering av konflikttyper i konflikthåndteringsprosessen være unødvendig eller til og med skadelig om en ikke undersøker om det er flere forhold som kan ha innvirkning på konfliktutviklingen. Samtidig er det viktig at skolelederne er klare over at konflikter mellom de ansatte kan handle om svært forskjellige ting.

Slik vil også arbeid med forebygging og håndtering av konflikter forstås som en sammensatt prosess.

### 2.2.3 Forebygging og håndtering

Det er ingen formelle forventninger til skolelederne om at de skal gjøre alt for å unngå konflikter mellom de ansatte, men det forventes at de forebygger destruktive konflikter som kan virke inn på hele organisasjonen. I sin avhandling drøfter Belt Skutlaberg (2011) metoder for forebygging av konflikter mellom de voksne i skolen. Hvilke former for forebyggende arbeid i den enkelte skolen kan gi resultater, avhenger av flere faktorer. Lederens og medarbeidernes engasjement samt organisasjonskulturen innad i skolen kan være avgjørende for hvilke tiltak bør iverksettes. Et godt arbeidsmiljø og det å ha etikk og verdier på dagsorden kan virke forebyggende (Belt Skutlaberg, 2011, ss. 24-26). Disse er også tiltak som er nøytrale og som kan innføres i ulike organisasjoner, uavhengig av virksomhetens størrelse og formål.

Et godt arbeidsmiljø er et krav til arbeidsgivere regulert av arbeidsmiljøloven. Det forventes derfor at «(...) arbeidsgiveren skal arbeide kontinuerlig og systematisk med å forebygge og gjenopprette et godt arbeidsmiljø (...)» (Pedersen & Einarsen, 2011, s. 392). Det å arbeide kontinuerlig og systematisk krever stor innsats og engasjement fra lederen. Resultatene av dette bidraget kan til gjengjeld være større enn forventet. Ettersom et godt arbeidsmiljø kan virke forebyggende med tanke på læreres utbrenthet, konfliktopptrapping, relasjonsproblemer og sykefravær, kan innsatsen være vel verdt. Denne bevisstheten er viktig å ta med seg i arbeidet med forebygging av konflikter.

Betydningen av konfliktforebygging forstås som en del av kravet om et fullt forsvarlig arbeidsmiljø som krever et system for å fange opp uheldige situasjoner (Jakhelln, 2011, s. 161). Skolelederne bør altså være klare over at kartlegging av det psykososiale arbeidsmiljøet kan være til hjelp for å ta tak i konflikter på et tidligere stadium, eller undersøke konfliktens bakenforliggende forhold. Pedersen og Einarsen (2011) skiller mellom to ulike metoder for undersøkelse av det psykososiale arbeidsmiljøet, arbeidsmiljøkartlegginger og faktaundersøkelser.

Metodene brukes ulikt og til ulike formål. Arbeidsmiljøkartlegginger er generelle og vide, ofte anonyme, og gjennomføres regelmessig for identifisering av risiko og forbedringspotensial (Pedersen & Einarsen, 2011, s. 414). Ofte er det kommunen som pålegger skolelederne å gjennomføre slike medarbeiderundersøkelser årlig. De ansatte gjennomfører dem ved hjelp av

avkryssing eller bruk av skala. Derfor kan ikke slike instrumentelle kartlegginger fortelle oss spesifikt hvordan arbeidsmiljøet i realiteten er, men det kan gi en pekepinn og være utgangspunkt for nærmere undersøkelser. Faktaundersøkelser derimot, er rettet mot en konkret sak, og gjennomføres på bakgrunn av en klage eller et varsel (Pedersen & Einarsen, 2011, ss. 414-415). Varsel om pågående konflikt kan være god nok grunn til å gjennomføre en slik undersøkelse. Målet med disse er å granske nærmere forhold knyttet til saken som skal håndteres nærmere. Kravet om et fullt forsvarlig psykososialt arbeidsmiljø kan kun realiseres gjennom en løpende oppfølging og ledelsens engasjement (Jakhelln, 2011, s. 169). Gjennomføring av slike undersøkelser kan derfor ikke erstatte lederens nærvær i arbeidshverdagen.

Felleskulturen, relasjonene mellom de ansatte og ledelsen, og de ansatte seg imellom, vil også påvirke selve konflikthåndteringen. Her er det viktig å understreke at med *konflikthåndtering*, menes i denne avhandlingen noe annet enn løsning av konflikten. Å løse en konflikt vil si å få den helt bort i fra organisasjonen. Å håndtere en konflikt derimot, kan innebære at de involverte må lære seg å leve med den (Knudsen & Unstad, 2015, s. 103). Å leve med en konflikt kan i praksis bety å dempe den slik at den ikke går ut over organisasjonen eller andre i virksomheten. Partene blir ikke nødvendigvis enige, men kan ved hjelp av lederen inngå et kompromiss som gjør arbeidshverdagen mer levelig.

Med samme tankegang advarer Einarsen og Pedersen (2017, s. 150) mot tro på universalverktøy og bestemte metoder for konflikthåndtering. De fremholder likevel megling og LØFT (Løsningsfokusert tilnærming til konflikter) som konflikthåndteringsmetoder. Enhver konfliktsituasjon er unik og ofte sammensatt. De involverte har forskjellige personligheter og ulike forventninger. Dermed bør også metoder og verktøy tilpasses. Imidlertid vil det å kjenne til ulike modeller for hvordan konflikter kan håndteres være nyttig i lederens refleksjon rundt valget. Eksempel på en modell for konflikthåndtering er SØT- metoden. Bokstavene står for *situasjonen nå, ønskesituasjonen og tiltak*, og hensikten med denne modellen er å bygge bro over gapet mellom situasjonen nå og ønskesituasjonen (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 135). For å gjøre dette trenger de involverte og den som skal håndtere konflikten å sette ord på og bevisstgjøre de andre om hvordan en tolker situasjonen en befinner seg i, og hva en ønsker av forandring. Kun på bakgrunn av dette kan tiltak iverksettes.

Selv om universalverktøy ikke finnes, regnes kommunikasjon som et ideal i de fleste konflikthåndteringssituasjoner (Nordby, 2017, s. 48). Også Ottesen (2011, s. 281) argumenterer for språket og samtale som et viktig redskap i og for ledelse. For at ikke samtalene skal bli

bedømt som uprofesjonelle, bør de være forhåndsplanlagt, gjennomtenkt og godt forberedt. Lederen kan blant annet lage en møteplan bestående av både individuelle og gruppebaserte samtaler (Einarsen & Pedersen, 2017, ss. 189-190). Forberedelsene til slike møter gjøres i planleggingsfasen, der lederen bør avklare sin egen rolle i konflikten på forhånd (Knudsen & Unstad, 2015, s. 107). «Er jeg involvert i konflikten eller ikke?» bør være det første spørsmålet man stiller seg selv. I konflikter mellom de ansatte kan en leder som erkjenner sitt ansvar bety mye for utviklingen av situasjonen. «Min rolle er å ikke la konflikten mellom de to lærere påvirke elevene» kan være et eksempel på rolleavklaring som gir en retning for hvordan lederen skal gå frem i saken. Lederens oppgave på det andre stadiet, som gjerne blir kalt for gjennomføringsfasen, vil være å legge til rette for en god prosess (Knudsen & Unstad, 2015, s. 111). Hva en god prosess innebærer, er avhengig av den enkelte, sammensatte situasjonen. Gjennomføring av samtaler og tilrettelegging for god dialog, kravstilling og målklargjøring, men også dokumentasjon, er noen av de vanlige oppgavene i denne fasen. Gjennom sikring av dokumentasjon, som kan være i form av møtoreferater, minsker faren for at konflikten får etterspill (Einarsen & Pedersen, 2017, s. 159). Referater kan i tillegg hjelpe lederen i etterarbeid og refleksjon over situasjonen. Før neste møte kan en gå tilbake til det skriftlige for å friske opp hva som ble sagt og avtalt. I tilfeller der saken blir større, er dokumentasjon et viktig bevis på at lederen har gjort jobben sin i henhold til lovverket.

Den siste fasen av konflikthåndteringen er ifølge Knudsen og Unstad (2015) evalueringsfasen. Den er ikke et tegn på at saken er avsluttet og konflikten løst, men at de involverte har inngått et kompromiss og at alle partene er fornøyde med håndteringen av den. Evalueringen skal være en systematisk, planlagt og gjennomtenkt aktivitet (Knudsen & Unstad, 2015, s. 125). Det vil si at lederens rolle er å legge til rette for en profesjonell gjennomgang av situasjonen som har funnet sted. Alle partene bør delta i denne evalueringen, som kan ha en skriftlig eller muntlig form. Dette for å minimalisere risiko for konfliktenes gjenoppbygging. En slik analyse vil kunne virke forebyggende mot at andre konflikter oppstår, i den grad lederen og de ansatte blir klare over mulige konsekvenser og faresoner. Skivik (2016) påstår at konflikter kan føre til læring og bringe noe positivt med seg. Det er nettopp gjennom refleksjon og evaluering av den situasjonen som har funnet sted at en lærer om konflikter og hvordan man best kan håndtere dem.

#### 2.2.4 Konflikter i det pedagogiske personalet

For å være bedre rustet til å forstå skoleledernes rolle i konflikthandling må blikket vendes mot utfordringene med konflikter som oppstår blant skolepersonalet. For å skille ut hvilke typer konflikt som er vanligst blant pedagoger eller potensielle årsaker til at konflikter kan oppstå, må oppmerksomheten rettes mot det pedagogiske arbeidsmiljøet og utøvelsen av læreryrket, som hele tiden er i endring (Mausethagen, 2015, ss. 44-55). Stadig nye føringer og større krav til lærerne påvirker relasjoner dem imellom, men også deres forståelse av egen rolle i skolen. Flere forventninger og mer ansvarliggjøring gjør at arbeidstiden ofte ikke strekker til. Alt dette kan være grunnlag for eventuelle konflikter. Skolelederens rolle i forebyggende arbeid med konflikt vil være å minske risiko for at destruktive konflikter finner sted. Dette kan gjøres ved å rette oppmerksomheten mot aspekter som kan danne grunnlag for konfliktutvikling.

Betegnelsen «klasseromspresset» som handler om den travle hverdagen og daglig stress hos lærerne, tar utgangspunkt i tidsaspektet (Imsen, 2010, s. 451). Lærerens hverdag inneholder mange momenter, uventende hendelser og situasjoner som må håndteres der og da. Ofte må det som ble planlagt, legges til side og i stedet utføres hjemme. Den regulerte tiden blir ofte for kort, og dermed kan stressreaksjoner forekomme. Stress kan føre til unaturlig oppførsel, noe som kan gå ut over elevene, skape misforståelser i kollegiet eller frembringe reaksjoner som under normale omstendigheter ikke hadde funnet sted. I noen situasjoner vil stress kunne medføre høyere sykefravær, angst og utbrenthet (Johansen, 2017). Press som legges på lærerne, takles ulikt avhengig av personlige forutsetninger, erfaring og støtte fra kollegaene.

Når læreryrket forstås som relasjonsprofesjon, er det også forventninger knyttet til det området. Bakgrunnen for det er påstanden om at lærerens relasjoner er avgjørende for et sterkt profesjonsfelleskap, motivasjon og trivsel (Skrøvset, Mausethagen, & Slettbak, 2017, s. 27). Med dette forstås at gode relasjoner mellom lærerne, mellom lærer og assistent og mellom lærer og ledelse, frembringer et godt samarbeid og arbeidsmiljø, dårlige det motsatte. Dårlige relasjoner utgjør derfor en potensiell fare for konfliktutvikling. Det vil særlig gjelde ansatte som jobber tett på hverandre, for eksempel lærer og assistent. Teamorganisering er en av skoleledelsens store oppgaver, og det å sette sammen en gruppe mennesker til tett samarbeid er en kabal som kan ha ulike konsekvenser. Kjemien mellom de ansatte kan påvirke samarbeidet og dermed hele organisasjonen. Føreland (2005, s. 63) påstår derimot at sjansen for at konflikter oppstår i et team ikke handler om gruppens sammensetting, men om uklare forventninger til samarbeidet. I så fall er det igjen skoleledelsens ansvar å utarbeide regler og prosedyrer og sette



klare forventninger til hvordan teamet skal fungere. Lederens oppgave blir også oppfølging av og eventuell koordinering av dette samarbeidet.

Tydelige forventningsavklaringer bør eksistere på alle områder knyttet til læreres, assistenters og barne- og ungdomsarbeideres arbeid. Klare og kjente rutiner og forventninger skape ifølge Føreland (2005, s. 91) trygghet og samhold blant personalet. Mangel på dette kan derimot skape utrygge rammer for de ansatte, og det kan oppstå et lite lojalt miljø der alt er tillatt. Fellesskapsfølelse og samhold vil vanskeligere komme til syne dersom lærernes autonomi tar over for skolens felles praksis og verdier. Ansatte med en annen yrkesbakgrunn kan bli overkjørt dersom de ikke kjenner til sine faktiske plikter og krav. Samarbeidet blir svekket. Alt dette svekker hele organisasjonskulturen, som ifølge Skogstad og Einarsen (2011, s. 121) kan sammenfattes i utsagnet «det er slik vi gjør tingene hos oss». Et slikt argument kan forstås negativt i den forstand at det ikke gir rom for endring og utvikling. Fra et annet perspektiv sier det noe om samholdet og tryggheten hos skolens ansatte og de veletablerte normene og rutinene på arbeidsplassen som vil være konfliktforebyggende. For ledelsen ved skoler med uklare forventningsavklaringer vil det bli vanskeligere å gripe inn ved uønsket atferd, for hva er uønsket atferd når det ikke er presisert? Dermed blir også konflikthåndteringen mer komplisert, for ledelsen har lite å bygge på når det gjelder forventninger, rutiner og normer. Klare forventninger bør ikke kun være knyttet til ansattes atferd. Forventninger til verdiene skolen skal bygge på, elevsynet og læringssynet er også noe som bør være overordnet og presisert av ledelsen. Uklarheter på det området kan føre til konflikter på bakgrunn av ulike oppfatninger hos de ansatte.

### 2.2.5 Oppsummering

Først i dette kapittelet ble begrepet *konflikt* analysert på bakgrunn av ulike tilnærminger og definisjoner. Som vi ser, er det naturlig å assosiere konflikter med noe negativt, og det er de destruktive konfliktene som har en ødeleggende virkning på organisasjoner og som fører til negative konsekvenser. Et annet syn på konflikter vektlegger konflikt som en naturlig del av samarbeid og anerkjenner de potensielt positive konsekvensene av konflikt. Konflikter med positive utfall blir kalt for *produktive*. Den enkeltes innstilling på dette området kan avhenge av de erfaringene en har med konfliktfylte situasjoner. Konflikter i organisasjoner kan handle om svært ulike ting, og dette ble poengtert ved å vise til de ulike konflikttypene. I drøftingsdelen sammenligner jeg informantenes forståelse av begrepet konflikt med definisjonene som ble

trukket frem her. I tillegg presenterer jeg også eksempler på konflikter som informantene har hatt med å gjøre som ledere. Allerede begrepsforståelsen og de fortalte erfaringene de har med konflikter kan gi oss en pekepinn på hvordan de forholder seg til sin rolle i konfliktarbeidet.

I kapittelet om forebygging og håndtering av konflikter ble skolelederens sentrale rolle i det komplekse konfliktarbeidet trukket frem. Arbeidsmiljø, etikk og verdier på dagsorden kan være av stor betydning for det forebyggende arbeidet en skoleleder er satt til å gjøre. Selve konflikthåndteringen består gjerne av planlegging, gjennomføring av tiltak og evaluering av situasjonen. Det er lederens rolle å legge til rette for at alle fasene i konflikthåndteringen foregår som planlagt og at alle de involverte føler seg respektert og verdsatt underveis i prosessen. Senere ser vi om dette stemmer med mine informanternes besvarelser knyttet til sin rolle i konfliktarbeidet.

Til slutt har vi sett på ulike områder der konflikter blant pedagogisk personale kan oppstå og årsaker til konfliktutvikling. Dette for igjen å markere hvor viktig rolle skoleledelsen har i forebyggende arbeid med konflikter, men også for å understreke at konflikter kan oppstå på alle plan i organisasjonen.

### 3. Metodologi

Ordet *metode* kommer fra gresk og betyr å følge en bestemt vei mot målet (Befring, 2015, s. 36). Forskningsarbeid er et omfattende prosjekt. Uten klare mål, refleksjon og bevissthet rundt metodevalg vil studien i mindre grad bli strukturert og gjennomtenkt.

Dette kapitlet tar for seg de forskningsmetodiske valgene jeg har foretatt for å kunne besvare problemstillingen. Jeg vil her blant annet presentere og begrunne mitt valg av metode, beskrive representativitet samt dataproduksjon. Alle avgjørelser som er tatt, har hatt innvirkning på resultatene, og derfor er det nødvendig å vurdere dem med et kritisk blikk.

#### 3.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring

Studien min er preget av en hermeneutisk tilnærming. En slik tilnærming «(...) legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer.» (Thagaard, 2013, s. 41). Hovedpoenget med min forskning er å fange informantenes forståelse knyttet til deres rolle i konfliktarbeidet. Jeg går i dybden på fenomenet konflikt og fortolker informantenes besvarelser, og beskriver ikke kun det umiddelbare. Funnene i min studie kan derfor ikke generaliseres. Det er min tolkning som ligger til grunn i analysene.

Forskerens fortolkning har altså en sentral rolle i hermeneutikken. Forforståelsen er derfor ikke uten betydning. «All forståelse bygger på en forforståelse» (Thagaard, 2013, s. 41). Når jeg tolker informantenes besvarelser, gjør jeg det i lys av mine erfaringer og den teoretiske referanserammen. Jeg etterstreber derfor å være tydelig på hvilken teori, argumenter og begrunnelser som ligger til grunn for mine analyser.

#### 3.2 Valg av metodisk tilnærming

Før en velger den metoden som egner seg best til studiens formål, er det vesentlig å ha oversikt over de metodene som finnes (Befring, 2015, s. 36). Valg av metodisk tilnærming vil være enklere dersom en kjenner til grunntrekk ved de ulike metodene. Selvfølgelig må dette valget også vurderes på bakgrunn av prosjektets problemstilling, hensikt og formål. Forskere kan blant annet velge mellom *kvalitative* og *kvantitative* metoder, men også kombinasjon av flere metoder er mulig. Tradisjonelt velger man den kvantitative metoden for å tallfeste resultatene og utarbeide statistikk. Kvalitative metoder derimot, har som mål å få innsikt i menneskers indre liv, og kan omhandle interesser, holdninger og arbeidsoppgaver (Befring, 2015, s. 36). En går

da i dybden på et tema, ikke i bredden, slik kvantitative metoder gjør. Her kan blant annet intervju - strukturert eller semistrukturert - benyttes (Befring, 2015, s. 74).

