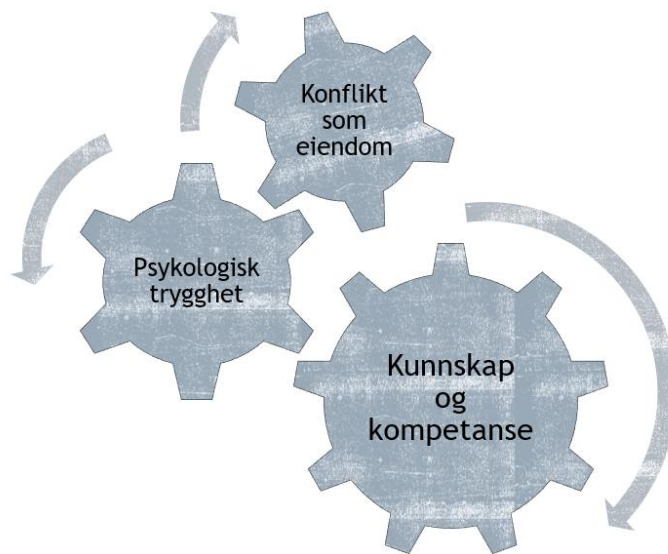


MASTEROPPGAVE

Konflikt som kilde til løsning

Conflict as a source of solution



Britt Kristine Eidissen og Christine Berge Ravnanger

Masterstudium i organisasjon og leiing.

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap. Institutt for samfunnsvitenskap.

Innleveringsdato: 10.juni 2022

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Masterutredningen er skrevet som avslutning på vår masterstudie i organisasjon og ledelse ved Høgskulen på Vestlandet. Masteroppgaven tilsvarer 30 studiepoeng, og er gjennomført høsten 2021 og våren 2022. Arbeidet har vært lærerikt, relevant og utfordrende. God diskurs og relevante refleksjoner har gitt oss ny kompetanse og dypere forståelse av et komplekst fagfelt og sammensatte lederutfordringer.

En stor takk til alle våre lærere og veiledere underveis i studiet. Takk også til medstudenter for gode råd og konstruktive tilbakemeldinger, for et godt faglig og sosialt felleskap. Det har vært spennende å lære av medstudentenes erfaringer som ledere, og å bli en del av et ledernetverk.

I en tid med høyt fravær ved skolene grunnet COVID, har informantene vært særdeles imøtekommende med hensyn til gjennomføring av intervjuene. Hver enkelt har bidratt med åpne tanker og fortellinger om egen praksis, om utfordringer og god praksis i skolen som organisasjon. Denne innsikten er utgangspunktet for vår utredning, og er et viktig bidrag til vår egen lederutvikling i studiet.

Å studere og samtidig ha full lederstilling er krevende. Takk til eget personale og egne ledergrupper for raushet og forståelse underveis i arbeidet. Dere har tatt ekstra tak og bidratt til god drift av skolene i de mest intense periodene. Takk også til familie og venner for forståelse for at store deler av vår fritid er brukt til masterstudiet det siste året, og for god støtte underveis i studiet.

Sammendrag

Masterprosjektet retter søkelyset mot hvordan ansatte i skolen forstår og håndterer konflikter i profesjonelle læringsfellesskap. Målet med studien har vært å oppnå innsikt i hvordan det oppleves for aktørene å arbeide i en skoleorganisasjon som vektlegger organisasjonslæring. Studien undersøker mønstre i interaksjon i profesjonelle læringsfellesskap, med vekt på hvordan ansatte forstår og håndterer konflikter i et slikt faglig samarbeid.

Skole er en arena med høy grad av interaksjon, noe som innebærer at konflikter jevnlig vil kunne oppstå mellom ansatte, mellom lærer og elever og mellom lærere og foreldre (Aleman, 2009). Dipaola og Hoy (2001) vektlegger at konflikter må forstås som en del av skolehverdagen, og ifølge Spring (1993) har slike konflikter en tendens til å repeteres pga. skolens innebygde politiske, økonomiske og sosiale system. En utfordring ved å lede i komplekse systemer som skoler, er derfor håndtering av meningsbrytning og konflikter (Paulsen, 2021).