I min studie ønsker jeg å gå i dybden på fenomenet *konflikt*, og få innsikt i de enkelte skolelederes holdninger og erfaringer knyttet til tema, samt å få eksempler på hvordan det kan arbeides med konfliktrelaterte spørsmål i arbeidshverdagen. Avgjørelsen om bruk av det kvalitative, semistrukturerte intervju som forskningsmetode kom derfor tidlig i prosessen. Metoden er egnet for bruk i min studie av flere grunner. For det første gir den rom for en åpen samtale med mulighet for oppfølgingsspørsmål og utdyping ved produksjon av data. Slik kan jeg som forsker fange opp det som er uventet, og ikke trenge å begrense meg til spørsmål bestemt på forhånd (Befring, 2015, s. 109). Oppfølgingsspørsmål og informantenes egne innspill kan føre til at jeg får viktig informasjon jeg ikke hadde tenkt på i forkant av intervjuet. Gjennom samtalen kan jeg også få innsikt i informantenes livskontekst, meninger, intensjoner og engasjement (Befring, 2015, s. 111). Slik informasjon kan gi meg et utfyllende bilde av skolelederes arbeid knyttet til konflikter mellom de ansatte.

I startfasen ønsket jeg å bruke kvantitativ metode for å oppdatere forskning og tallfeste forekomsten av konflikter i norske skoler. Dette anså jeg dessverre som problematisk da mange og varierte forståelser av konfliktbegrepet kunne resultere i en svak begrepsvaliditet og dermed gi ugyldige resultater. Ved bruk av intervju kan jeg undersøke nettopp denne forståelsen og sammenligne de ulike oppfatningene og perspektivene skoleledere kan ha.

Destruktive konflikter i det voksenmiljøet i skoler har jeg tidligere beskrevet som et problem som ikke bare berører de ansatte og påvirker arbeidsmiljøet negativt, men som også indirekte får effekt på elevenes læringsmiljø. Ved hjelp av den kvalitative metoden kan jeg ikke belyse problemet gjennom tallfesting og kan heller ikke generalisere mine funn. «Kvalitative studier er egnet til å belyse problemer i samfunnet ved å utvikle en forståelse av sosiale fenomener» (Thagaard, 2013, s. 54). Ved å analysere mine data og drøfte mine funn opp mot teorien, kan jeg bidra til bedre innsikt og forståelse av konfliktproblematikken blant de ansatte i skolen. Kanskje kan jeg også bidra til at fenomenet blir utforsket videre av andre forskere slik at konflikter i skoler settes på dagsorden.

En svakhet med den kvalitative tilnærmingen er behovet for begrensnings av datamaterialet da innsamling, transkribering og analyse av data er en tidskrevende prosess. Også det at jeg har valgt et halvstrukturert intervju gjør at jeg ikke kan sammenligne svarene fullt ut. Dette var ikke poenget med forskningen min, selv om det hadde vært interessant å sammenligne skoleledernes

praksis. Spørsmålet om skoleledernes forståelse av begrepet *konflikt* kan likevel sammenlignes. En annen svakhet ved gjennomføring av intervjuene kan være forskerens innflytelse på informanter. For å unngå dette var jeg nøye med å formulere mine spørsmål, både under utformingen av intervjuguiden, men også underveis da det ofte dukket opp oppfølgingsspørsmål. Jeg var derfor opptatt av å stille *åpne* spørsmål og ikke *ledende* spørsmål som kunne oppfattes som forventninger til konkrete svar (Thagaard, 2013, ss. 103-104). Mine holdninger til begrep, praksis eller teori var jeg også påpasselig med. Når jeg var uenig med noe informanten hadde sagt, holdt jeg det for meg.

### 3.3 Kvalitativ forskningsintervju

I forkant av intervjuer må forskeren påberegne tid til forarbeid. Prosessen med utforming, gjennomføring og transkribering må være nøye gjennomtenkt. I teksten som følger vil jeg beskrive nærmere hva som menes med semistrukturert intervju, som jeg har benyttet meg av, og presentere hvordan arbeidet med intervjuene har foregått fra forarbeid til gjennomføring og etterarbeid.

#### 3.3.1 Semistrukturert intervju

I studien har jeg valgt å benytte meg av semistrukturert intervju som datainnsamlingsteknikk. Dette verktøyet beskrives som mer åpent og induktivt enn det fullstendig strukturerte intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Etersom jeg var ute etter skolelederens forståelse og erfaringer knyttet til arbeid med konflikter mellom skolepersonalet, vurderte jeg denne formen som hensiktsmessig. Slik kunne jeg be om å utdype svar, og informantene kunne selv bidra til at nye spørsmål dukket opp. Intervjuet kunne oppleves mer som en samtale enn en spørsmål-svar situasjon, som jeg vurderte ville være kunstig. En slik dialog førte til at respondentene kunne gi sin egen beskrivelse og oppfatning av fenomenet i stedet for å svare «riktig».

Det finnes flere alternativer for hvordan intervjuet kan foregå. Individuelt intervju og gruppeintervju er to av dem. «Å gjennomføre samtaler enkeltvis med personer har den store fordelen at den som intervjues, ikke trenger å ta hensyn til hvordan han eller hun fremstår for andre» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Gruppeintervju kunne slik ha ført til utveksling av erfaringer, diskusjon og refleksjoner rundt fenomenet blant informantene, men ressursmessig

ville det vært vanskelig å gjennomføre. Ettersom jeg var ute etter den enkeltes informantens synspunkter, meninger og erfaringer, ville jeg unngå informantenes gjensidige påvirkning og eventuell dominans av noen informanter overfor andre. Derfor har jeg valgt bort gruppeintervju og i stedet gjennomførte individuelle samtaler. I en slik samtale kunne jeg tilpasse spørsmål til informanten og sørge for en intim atmosfære som bidro til åpenhet.

### 3.3.2 Utvalg av informanter

Før dataproduksjon finner sted, er det flere vurderinger knyttet til *utvalg* som bør foretas. Med utvalg menes et utsnitt av populasjonen det faktisk samles data om (Befring, 2015, s. 126). Creswell (2014) beskriver fem steg en forsker går igjennom før datainnsamlingsprosessen settes i gang. Det første spørsmålet en bør stille seg ifølge ham er: «What participants will you study?» (Creswell, 2014, s. 159). Studiens formål vil påvirke utvalget, men også utvalget kan påvirke forskningsresultatene. I pedagogikken er det særlig tre grupper av informanter som vanligvis blir brukt; elever, lærere og skoleledere. Spørsmålet om valg av elever som informanter var uaktuelt, da jeg var ute etter voksnes kompetanse og erfaringer knyttet til forskningens tema. Å intervju lærere og høre deres erfaringer ville vært en lærerik og spennende måte å vinkle konflikttematikken blant pedagogisk personalet på. Etter min vurdering kunne det imidlertid være et sårt tema å åpne seg om for informanter. Et annet mulig problem kunne også vært å finne deltakere som har opplevd å være involvert i konflikt i arbeidsmiljøet sitt. Slike utfordringer ville jeg unngå. Skoleledere som både har et teoretisk grunnlag og primæransvaret for personalet egnet seg derfor best som informanter.

Jeg ønsket å intervju skoleledere og høre deres refleksjoner rundt arbeidet de gjør samt deres forståelse av den rollen de har. Thagaard (2013) skriver om utvalgets størrelse, uten å gi noe konkret svar på hvor mange deltakere forskeren bør velge. Utvalget skal ifølge henne være «stort nok til å gi en forståelse av de fenomenene vi studerer» (Thagaard, 2013, s. 65). Min vurdering var at 4- 5 informanter med ulik bakgrunn og erfaring kunne komme med ulike synspunkter og meninger, noe som da ville gi meg et variert nok bilde av hva skoleledere tenker om sin rolle i arbeid med konflikter blant skolepersonalet.

For å rekruttere informanter foretok jeg telefonsamtaler direkte med noen få skoleledere for å presentere meg selv og mitt prosjekt. Som tidligere ringevikar har jeg vært kortvarig knyttet til mange skoler og var kjent med størrelser og miljø på de ulike skolene. Jeg benyttet meg av den erfaringen og ringte først til rektorer og avdelingsledere på de store skolene, men valgte å ringe

dem jeg ikke hadde noen direkte tilknytting til. Jeg fikk raskt tak i to informanter av hvert kjønn som ønsket å delta i prosjektet mitt. I etterkant av telefonsamtalene sendte jeg ut e-poster med forespørsel til informanter som inneholdt mer detaljert beskrivelse av prosjektet, i tillegg til samtykkeerklæringen de skulle skrive under på før vårt møte (Vedlegg 1). Etter hvert fikk vi avtalt tidspunkt for gjennomføring av intervju. De neste informantene ble valgt ut gjennom snøballmetoden. «Snowball Sampling» går ut på at forskeren rekrutterer noen få informanter og deretter ber dem om å anbefale andre personer som kan være potensielle informanter (Creswell, 2014, s. 231). Dette var ikke noe som var planlagt på forhånd fra min side. De første deltakerne kom selv med forslag til skoleledere de kjenner som ofte er villige til å delta i forskning. Ifølge Thagaard (2013, s. 62) kan en slik metode føre til at utvalget vil bestå av personer innenfor samme nettverk eller miljø. For å unngå dette og sørge for bredde i utvalget av informanter valgte jeg å rekruttere personer som jobber i to ulike kommuner, i ulike stillinger og med ulik erfaringsbakgrunn. Denne måten å rekruttere utvalget på kalles for *kategoribaserte utvalg* (Thagaard, 2013, s. 63).

### 3.3.3 Intervjuguide

Ved utarbeidelse av intervjuguide brukte jeg Postholm og Jacobsen (2011, s. 78) sin mal som eksempel. Malen viser hvordan tema og spørsmål kan settes opp. I stedet for presist formulerte spørsmål satte jeg opp noen punkter og hovedspørsmål som jeg ville komme inn på under samtalene (Vedlegg 2). I tillegg til hovedtema som skulle tas opp, noterte jeg ned spørsmål som kunne hjelpe meg til å holde samtalen i gang. Det kreves at den som intervjuer skal være aktiv i konversasjonen, og slike hjelpespørsmål kan bidra til en naturlig flyt i dialogen. Dette er den vanligste formen å gjennomføre et halvstrukturert intervju på. En slik intervjuguide gir rom for å stille oppfølgingsspørsmål og be om oppklaring dersom det er nødvendig, men også improvisere og tilpasse spørsmål til samtalen (Befring, 2015, s. 109). Bruk av denne formen for intervju ga meg mulighet til å gripe inn der det var behov og ikke kun holde meg til forhåndsbestemte spørsmål. Svakheten med det er manglede anledning til å sammenligne svar fra informantene da spørsmålsformuleringer kan være ulike og dermed påvirke besvarelsene.

### 3.4 Dataproduksjon

Innsamling av datamaterialet fant sted ved informantenes arbeidsplass, noe som betegnes som *oppsøkende intervju* eller *feltintervju* (Befring, 2015, s. 74). Alle intervjuene ble gjennomført i

fritimer på skoleledernes kontor. I forkant av samtaleinformerte jeg om formålet med intervjuet, selv om dette var nevnt i invitasjonen, takket for at de ville delta og presenterte den foreløpige problemstillingen. På tross av det halvstrukturerte intervju som metode, valgte jeg å innlede samtaleinformerte om deres bakgrunn, arbeidserfaring og utdanning, og hva de legger i begrepet *konflikt*. Dette for å etablere begrepsvaliditet, altså «[...] samsvar mellom den formelle og den operasjonelle begrepsdefinisjonen» (Befring, 2015, s. 51). På denne måten kunne jeg også tilpasse resten av spørsmålene til informantenes ståsted.

Ettersom alle informantene ga meg tillatelse til å ta opptak under samtaleinformerte, valgte jeg bort å ta notater underveis og kunne derfor konsentrere meg om selve samtalen. «Fordelen med opptak er at alt som sies, blir bevart» ifølge Thagaard (2013, s. 112). På den måten risikerte jeg ikke å miste noe av innholdet, noe som kunne ha skjedd hvis jeg bare hadde tatt notater. Relasjonen mellom forsker og informant blir etter min vurdering annerledes når forskeren viser interesse for det som blir sagt, kommer med oppfølgingsspørsmål og har øyekontakt istedenfor å være konsentrert om å skrive. Den sosiale interaksjonen er en av årsakene til at lydopptak blir anbefalt å bruke (Thagaard, 2013, s. 112).

### 3.5 Bearbeiding og analyse av data

Transkribering, som ifølge Befring (2015, s. 114) innebærer å skrive en samlet tekst av datamaterialet, fant sted kort tid etter samtaleinformerte. Dette var en tidkrevende aktivitet som måtte gjennomføres i flere omganger. For å gjøre det transkriberte materialet mer levende valgte jeg å markere tenkepauser og bruke uthevet skrift på uttrykk og begreper informantene selv har fremhevet.

Deretter ble tekstene forkortet og kun det som var relevant for forskningen ble igjen. Det vil si at tekstene ble rensset for unødvendige digresjoner og gjentatte uttalelser. Disse kunne jeg ved behov gå tilbake til og finne i den originale teksten. Videre analyserte jeg materialet ved å gruppere tema og svar. Dette har jeg gjort i form av en tabell der resultatene ble delt inn i ulike kategorier med hovedspørsmål som utgangspunkt. Denne måten å analysere datamaterialet på kalles for *temasentrert analyse* (Thagaard, 2013, ss. 181-191). Poenget med en slik tilnærming er å gå i dybden på ulike tema, og i dette tilfelle dreide det seg for eksempel om interne prosedyrer ved konflikthåndtering og definisjon av konfliktbegrepet. En slik måte å analysere data på gjorde det mulig å sammenligne samtaleinformerte til en viss grad, se sammenhenger og oppsummere innholdet.



Jeg benyttet meg også av fargekoder med den hensikt å fremheve viktige punkter og gjøre det enklere å finne frem i den lange teksten. Uthevet svart skrift ble brukt på mine spørsmål eller kommentarer og rødt på tema som gikk igjen i flere uttalelser. Hver informant har også fått et fiktivt navn og sin egen farge. Tabellen nedenfor er et utsnitt fra det transkriberte og analyserte materialet som viser måten den temasentrerte analysen kan anvendes på.

#### 4. Interne prosedyrer/ handlingsplan

Kimberly	Trini	Kat	Jason
Hvis det er en ekte konflikt, då skal vi følge en <b>beredskapsplan</b> og sånt. Men er det en liten ting så ønsker vi å løse det her på en <b>lavest mulig plan</b> . Så jeg tenker at konflikter kan være større om vi drar inn alt mulig også	Det med å ha åpenhet og gode relasjoner, for alle trenger ikke alltid være enige, men det er måten å snakke om ting på. Men så når kan vi snakke om konflikt? Det å komme i ting <b>så fort som mulig og rydde i ting</b> , prøve å finne løsninger så slipper man kanskje at det utvider seg og blir store konflikter.	Det er en <b>plan i x kommune</b> , så jeg bruker den. Og ja... det er ikke så ofte at vi har bruk for den. <b>Hva med prosedyrer?</b> Det hender jo at vi ikke vet at det er en konflikt. Dessverre, det hender jo.. at folk ikke melder i fra. Så ja.. i forhold til konflikter så tenker jeg at noe vi alltid kan gjøre er forebygging.	Nei, og hvis vi har det så har jeg i hvert fall ikke blitt presentert for den så ja... jeg kan ikke si så mye mer om det. <b>Men har dere noen prosedyrer? Ikke noe sånn systematisk</b>

Ifølge Thagaard (2013, s. 120) er det en flytende overgang mellom dataproduksjon og analyse. Årsaken til det forklarer han med at forskeren starter å analysere og tolke allerede under kontakten med informanten. Dette stemmer overens med det at man som aktivt lyttende forsker tilpasser sine spørsmål til enhver informant og tar beslutninger om de temaene man vil utdype. For at den temasentrerte analysen skal være mulig trengs det likevel en stor grad av samsvar i hovedspørsmål til de ulike informantene. Selv om oppfølgingsspørsmål kom underveis, kunne jeg ved hjelp av måten intervjuguiden var utarbeidet på, oppfylle dette kravet.

### 3.6 Validitet og reliabilitet

God kvalitet på forskningsarbeidet er ikke kun avhengig av resultatene man får gjennom forskning, men også i stor grad av hvordan forskeren er i stand til å reflektere over sterke og

svake sider ved studien som er gjennomført. Postholm og Jacobsen (2011, s. 126) påpeker at *gyldighet* og *pålitelighet* knyttet til innsamling og behandling av informasjon skal reflekteres rundt selv om entydige svar er umulige.

Validitet, eller gyldighet handler om relevans i dataene, altså om vi har dekning for de konklusjonene vi trekker og om resultatene kan generaliseres (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). For å sikre høy validitet er det derfor sentralt å reflektere kritisk over egne fortolkninger, framgangsmåter og ikke minst relasjoner til informantene som kan ha konsekvenser for resultater. Semistrukturert intervju gir større sjanse for å sikre høy gyldighet da forskeren har mulighet til å gripe inn ved å stille oppfølgingsspørsmål og på denne måten forhindre misforståelser. Når det gjelder generalisering, hevder Postholm og Jacobsen (2011, s. 128) at det kun er mulig når utvalget er tilfeldig, noe som ikke er tilfelle i min studie. Å generalisere funnene er heller ikke målet med dette forskningsprosjektet.

«Begrepet reliabilitet gir uttrykk for nøyaktigheten og stabiliteten av data» (Befring, 2015, s. 53). Det innebærer at forskningsarbeidet skal være mulig å etterprøve med likt resultat, og derfor må framgangsmåtene i undersøkelsen være grundig presentert. Utfyllende beskrivelser av innsamlingsmetoder, utvalg og bearbeiding er med på å styrke troverdigheten og kvaliteten på arbeidet. Befring (2015, s. 56) understreker at data i kvalitative studier er vanskelige å reprodusere. Det er mange faktorer som kan ha virkning på reliabiliteten, blant annet relasjoner mellom intervjueren og informantene. Selve intervjusituasjonen er vanskelig å etterligne da tid og sted, dagsform og ordlegging også kan påvirke dataene.

### 3.7 Etiske hensyn

Før intervjuene kunne gjennomføres måtte prosjektet meldes til NSD (Norsk Senter for forskningsdata). Organisasjonen tar seg av vurdering av forskningsprosjekter i forhold til gjeldende forskningsetiske krav (Thagaard, 2013, s. 25). Tilbakemeldingen (Vedlegg 3) var positiv og inneholdt kommentar om at informasjonsskrivet til informantene var godt utformet. En forutsetning for gjennomføring av prosjektet var at det ikke måtte hentes inn sensitive personopplysninger, noe som uansett ikke var hensikten med forskningen min.

Informantene ble kjent med prosjektets tema og hensikt før de takket ja til deltakelsen. Respondentene fikk både muntlig og skriftlig informasjon om at deltakelsen var frivillig, konfidensiell og anonym (Befring, 2015, s. 32). De ble også informert om muligheten til å kunne også trekke seg fra prosjektet når som helst. I forespørselen (Vedlegg 1) ble det fremmet

et ønske om bruk av lydopptak under intervjuet. Dette valgte jeg å nevne igjen i starten av våre samtaler for å forsikre meg om at informantene var innforstått med det.

Ettersom temaet i min studie kan være sensitivt og informantene kunne oppleve usikkerhet om hvor detaljert informasjon de kunne dele med meg, var jeg opptatt av å etablere et godt tillitsforhold. Jeg forsikret deltakere om at jeg ikke var ute etter sensitive detaljer, men at de ikke trengte å svare på mine spørsmål dersom de opplevde at jeg gikk for langt. Dette ble ikke tilfellet og jeg fikk svar på alle mine spørsmål. Mulighet til å hoppe over spørsmål vurderer jeg likevel som nødvendig for et godt tillitsforhold som skapes mellom informant og forsker. Å vite at man ikke blir tvunget til å svare på spørsmål man ikke har lyst til å svare på, beroliger.

Etter at intervjuene var gjennomført ble det transkriberte materialet lagret ved hjelp av filkryptering på en PC beskyttet med passord. Ved prosjektets slutt vil alle digitale lydopptak samt direkte og indirekte personopplysninger bli slettet.

### 3.8 Presentasjon av informantene

De fire informantene i studien har svært ulik bakgrunn og arbeidserfaring. Erfaringene de har delt med meg, kommer fra både barne- og ungdomsskoler der de har vært ansatt som lærere, spesialpedagoger og logopeder. Nåværende stillingstittel til to av dem er rektor. De to andre er henholdsvis avdelingsleder på barnetrinnet og avdelingsleder for SFO. Grunnutdanningen deres er også ulik, og det dreier seg om alt fra faglærer- og allmennlærerutdanning til logopedi og pedagogikk. Det er kun én av informantene som har formell lederutdanning, mens én holder på med rektorutdanning som er et tilbud for personer i lederstillinger i skolen.

Tre av lederne har over 20 års arbeidserfaring fra skolen og er godt voksne, mens én av dem er en ung leder i 30-årene med noen få års erfaring som lærer. To av dem har under 5 års erfaring innen skoleledelse, og de to andre over 10 år i lederstilling. Informantene er av begge kjønn. Alle var engasjerte i samtalene og viste stor interesse for forskningen min. Det er derimot store forskjeller når det gjelder rapporterte erfaringer med konfliktarbeid blant informantene. Variasjonene blant informantene åpner opp for flere tolkningsalternativer i analysene mine og kan gjøre dem mer levende. I videre presentasjon og drøfting blir lederne omtalt med fiktive navn: Kimberly, Trini, Kat og Jason.

### 3.9 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for mine begrunnelser knyttet til valg av forskningsdesign og metode. Ettersom poenget med studien var å gå i dybden på konfliktfenomenet, ble den kvalitative forskningsmetode valgt. Videre ble den valgte datainnsamlingsmetoden - semistrukturert intervju- beskrevet. Vurderinger knyttet til utvalg og utarbeiding av intervjuguide, samt prosessen med datainnsamling og analyse av materialet, ble også gjennomgått.

## 4. Informantenes oppfatning av lederrollen

Intervjuets første del omhandler informantenes oppfatninger knyttet til deres lederrolle og ledelse generelt. Kapittel 2 tar for seg teoretisk referanseramme, og der blir ledelse i skolen presentert gjennom henvisning til ulike tilnærminger til ledelse og betydningen av den. Det blir også vist til ulike lederroller for å få frem det komplekse bilde av ledernes arbeidshverdag. I intervjuene ble lederne spurt om deres tanker rundt lederrollen, lederstil og hvordan de ønsker å fremstå som skoleledere. Det ble også spurt om hvilke områder de legger mest vekt på i arbeidet sitt. Fokuset i dette kapittelet er lagt på underspørsmål 1: «Hvordan oppfatter ledere sin lederrolle?»

### 4.1 Styring og ledelse – ulike tilnærminger?

Diskusjoner rundt ledelse starter ofte med å skille begrepene *styring* og *ledelse* fra hverandre. Dette er en diskusjon som handler om de myke og de harde sidene ved lederjobben. Det er bransjen og virksomhetens målsetting og kjerneoppgave som er avgjørende for hvilken av de sidene lederne bør legge mest vekt på. Innenfor skoleledelse er det imidlertid behov for et pragmatisk perspektiv (Irgens, 2011, ss. 21-23). Et slikt perspektiv gir rom for erkjennelse av det helhetlige skolelederarbeidet med plass til de administrative/harde oppgavene og de relasjonelle/myke. Arbeid med drift og utvikling bør balanseres.

I intervjuene satte informantene et klart skille mellom det mekaniske og det sosiale perspektivet, slik Irgens (2016, s. 209) gjør det når han skiller mellom styring og ledelse. Det sosiale perspektivet til informantene kommer fram ved flere anledninger; «(...) jeg heller for demokrati og støtte» opplyser Kat, mens Kimberly sier «(...) istedenfor å være veldig sånn delegerende så «gjør vi det kanskje sammen»». Slike uttalelser kan gi uttrykk for informantenes sosiale ledelsesperspektiv og behovet for å ikke bli oppfattet som en dirigerende, dominerende leder. Det humanistiske og demokratiske synet som preger den norske skolen, samt pedagogikkens egenart, gjør det vanskelig å drive med en rent mekanisk, dirigerende og overvåkende ledelsesform. Slike muligheter vil det muligens være flere av i enkelte andre bransjer. Forskningens formål og oppgavens problemstilling, som informantene var kjent med, vil i tillegg ha innflytelse på deres svar, noe vi må ha i bakhodet når vi tolker deres uttalte perspektiv. Måten de beskriver sin atferd på virker uansett å være mer relasjonsrettet enn mekanisk. De virker å være mer demokratiske og «dialogiske» enn autoritære og styrende ledere (Iversen, 2016, s. 19). Kat uttrykker dette slik:

Jeg tenker jo det at det å være relasjonell i lederstil, det å snakke sammen og ta opp ting, det skal ikke være farlig. Det blir jo på en måte en dialogisk lederstil da. Det er noe med å lytte hverandre, lytte ut. En skal ha respekt for lærernes sin autonomi. Leder må være både relasjonell og prosessorientert.

Relasjonsorienterte og demokratiske ledere er opptatt av å lytte, støtte og involvere sine medarbeidere, noe som vil være av stor betydning i konfliktsituasjoner der alle involverte må behandles med respekt. En slik lederstil er også vesentlig i en dynamisk og lærende organisasjon som skolen er forventet å være. I en slik skole skal det tas hensyn til og tilrettelegges for et godt kollektivt samarbeid (Lekang & Edvardsen, 2017, s. 118). For å muliggjøre dette må skoleledelsens blikk være rettet nettopp mot relasjonsarbeid.

Lærernes autonomi krever at skolelederen har tillit og respekt til den jobben de utfører, samt at lederen er åpen for de ansattes medvirkning. En autoritær lederstil ville ha ført til at lærerne hadde blitt fratatt en del av det ansvaret de har i dag, i tillegg til at den ville ha begrenset kreativiteten og engasjementet deres. Dersom styring forstås som en instrumentell tilnærming til ledelse der kommunikasjon går kun den ene veien, virker dialogisk lederstil å være motsetningen til det styring innebærer og en mer passende tilnærming i dynamiske organisasjoner som skoler. Informantenes svar peker også mot et «kunstnerisk øye» i forståelsen av ledelse.

Når informantene blir spurt om deres oppgaver og ansvar som skoleledere, blir alle de myke sidene som relasjonsarbeid, medvirkning, støtte og kommunikasjon ramset opp. Dette står i motsetning til en eldre undersøkelse som viser at skolelederne prioriterer driften og de løpende oppgavene framfor arbeid med utvikling (Irgens, 2010, s. 128). I min forskning gir informantene uttrykk for at det er utviklingsoppgavene de ønsker og bruker mest tid på. Dette kan indikere en utvikling hvor det blir større forventninger til skoleledere om å lede det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolene. Det kan tyde på at vi har beveget oss fra et instrumentelt til et mer relasjonsorientert perspektiv. Bakgrunnen for ledernes uttalelser kan også være forskningstemaet «konfliktarbeid», som informantene var kjent med. Konflikthåndtering, som jo er en slags intervensjon i mellommenneskelig samhandling, vil

være naturlig å koble til de relasjonelle sidene ved lederjobben. Den administrative biten og de harde oppgavene vil i mindre grad være prioritert i forbindelse med konflikt.

3 av de 4 informantene nevner at drift og administrasjon er en del av arbeidshverdagen. Måten de uttaler seg på viser derimot at den harde siden av lederjobben, som økonomi, budsjett og papirarbeid, ikke er særlig likt blant informantene. Det kan se ut som lederne godtar det som en del av jobben sin uten at de brenner noe særlig for det. Grunnen til dette kan være den asymmetriske relasjonen og det instrumentelle synet som styring kan gi uttrykk for (Irgens, 2016, s. 209). Dette er det lite plass til i en organisasjon som skole. Ingen av informantene bruker begrepet *styring* direkte, men Jason velger å skille mellom leder- og administrativ stilling. Også Trini skiller mellom drift og ledelse. Det er interessant at den administrative delen og andre driftsoppgaver, som også er vesentlig for at skolen skal fungere i sin helhet, ikke forstås som en del av ledelsesarbeidet, men heller et påtvunget ansvar. Informantene gir uttrykk for lite bevissthet om sammenhengen mellom drift og ledelse. «Én ting å ha en lederstilling, men det er og administrativ stilling, det er mye papirarbeid og mye ting som må ordnes uten at det i seg selv er ledelse» sier Jason. Også Kat nevner økonomi og ressursfordeling som en del av det arbeidet som må utføres. Driften og det administrative er heller ikke noe Trini brenner for, slik hun uttrykker det selv. Kotter (hentet fra Andersen, Moldenæs & Torsteinsen, 2017, s. 18) påstår at i store og komplekse organisasjoner øker behovet for styring, mens behovet for ledelse blir større jo mer dynamiske og usikre omgivelsene er. Skoler, som både kan være store, komplekse og dynamiske organisasjoner, vil derfor trenge ledere som ser behovet for og kan sikre at både drifts- og utviklingsoppgavene blir utført. I tilfelle konflikt vil lover og regler, prosedyrer og rapporter, som jo kan forstås som den administrative delen, ha en vesentlig betydning for saksgangen. Fokus på en ryddig konflikthåndteringsprosedyre som ivaretar alle plikter og regler, vil øke sjansen for å lykkes.

Det at ingen av informantene bruker begrepet *styring* direkte, men heller velger å bruke begrepene *administrasjon* eller *drift*, kan være et tegn på at styring i dagens skolesammenheng er et kontroversielt fenomen som kobles til instrumentelle former for ledelse. Grunnen kan også være manglende forståelse for begrepet eller at styring blir koblet til en autoritær lederstil (Iversen, 2016, s. 19). Selv om de harde sidene som styring handler om er viktige i skolen, vil en som skoleleder ikke ha mulighet til å kun drive med den instrumentelle formen for ledelse. For at en organisasjon som en skole skal fungere i sin helhet, er det imidlertid vesentlig at skolelederen har et pragmatisk perspektiv. Et slikt perspektiv vil integrere det beste av den vitenskapelige og den kunstneriske tilnærmingen til ledelse (Irgens, 2011, s. 213). Det

sammensatte og komplekse bildet av skolelederjobben bør derfor ikke avgrenses til de myke sidene, og man bør ikke kun anse det «*kunstneriske øye*» som riktig retning i skoleledelsen. Dette gjelder også ved arbeid med konflikter på alle nivåer.

#### 4.2. Hva betyr du for skolen?

Det samfunnsmandatet skolelederne har, bringer med seg mange forventninger og krav til hva de skal legge vekt på i sin arbeidshverdag. Hver enkelt avgjørelse en rektor eller avdelingsleder tar, vil ha stor påvirkning på hele skolen. Ikke bare elever og foreldre, men også lærere har behov for gode ledere. Slik uttrykker Trini sin forståelse av lederstillingen hun har:

Ledelse er utrolig spennende og det er veldig viktig rolle. Som skoleleder har du et samfunnsoppdrag, et mandat som er utrolig meningsfullt. Og jeg liker å være med elever, og så det å inspirere og støtte de voksne i det arbeidet de gjør. Så det er en omfattende rolle.

Hun virker å ha full bevissthet rundt ansvaret sitt og viktigheten av den komplekse rollen hun har som leder i skolen. Opplevelsen av å ha en støttende leder som i tillegg inspirerer til utvikling, kan være av stor betydning for alle ansattes engasjement. Særlig for nyansatte eller nyutdannede vil en slik leder spille en vesentlig rolle for hvordan møtet med arbeidshverdagen blir (Sunde & Ulvik, 2013). For at ferske lærere ikke skal droppe ut av yrket, noe som har vært mye diskutert de siste årene, trenger de gode erfaringer, veiledning og oppfølging. Hvilken innstilling skoleledere har til dem som er nye i yrket og hvor mye støtte de får, kan være avgjørende for om de blir i skolen. Det vil være særlig viktig i tiden fremover da mangel på utdannede lærere kan bli stor. Møtet mellom unge, nyutdannede og eldre, godt erfarne lærere kan være en av faktorene som forårsaker at konflikter oppstår. Faglige uenigheter som har sin bakgrunn i erfaringsomfanget og ulikt syn på utdanning, læring og elever, kan være en kilde til samarbeidsproblemer og starten på en konfliktutvikling. En støttende leder vil i slike tilfeller legge til rette for et godt samarbeid, for at de ulike generasjonene kan lære av hverandre slik at ikke gapet blir for stort og arbeidshverdagen for belastende.



Kompleksiteten i lederrollen må derfor forstås som et stort oppgavemangfold. «Jeg er avdelingsleder her og det består av tusen forskjellige ting, og jeg har ikke sånn tydelig stillingsinstruks, men har hovedansvar fra 1. -4. trinn, aktiv i elevsaker, skolemiljø, bemanningskabalen.» sier Jason. Dette viser hvor omfattende og sammensatt en skolelederstilling kan være. Arbeidsomfanget krever at lederne har forutsetninger for å sjonglere mellom ulike oppgaver. Alle skolelederne i min forskning uttrykker sin bevissthet rundt den komplekse lederrollen når de prøver å formulere alle oppgavene de står ansvarlige for.

Jason påstår at utvikling og endring av skolekulturen også er en del av ansvaret hans. Han forklarer dette slik:

For meg er det viktig at det vi gjør på skolene ikke bare er sunn fornuft, men kan forankres i ny pedagogisk forskning. Det betyr at en del ting må vi legge vekk, og tenke på nytt. Og ... Så ... kulturendring. Her er det mange ansatte som har vært her siden 90-tallet. Så skal de plutselig legge vekk noen dårlige vaner endre på noen nye vaner, det er en tung prosess.

2 av de 4 informantene beskriver skolekulturen som sterk på grunn av lærernes autonomi og at i organisasjoner der personalutveksling ikke er så høy, kan ting lett sette seg i veggene. I slike kulturer kan konflikter være vanskelige å håndtere da det store handlingsrommet lærere er vant med blir begrenset ved at ledelsen griper inn på flere områder. Lederens ansvar vil derfor blant annet gå ut på å utvikle en skolekultur der samarbeid er en del av hverdagen og dialog blir til en arbeidsform. Utvikling av en samarbeidsbasert kultur i skolene har vært mye diskutert og kan anses som et ideal i den norske skolen (Meld. St. 30 (2003-2004)). En slik skolekultur viser seg å være mer effektiv enn skolekulturer der det ikke samarbeides (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 133). Arbeid med kulturendring vil derfor spille en vesentlig rolle for elevprestasjoner. En slik kultur i skolen kan ikke baseres på at enkelte lærere blir satt til samarbeid. Det er hele organisasjonen som bør ledes til å være en samarbeidsbasert skole. Lederens evne til samarbeid og fellesskapsbygging vil ikke kun virke inn på de ansattes opplevelser av arbeidsmiljøet, men vil også indirekte berøre elevene. I et arbeidsmiljø der støttekulturen og delingskulturen ligger

på et høyt nivå, drar elevene nytte av det på ulike plan. For eksempel vil det tverrfaglige samarbeidet gjøre det enklere å forstå noen komplekse tema og se koplinger mellom ulike fag. Det vil ikke si at ledelsen da bør la være å tilrettelegge for samarbeid, tvert imot vil ledelsens betydning bli enda større. Ved å skape gode rammer for samarbeid gjennom fokus på et godt arbeidsmiljø, kan man gi muligheter for at frivillig samarbeid blir en ønsket del av jobben for flere ansatte.

Oppsummert viser det seg at informantene legger vekt på de relasjonelle sidene av ledelse når de forklarer innholdet i lederrollen sin og betydningen den har for skolen som organisasjon. Tross lærernes store autonomi og ledernes tillit til det arbeidet de utfører er det noen som må ha kontroll over det som skjer i skolen. Uten det, ville arbeidshverdagen til lærerne ha vært enda mer kaotisk enn det den er nå, men også elevene ville blitt desorienterte. Kat beskriver den viktigste oppgaven som skoleleder slik: «Det er litt sånn å være lim i organisasjonen og ha det der metablikket og se at ting henger sammen». Videre presiserer hun viktigheten av ansettelsesprosesser, som hun styrer. Den store betydningen av driftsoppgavene blir kun understreket av Kat. De andre informantene legger fokuset sitt på utvikling, endring og støtte, mens driften ser ut til å være undervurdert eller underkommunisert. Kontroll og styring slik Kirkhaug (2015, s. 165) framstiller det, er nødvendig for utvikling og endring. Uten den vil alle prosesser i utviklingsarbeidet i skolen bli mye mer krevende og mindre forutsigbare.