Studiens forskningsspørsmål er utarbeidet med tanke på å belyse hvordan konflikter i profesjonelle læringsfellesskap kan fremme eller hemme utviklingsarbeid i skolen. Konflikter kan danne grunnlag for kreativitet og innovasjon, eller de kan føre til stagnasjon og frykt.

For å utvikle kunnskap om ansattes erfaringer med konflikter i skoler som profesjonelle læringsfellesskap, er det benyttet kvalitativ metode og fokusgruppeintervju med 5-7 ansatte fra tre grunnskoler. De empiriske funnene er drøftet i en analyseramme med teoretiske perspektiv som belyser både det individuelle perspektivet og organisasjonsperspektivet.

Informantenes erfaringskunnskap er drøftet ved hjelp av teorier om profesjonelle læringsfellesskap og teoretiske perspektiv på konflikter. Sentrale teoretiske bidrag om organisasjonslæring er Stoll et.al. (2006), Senge (2006), Earl og Timperley (2008), Roald (2012), Hargreaves & Connor (2019) og Paulsen (2021). I forhold til diskursen om konflikter er Edmondson (1999), Vindeløv (2013), Johnson & Johnson (1991) og Hjertø (2017) sentrale teorikilder.

I studien kommer det fram at informantene har flere sammenfallende erfaringer i forhold til konstruktive eller destruktive konflikter i profesjonelle læringsfellesskap. Informantene peker på at det er behov for økt kompetanse om positive og negative gruppeprosesser i skolen. Det

pekes også på at det er ytterligere behov for å bygge psykologisk trygghet i skolens profesjonelle læringsfellesskap. Psykologisk trygghet kan bidra til kritisk tenkning, flerstemmighet, rom for å si ifra og at taus kunnskap blir gjort tilgjengelig for fellesskapet. For å få til flerstemmighet, pekes det på at det er behov for god møteledelse, med fokus på samskaping ikke bare medbestemmelse. Et annet sentralt funn indikerer at ansatte har lite eierskap til egne konflikter, noe som kan føre til at kommunikasjon og samarbeid svekkes. Studiens samlede materiale kan tyde på at forståelser av konflikt som kilde til løsning, kan styrke det profesjonelle læringsfellesskapet i skolen. Vektlegging av kunnskap og kompetanse, psykologisk trygghet og perspektiver på konflikt som eiendom, samt fokus på kommunikativ smitte, kan bidra til utviklingen av tredje generasjons profesjonelle læringsfellesskap preget av sammenkoblede grensearbeid.

Abstract

The master thesis focus on how employees in school understand and manage conflicts in the professional teaching environment. The goal of the study has been to gain insight into how it feels for the participants to work in a school organization that focuses on organizational learning. The study researches patterns in interaction in the professional teaching environment, focusing on how the employees understand and manage conflicts in this professional cooperation.

The school is an arena with a high degree of interaction, which means that there is a high possibility of conflicts between employees, between teachers and pupils, and between teachers and parents (Aleman, 2009). Dipaola and Hoy (2001) underline that conflicts are a part of the everyday life in school, and according to Spring (1993) these conflicts have a tendency to repeat themselves because of the political, economic, and social system within the school. This is why a challenge of leading in complex systems, such as schools, is managing differences of opinion and conflicts (Paulsen, 2021).

The research thesis of this study is composed to enlighten how conflicts in the professional teaching environment can promote or hinder developmental work in school. Conflicts can make the basis of creativity and innovation, or they can lead to stagnation and fear.

The methods used to gain knowledge of the employees' experience with conflicts in school as a professional teaching environment is a qualitative method and focus group interviews with 5-7 employees from three elementary schools. The empirical results are discussed in an analytical frame with a theoretical perspective that enlightens both the individual perspective and the organizational perspective. The informant's experiential knowledge is discussed using theories about the professional teaching environment and theoretical perspectives on conflicts. Central theoretical contributions to organizational learning are Stoll et.al. (2006), Senge (2006), Earl and Timperley (2008), Roald (2012), Hargreaves & Connor (2019), and Paulsen (2021). In relation to the discourse about conflicts, Edmondson (1999), Vindeløv (2013), Johnson & Johnson (1991), and Hjertø (2017) are central sources of theory.