#### 4.3 Rolleforståelse som integratorer

En skolelederstilling innebærer å ha et overordnet ansvar i skolen. Det vil si at lederen vil møte ulike situasjoner som krever ulik håndtering. Helhetsrollen handler om å ha det totale ansvaret og det å kunne balansere mellom de ulike rollene lederen må opptre i avhengig av situasjon (Stokkeland et al. 2017, s. 211). Som teoretisk inngang til lederrolleteorien har jeg sett på Adizes (hentet fra Irgens, 2016) sin funksjonsfordeling hos lederne. Den viser oss mangfoldet av roller en leder bør ivareta i arbeidet sitt. Ifølge Adizes er man som produsent opptatt av resultater, som administrator av budsjett, mens en entreprenørs fokus ligger på utvikling og integrators på det sosiale (hentet fra Irgens, 2016, ss. 217-218). Selv om administratorrollen og integratorrollen bygger på ulike verdier og mål, må lederen ha forståelse, forutsetninger og kompetanse for å opptre i begge to. Når det gjelder konfliktarbeid vil det antakelig falle mer naturlig for en leder å fremstå som integrator eller entreprenør heller enn som administrator og produsent. Med mindre konflikten dreier seg om eller kan ha påvirkning på organisasjonens

budsjett, vil lederen mest sannsynlig heller legge vekt på de mellommenneskelige relasjoner enn økonomi. Det betyr ikke at de administrative funksjonene som struktur og rutiner ikke bør være en del av konflikthåndteringen. Tvert imot, vil lederens kjennskap til lovverket være av stor betydning for kvaliteten på konflikthåndteringsprosessen. Produsentens fokus på resultat av det gjennomførte konfliktarbeidet vil også kunne sees på som positiv. Det forutsetter likevel at ikke de ansatte blir ignorert som mennesker til fordel for rutiner og resultater. Betydningen av de ulike rollene, også i konfliktarbeidet, illustrerer kompleksiteten i lederrollen.

Også Mintzberg sin kategorisering av ulike lederfunksjoner viser hvor sammensatt lederrollen er (hentet fra Kaufmann & Kaufmann, 2015). Ansvar for informasjon, samhandling og beslutningstaking er hva lederens arbeid består av (ss. 454-455). Avhengig av organisasjonens formål, og den konkrete situasjonen lederen befinner seg i, vil vekten plasseres ulikt på de forskjellige rollene, men lederrollen vil allikevel være altomfattende uansett organisasjonstype. I tilfelle konflikt vil alle tre funksjonene være nødvendige. Informasjonsfunksjonen for en profesjonell formidling og riktig fremstilling av situasjonen, samhandling for å sikre god dialog med og mellom de involverte, og beslutningsfunksjon for å bestemme tiltak som må iverksettes. Å ha et avklart forhold til sin rolle, som også noen gang må reforhandles, kan være anstrengende. Noen «roller» vil være naturlige for den enkelte lederen å ta på seg, mens andre kan virke som et skuespill der en er nødt til å ta på seg en maske. Ved å lære å sette ord på de ulike rollene og ved å understreke at lederne ikke er i stand til å opptre i kun én bestemt rolle i sin funksjon, vil lederne muligens enklere kunne akseptere behovet for å ta på seg de ulike «maskene» i sitt arbeid og kunne godta det som en del av arbeidshverdagen.

«Jeg ønsker å være en sånn relasjonsorientert leder men det skal jo også være faglig kvalitet på det vi driver med her i skolen, men også i min lederstilling» sier Jason. Det utsagnet viser oss at Jasons prioritering er integratørrollen eller samhandlingsfunksjonen, selv om han erkjenner produsent- og administratorrollen også. En mulig forklaring på en slik prioritering er Jasons korte erfaring som leder. Som nyansatt leder er ønsket om å bli akseptert og respektert stort. Dette kan en få til nettopp gjennom utvikling av gode relasjoner med de ansatte. De mellommenneskelige relasjonene er for Jason et langsiktig mål, noe som kan tyde på at han også er entreprenør. Entreprenører er kreative innovatører som ser framover (Irgens, 2016, s. 218). Utvikling av gode relasjoner kan derfor bidra til utvikling av en bedre skolekultur, slik Jasons ønske er. Ved hjelp av god samhandling med de ansatte vil informasjonsflyten og beslutningstakingen etter hvert bli enklere. Den mellommenneskelige samhandlingen og aksepten fra personalet synes derfor å være vesentlig for hans status som leder. En slik

væremåte vil ha flere fordeler når en kommer til konfliktsituasjoner. De ansatte vil trolig ha større tillit og lavere terskel for å ta opp problematiske forhold med en leder som synlig er opptatt av team og at den sosiale biten på arbeidsplassen skal fungere til alles beste.

Kimberly sier: «Døren min er alltid åpen. Jeg er veldig tilgjengelig, alltid åpen for en prat». Integratorrollen synes å være førsteprioritet også for henne, da det sosiale ansvaret virker å være sentralt etter hennes oppfatning. Viktigheten av samhandling, samspill og trivsel er noe Kimberly understreker flere ganger i løpet av intervjuet. Som forebyggende tiltak eller i forbindelse med konflikthåndtering kan integratorrollen være vesentlig for hvordan konflikter utvikler seg og hvordan de etter hvert blir håndtert. Uten integratorer på arbeidsplassen mener Irgens (2016 s. 217) at det lettere vil oppstå uheldige konflikter, samtidig som han påpeker at det fort kan bli for mye av det gode. For mye fokus på kos i organisasjonen vil kunne hemme andre viktige deler av jobben, som for eksempel produksjon og utvikling. Uten en god samhandling mellom de ansatte vil det derimot være vanskeligere å samarbeide og ha en god dialog. Kombinasjon og forening av de ulike rollene og funksjonene synes derfor å være idealet i lederens holdning.

Det at Kimberly ikke nevner de harde sidene, trenger ikke bety at dette er noe hun unngår i arbeidet sitt. Fokuset til Kimberly, i likhet med de andre informantene, er åpenbart rettet mot relasjonsarbeidet. Vi kan si at det kunstneriske øye er mer åpent enn det vitenskapelige, noe som kan være med på å redusere dybdeperspektivet (Irgens, 2011, s. 22). Informantenes svar kan likevel være påvirket av intervjuets hovedtema, som var konfliktarbeid, og dermed forsterket deres fokus på relasjoner. Alle informantene brukte god tid på å fortelle om mellommenneskelige forhold og det relasjonelle arbeidet de utfører som skoleledere. To av dem forteller at det er nettopp relasjonsbiten de satser og bruker mest tid på. Dette er ikke overraskende når vi ser på arbeidets art. Kat forklarer det slik: «(...) det med relasjonsledelse tror jeg må være viktigst fordi det er sterke kulturer i skolen». Skolen er avhengig av mennesker, og det er mange personligheter som møtes ett sted for å arbeide mot samme mål. De mange relasjonene skapes og utvikles gjennom kommunikasjon og samarbeid. De sterke kulturene kan blant annet dannes på bakgrunn av elevsyn og læringssyn. Relasjonsledelse eller «det kunstneriske øye» trengs for at utvikling av de sterke kulturene som Kat nevner ikke skal gå på bekostning av elevene.

Den administrative delen av lederjobben blir i intervjuene kort nevnt av 3 av de 4 informantene. Selv om Trini fokuserer på relasjoner og samhandling og ikke byråkrati, erkjenner hun det som en viktig del av sin lederstilling. Dette er i tråd med hva Stokkeland et al. (2017, ss. 15-16) sier

om viktigheten av lederens oppmerksomhet på hele organisasjonen. Selv om skolelederne brenner for og heller vil rette fokuset sitt på samspill med elevene, relasjonsarbeid med de ansatte og andre mellommenneskelige forhold, ser det ut som de aksepterer de harde sidene også. Slik gir de 3 informantene uttrykk for å ha et tøyd blick på skolen som organisasjon- et vitenskapelig og et kunstnerisk (Irgens, 2011, ss. 21-23). Med et slikt praksisnært dybdeperspektiv kan lederne enklere forstå behovet for, og se mulighetene ved begge forståelsesformene. Fokus på de administrative oppgavene er heller ikke uten betydning når det gjelder konfliktarbeid. Oppmerksomheten kan ikke kun være rettet mot den sosiale samhandlingen i organisasjonen. Lederens viktige oppgave blir også å forholde seg til gjeldende lov- og regelverket, interne prosedyrer og strukturer samt føring av nødvendig dokumentasjon. Den komplekse lederrollen bør derfor understrekes i alle kontekster.

En årsak til at den administrative delen av skolelederrollen ikke er så tydelig i intervjuene, kan være at lederne ikke betrakter dette som en kjerneoppgave en pedagogisk leder er satt til å gjøre. Informantenes svar kan også forklare ut ifra denne oppgavens tematikk, som jo fokuserer på de relasjonelle sidene ved lederjobben. Byråkrati vil uansett være en del av enhver lederstilling, også i skolen. Med stadig større skoler og flere ansatte å forholde seg til vil også de administrative oppgavene ta en større del av skolelederhverdagen. Fokus på struktur, mål og planer vil derfor være viktigere enn før for å utføre de «egentlige» oppgavene til en pedagogisk leder.

#### 4.4 Oppsummering

Hensikten med underspørsmål 1 var å fange informantenes forståelse og oppfatninger knyttet til ledelse og lederrollen. Selv om svarene kan være resultat av deres tolkning knyttet til forskningens tema, viser de at skoleledere i min forskning har en mellommenneskelig tilnærming til ledelse. Når de forteller om de viktigste oppgavene i arbeid som leder er det blant annet utvikling, samhandling og støtte som gjentas. Det viser at informantene fokuserer på de myke sidene av lederjobben. Styring og drift er underkommunisert. Uttalelsene knyttet til deres forståelse av lederrollen peker mot rolleforståelse som integratorer. Alle informantene gir uttrykk for å være relasjonsorienterte og være opptatt av den sosiale arena på arbeidsplassen.

## 5. Konfliktforståelse

I dette kapitlet rettes oppmerksomheten mot underspørsmål 2, altså skoleledernes holdninger og tanker knyttet til konflikter. Først ser jeg på hvordan de plasserer seg i forhold til de ulike tilnærminger og definisjoner av konfliktbegrepet. Derneft blir ledernes forståelse av og erfaringer med ulike konflikttyper i skolen drøftet.

### 5.1 Hvordan defineres begrepet konflikt?

Belt Skutlaberg (2011) sin forskning viser at skoleledere definerer konfliktbegrepet svært forskjellig. Definisjoner vi har sett på i teoridelen, virker også å rette oppmerksomheten mot ulike sider ved en konflikt. Noen virker å anerkjenne de positive konsekvensene som konflikter kan bære med seg, mens andre konsentrerer seg om de destruktive aspektene ved konflikt. Einarsen og Pedersen (2017, ss. 42-48) forenkler denne spenningen og deler de ulike synene på konflikt i to; et tradisjonelt og et moderne syn. Den tradisjonelle måten å tilnærme seg konflikt på bærer preg av negative tanker rundt fenomenet, mens med det moderne synet ser man også muligheter.

Jeg finner det vanskelig å plassere de ulike informantenes svar i henhold til fordelingen Einarsen og Pedersen gjør (2017.). Årsaken til det er at ledernes uttalelser er sammensatte og ofte inkonsekvente. For eksempel prøver Kat å definere konfliktbegrepet slik:

Med konflikt så tenker jeg jo at det er negativt, da er det aggresjon, at det er motstand, at det er motvirkende krefter. Så det er ikke noe positivt i en konflikt (...) det er noen som står mot hverandre, at det er ikke enighet.

Måten hun definerer begrepet på og ordvalget hennes virker å helle mot det tradisjonelle synet. Konflikt forstås her som en uønsket situasjon som organisasjoner bør unngå ettersom konsekvensene kan være ille. På en annen side påpeker hun at det kan komme noe positivt ut av konflikten, noe som er tegn på den moderne tenkningen. Denne tvetydigheten i informantenes uttalelser angående forståelse av konflikt finner jeg igjen til ulik grad hos alle lederne. En mulig forklaring på dette er at oppfatninger av konflikt er avhengige av hvordan man opplever situasjoner man står i (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 130). Erfaringene lederne har med

konfliktarbeid og den opplevelsen de sitter igjen med, spiller en vesentlig rolle for deres forhold til konflikt. Ettersom hver enkelt konflikt er unik, kan også opplevelsene og følelsene knyttet til dem være forskjellige. De lederne som har erfart å ta del i mange ulike konflikter der også virkningene har vært forskjellige, kan derfor ha vansker med å uttrykke sitt syn entydig. Min vurdering er at det heller ikke er nødvendig å tvinge seg selv og andre til å plassere sitt syn verken innenfor den tradisjonelle eller den moderne tilnærmingen til konflikt. Bevissthet rundt ulike mulige måter å tilnærme seg konflikt på vil derimot kunne resultere i åpenhet rundt fenomenet.

En annen mulig forklaring på tvetydigheten i ledernes forståelse av konflikt kommer til syne i Kats uttalelse: «Jeg tror egentlig at vi er for lite trent til å bruke ordet konflikt». Utrygghet og skepsis rundt bruk av begrepet kan skyldes usikkerhet eller manglende kunnskap på det området. For når er det vi egentlig kan bruke begrepet når definisjonene er så forskjellige? Det at de fleste assosierer konflikt med noe negativt (Kversøy & Hartviksen, 2018, ss. 129-130) er også med på å øke denne utryggheten og usikkerheten rundt begrepsbruken. Lederne kan derfor være usikre og urolige for å ta opp konflikt som tema i personalmøter, noe som igjen kan påvirke de ansattes forhold til fenomenet. Kats uttalelse kan indirekte tolkes som etterlysning av mer teoretisk kunnskapsgrunnlag som kunne muliggjøre en bedre forståelse av begrepet. Dette ønsket samsvarer med funn som viser at 72 % norske ledere ser behov for å styrke kunnskapene om konflikthåndtering (Rønning, 2013, ss. 445-446). Det er derfor påtrengende at utdanningsansvarlige innen ledelse bør satse på kompetanseheving innenfor konfliktarbeid slik at lederne blir bedre rustet til å møte konflikter i personalgruppen.

Skoleledernes tilnærminger er til dels ulike, men mange momenter gjentar seg i samtalene. Begrepet «uenighet» blir brukt av alle skolelederne, men innholdet de legger i det, er forskjellig. Noen velger å skille mellom konflikt og uenighet, mens andre bruker ordet for å beskrive hva konflikter kan gå ut på. «Konflikt vil jeg si er alt fra en liten uenighet til en stor sak. Altså det er et kjempedigert spekter», hevder Kimberly. På den andre siden har vi Jason, som påstår at å være uenig er ikke det samme som å være i konflikt. Hans tankegang kan derfor knyttes til Kversøy og Hartviksen (2018) sitt syn på konflikter, som også skiller mellom uenighet og konflikt. Jason forklarer det slik:

Konflikt er noe som går over tid og noe som gjør at folk etter hvert begynner å mislike hverandre for det er gjerne det som skjer ikke sant. Man må jo skille mellom det å være

uenig og det å være i konflikt da, for da har du gått noen runder. Jeg vil ikke si at lærere er i konflikt når de er uenige i noe en dag og den ene blir kanskje litt sur, det er da ikke nødvendigvis en konflikt, men det er jo når noe pågår over en tid og en ikke klarer eller folk ikke klarer å bli enige eller ikke klarer å legge vekk tidligere uenigheter (...).

Ifølge Jason må vi skille mellom uenigheter som de involverte klarer å legge vekk etter hvert, og uenighet som går over en lengre periode. En vedvarende uenighet kan muligens utvikle seg til en konflikt, men å være uenige vil ikke alltid påvirke samarbeidet negativt. Dette er i tråd med den moderne tenkningen der konflikt skilles fra uenighet ved å markere tidsaspektet. Konflikter betraktes her som en prosess og ikke som enkeltstående episoder som uenigheter kan være (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 310). De kan derfor sees på som noe mer alvorlige hendelser som det kreves større innsats for å håndtere enn bare en liten samtale, som i tilfeller av uenighet kan være nok. Konstruktiv uenighet er noe de fleste lærere og skolelederne har vært borti. Disse trenger ikke å bære med seg noen negative konsekvenser, i motsetning til hva konflikter gjør. Kversøy og Hartviksen (2018, s. 126) påstår at samarbeid er en naturlig bakgrunn for at uenigheter oppstår, og selv om de kan føre til destruktive konsekvenser bør de ikke uten videre betraktes som konflikter. Dette står i motsetning til hva Kimberly tenker om konflikt. For henne er også små uenigheter mellom de ansatte en form for konflikt. Slike tilstander fører til ulike følelser som frustrasjon eller irritasjon. Måten Kimberly forstår konflikter på passer derfor bedre inn i den åpne og vide definisjonen vi finner hos Einarsen og Pedersen (2017) som jeg refererte til i kapittel 2.

Følelsesaspektet spiller en viktig rolle i den vide forståelsen av konflikt. I motsetning til avgrensede definisjoner, der konflikt regnes først som en alvorlig hendelse, er vide definisjoner åpne for å ta i bruk begrepet allerede ved en begynnende frustrasjon (Einarsen & Pedersen, 2017, s. 49). Mulighet til tidlig intervensjon er en av de positive sidene ved den type konfliktforståelse. Dette bidrar også til at konflikter kan behandles på et tidlig stadium slik at muligheten for at konflikten blir ødeleggende reduseres. Måten Kimberly forteller at hun går frem med konflikthåndteringen på, kan forklares nettopp ut ifra hennes tenkning om konflikt. Hun mener at en enkel samtale som oftest er god nok løsning i de fleste konfliktilfeller. Dersom konflikter forstås ut ifra en mer avgrenset definisjon og man betrakter dem som mer alvorlige situasjoner, vil ikke samtale være en tilstrekkelig måte å gå frem på. Ifølge Kimberly er det lett



for at saken kan bli større dersom vi velger å koble inn mennesker utenfra og lage opplegg for konflikthåndtering som kan skremme de involverte. Uttalelsene hennes må forstås på bakgrunn av nettopp den vide forståelsen av konflikt som Kimberly ser ut til å ha, der også små uenigheter betegnes som konflikt.

Det er derimot interessant at hun til slutt legger til: «Så må vi og bli enige om at vi er uenige» og ler. Den siste setningen peker mot den moderne tenkningen om at uenigheter og konflikter ikke trenger å være destruktive. Kimberlys uttalelse viser at selv om hun erkjenner konflikter også som små uenigheter, så er ikke hun redd for å ta ting opp, og til og med godta at det noen ganger ikke er så mye hun som leder kan gjøre med uenigheter mellom de ansatte. Å la temperaturen synke litt ned før eventuelle tiltak settes i verk er en bevisst strategi som hun prioriterer på det laveste nivået. Også Nordby (2017, s. 194) påpeker at lederens ansvar knyttet til konflikthåndteringen ikke handler om å løse alle konflikter, men om å håndtere konflikter til organisasjonens beste. Noen gang kan det innebære å la ting hvile litt uten å iverksette noen spesielle tiltak. Kanskje trenger de ansatte litt tid? Kanskje er det bedre at de håndterer situasjonen på egenhånd? Dette forutsetter i så fall at ingen av de involverte føler seg overkjørt av andre.

Maktforhold mellom de involverte blir sjelden markert i definisjonene av konflikt. Kanskje fordi den personlige makten ikke har noe å si for hvordan konflikter bør forstås, eller fordi den er vanskelig å legge merke til. Her har vi Trini som påstår at «dersom det er to like parter som er uenige så trenger ikke det kalles for en konflikt». Hun er den eneste informanten som trekker fram betydningen av maktforholdet, uten helt å forklare hva hun mener med «like» parter. Om det er status, personlige forutsetninger eller den involvertes posisjon i organisasjonen som avgjør makten i konfliktsituasjonen, er usikkert. Jeg velger derfor å ikke gå nærmere inn på det.

Norby (2017) sin definisjon peker derimot på avhengighetsforhold mellom de involverte og at det trengs minst to parter for å kunne beskrive en situasjon som en konflikt. Utenom Trini, som påstår at konflikt må forstås som en del av et samspill og at det derfor trengs det minst to parter for at vi kan betrakte situasjonen som konfliktfull, er det ingen andre skoleledere som nevner dette uten å bli spurt. Når jeg spør Kat om hvor mange involverte som trengs for at vi kan snakke om konflikt, så sier hun etter å ha tenkt seg litt om at det er nok med at en person opplever noe negativt. Det er altså følelser og opplevelsen til minst en person som avgjør om det eksisterer en konflikt, og den andre personen trenger ikke være klar over hvordan situasjonen oppleves av den andre. Ifølge Einarsen og Pedersen (2017, s. 55) vil en slik måte å forstå konflikter på kunne forhindre at det oppstår uenigheter om konflikten i det hele tatt

eksisterer. Lederen blir også koblet inn fortere, noe som kan forhindre utviklingen av destruktive konsekvenser. Dette vil være de positive sider av en slik tankegang. Det som kan være negativt er for eksempel at det er kun den enes sårbarhet som vil avgjøre om vi har med konflikt eller en misforståelse å gjøre. Hyppigheten av konflikter kan derfor bli større. For lederne vil dette innebære å måtte akseptere opplevelsen til den ene parten og starte konflikthåndteringen allerede fra den første informasjonen foreligger. For de involverte vil det innebære å ta ansvar for å informere ens leder om hvordan situasjonen oppleves slik at tiltak kan settes i verk snarest mulig.

I det følgende ser vi nærmere på informantenes forståelse av ulike konflikttyper og erfaringene de har med de ulike typene konflikter mellom ansatte. Kanskje kan disse erfaringene bidra til å klargjøre måten lederne definerer konflikt på.

## 5.2 Skoleledernes forståelse av ulike konflikttyper og erfaringer med dem

«Vi kan være uenige om ting, men det er klart at vi trenger ikke konfliktbehandling i alle typer konflikter», sier Kat. Dette utsagnet fikk meg til å tenke på om det er noen typer konflikter mellom de ansatte og i tilfelle hvilke som ikke behøver å bli håndtert av skolelederne. Konflikter viser seg ofte å være sammensatte og handle om flere ulike ting (Stokkeland, Engelsrud, & Høst, 2017, s. 100). Lederens engasjement i undersøkningen og håndteringen synes derfor å være avgjørende for konfliktutviklingen. Jeg måtte derfor finne ut om hvilke typer konflikter det er lederne har erfaringer med og hvilken forståelse de har for dem. I kapittel 2.2.2 har jeg kort referert til ulike fordelinger av konflikttyper som nå danner bakgrunn for drøftingen av informantenes svar. Personkonflikter, metodekonflikter og verdikonflikter er de typene som kommer fram hos de fleste teoretikere.

Ifølge 3 av de 4 informantene handler konflikter ofte om mangel på tid. Trini påpeker at tidsmangel er et vedvarende problem og noe som går igjen i uenigheter og konflikter mellom hennes ansatte. Lærere og assistenter mener ofte at de ikke har nok tid til et formelt samarbeid der ting kan utveksles og planlegges. Ifølge Kimberly resulterer det i at samarbeid skjer ofte på gangen mellom timene. I et slikt kommunikasjonsmønster kan det lett oppstå misforståelser. Det er derfor interessant at det er ingen av teoretikerne jeg har basert min forskning på, som peker direkte på manglende tid som årsak til konflikt. Vi kan derimot koble tidspress til organisatoriske årsaker til at konflikter oppstår (Einarsen & Pedersen, 2017, s. 65) og kalle den for en organisatorisk konflikt. Det er altså måten organisasjonen er bygget opp på og muligens

ressursfordelingen som er skyld i at de ansatte opplever mangel på tid til å utføre oppgavene sine og til å samarbeide. Dårlig ressursutnyttelse i form av bruk av assistenter og barne- og ungdomsarbeidere er en vanlig årsak til konflikter, påstår Jason og Trini. Ifølge Knudsen og Unstad (2015, s. 37) er ressurskonflikter en svært vanlig konfliktform i organisasjoner som kan handle om ikke-oppfylte forventninger. Årsaken til slike konflikter kan være mangel på ansatte som følge av lavt budsjett, eller rett og slett mangel på innsikt hos lederen i læreres og assistenters arbeidshverdag. Også dårlig kommunikasjon og mangel på tilbakemeldinger fra lærere og assistenter kan være grunnen til at ressursproblemer utvikler seg til å bli ressurskonflikter. De ansattes forventninger til hvordan arbeidet og ansvaret i skolen bør fordeles kan altså danne bakgrunn for misforståelser, noe det viser seg at lederne er klare over. Når det gjelder organisatoriske forhold som årsak til konflikt nevner også Kimberly at ansettelsesforhold er et tema som går igjen. Å være vikar lenge uten å få mulighet til å få en fast ansettelse er noe mange assistenter og barne- og ungdomsarbeidere reagerer på. Dette handler også om ikke-oppfylte forventninger og kan derfor beskrives som ressurskonflikter.

En annen form for konflikter som informantene beskriver, kan kalles for metodekonflikter (Knudsen & Unstad, 2015, s. 36). Læringssynet og elevsynet blir nevnt som konfliktbakgrunn av 3 av de 4 informantene. Uenigheter kan først oppstå på grunn av ulik oppfatning av hvordan læringen skal skje, hvordan elevene bør bli tatt hånd om og ikke minst om hvordan den enkelte forstår faget sitt og de metodene som brukes i undervisningen. De kan også utvikles på bakgrunn av det som har satt seg i veggene på den enkelte skolen og hva som er vanlig og normalt å gjøre i den enkelte situasjonen. «Det at noen er vant med å gjøre ting på en måte og har gjort det lenge.. og ja, prøve ut nye ting ... det kan være at mange mener at vi stiller store krav, så det kan være tilstand for konflikter og frustrasjoner» sier Trini. Jason velger heller å kalle slike tilstander for profesjonelle, faglige uenigheter. Uansett hvordan vi velger å beskrive slike situasjoner, kan de danne bakgrunn for utvikling av destruktive konflikter dersom det ikke gjøres noe med. «Siden metodekonflikter også handler om mål, handler dette ofte om forståelse av hensikt og mål ved organisasjonens eller avdelingens felles faglige oppgave» (Knudsen & Unstad, 2015, s. 36). Også her er det derfor organisatoriske forhold som kan være årsaken til konfliktutviklingen. Ledelsen ved skolen, felles målsetting og arbeidet som gjøres for å utarbeide en felles faglig forståelse, er derfor relevant for om utvikling av denne formen for konflikter finner sted. Dette er det ingen av mine informanter som nevner i samtalen. Kat mener at ved å være åpen om læringssynet vårt, kan slike konflikter unngås. For at dette skal være mulig trengs det en åpen delingskultur der de ansatte respekterer hverandres oppfatninger

og syn. Det vil uansett ha lite hensikt om ikke ledelsen klarer å ha en klar visjon og forventninger til hvordan det skal arbeides i organisasjonen, samt avklarte mål som de ansatte må forholde seg til.

Når det gjelder personlige konflikter mellom de ansatte, blir slike forhold kun nevnt av 1 av mine informanter. En annen informant beskriver en slik hendelse uten å gi det et navn. Personkonflikter (Nordby, 2017) eller relasjonskonflikter (Stokkeland et al., 2017) som de blir kalt i litteraturen, kan være de vanskeligste å håndtere. Å være leder for en personalgruppe der alle går godt sammen og liker hverandre, er lite realistisk. Dette er heller ikke noe lederen kan tvinge de ansatte til å gjøre. En kan derimot forvente at de ansatte behandler hverandre med respekt og samarbeider om det som er skolens mål og visjon. Så lenge det ikke går ut over resten av organisasjonen, og loven om et godt psykososialt arbeidsmiljø blir bevart, er det ikke nødvendig at en leder tar mer tak i det. Forverres situasjonen, må noe gjøres. Kimberly beskriver en slik personlig konflikt på denne måten:

(...) altså, noen mennesker går bare ikke i balanse og de snakker ikke sammen så mye, og så lenge de ikke er nødt til å samarbeide, så er det greit, men må de plutselig samarbeide, ja for eksempel to lærere, da kan det bli konflikt. Og det har vi hatt en gang for mange år siden. Vi har hatt to lærere som ikke syntes så mye om hverandre, og ja, nå er jo begge pensjonister. Og ja, nei, der hjalp det ingenting, om det var x kommune, undervisningsforbundet, nei ingenting hjalp, avstanden var sånn. Det var sikkert en hendelse som ikke vi visste om. De likte hverandre ikke. Men vi skal respektere hverandre.

Bakgrunnen for at slike konflikter oppstår er ifølge Jason personlige meninger hos de involverte. I slike situasjoner glemmes ofte profesjonell tilnærming og holdning, og emosjonene og følelsene tar overhånd, noe som kan være tilfelle i konflikten beskrevet ovenfor. Å skape en dialog mellom de involverte som fører til refleksjon rundt sin egen væremåte, eller det å rette oppmerksomheten mot saken i konflikten og ikke personene, er ofte det beste en

leder kan få til (Nordby, 2017, s. 190). På denne måten kan de involverte selv reflektere over hva det er konflikten egentlig går ut på og om det er verdt at den går ut over samarbeidet.

Verdikonflikter blir også nevnt av kun 1 informant. Dette står i motsetning til forfatterne av litteraturen jeg har brukt. Verdikonflikter blir nevnt av alle, og de blir beskrevet som de mest sårbare og vanskelige sakene å håndtere da de berører de involvertes personlighet og identitet (Knudsen & Unstad, 2015, s. 37). Kat forteller at disse ofte handler om hva den enkelte tror på, hva en mener er riktig eller galt å gjøre i den enkelte situasjonen. En mulig forklaring på at denne formen for konflikt ikke blir nevnt av flere informanter, er at arbeid i den offentlige skolen skal baseres på et felles verdigrunnlag forankret i læreplanen. Den enkelte skolen har også ofte utarbeidet et felles sett med verdier og en visjon som de ansatte må akseptere ved ansettelsen. Det er nettopp klargjøring av organisasjonsverdier en leder skal rette oppmerksomheten mot ved håndtering av slike saker (Nordby, 2017, s. 112). Ved å ha en felles visjon og verdiplattform på dagsorden kan verdikonflikter unngås. Fokus på det på informantenes skoler kan være grunnen til at det er ikke flere enn 1 skoleleder som nevner denne konflikttypen mellom de ansatte som allminnelig.

### 5.3 Oppsummering

Mine funn angående definisjon av konflikter hos skolelederne viser at skoleledere forstår konflikt på ulike måter. Disse funnene finner vi også hos Belt Skutlaberg (2011). Noen informanter retter blikket mot de negative aspektene ved en konflikt, mens andre også ser mulighetene disse kan bære med seg. Jeg finner også en grad av tvetydighet i informantenes svar; først definerer de begrepet ut ifra et tradisjonelt syn, for senere å nevne noen positive sider som er en del av den moderne tenkningen. Informantene er også uenige om uenighet kan regnes som en konflikt. For noen er det mer som skal til, og konflikter kjennetegnes ved at tidsrammen er lengre enn ved en uenighet. Andre derimot, mener at også små uenigheter skal betegnes som konflikter. Antall involverte i en konflikt er også noe informantene ikke er enige om. Følelsene og opplevelsen til en part er nok for at vi kan snakke om konflikt ifølge noen, mens andre påstår at det er flere aktører som skal til for å betrakte situasjonen som en konflikt.

Når det gjelder informantenes forståelse av ulike konflikttyper, ser det ut som at skolelederne har god forståelse for hvilke typer konflikter det er som oppstår mellom deres ansatte og hva slags tema det er som går igjen. Det er imidlertid ingen av informantene som sier noe om at konflikter kan være sammensatte (Stokkeland, Engelsrud, & Høst, 2017, s. 100). Manglende

erfaring med konflikthåndtering, for lite teoretisk kunnskapsgrunnlag på det området eller manglende bevissthet rundt konflikttematikken kan være noen av årsakene til at ingen nevner dette.

## 6. Hvordan forstår skoleledere sin rolle og sitt ansvar knyttet til konflikthåndteringen?

Med utgangspunktet i at en leder ikke kan være nøytral i konflikter (Knudsen & Unstad, 2015, s. 70) er lederens bevissthet rundt sin rolle veldig sentral både når det gjelder forebygging og håndtering av enhver konflikt. Bevisstheten rundt denne betydningen og forståelse av ens ansvarsområde kan være avgjørende for hvordan man som leder forholder seg til slike saker, men også for hvordan de ansatte velger å forholde seg til en som leder når de opplever en anstrengende arbeidshverdag. Ikke minst vil en slik refleksjon rundt ens egen væremåte i konfliktsituasjoner føre til utvikling av personlig konfliktkompetanse (Brodal & Nilsson, 2012, s. 20).

I det følgende drøftes informantenes forståelse av deres rolle i konflikter. Kapittelet knyttes til underspørsmål 3. Vi ser på hvordan de forstår sitt ansvar når det gjelder arbeid med forebygging av konflikter mellom de ansatte, for så å se på hvordan deres rolle knyttet til konflikthåndtering forstås.

### 6.1 Forebyggende arbeid

Å gripe for sent inn i en konflikt som rakk å eskalere er noe de fleste ledere har opplevd eller kommer til å oppleve i løpet av sin lederkarriere. Spørsmålet som mest sannsynlig dukker opp ved et slikt tilfelle, er: «Hva kunne jeg ha gjort for å unngå dette?». Forebyggende arbeid kan være et svar. Kat viser å ha forståelse for betydningen av forebyggende arbeid når det gjelder konflikt: «Det hender jo at vi ikke vet at det er en konflikt. Dessverre, det hender jo.. at folk ikke melder ifra. Så ja.. i forhold til konflikter så tenker jeg at noe vi alltid kan gjøre er forebygging». Hennes utsagn kan indirekte tolkes som forestillingen om at forebyggende arbeid vil kunne hindre utvikling av konflikter, men det sier også at ved hjelp av det forebyggende arbeidet vil de ansatte finne det enklere å melde ifra slik at håndteringen raskere settes i gang.

Knudsen og Unstad (2015, s. 63) sier at det å forebygge konflikter handler om å skape kultur for aksept av uenighet. Dette forteller oss at det er arbeidsmiljøet ledere bør fokusere på i det forebyggende arbeidet. Spørsmål om hvordan lederne arbeider med det psykososiale arbeidsmiljøet ved skolen, kom derfor naturlig ved utarbeiding av intervjuguide. Informantene ble heller ikke overrasket over spørsmålet.

Innledningsvis ble skolelederne spurt om hvordan de ville beskrive arbeidsmiljøet på skolen de jobber på. Alle 4 informantene beskrev arbeidsmiljøet først og fremst som godt, for å så erkjenne at ikke alt er perfekt. «Jeg vil beskrive det som godt, i det store og hele så vil jeg si at vi har et godt arbeidsmiljø, men vi har en ganske krevende personalgruppe med store variasjoner. Ja det er en stor personalgruppe.» sier Kat. «Jeg opplever det som at miljøet generelt sett er godt da. Men selvfølgelig, jeg har noen konflikter gående også. Men det er ikke sånn representativt, eller sånn at her er det mange konflikter i personalgruppa.», forteller Jason. Skolelederne viser å ha et realistisk bilde av de mellommenneskelige forhold på arbeidsplassen og erkjenner at det alltid finnes et forbedringspotensial. En slik jordnær tilnærming gir rom for anerkjennelse av at forebyggende arbeid alltid er nødvendig.

Ettersom informantenes personlige meninger og opplevelse av arbeidsmiljøet kan være ulik den opplevelsen de ansatte sitter igjen med, dukket det opp et spørsmål om hvilke metoder som blir brukt for kartlegging av det psykososiale arbeidsmiljøet. Det er ikke overraskende at alle 4 informantene peker på de kommunale kartleggingsverktøyene, da slike arbeidsmiljøkartlegginger ofte er et krav som lederne er pålagt å gjennomføre (Pedersen & Einarsen, 2011, s. 414). De kan være en del av det forebyggende arbeidet rundt det psykososiale miljøet blant ansatte slik at de kan fortelle oss noe om uheldige forhold som kan påvirke de ansattes arbeidsmiljø negativt. Dermed kan svarene få ledelsen til å handle raskere for å forhindre en negativ utvikling og forebygge destruktive konflikter. I motsetning til disse vide og pålagte undersøkelsene vil faktaundersøkelser rette blikket mot en konkret sak og være mer personlige (Pedersen & Einarsen, 2011). Derfor kan de også være mer hensiktsmessige å utføre som en del av konflikthåndteringsprosessen.

Begge disse formene for kartlegging av det psykososiale arbeidsmiljøet kan synes å være tekniske handlinger. Ut ifra en pedagogisk tenkning, kan bruk av denne kartleggingsform som eneste alternativ, betegnes som instrumentalistiske mistak da det er målet eller kalkyle som er i fokus (Skjervheim, 1996, s. 246). Arbeidsmiljøkartlegginger som de nevnt ovenfor er rettet mot ting som har med mennesker å gjøre, men er likevel pålagt av kommunen. Lederne kan derfor fokusere på selve gjennomføringen av disse i den travle hverdagen. Ifølge Skjervheim (1996) er det derimot de praktiske handlinger som anvendes i det sosiale feltet. Disse er rettet mot mennesket og ikke målet i seg selv.