In this study, it is clear that there are several similarities in the experiences in relation to the constructive or deconstructive conflict in the professional teaching environment. The informants point to the need of increasing the competence considering positive and negative

group processes in school. The study also shows the need for building psychological safety in the school's professional teaching environment. Psychological safety can contribute to critical thought processes, pluralism, a safe space to speak their minds and that silent knowledge is available for everyone. To achieve pluralism, there is a need for good conference leadership, focusing on co-creation not only on co-determination. Another finding indicates that the employees have little ownership of their own conflicts, something that may lead to a weakening of communication and cooperation. The collective material of the study may indicate that understanding conflicts as a source of the solution may strengthen the professional teaching environment in the school. Being aware of the importance of knowledge and competence, psychological safety, and perspectives on the conflict itself, at the same time focusing on how communicative infection affects the organization, might contribute to the development of a third-generation professional teaching environment affected by configurational boundary work.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	11
1.1. Bakgrunn og tema for masteroppgaven.....	11
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.3. Metodevalg	13
1.4. Avgrensing.....	13
1.5. Faglig utgangspunkt og ståsted som forskere.....	14
1.6. Oppgavens struktur.....	16
2. Forskningsstatus	17
2.1. Skolen som arbeidsplass - kollegiale forhold	17
2.2. Begrepsklarheter knyttet til konflikter i norske kunnskapsbedrifter	17
2.3. Konflikt som eiendom	18
2.4. Prosesskvalitet vs. egenskapstenkning	19
3. Kontekstuelle forhold	20
3.1. Løse koblinger	21
3.2. Perspektiver på skoleledelse.....	22
3.2.1. Lærende ledelse: Å lede lærernes læring	22
3.2.2. Distribuert ledelse og profesjonelle læringsfellesskap som ny ledelsesmodell.....	24
3.3. Ny læreplan.....	25
3.4. Makt.....	26
3.4.1. Makt i organisasjonen	26
3.4.2. Makt og lederskap	26
3.4.3. Makt i språk og kommunikasjon.....	27
4. Teoretiske perspektiver på profesjonelle læringsfellesskap og konflikter	29
4.1 Teoretiske perspektiv om profesjonelle læringsfellesskap.....	29
4.1.1. Profesjonelle læringsfellesskap: To ideer	31
4.1.2. Tre hovedretninger innenfor læringsteori	33
4.1.2.3. Læring som grunnleggende sosial aktivitet.....	34
4.1.3. Språket som viktigste læringsredskap.....	34

4.1.3.1. Taus kunnskap.....	35
4.1.4. Profesjonelle læringsfellesskap: Kunnskapsutvikling gjennom dialog og refleksjon.	35
4.1.4.1. Samtaler i profesjonelle læringsfellesskap; svak eller sterk refleksjon.....	36
4.1.4.1. Flerstemmighet og møteledelse.....	37
4.1.4.2. Dialog som fremmer refleksjon.....	38
4.1.4.2.1. Enkel- og dobbelkretslæring.....	39
4.1.5. Hindringer for organisatorisk læring	40
4.1.5.1. Subkulturer	40
4.1.5.2. Parallele skolekulturer innad i skolen	40
4.1.5.3. Tette relasjoner - hinder for læring?.....	41
4.1.5.4. Smitte	42
4.1.5.5. Psykologisk trygghet	43
4.1.5.6. Grensearbeid.....	43
4.1.6. Institusjonalisering av kollektiv læring.....	45
4.2. Teoretisk perspektiv på Konflikter	46
4.2.1. Hva er konflikt	46
4.2.2. Tradisjonelt eller moderne konfliktsyn	47
4.2.3. Ulike typer konflikter.....	49
4.2.4. Konflikter i team	50
4.2.5. Emosjonelle sakskonflikter- konflikter som bidrar til endring	52
4.2.6. Betraktning av personer i konflikt	52
4.2.7. Strategier i konflikt	53
4.2.8. Fem konfliktstiler.....	54
4.2.9. Konfliktrappen	55
4.2.10. Konflikthåndtering.....	57
4.2.11. Læring av konflikt.....	58