Overraskende er det derfor at det er kun Jason som nevner bruk av en intern undersøkelse som ikke er pålagt av kommunen. Han beskriver den slik: «(...) de svarer på en måte sånn ja, med korte setninger om hvordan de opplever ting, ikke sånn at de krysser av på en skala. Ja, da blir



det litt mer personlig». Vi ser her hans forståelse av at de pålagte arbeidsmiljøundersøkelsene kan være mindre givende i den forstand at de er upersonlige og altfor generelle. Avkryssingen av forhåndsskrevne alternativer vil aldri kunne erstatte personlige meninger og følelser som kan uttrykkes skriftlig. Enda mer givende vil det være om lederen er i stand til å fange opp uheldige forhold og frustrasjoner gjennom samtaler med de ansatte.

For å kartlegge arbeidsmiljøet og dermed forebygge at destruktive konflikter oppstår er ikke de pålagte og ferdig utarbeidede prosedyrene den eneste veien å gå. De praktiske handlingene skjer i hverdagen og trenger ikke være mer enn dialog, samtale eller observasjon. Det kan også være klare forventninger om hvordan de ansatte skal forholde seg til hverandre, og det å ha etikk og verdier på dagsorden. Slik Belt Skutlaberg (2011, ss. 25-26) foreslår, vil det å ha klare «spilleregler» for samhandling med kollegaer virke forebyggende for konflikter. De vil i tillegg påvirke hele arbeidsmiljøet ved at ønsket og uønsket atferd er presisert. For at dette skal føre til et godt resultat er lederne nødt til å jevnlig nevne og diskutere reglene sammen med de ansatte. På samme måte bør skolens visjon og verdier stå på dagsorden, for slik vil en felleskultur kunne etableres, noe som kan være forebyggende i seg selv.

Kimberly sier noe om nettopp spillereglene for samhandling og om det å ha etikk som tema med sine ansatte:

(...) når vi har langdager, så har vi sist hatt sånne tema om arbeidsmiljø, så vi hadde dialogspill med noen spørsmål og diskuterte litt etikk. Etikk på jobben, og ja, vi snakker om hvordan vi skal oppføre oss mot hverandre. Det skal være naturlig, så det er ikke systematisk. Jeg er heldig, som har så fantastisk personale. Og jeg som leder gir tilbakemeldinger. For ja.. generelt er vi dårlige på å rose hverandre. Så det er viktig at de merkes. Men sånn helt naturlig. Så det er en del av stilen min.

Hun er imidlertid uenig i min påstand som samsvarer med blant annet Einarsen og Pedersen (2017) om at det trengs systematikk, regelmessige og jevnlig diskusjoner for at dette skal kunne resultere i forebyggende tiltak mot konflikter. For Kimberly er det den personlige stilen til lederen og et miljø der det er naturlig å ta opp etiske problemstillinger som er nøkkelen. Det kan dessverre hende at ikke alle skoleledere er like heldige som Kimberly, som hun selv

beskriver det, og har et personale som klarer å ordne opp i ting selv, og der alle respekterer hverandre. Einarsen og Pedersen (2017, s. 241) peker på viktigheten av en formell forpliktelse både hos lederen og de ansatte for at spillereglene skal fungere etter planen. Ansvarliggjøring av alle når det gjelder arbeidsmiljø og utarbeiding av felles sett med regler om hvordan man vil ha det i arbeidstiden krever engasjerte ledere og medarbeidere. Når arbeidsmiljø fremstilles som et felles ansvar av 3 informanter, reiser det seg et spørsmål om deres medarbeidere er klare over en slik forventning. Det er nemlig ingen av dem som nevner noen som helst form for rutiner eller formalisering på det området.

Når den sosiale kompetansen, som jo innebærer evne til samarbeid, kommunikasjon og konfliktløsning (Iversen, 2016, s. 177), kan ha en forebyggende effekt på utviklingen av destruktive konflikter, virker det naturlig at ledelsen bør legge til rette for utvikling av en slik kompetanse hos sine ansatte. For å gjøre dette trengs det at tema som konflikt settes på dagsorden. Å ha et felles språk forstås som en viktig forutsetning for skoleutvikling (Lekang & Edvardsen, 2017, s. 130). Dermed vil også utvikling av en felles definisjon av konflikt bidra til utvikling av skolen som organisasjon. Når informantene blir spurt om konflikter er et tema de berører i personalmøter, synes alle å bli overrasket. Ingen av de 4 informantene uttrykker at de bruker fellestiden på å snakke direkte om konflikt. Jason svarer som følger: «Nei.. ikke noe sånn systematisk.. og ja, vi har egentlig ikke hatt så mye av sånt her, så da tenker jeg at det ikke er vits å bruke alle ansattes tid til sånt ...». Han gir uttrykk for å ha lite tro på at slike tema kan bringe med seg flere fordeler når det gjelder forebygging av konflikt og anser dette som misbruk av tid. Ifølge ham vil ikke de ansatte ha bruk for kunnskap om konflikt. Kat sier at hun til og med prøver å unngå å bruke ordet «konflikt» når hun snakker med de ansatte. På spørsmål om hvorfor tenker hun seg om og virker usikker: «Jeg vet ikke, kanskje ubevisst, men vet ikke, kanskje fordi jeg antar det som negativt ...? Og ja det er kanskje ikke nødvendig å ødelegge stemningen (...).» Hun uttrykker dermed sin utrygghet for å snakke om konflikt med sine ansatte.

For å bygge kultur for aksept av uenighet må lederen sette retning og være tydelig i sine forventninger (Knudsen & Unstad, 2015, s. 70). Til dette trengs det dialog og samtaler med medarbeiderne. Å sette retning kan altså bety å forsikre de ansatte om at en har den nødvendige kunnskapen og er behjelpelig med å håndtere konflikter slik at de vet når, hvorfor og hvordan de kan ta kontakt om konflikter skulle oppstå. Det kan også bety å kommunisere åpenhet knyttet til konflikter slik at medarbeiderne opplever trygghet om de en gang skulle ta kontakt. Utarbeiding og systematisk gjennomgang av rutiner for konflikthåndtering kan i tillegg til å

vise lederens tydelighet på konfliktområdet understreke de ansattes ansvar. Når skolelederne i min forskning velger å ikke bruke fellestiden på å ta opp slike tema, virker det som om de ikke helt har troen på eller forståelsen for at det å ha konflikttema på dagsorden vil kunne ha forebyggende effekt. Hvordan vil de da bygge kultur der uenigheter og konflikter blir en naturlig del av samarbeidet? Tanken til Kat om at konflikttema kan ødelegge stemningen hos personalet kan springe ut ifra den negative tilnærmingen til konflikt som flertallet synes å ha (Kversøy & Hartviksen, 2018). Dersom lederen gir uttrykk for at konflikter er et tabubelagt tema i organisasjonen, vil også de ansatte ha høyere terskel for å ta opp slike forhold. Dette kan i verste fall føre til at ledelsen ikke får med seg tegn på utvikling av konflikt før det blir for sent og konflikten eskalerer. En del av forebyggingen av destruktive konflikter vil derfor være å lage veien mellom de ansatte og ledelsen kortere, slik at registreringen av uheldige forhold skjer raskere.

## 6.2 Konflikthåndtering

3 av 4 informanter uttrykker ønske om å alltid starte håndteringen av konflikter på «lavest mulig nivå». Om vi ser på Spurkeland (2012, s. 236) sine tre utviklingsstadier i konflikter, handler det laveste om irritasjon. Det er de involverte sine følelser, frustrasjoner og tanker som skal være utgangspunktet i en slik situasjon ettersom konflikten ikke har rukket å bli stor nok til å påvirke organisasjonen. For en leder vil det være svært vanskelig å finne ut av slike forhold på egen hånd. For at en rask håndtering skal være mulig trengs det derfor trygge rammer slik at de ansatte selv tar ansvar for å melde ifra om eventuelle irritasjoner eller konflikter så fort det lar seg gjøre. Dette har også sammenheng med det forebyggende arbeidet og arbeidsmiljøet i organisasjonen som jeg har skrevet om tidligere. «Det å komme i ting så fort som mulig og rydde i ting, prøve å finne løsninger så slipper man kanskje at det utvider seg og blir store konflikter», sier Kat. Muligheten for løsning av konflikter på det laveste nivå er stor (Spurkeland, 2012). Kat erkjenner med dette at en tidlig intervensjon kan virke forebyggende for utviklingen av destruktive konflikter, men sier ingenting om betydningen av arbeidsmiljø og rammebetingelser som skal til for at de ansatte velger å melde ifra om eventuelle konflikter på et tidlig stadium.

Mange konflikter vil være usynlige for lederen i den travle arbeidshverdagen, spesielt når personalet har høy terskel og finner seg i mye før de velger å melde ifra til lederen, som Trini legger merke til er tilfellet i hennes personalgruppe. «(...) det er ikke alltid så lett å få tak i det

før det smeller. Og så, ja, så får vi kanskje tilbakemeldinger at, ja, de i ledelsen burde ha gjort noe ... men ja hvordan? Lukte i krokene? – veldig vanskelig.», påpeker Kat. Dette kan indirekte tolkes som bekymring over for høye forventninger til henne som leder når det gjelder undersøkning av konflikter. Kanskje hun har opplevd en slik situasjon før og ikke helt har reflektert over andre mulige løsninger for å bli varslet tidligere? I stedet for å lukte i krokene kan ledelsen heller satse på personalets ansvarliggjøring, synliggjøring av medvirkningsplikt og utarbeiding av klare retningslinjer for hvordan varslingen skal foregå. Ingen av mine informanter nevner betydningen av dette for en raskere igangsetting av konflikthåndteringen. «Medvirkningsplikten tilsier også at arbeidstakere skal høres når virksomheter skal utarbeide prosedyrer og retningslinjer for konflikthåndtering (...)» (Einarsen & Pedersen, 2017, s. 230). Heller ikke på det området nevner informantene de ansattes medvirkning. Forklaringen på dette kan være manglende utarbeiding av interne prosedyrer knyttet til konflikthåndtering.

På spørsmålet om prosedyrer og rutiner nevner skolelederen kun kommunale beredskapsplaner som skal brukes ved «alvorlige» konflikter, slik Kimberly velger å kalle saker der en samtale ikke er nok og flere instanser må kobles på. Informantene forklarer mangel på interne prosedyrer med manglende behov for slike ettersom de ikke opplever så mange konflikter. Ingen av dem viser å ha forståelse for viktigheten av systematiske rutiner for konflikthåndtering i sin organisasjon. Ifølge Einarsen og Pedersen (2017, s. 239) bør hver enkelt virksomhet utvikle interne prosedyrer for konflikthåndtering da disse gjør det enklere å ta opp konflikter samt at de sikrer de involvertes behov. En mulig forklaring på informantenes holdning til interne prosedyrer kan være de erfaringene de har med håndtering der de har lyktes uten å forholde seg til noen forhåndsbestemte regler. Å lytte ut og snakke med de involverte kan ofte være nok til å stanse konfliktutviklingen. Det er fullt mulig å håndtere konflikter slik, men likevel naivt å tro at dette vil fungere i ethvert tilfelle. En alternativ forklaring på skoleledernes holdning kan rett og slett være manglende kunnskap om konflikter, noe som skyldes for lite oppmerksomhet rundt konfliktproblematikken i organisasjonene. Dette erkjenner en av informantene, som skal i gang med skolelederutdanning der konflikthåndtering står på planen, noe lederen erklærer å trenge påfyll av.

Selv om informantene ikke ser behovet for utvikling av interne prosedyrer for konflikthåndtering, har de noen uskrevne rutiner de prøver å forholde seg til når de først blir informert om noen uheldige forhold.

### 6.2.1 Planleggingsfasen

På det lave nivået mener Trini at det er viktig å stille spørsmål til den som melder ifra om det er et ønske at hun som leder skal gjøre noe og ellers hvilke forventninger som stilles til henne som leder og saksbehandler. Jason bekrefter at dette er relevant for en konstruktiv konflikthåndtering, noe han har lært etter prøving og feiling:

Et godt tips er å klargjøre når de kommer inn døra her, om de bare har behov for å lufte ut litt eller om de har en forventning om at du skal gjøre noe med det. Det synes jeg er forskjellen på. Fordi at det tror jeg er noe jeg gjorde feil på i mitt første år som leder, det var at jeg tenkte at de bare kom her for å få ut litt frustrasjon og «uff i dag er hun og hun helt håpløs» og så gikk de kanskje og sa at «min leder gjør ikke noen ting med det». Så det er virkelig et sted å begynne.

Begge er enige om at situasjonen må avklares, men ingen av informantene nevner aktivitetsplikten og omsorgsplikten de har som ledere (Einarsen & Pedersen, 2017, ss. 156,169). Konflikthåndteringen og undersøkelser som følger med den blir ikke koblet opp mot regelverket i noen av skoleledernes svar. Ivaretagelse og beskyttelse av de ansatte regnes imidlertid som et juridisk prinsipp i arbeidslivet (Einarsen & Pedersen, 2017, s. 25). Det er ikke enkelt å avgjøre om lederne ikke er kjent med de aktiviteter de er pliktige på som overordnende eller om de konfliktene de har erfaringer med ikke har vært så fremskredne at regelverket spilte noen særlig rolle. Dette kan også skyldes manglende refleksjon rundt konflikter i organisasjoner og manglende eksponering for konfliktproblematikken i pedagogiske utdanninger, kurs, møter og publikasjoner. Avklaring av forventninger og ens egen rolle i konflikten er ifølge Knudsen og Unstad (2015, s. 107) første skritt i planleggingsfasen. Rolleavklaring og refleksjon knyttet til bevisstheten rundt ens egen funksjon kan påvirke hvordan prosessen blir videre og sette sine spor på håndteringens resultat. Derfor vil en slik klargjøring som lederne nevner være vesentlig i begynnelsen av saksgangen.

Det kan imidlertid bli en uheldig faktor om forventningsavklaringen overlates til de involverte. Personligheten til de ansatte og om de tør å be om hjelp vil ved en slik tankegang spille en vesentlig rolle for om saken de melder ifra om blir tatt på alvor. Noen har en større viljestyrke og pågåenhet som får dem til å etterspørre den hjelpen de trenger og som arbeidstakere har krav

på. Andre kan gå sin vei og tenke «her var ikke det mye hjelp å få» og føle at de må leve med situasjonen slik den er. Tilliten til lederen kan derfor også bli svekket ettersom medarbeiderne kan oppleve utrygge rammer i organisasjonen.

Påstander om forventningsavklaring og informantenes svar knyttet til spørsmålet om deres rolle i håndteringen av konflikter mellom de ansatte ser ut å ha sammenheng med SØT- modellen (Kversøy & Hartviksen, 2018) som jeg skrev om i kapittel 2.2.3. Alle 4 innser viktigheten av å lytte ut de involverte i startfasen og med dette erkjenner de betydningen av dialog og samtale samt klargjøring av situasjonen nå. «(...) så pleier jeg å kalle inn til en samtale, der vi får snakket sammen med den andre parten, og det at vi får lyttet ut og får oversikt om hvordan ting er. Dialog er ofte løsningen.», uttaler Trini. Å få tak i situasjonen nå og hvordan den tolkes av de involverte vil for den som skal håndtere saken være en viktig pekepinn på hvor langt konflikten har gått og hvor viktig det er for organisasjonen og de involverte å snarlig iverksette tiltak for å håndtere og forebygge eskalering av situasjonen. I tillegg vil avklaring av konfliktens kjerne si noe om mulige reaksjoner fra de involverte (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 315). Oppfatningene til partene kan være ulike, noe som gjør at de tolker situasjonen forskjellig. Gjennom oppmerksomhet på partenes følelser ved avklaring av situasjonen, kan lederen gjøre seg forberedt på eventuelle mulige utbrudd og reaksjoner.

Ettersom tiltak i konflikthåndtering er kontekstavhengige (Knudsen & Unstad, 2015, s. 110), er det noen klargjøringer som må til før en går videre til selve gjennomføringsfasen. Lederens måte å undersøke situasjonen på kan være mer eller mindre formell. Noen formelle måter å avklare situasjonen på kan være en spørsmålsrunde, en faktaundersøkelse eller en planlagt samtale med innkalling og møtereferat. Skolelederne i min forskning ser ut til å helle mot de uformelle samtalene, og det er ingen som nevner bruk av noen form for dokumentasjon på det stadiet. Ledernes begrensninger knyttet til formaliteter skyldes trolig deres skeptiske tilnærming til konfliktproblematikken. En av informantene uttrykker i tillegg en optimistisk tilnærming til uenigheter mellom de ansatte: «Jo mindre jeg lager denne saken, jo enklere blir det å løse den.» sier Kimberly når hun forteller om en pågående misforståelse blant hennes personale. Dette samsvarer med Einarsen og Pedersen (2017, s. 159) som hevder at skriftlighet på et tidlig stadium kan føre til opptrapping av konflikten. Intensiteten på konflikten ser ut til å ha sammenheng med behov for dokumentasjon. Likevel påstår forfatterne at ledere ofte venter altfor lenge med skriftlighet, noe som etter hvert som prosessen utvikler seg kan bli en uheldig faktor da manglende dokumentasjon kan være tegn på svikt fra lederens side. For å være på den sikre siden vil det derfor være fornuftig av lederen å føre logg eller skrive møtereferat så fort

konflikten blir tatt opp. Dessverre er det ingen av informantene som formulerer dette behovet for dokumentasjon på konfliktens lavere nivå.

Før ønskesituasjonen blir formulert av alle parter og gjennomføringsfasen settes i gang, er det en ting til Jason mener er viktig å avklare:

Det første punktet vi må være enige om når vi starter sånne prosesser er at vi voksne som jobber her, vi er her for barna. Det er der vi skal levere kvalitet, det er jo læringsutbyttet som er produktet vårt så det er det vi skal få ut. Så jeg tenker at det må være i bunnen når vi startet sånne diskusjoner.

Jason viser at han er opptatt av organisasjonens - i dette tilfellet skolens- kjerneoppgave, som jo er elevenes beste, og ser ut til å være bevisst at å bevare dette, spesielt i konfliktfylte situasjoner, er en av hans viktige oppgaver. Det er kun han som nevner viktigheten av å understreke dette i samtalene med de involverte. Å rette partenes oppmerksomhet mot organisasjonens struktur, verdier og kjerneoppgave kan ha en positiv innvirkning på deres reaksjoner, få dem til å tenke seg om og i beste tilfelle stanse utviklingen av konflikten. Spesielt relevant vil dette være ved personkonflikter der den profesjonelle biten lett kan glemmes. Det er uvisst om de andre skolelederne tar for gitt at partene i konflikten har dette i bakhodet. I så fall kan det være naivt og uheldig å ikke nevne dette. Konfliktene bringer med seg mange sterke følelser som tar over for rasjonaliteten, og oppførselen til de involverte kan endre seg i takt med konfliktutviklingen. Voksne mennesker kan plutselig oppføre seg som barn og profesjonelle arbeidstakere kan glemme forpliktelsene sine på grunn av sinne og frustrasjon. Det å understreke organisasjonens verdier og kjerneoppgaver, som Jason bemerker, bør derfor fungere som et sentralt utgangspunkt i planleggingsfasen av konflikthåndteringen.

### 6.2.2 Gjennomføringsfasen

Når situasjonen er avklart og ønskesituasjonen formulert, skal gapet mellom de to reduseres gjennom å sette i verk tilpassende tiltak (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 135). Ettersom tiltak er kontekstavhengige, var ikke ønsket mitt å spørre informantene om universelle tiltak de benytter seg av. I stedet ville jeg høre om deres erfaringer med konkrete konflikter for å få vite

om eksempler på tiltak som kan iverksettes. En hendelse som Trini erfarte, endte med positive virkninger:

For en tid tilbake så opplevde jeg to lærere som samarbeidet om en klasse, og det var en veldig erfaren lærer, og en litt nyere utdannet. Og de hadde litt ulik personlig stil og tilnærming til hvordan de behandlet elevene og rutiner, og de var egentlig veldig klare over det. Men etter en stund så ble det en frustrasjon. (...) Og da ønsket begge at jeg skulle involvere meg, og da fikk vi til et møte der, ja, vi fikk sette ord på ting. Og så fant de noe sånn, ja de måtte snakke sammen, og finne nye rutiner. Og ja, vi er forskjellige og det er greit. Så det ble til et veldig fint samarbeid etter hvert ja fordi de var åpne.

Tiltaket som ble iverksatt i dette tilfelle var å identifisere problemet, snakke sammen og finne frem til nye rutiner. I Jasons tilfelle måtte det litt mer drastiske tiltak til for å dempe situasjonsutviklingen:

Det var et trinn fordelt på to grupper, og ja, der var lærerne veldig uenige i veldig mange ting, og ja, jeg opplevde det som om den ene prøvde å utkonkurrere den andre læreren og prøvde å gjøre mange morsomme ting med elevene mens den andre prøvde kanskje å være mer lojal til det som står i planer og gjøre ting som vi faktisk pleier å gjøre her da. Og da blir den ene læreren populær blant elevene. Og det var en vanskelig ting for det var etter hvert slik at også foreldrene påpekte det da. (...) Ja, den konflikten den løste vi med at vi flyttet den ene læreren, ja, han fikk noen nye arbeidsoppgaver, så poenget er ikke alltid å løse konflikten hundre prosent, men å lage gode kabaler, få til fine team. Og innimellom så betyr det at vi må flytte på folk, sånn er det.



For denne organisasjonen ble altså det å flytte en av arbeidstakere løsningen. Her understreker Jason sin forståelse av at konflikten ikke ble løst, men håndtert slik at arbeidshverdagen ble lettere for begge parter og at den ikke gikk ut over organisasjonen, elever og andre ansatte. Dette er i tråd med hvordan Knudsen og Unstad (2015, s. 103) forstår håndteringsbegrepet, nemlig at å måtte leve med konflikten og akseptere hverandres ulikheter kan være nok. Beslutninger som omplassering av en eller flere av de involverte kommer sjelden som første forsøk på håndtering, men heller på bakgrunn av andre tiltak som ikke ga tilfredsstillende effekt. Slike tiltak innebærer en nøyaktig analyse og gjennomgang av mulige konsekvenser. Ved situasjonen beskrevet av Jason var det nettopp omplassering som måtte til for å få til et godt team på arbeidsplassen.

Samtale blir ellers nevnt som et tiltak i konflikthåndteringen som alle 4 informanter oppgir bruk av. 3 av de 4 informantene gir uttrykk for at deres oppgave er å legge til rette for en slik samtale, mens 1 av de 4 mener at dette er noe som skal skje naturlig, uten at partene tvinges til å snakke sammen. Kommunikasjon regnes som den eneste kandidat til å bli kalt for «universalverktøy» i konflikter (Einarsen & Pedersen, 2017, s. 189). Ved lavintense konflikter kan gjennomføring av en eller flere samtaler være nok til å roe ned situasjonen. Samtale er også med på å skape forståelse for partenes ståsted. Norby (2017, s. 48) påstår i tillegg at dialog er et tillitsskapende og mildt tiltak som bør anses som et ideelt verktøy i konflikthåndteringen. Det er kanskje den mest naturlige veien å starte håndteringen av konflikten på. Dette tyder informantenes svar på.

Resultatene av AFFs Lederundersøkelsen 3.0 viser at konflikthåndtering gjennom åpen dialog og integrasjon er strategier som norske ledere foretrekker bruk av framfor unngåelse og konfrontasjon (Rognes, 2013, ss. 263-265). Dette er noe mine informanters svar bekrefter og som må anses som et positivt trekk ved ledelse i Norge. Unngåelse av konflikt kan gi mange uheldige konsekvenser. De involverte kan blant annet få følelsen av å være oversett og ignorert som arbeidstaker og som medmennesket. En relativ liten konflikt kan eskalere til et stort problem som kan påvirke hele organisasjonen. Med andre ord kan konsekvenser være mange flere og mye mer farlige enn de behøvde å være om ikke lederen hadde unngått kommunikasjon på et tidlig stadium. Samarbeidsorienterte strategier innebærer problemløsning i samspill med sine underordnede og disse krever ikke mer enn anerkjennelse av konflikt og åpen dialog for å minimalisere utvikling av uheldige konsekvenser som kan oppstå på bakgrunn av konflikter (Rognes, 2013, s.270).

For dyktige og erfarne ledere som kjenner sine ansatte godt, kan kommunikasjon være et effektivt verktøy for håndtering av konflikter. Ved å få til noen samtaler som kan stanse

konfliktutviklingen, sørger lederen for en mindre formell, men allikevel profesjonell måte å håndtere konflikten på. Noen ganger kan det være en klok vei å gå for å ikke gjøre saken større enn nødvendig. Som nevnt tidligere, kan noen ledere gå ut ifra at mer formaliserte rammer og dokumentasjon kan bidra til å eskalere konflikter heller enn å løse dem. Ledernes viktigste oppgave er å gjenopprette og skape god kommunikasjon, og dette kan gjøres ved å sette opp en møteplan bestående av både individuelle samtaler og gruppesamtaler (Einarsen & Pedersen, 2017, ss. 189-190). En god plan med forhåndsplanlagte møter vil sørge for at alle partene og den som står ansvarlig for håndteringen møter forberedt. Det kan innebære at de involverte på forhånd har tenkt gjennom sine forventninger og argumenter, noe som kan konkretisere videre arbeid med saken. I tillegg vil ikke de involverte la seg styre av følelsene sine i like stor grad som i spontanemøter der uttalelsene kan være lite reflekterte. Trini forteller om fremgangsmåten hun benyttet seg av i en konflikt der det var tre personer som var involverte. Hun valgte først å foreta individuelle samtaler med alle parter for å lytte ut for så å ta en gruppesamtale med gjennomgang av alle versjoner:

(...) så ja jeg valgte å sende en SMS til de det gjaldt og si at vi må snakke sammen. Så det måtte jeg ta opp med en og en og de kunne ta med seg en person og ja. Og så ble det sånn at ja de to de kjente seg ikke helt igjen. Og ja, her måtte jeg da være en slags veileder, å lytte ut, å snakke, og ja, når vi hadde gått den runden, så måtte vi ha et møte der alle var med. Og ja vi prøvde da å sortere ting og få ut de ulike versjonene og få saken på bordet, og ja, sortere det ut og prøve å konkludere.

Dette er eksempel på en profesjonell tilnærming og gjennomtenkt møteplan som viser hvordan slikt kan settes opp. Dette er også kontekstavhengig og må ikke forstås som et ideal i alle situasjoner. Tilfellet til Trini viser derimot at de involverte kan ha ulik forståelse av en og samme situasjon. Det at noen ikke kjenner seg igjen i fortellingen til den andre, tyder på ulikheter i tolkning og refleksjon. «En leder må derfor lytte uten å tolke», skriver Belt Skutlaberg (2011, s. 89) i sin avhandling. Dette kan etter min vurdering være vanskelig, ettersom kommunikasjonen er toveis, men det kan heller sies at man som leder ikke bør trekke slutninger for fort, men lytte ut alle parter før andre, mer konsekvente tiltak settes i verk.

Kommunikasjon som konflikthåndteringsverktøy bør derfor vurderes aller først, da dette ikke bare er et verktøy, men også en «forutsetning for å forstå medarbeidere» (Nordby, 2017, s. 48). Kanskje det er nettopp derfor at ingen av informantene forteller om bruk av LØFT, SØT eller megling som metoder for konflikthåndtering? Ifølge Ottesen (2011, s. 269) som anser samtale som et viktig verktøy i ledelse, er det nettopp språklige handlinger som danner basis for videre håndtering.

### 6.2.3 Evalueringsfasen- læring av konflikt?

Hensikten med evaluering, som er analysen av det gjennomførte arbeidet, er å skape læring og utvikling (Knudsen & Unstad, 2015, s. 126). Kun ved hjelp av refleksjon kan man lære av konflikt og på bakgrunn av den nye kunnskapen tilrettelegge for, og bidra til at fremtidige konflikter forebygges og håndteres for organisasjonens og de ansattes beste. I tillegg til læring vil en slik gjennomgang som markerer slutten på konflikthåndteringsprosessen forsikre lederen om at nåværende situasjon er tilfredsstillende, samt få de berørte partene til å oppleve ivaretagelse og trygghet ved at lederen viser omsorg, og bryr seg om deres velvære i organisasjonen. Lederens rolle i dette evalueringsarbeidet er derfor av stor betydning for hvordan kvaliteten på den gjennomførte konflikthåndteringsprosessen oppleves av de involverte. Den vil også ha en stor påvirkning på alle andre ansattes forhold til konflikter i fremtiden som de eventuelt kan oppleve på arbeidsplassen.

Synes konflikthåndteringen å være gjennomført på en profesjonell måte eller bør lederen tilegne seg mer kunnskap om hvordan en slik prosess skal foregå? Kanskje har konflikten ført til at nye prosedyrer og regler ble innført? Ble alle involverte ivaretatt gjennom hele prosessen og synes konflikthåndteringsprosedyrene i denne organisasjonen å være forutsigbare? Er denne lederen effektiv og håndterer hen konflikter på en god måte? Analysen av den erfarte konflikten vil vanligvis finne sted hos alle den måtte berøre. Den kan imidlertid være formalisert, tilrettelagt og gjennomført i fellesskap eller være en diskret handling som skjer individuelt hos den enkelte. Ved det første tilfellet vil deltakerne ha mulighet for påvirkning og eventuell korrigerende av de andre partenes refleksjoner og forståelse. Ved en formell evaluering vil en derfor kunne sørge for reduksjon av misforståelser og utvikling av en felles konsensus. Lar en være å tilrettelegge for en slik evaluering mister en mulighet til dette. I tillegg vil anledningen til å motta tilbakemeldinger på det gjennomførte arbeidet reduseres, noe som kunne ha ført til lederens læring og utvikling.

I forskningen min er det kun én leder som nevner tilretteleggelsen for en felles evaluering som en del av sin rolle i konflikthåndteringen. Det må imidlertid understrekes at spørsmål om evaluering ikke dukket opp i samtalene med informantene. Informantene ble bedt om å beskrive sine prosedyrer uten min retningsgiving. Det kan derfor ikke trekkes slutninger om fravær av denne fasen hos de andre skolelederne, men det kan gi oss en pekepinn på at evalueringsfasen ikke er verdsatt i like stor grad som de andre fasene i konflikthåndteringen. Kanskje er lederens rolle her undervurdert grunnet for liten oppmerksomhet rundt evalueringens betydning? Eller velger lederne mindre formelle måter for oppfølging?

Den ene informanten beskriver den siste fasen i konflikthåndteringen slik: «Og så var det da å ha et sånn oppfølgingssjekk etter en stund så hadde vi et felles møte igjen etter, ja, 6 uker og da sa alle at ja, nei da, det funket fint det.». Kat velger å kalle den avsluttende fasen for *oppfølgingssjekk*, noe som har som funksjon å evaluere den aktuelle situasjonen og eventuelt å fange opp nye hindringer som kan ha oppstått på veien. I hennes tilfelle var målet å bekrefte at alle parter er fornøyde med håndteringen av konflikten og formelt kunne avslutte prosessen. Hun sier dermed ingenting om effekten av evalueringen og positive virkninger den kan ha hatt på organisasjonsutviklingen. Andreassen (2010) drøfter sammenhengen mellom evaluering og utvikling av lærende skoler, som synes å ha effekt kun når ledelsen kobles inn. For at evaluering av konflikten skal bidra til organisasjonens utvikling bør den, ut ifra denne tankegangen, være planlagt og gjennomført systematisk, noe som må være lederens oppgave. Den bør derfor ha en formell form, som i tilfelle ovenfor var et felles forhåndsplanlagt møte med alle involverte. Evaluering som en gjennomtenkt og planlagt aktivitet er også noe som blir understreket av Knudsen og Unstad (2015, s. 125). Tilretteleggelsen for en felles formell evaluering som fører til utvikling og læring synes ut ifra teoretisk rammeverk å være en viktig lederoppgave. Forståelsen rundt betydningen og viktigheten av lederens rolle i denne avsluttende fasen er imidlertid ikke noe som foreligger i informantenes besvarelser. Undervurdering av evalueringsfasen kan være uheldig av mange grunner.

Ifølge Skivik (2016, ss. 106-107) er det nettopp refleksjon rundt den erfarte konflikten, relevante begreper og eventuelle modeller og teorier som ble tatt i bruk, som gir deltakerne et rammeverk for å forstå situasjonen de har vært gjennom. Videre påstår ham at et felles språk og større evne til konstruktivt møte med konflikter i fremtiden er andre positive virkninger av refleksjonen. En slik refleksjonsrunde på slutten av prosessen er derfor ikke uten betydning for alle ansattes tilnærming til konflikter, samt lederens autoritet og evne til å håndtere fremtidige konflikter. Her finner vi mange gode grunner for å innføre oppfølgingssjekk med evaluering og

refleksjon som en del av konflikthåndteringsprosessen i alle organisasjoner. Dette er noe som må være den reflekterte lederen sin oppgave.

### 6.3 Oppsummering

Informantene uttrykker bevissthet knyttet til arbeid med arbeidsmiljø som en forebyggende faktor i konfliktarbeidet. Etikk som tema i personalgruppen og klare spilleregler er noen områder de satser på som kan ha en forebyggende effekt. Likevel velger skoleledere å unngå det å ha konflikt som tema på dagsorden.

Det er ingen av mine informanter som uttrykker behovet for utarbeiding av interne prosedyrer og rutiner for konflikthåndtering. De er imidlertid enige om at konflikter bør håndteres på laveste nivå. I konflikthåndteringen satser de på kommunikasjon og naturlig dialog.

## 7. Sammenfatning av funn og avslutning

Denne masteravhandlingen har følgende problemstilling: «Hvordan forstår skoleledere sin rolle i konfliktarbeid i personalgruppen?». Utgangspunktet for valg av oppgavens tematikk har vært mandatet og den store påvirkningskraften skoleledelsen har på alle områder i skole som organisasjon. De ansattes arbeidsmiljø og trivsel, samt påvirkningen disse kan ha på elevenes læringsmiljø, er felt der skolelederne har muligheter til å bidra med forbedring. Ut ifra arbeidsmiljøloven er forebyggende arbeid og håndtering av konflikter blant personalet ikke bare et område lederne selv kan velge å prioritere, men en av pliktene som alle arbeidsgivere må følge. Skolelederes forståelse av sin rolle og sitt ansvar i dette arbeidet er derfor vesentlig.

De fire kvalitative intervjuene med reflekterte skoleledere har sammen med teoretisk referanseramme innenfor ledelse og konflikter dannet grunnlag for min drøfting. Et så lavt antall informanter gjør at funnene ikke kan generaliseres, men oppgaven kan være med på å sette konflikter i personalgruppen og lederens rolle på dagsorden i pedagogisk sammenheng. Kanskje vil den også bidra til økt interesse blant studenter og forskere slik at det gjennomføres flere studier innenfor den aktuelle tematikken?

For å belyse problemstillingen har jeg i tillegg stilt tre underspørsmål, som har utgjort strukturen i oppgaven og angitt retningen i intervjuene. De tre var:

1. Hvordan oppfatter skoleledere sin lederrolle?
2. Hvordan forstår skoleledere konfliktbegrepet?
3. Hvilken rolle har skoleledere i forebygging og konflikthåndteringsprosessen?

I det følgende vil jeg kort sammenfatte mine hovedfunn med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene.

### 7.1 Hvordan oppfatter skoleledere sin lederrolle?

Det første forskningsspørsmålet hadde til hensikt å fange ledernes forståelse og oppfatninger knyttet til lederrollen de har i skolen. Informantenes svar på dette spørsmålet dannet også bakgrunn for mine tolkninger angående deres forståelse av den rollen de har i konfliktarbeidet.

Skolelederne i min forskning presenterer en ganske sammenlignbar forståelse og tilnærming til ledelse. Uttalelsene deres er preget av en relasjonell tilnærming, selv om svarene kan være resultat av deres tolkninger knyttet til oppgavens tema, konfliktarbeid, som jo er preget av mellommenneskelige relasjoner. Samhandling, demokrati, støtte og utvikling, altså de myke sidene, er det informantene fokuserer på når de forteller om arbeidsoppgavene sine og områder de satser på i sitt arbeid. Disse begrepene assosierer jeg med et sosialt ledelsesperspektiv. Informantene er selv med på å beskrive sitt perspektiv som relasjonsorientert. Skolelederne i min forskning kan derfor beskrives som integratorer (gjengitt etter Irgens, 2016, s. 217), slik de formulerer sin lederrolleforståelse.

Den administrative delen av ledelsesarbeidet, som styring og drift kan være forstått som, virker å være underkommunisert ut fra det informantene gir uttrykk for. Drift og de administrative, løpende oppgavene formuleres som en viktig del av skolelederjobben av kun en informant, mens de andre virker å ha aksept for den delen av jobben. De anerkjenner både det kunstneriske og vitenskapelige øye, og perspektivet kan derfor kalles for pragmatisk (Irgens, 2011, ss. 21-23). Det uttalte engasjementet deres knyttet til drift og administrasjon kan derimot kanskje økes gjennom større bevissthet rundt disse oppgavenes store betydning for skolen som organisasjon.