4.3. Oppsummering teori	59
5. Metode.....	60
5.1. Forskningsdesign	60
5.2. Fokusgruppeintervju	61
5.3. Intervjuguide.....	62
5.4. Utvelgelse av informanter	63
5.5. Prøveintervju	63
5.6. Gjennomføring.....	64
5.7. Analyse	64
5.8. Hermeneutisk tilnærming	66
5.9. Reliabilitet	67
5.10. Validitet	68
5.11. Etisk bevissthet og retningslinjer.....	68
6. Empiri.....	70
6.1. Skole A	71
6.1.1. Profesjonelle læringsfellesskap – Skole A.....	71
6.1.2. Konfliktforståelse – Skole A.....	72
6.1.2.1. Definisjoner på konflikt og hva er konflikt.....	72
6.1.2.2. Kompetanse. Utdanning og erfaringer med konflikter.....	73
6.1.3. Konflikthåndtering - Skole A.....	74
6.1.3.1. Årsaker til hvorfor konflikter oppstår i profesjonelle læringsfellesskap.....	74
6.1.3.2. Hvordan ansatte møter konflikter i profesjonelle læringsfellesskap	75
6.1.3.3. Valg av konfliktstrategier, ulike konfliktstiler og konflikttyper	75
6.2. Skole B	77
6.2.1. Profesjonelle læringsfellesskap – Skole B	77
6.2.2. Konfliktforståelse – Skole B	78
6.2.2.1. Definisjoner på konflikt og hva er konflikt.....	78
6.2.2.2. Kompetanse. Utdanning og erfaringer med konflikter.....	78
6.2.3. Konflikthåndtering – Skole B	79

6.2.2.3. Årsaker til hvorfor konflikter oppstår i profesjonelle læringsfellesskap.....	79
6.2.3.1. Hvordan ansatte møter konflikter i profesjonelle læringsfellesskap	80
6.2.3.2. Valg av konfliktstrategier, ulike konfliktstiler og konflikttyper	81
6.3. Skole C	82
6.3.1 Profesjonelle læringsfellesskap – Skole C	82
6.3.2. Konfliktforståelse – Skole C	84
6.3.2.1. Definisjoner på konflikt og hva er konflikt.	84
6.3.2.2. Kompetanse. Utdanning og erfaringer med konflikter.....	85
6.3.3. Konflikthåndtering – skole C.....	86
6.3.3.1. Årsaker til hvorfor konflikter oppstår i profesjonelle læringsfellesskap.....	86
6.3.3.2. Hvordan ansatte møter konflikter i profesjonelle læringsfellesskap	86
6.3.3.2. Valg av konfliktstrategier, ulike konfliktstiler og konflikttyper	87
6.4. Oppsummering av det empiriske materialet.....	88
7. Drøfting - Møte mellom empiri og teori	92
7.1. Innledning	92
7.2. Profesjonelle læringsfellesskap	93
7.2.1. Forståelse av begrepet profesjonelle læringsfellesskap	93
7.2.2. Profesjon	97
7.2.2.1. Smitte	99
7.2.2.2. Psykologisk trygghet.....	100
7.2.3. Makt	101
7.3. Konfliktforståelse	103
7.3.1. Forståelse av begrepet konflikt	103
7.3.2. Tradisjonelt og moderne konfliktsyn	105
7.4. Konflikthåndtering.....	106
7.4.1. Eskalering og deeskalering av konflikter.....	106
7.4.1.1. Subkulturer innad i skolene, balkanisering.	108

7.4.2. Konfliktstrategier	110
7.4.3. Konflikt som eiendom.....	113
8. Konklusjon, vurderinger og veien videre	115
8.1. Hvordan forstår og håndterer ansatte konflikter i profesjonelle læringsfellesskap	115
8.1.1. Tre sentrale sammenhenger som fremkommer i studien	115
8.1.2. Kommunikativ smitte.....	118
8.1.3. Profesjonelle læringsfellesskap - konflikt som kilde til løsning.....	118
8.2. Metodiske vurderinger.....	120
8.3. Veien videre.....	120
9. Litteraturliste:	122
Vedlegg	I
Vedlegg 1: Figurer og tabeller.....	I
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	II
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	IV
Vedlegg 4: Intervjuguide	VII

1. Innledning

“Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis”.

Kunnskapsdepartementet (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen: 3,5.*

1.1. Bakgrunn og tema for masteroppgaven

Masterprosjektet retter søkelyset mot skolens profesjonsfellesskap og hvordan konflikter utspiller seg på disse arenaene. Målet med studien er å utvikle økt kunnskap om ansattes forståelse og erfaringer med profesjonelle læringsfellesskap i skolen og hvordan ansatte forstår og håndterer konflikter i et slikt samarbeid. Ifølge Driver (2002) er hvordan individer opplever å jobbe i en lærende organisasjon et lite berørt tema innenfor organisasjonslitteraturen.

Konflikter utspilles innenfor sosiale kontekster mellom mennesker. Konflikter er både viktige og uunngåelige når menneskers vilje, behov og interesser blir utfordret. Konflikter kan være konstruktive eller destruktive (Ekeland, 2014: 6). De kan danne grunnlag for utvikling, kreativitet og innovasjon, eller de kan føre til stagnasjon og frykt for endring. Konflikter kan ha flere positive effekter, blant annet kan uenighet lede til kvalitativt bedre beslutninger, fordi mange synspunkter blir trukket fram, blir utfordret og ny informasjon kommer til. Konflikter som ikke løses på en hensiktsmessig måte kan føre til stress og redusert effektivitet på en arbeidsplass. Håndtering av konflikter synes avgjørende for om en konflikt får positive eller negative følger (Ibid).

Teamarbeid som er organisert for å skulle utføre spesifikke oppgaver vil vanligvis oppleve relasjonelle utfordringer (West, 1994). Ifølge Hargreaves og Fullan (2014) kjennetegnes høytpresterende skolesystemer av at alle lærerne er i utvikling, og at samarbeid mellom lærere kan stimulere utvikling og innovasjon. Selv om mange skoler er opptatt av å danne profesjonelle læringsfellesskap, er det ikke gitt at fellesskapene utvikler seg som lærende eller profesjonelle (Stoll et. al. 2006; Roald, 2012). I følge Hord (2009) kan slike fellesskap også virke kontraproduktive, ved at lærere utfordrer hverandre lite, både i analyseprosesser og utarbeiding av tiltak. Hargreaves og Fullan (2014) vektlegger at elevenes potensiale for læring

realiseres best når lærere i profesjonelle læringsfellesskap er villige til å dele erfaringer og kunnskap, suksess og nederlag. Kunnskapsutviklende profesjonsfellesskap som er produktive kjennetegnes av at lærere har grunnleggende tillit til hverandre. De har fokus på relevant evidensbasert kunnskap, og har vekselvis en anerkjennende, bevarende konsensus og en kritisk diskurs (Ibid).

Ifølge Stoll et.al (2006) er målet med profesjonelle læringsfellesskap ikke at ansatte skal bekrefte hverandres praksis, men at de skal utfordre hverandres kunnskaper og erfaringer, skape kognitiv dissonans som kan motivere til endring. Dialogens rolle i de profesjonelle læringsfellesskap er tidvis å bekrefte, men enda viktigere er det å utfordre ved å stille kritiske spørsmål til verdivalg og utviklingstiltak, som kan føre til at lærer vurderer egen praksis og handlingsteorier på en ny måte. Samtaler som utfordrer praksis, kan være vanskelige dersom det ikke er kultur for å ha slike utfordringer. Aktørene kan oppleve samtalene som ubehagelige, eller gå i forsvar. Stilt ovenfor et slikt ubehag kan ansatte stå i et dilemma. De kan ønske å drøfte en problemstilling som er utfordrende, samtidig kan de føle på en risiko for økt stress og konflikt, fordi de tar opp problemstillinger som kan føre til uenighet i gruppen (Emstad og Birkeland, 2020; Edmondson 1999). Hansen et.al. (2015) definerer uenigheter som det første stadiet i en konflikt. Interaksjonen, hvordan man forholder seg til og løser uenigheten på dette første stadiet, kan få konsekvenser for videre kommunikasjon og relasjon. Emstad og Birkeland (2020) fremhever at redsel for å utfordre relasjoner, ofte kan forhindre ønsket læring.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Grønnmo (2004:62) vektlegger at produktive problemstillinger tar utgangspunkt i tidligere forskning, samtidig som de viser frem mot nye studier. Kunnskapsstatus tyder på at det finnes avgrenset forskning på konflikter mellom ansatte i profesjonelle læringsfellesskap i skolen. Det finnes forholdsvis mye forskning på konflikter mellom leder og ansatte, eller fagforeningskonflikter, men i mindre grad om konflikter mellom ansatte. Dette masterprosjektet undersøker om det finnes mønstre i ansattes konfliktforståelse og konflikthåndtering i skolens profesjonelle læringsfellesskap.

Problemstilling:

Hvordan forstår og håndterer ansatte konflikter i profesjonelle læringsfellesskap i skolen?

For å undersøke problemstillingen er det formulert tre sentrale forskningsspørsmål

- 1. Hva er ansattes forståelse av og erfaringer i profesjonelle læringsfellesskap i skolen?*
- 2. Hva er ansattes forutsetninger i møte med konflikter i profesjonelle læringsfellesskap i skolen?*
- 3. Hvilke strategier bruker ansatte når de håndterer konflikter i profesjonelle læringsfellesskap i skolen?*

1.3. Metodevalg

Ansatte i skolen har viktig erfaringskunnskap fra arbeidshverdagen i skolen. For å få tilgang til ansattes erfaringer og opplevelser knyttet til konflikter, bygger studien på kvalitativ metode ved bruk av fokusgruppeintervju. Studien søker forståelse ut fra informantenes perspektiv (Justesen, L., & Mik-Meyer, 2010). Den subjektive forståelse er vesentlig for å gå i dybden for å skape viten. Undersøkelsesprosessen er preget av subjektive vilkår, som kan analyseres nærmere (Ibid). Ettersom verden, samt dennes objekter er flertydige og ustabile, er det vesentlig å være oppmerksom på flertydighet i forhold til analysen.

1.4. Avgrensing.

Masterstudien tar utgangspunkt i Stoll et al. (2006) sin definisjon av profesjonelle læringsfellesskap: *“En gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk undersøker sin egen praksis”* (Aas & Vennebo, 2021: 14). En profesjonell læringskultur i konseptuell forstand, har følgende kjennetegn: en elevsentrert kultur med felles normer og verdier, den innebærer forpliktelse, har en kollektiv forståelse av læring, differensiert vurderingspraksis, forpliktende refleksjon og profesjonelle dialoger om pedagogisk praksis, og en skolekultur der undervisning og pedagogikk er et felles ansvar (Paulsen, 2021). Denne masterstudien er i hovedsak opptatt av å undersøke tre av kjennetegnene: kollektiv læring, refleksjon og profesjonelle dialoger i profesjonelle læringsfellesskap.

Relasjoner forstås i studien som noe som utspilles mellom mennesker, og ikke noe som er innebygd og gitt. Relasjoner kan påvirkes og utvikles i et gjensidig samspill (Spurkeland, 2004). I studien suppleres individperspektivet med en orientering mot skoleutvikling og profesjonsutvikling gjennom gruppeprosesser. Utgangspunktet er at konstruktiv skoleutvikling i liten grad kan løses som «heroiske solospill» av enkeltlærere eller en dyktig leder. Masterprosjektet har et gruppeorientert perspektiv: medlemmer som befinner seg i samspill med hverandre. Når vi søker å forstå en gruppe handler det ikke om medlemmene i seg selv, men om hvordan de forholder seg til hverandre (Graner, 1994). Vi etterspør hva som kjennetegner grupper som er effektive, utviklingsfokusede og lærende, som viktige byggeklosser i skolen som organisasjon (Aas & Paulsen, 2017).

Forskning på lærende organisasjoner fremhever viktigheten av et fortolkningsfellesskap, der til dels uklare mål kan bli gitt felles mening (Wenger, 2000). Læringsfellesskap kan være et sterkt supplement til den tradisjonelle forvaltningsmessige styringen gjennom hierarki. Når kollektive arbeidsformer blir viktige arbeidsformer, må individperspektivet suppleres med en bred orientering mot ledelsesutvikling og profesjonsutvikling gjennom grupper, ledelse i og av grupper og ekstern ledelse av grupper (Paulsen, 2019).

1.5. Faglig utgangspunkt og ståsted som forskere

Forforståing handler om å sette fokus på og tolker observasjoner gjennom kognitive rammer og mekanismer som bidrar til å gjenkjenne karakteristiske mønstre (Bukve, 2016: 29). En slik måte å forstå kunnskap på, bygger på et konstruktivistisk vitenskapssyn, som handler om at observasjonene våre er et produkt av de personlige erfaringene våre, og av samfunnet vi lever i som kontekst. Kognitive skjema vil påvirke hvordan en forstår og tolker vitenskapelige data og observasjoner (Ibid). Det er derfor viktig å klargjøre og være bevisst i forhold til at egen forforståelse kan være med å påvirke resultatet, noe som kan være avgjørende i forhold til om resultatet i en studie er pålitelig. Ved å ha vært ansatt både som lærere og ledere ved flere skoler, har vi med oss egne erfaringer. Med «forskerbriller» er det derfor sentralt å være bevisst at informantenes erfaringer kan være annerledes enn våre egne, å være åpen og aktivt lyttende til ansattes fortellinger i interaksjonene.

Dette masterprosjektet er inspirert av økt fokus på profesjonelle læringsfellesskap i skolen og satsing på skolebasert kompetanseutvikling. Begrepet “profesjonelle læringsfellesskap”

bygger på antagelsen om at lærere som jobber sammen kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å forbedre praksis, ved at ansatte kan ha en felles utforskende tilnærming. Men å lede gruppeprosesser og skulle utvikle mer samarbeid i en organisasjon kan være krevende (Thorsvik & Jacobsen, 2018). En organisasjon er som en koalisjon av individer som organiseres i ulike subgrupper, den er ikke en enhetlig aktør med klare mål som alle er enige i (Ibid).

Valget av problemstilling er tett knytt til synet på ledelse som distribuert. Sørhaug (2004) argumenterer for at ledelse utspilles i et samspill mellom maktforhold, formelle og uformelle regler og verdier. I organisasjoner finnes det ofte konkurrerende verdier som både ledere og andre ansatte må forholde seg til. Den nye læreplanen for grunnskolingen, Kunnskapsløftet, vektlegger at ansatte bør ha et tettere faglig samarbeid, noe som kan føre til sterkere, gjensidige avhengighetsforhold. Når ansatte må samarbeide tett, kan det føre til konflikter ifølge Nordby (2017).

Einarsen og Pedersen (2011) peker på at det store flertallet av virksomheter ikke har bevisste strategier for å fange opp konflikter før de er trappet opp til et uønsket nivå. Dette fortøner seg som et paradoks, på bakgrunn av at det finnes mye tilgjengelig kunnskap om konflikter og konflikthåndtering. Ledere har hovedansvaret for arbeidsmiljø, og dermed konfliktforebygging og konflikthåndtering (Ibid). Den klassiske forståelsen av at lederen skal «ordne opp» i alle dagligdagse situasjoner, kan legge beslag på mye av leders kapasitet, noe som kan være kontraproduktiv sett ut fra teorier om distribuert ledelse (Nordby, 2017). Hvor mye en leder skal involvere seg i, forebygge og avverge konflikter, er avhengig av både ressursituasjonen og prioriteringshensyn (Ibid).

Alle arbeidstakere har et medansvar for å skape et godt arbeidsmiljø, å forebygge negative konflikter og å skape et godt og naturlig samarbeidsklima (Ekeland, 2015). Når ledere alene får for stor del av ansvaret for konfliktløsning, kan mye av leders kapasitet gå til å løse dagligdagse uenigheter og konflikter som ansatte gjerne lett selv kunne løst om de hadde mer kunnskap om konfliktstrategier, «relasjonell modighet» og at unngåelsesstrategier sjelden fungerer som en god strategi over tid (Ibid). Forebygging av konflikter handler ikke om å jobbe etter en «harmonitenkning» for å fjerne alle konflikter. Det er å finne et konfliktnivå som er utviklende for bedriften.

Studien undersøker fenomenet konflikt sett fra ansattes perspektiv. Studien tar sikte på dypere forståelse av kommunikative utfordringer ansatte står overfor i skolen.

“A discussion should be a genuine attempt to