Å ha en praksisnær og åpen tilnærming til hva ledelse i skolen innebærer vil etter min vurdering påvirke hele pedagogikken og ikke minst de store forventningene mange har til skolelederne. Behovet for å anerkjenne de harde sidene, eller styring, som en del av ledelsesarbeidet er stort. I ansettelsesprosesser, utdanninger, og ikke minst litteratur og forskning innenfor skoleledelse bør den administrative rollen i større grad vektlegges som en viktig del av en lederstilling. Jeg vil hevde at bevisstheten rundt sammenhengen mellom drift og utvikling bør økes for å lykkes med fremtidig utvikling av skolene.

## 7.2 Hvordan forstår skoleledere konfliktbegrepet?

Mine analyser viser at informantenes forståelse av konfliktbegrepet er preget av en god del tvetydighet. Først definerer de fleste konflikt ut ifra et tradisjonelt syn. De retter oppmerksomheten mot de negative sidene og konsekvensene konflikter kan bære med seg. I løpet av samtalen endres tilnærmingen deres mot en mer moderne tenkning, og de ser ut til å anerkjenne de positive sidene også. Bakgrunnen for deres usikkerhet rundt begrepsforståelsen kan være manglende kunnskapsgrunnlag. Informantene sier selv at de ikke er trent til å bruke begrepet konflikt og at de savner teoretisk grunnlag. Konflikter anses derfor som et etterspurt

tema i pedagogiske utdanninger. Utrygghet i begrepsbruken medfører et behov for en felles definisjon innad i den enkelte organisasjonen.

Konflikter kan lett bli et tabubelagt tema som krever mye energi og selvtillit for å ta opp. Ved å utarbeide en felles definisjon eller forståelse for begrepet kunne lederne og de ansatte derimot være mindre bekymret for å bruke ordet *konflikt*. Med dette kunne også konflikthåndteringsprosessen vært enklere, for dersom vi forstår konflikt på samme måte, så har vi en ramme eller base vi kan jobbe ut ifra. Ved å ha temaet konflikt på dagsorden kan medlemmer av en organisasjon utvikle en moderne forståelse av at dette er en naturlig del av det å være i et fellesskap. De ansatte vil derfor kunne ha en lavere terskel for å ta opp slike saker, noe som kan være med på å forhindre at situasjoner utvikler seg til å bli destruktive konflikter.

Tvetydigheten rundt forståelsen av konfliktbegrepet finnes til ulik grad hos alle mine informanter. Alle gir uttrykk for å se konflikt i både det tradisjonelle og det moderne lyset. De tenker at konflikt er noe negativt, men de forstår også at det kan komme positive virkninger av det på sikt. Skolelederne viser også utrygghet i bruk av begrepet «konflikt» i samtaler med sine ansatte. Det er ingen som berører temaet direkte i personalmøter og fellestiden. Informantene viser derimot forståelse av de mangfoldige årsakene som muliggjør konfliktutvikling mellom medarbeiderne. Organisatoriske forhold, metodekonflikter og personkonflikter er noen av de som ble beskrevet.

### 7.3 Hvilken rolle har skolelederne i forebygging og konflikthåndteringsprosessen?

Når det gjelder arbeid med forebygging av konflikter i personalgruppen, viser informantenes svar bevisstheten deres knyttet til fokus på arbeidsmiljø som en forebyggende faktor. Klare spilleregler for samhandling og etikk som tema i personalgruppen er noen områder det ble pekt på. Kommunale kartleggingsverktøy ser ut til å være den dominerende måten å diagnostisere arbeidsmiljø i organisasjonen på. Ingen av informantene ser sammenhengen mellom å ha konflikter som tema på dagsorden og forebygging av dem. Dette er noe de unngår å ta opp med de ansatte. På denne måten gjør de konflikt til et tabubelagt tema i organisasjonen, noe som kan være en uheldig faktor når det først oppstår en situasjon som krever håndtering.

Informantene er enige om at konflikter bør håndteres på laveste nivå, men ingen av dem ser behovet for utarbeidelse av interne prosedyrer og rutiner for konflikthåndteringen. Disse kan være forstått som instrumentelle, men kan på den andre siden føre til gode rammebetingelser



dersom konflikter skulle oppstå. Skolelederne er imidlertid enige om at avklaring av forventninger til deres engasjement i konflikten må på plass før de kan sette i gang med iverksetting av tiltak. De ansatte gjøres ansvarlige for sin egen konflikt. Kommunikasjon og naturlig dialog framfor metoder som megling, LØFT og SØT er også et område der informantenes svar sammenfaller. Den relasjonelle og sosiale tilnærmingen til ledelse kan være forklaring på en slik innfallsvinkel.

#### 7.4 Avsluttende refleksjoner

Arbeidet med denne oppgaven har vært en utfordrende, men interessant og tankevekkende prosess. Studiens kvalitative format gir ikke anledning til å trekke noen generaliserbare slutninger ut over de konkrete opplysningene som fremkommer. Funnene kan derimot brukes som veiviser for hvordan skoleledernes forståelse av sin rolle i konfliktarbeid *kan* være. Disse kan også danne grunnlag for at flere forskere og framtidens studenter skal kunne vende blikket mot temaet konflikt.

Særlig kan tvetydighet i begrepsforståelsen, informantenes utrygghet i begrepsbruken og deres undervurderte rolle i forebyggingen av konflikter være interessante områder å forske mer på. Det er også mange muligheter for gjennomføring av kvantitative studier innenfor konfliktarbeid. Disse vil kunne gi oss et bredere bilde av det aktuelle temaet. Tall på hvilke typer konflikt det er som oftest oppstår blant skolepersonalet eller hvilke konflikthåndteringsstrategier som brukes av skoleledere, ville kunne fortelle oss mer om problemstørrelsen og lederes praksis blant et større utvalg. Slike studier er nødvendige for at temaet konflikter blant skolepersonalet skal rettes mer oppmerksomhet mot.

Oppgaveskriving har gitt meg tid og mulighet til å reflektere rundt min egen praksis som lærer og min atferd som kollega og ansatt. Ved å tenke tilbake på mine egne erfaringer har arbeidet blitt til en levende prosess. Tankene jeg har gjort meg ser jeg som verdifulle, ikke bare for meg selv, men også for mine fremtidige medarbeidere og ledere. På bakgrunn av dem mener jeg at jeg kan være en bedre samarbeidspartner som ønsker å snakke om, forebygge og takle konflikter bedre. Noen refleksjonsspørsmål som dukket opp underveis i skriveprosessen var: «kunne jeg ha gjort noe før konflikten mellom mine kollegaer eskalerte?», «hva har jeg lært av denne konflikten?». I den travle hverdagen som lærer er det lite tid til å stille seg selv slike spørsmål. Ledelsen som legger til rette til for en slik drøfting kan være en løsning. Hva om alle ansatte i

skolen hadde fått tid til en slik refleksjon? Det hadde nok ikke vært bortkastet tid og muligens ville det resultere i et bedre arbeidsmiljø og samarbeidskultur. Er ikke dette verdt et forsøk?

På bakgrunn av denne studien oppstår det et ønske om å gjøre konflikttematikken enda mer synlig innenfor fag som pedagogikk med vekt på ledelse. Et slikt ønske kom fram gjennom samtalene med informantene. Det at til og med de erfarne skolelederne opplever utrygghet og etterstreber mer kunnskap på dette området, betyr at teoretisk grunnlag er nødvendig. Å være i en lederstilling medfører at komfortsonen ofte blir tøyd, spesielt ved mellommenneskelige interaksjoner som konflikthåndtering vil innebære. Gjennom økt fokus på konflikter og kompetanseheving vil til og med uerfarne lederne bli bedre rustet til å møte konfliktutfordringene. Disse vil være uunngåelige i en organisasjon som skole og dermed en del av ansvaret og de sammensatte arbeidsoppgavene deres.

Tabubelagte temaer medfører utrygghet og usikkerhet når man møter på dem. For å oppnå best mulig resultat for organisasjonens sin del kan ikke skolelederne være urolige i møte med konflikt. De skal tross alt også være rollemodeller for kommende generasjoner. Konflikter bør derfor settes mer på dagsordenen. Ved å rette oppmerksomheten mot mulige positive virkninger som konflikter kan føre til, vil også tilnærmingen til den ansvarlige for håndteringen bli mer positiv. Konflikter vil uansett være en del av enhver menneskelig samhandling. Hvorfor ikke gjøre dem til en naturlig del av arbeidshverdagen?

## 8. Referanseliste

- Andersen, O. J., Moldenæs, T., & Torsteinsen, H. (2017). Ledelse som utøvelse av skjønn. I O. J. Andersen, T. Moldenæs, & H. Torsteinsen, *Ledelse og skjønnsutøvelse. Analyse, intuisjon, forhandlinger* (ss. 17-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, R.-A. (2010). Ledelse av evaluering for læring og utvikling. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse* (ss. 41-58). Oslo: Tapir akademisk forlag.
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (*arbeidsmiljøloven*). Hentet 06 07, 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62?q=arbeidsmilj%C3%B8>
- Arbeidsmiljøloven. (2007). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (*arbeidsmiljøloven*). Hentet 06 07, 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62?q=arbeidsmilj%C3%B8>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damn Akademisk.
- Belt Skutlaberg, K. (2011). *Konflikter og konflikthåndtering- en studie av 6 skoleledere sine tanker om konflikter, forebygging og konflikthåndtering i voksenmiljøet i skolen*. Hentet 09 26, 2017 fra BIBSYS: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172015/Master\\_Skutlaberg\\_v11.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172015/Master_Skutlaberg_v11.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Brodal, H., & Nilsson, L. (2012). *Konflikter. Hva vil de lære oss?* Oslo: Antropos Forlag.
- Buli- Holmberg, J., & Rønsen Ekeberg, T. (2011). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christy, L. (2012). *Grib konflikten- om konstruktiv konflikthåndtering i skolen*. Glostrup: Det Kriminalpræventive Råd.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Einarsen, S., & Pedersen, H. (2017). *Håndtering av konflikter og trakassering i arbeidslivet. Jus og psykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Føreland, M. (2005). *Praktiske tips for skoleledelsen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hannås, B. M. (2017). *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet. Empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Hjertø, K. B. (2017). Hva skoleledere må vite om mellommenneskelige konflikter i skolen. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 143-170). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2010). Å være lærer. I G. Imsen, *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (ss. 451- 474). Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse* (ss. 125-145). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Iversen, E. F. (2016). *Ledelse, arbeidsglede og motivasjon*. Sandnes: Commentum Forlag AS.
- Jakhelln, H. (2011). Læreres psykososiale arbeidsmiljø. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (ss. 147- 180). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, J.-A., & Olsen, B. (2008). *Positivt lederskap. Jakten på de positive kreftene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansen, J. B. (2017). Pedagogisk profesjonsutøvelse i et psykososialt utfordrende klima. I B. M. Hannås, *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet. Empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis* (ss. 196-215). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kirkhaug, R. (2015). *Lederskap. Person og funksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsen, J. A., & Unstad, M. E. (2015). *Lederen som konflikthåndterer. Refleksjoner og erfaringer*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

- Kversøy, K. S., & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt- to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lekang, T., & Edvordsen, M. E. (2017). Skoleledelse i en lærende organisasjon. I B. M. Hannås, *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet. Empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis* (ss. 115-134). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lystad, A. M. (2006). *Håndbok i konflikthåndtering*. Oslo: Akribe AS.
- Mausestaden, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 21 (2016-2017). (u.d.). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet 06 06, 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef- om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (ss. 15-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordby, H. (2017). *Konflikthåndtering for ledere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 06 07, 2018 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef- om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (ss. 265-283). Oslo: Universitetsforlaget.
- Overland, B. (2009). *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Cappelen Akademisk forlag.
- Pedersen, H., & Einarsen, S. (2011). Arbeidsmiljøloven som rettesnor for det psykososiale og organisatoriske arbeidsmiljøet. I S. Einarsen, & A. Skogstad, *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer* (ss. 392- 419). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.

- Rognaldsen, S. (2008). *Skoleutvikling. Skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rognes, J. (2013). Konfliktledelse. I R. Rønning, W. Broschs- Haukedal, & L. B. Glasø, *Livet som leder. Lederundersøkelsen 3.0* (ss. 253- 270). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, R. (2013). "Utvikling av ledelse eller utvikling av ledere?". Konsekvenser av AFFs Lederundersøkelse. I R. Rønning, W. Broschs-Haukedal, L. Glasø, & S. Berge Matthiesen, *Livet som leder. Lederundersøkelsen 3.0* (ss. 431- 449). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skivik, H. M. (2016). *Konflikter på jobben- løsning og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skogstad, A., & Einarsen, L. A. (2011). Organisasjonskultur- et system av konkurrerende verdier? I S. Einarsen, & A. Skogstad, *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer* (ss. 120- 137). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S., & Slettbak, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid. Perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2014). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003- 2004) . (u.d.). *Kultur for læring*. Hentet 05 13, 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Statistisk Sentralbyrå. (2017). Hentet 09 25, 2017 fra Arbeidsmiljø, Levekårsundersøkelse: <https://www.ssb.no/arbmiljo/>
- Stokkeland, H., Engelsrud, G., & Høst, T. (2017). *Lederskap- 31 nøkler. Fra begrep til grep*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sunde, E., & Ulvik, M. (2013). *Utdanningsforskning*. Hentet 03 01, 2018 fra Skoleledere om nye læreres behov for veiledning: <http://utdanningsforskning.no/artikler/skoleledere-om-nye-lareres-behov-for-veiledning/>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 03 01, 2018 fra Leiing i skolen: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>





## 9. Vedlegg

### 9.1 Vedlegg 1- Forespørsel til informantene

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## «Skoleledere og konflikter mellom ansatte»

### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Aleksandra Mikanik og jeg er masterstudent i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse ved NLA Høgskolen. Tidligere har jeg fullført 3 år av GLU 5-10. Nå holder jeg på med den avsluttende masteroppgaven og min foreløpige problemstilling er «Skolelederens arbeid knyttet til konflikter mellom de ansatte». Jeg ønsker derfor å intervju 4-5 skoleledere om dette temaet.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Datainnsamlingen vil skje i form av intervju. Under intervjuet vil jeg stille åpne spørsmål om den enkelte lederens erfaringer og tanker rundt tema. Jeg er ikke ute etter fasitsvar men heller etter en ærlig og åpen samtale. Samtalen vil bli tatt opp med diktafon uten forbindelse til internett og deretter transkribert. Intervjuet vil ta omtrent en time.

### **Hva skjer med informasjon om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun jeg som vil ha tilgang til disse. Oppgaven vil ikke gjengi personidentifiserende opplysninger. Intervjuene anonymiseres og opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Planlagt ferdigstillelse av oppgaven er sommeren 2018.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Aleksandra Mikanik, tlf.nr: 40054603. Du kan også kontakte min veileder Gunn Vedøy, tlf.nr.:92447566

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## Samtykke til deltakelsen

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Intervjuguide

1. Informantens bakgrunn, utdanning, arbeidserfaring
  - Kan du fortelle om din utdanning og tidligere arbeidserfaring?
  - Hvor lenge har du jobbet som leder i skolen?
  - Hvilke arbeidsoppgaver har du i nåværende stilling?
  
2. Informantens oppfatning av lederrollen
  - Hvilket ledelsesperspektiv vil du si at du har?
  - Hva er viktig for deg når det gjelder ledelse av skolen?
  - Hvordan mener du at skolen bør ledes?
  - Hvilken lederstil mener du at en god leder bør ha?
  - Hvordan er du som leder?
  - Hva er viktig for deg i det arbeidet du gjør?
  - Er det noe du tenker du burde satset mer eller mindre på som skoleleder?
  
3. Skolens arbeidsmiljø
  - Hvordan vil du beskrive arbeidsmiljøet blant personalet på denne skolen?
  - Kartlegger dere arbeidsmiljøet, evt. hvordan?
  - Hva mener du om det psykososiale arbeidsmiljøet blant skoleansatte generelt?
  - Hvordan arbeider dere med det psykososiale arbeidsmiljøet på denne skolen?
  
4. Interne prosedyrer/ handlingsplan
  - Har skolen du jobber i utarbeidet egen handlingsplan for konflikthåndtering?
  - Hvilke prosedyrer har dere?
  - Hva mener du er viktigst for å få et godt resultat?
  
5. Tanker om konfliktbegrepet
  - Hva assosierer du med begrepet «konflikt» og hvilke følelser skaper begrepet hos deg?
  - Hvordan vil du definere «konflikt»?

6. Erfaringer med konflikter mellom ansatte

- Hva mener du er viktig å fokusere på for en skoleleder når en skal behandle konflikter mellom ansatte?
- Hvilken rolle har du som leder når det oppstår konflikter mellom de ansatte?
- Kan du fortelle om dine erfaringer med konflikter mellom de ansatte? Kan du komme med eksempler?
- Hva mener du var vanskeligst i disse situasjonene?
- Er det noe du som leder ville gjort annerledes når du tenker tilbake på disse situasjonene?
- Hvordan taklet du disse?

7. Konflikter blant det pedagogiske personalet

- Hvilke tema er det som går igjen i konflikter i det pedagogiske personalet?
- Hva tror du er grunnen til at det oppstår konflikter i det pedagogiske personalet?
- Er det noe du kan gjøre for å unngå at ubehagelige konflikter oppstår?

8. Avsluttende kommentarer

- Er det noe vi ikke har snakket om når det gjelder temaet konflikter som du mener er viktig å ta opp?
- Er det noe du vil tilføye?



Gunn Vedøy  
Postboks 74 Sandviken  
5812 BERGEN

Vår dato: 29.11.2017

Vår ref: 57326 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 21.11.2017 for prosjektet:

57326	<i>Skolelederes arbeid knyttet til konflikter mellom de ansatte</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gunn Vedøy</i>
Student	<i>Aleksandra Mikanik</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Ved prosjektslutt 30.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raas

Kontaktperson: Lasse André Raas tlf: 55 58 20 59 / [Lasse.Raa@nsd.no](mailto:Lasse.Raa@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Aleksandra Mikanik, [a-lecia@hotmail.com](mailto:a-lecia@hotmail.com)



#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

#### TAUSHETSPLIKT/TREDJEPERSONOPPLYSNINGER

Personvernombudet legger til grunn at det i intervjuene vil omtales informantenes generelle erfaringer med konflikter på arbeidsplassen. Det bemerkes at taushetsplikten vil være til hinder for at det i denne sammenheng kan omtales identifiserbare enkeltpersoner. Informantene bør derfor minnes i forkant av intervjuene om å omtale ansatte på en måte som ikke gjør dem identifiserbare. Vær oppmerksom på at dersom en informant har lite erfaring med konflikter på arbeidsplassen, vil relativt få bakgrunnsopplysninger kunne være identifiserende.

#### DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NLA Høgskolen AS sine interne rutiner for datasikkerhet.

#### PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 30.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak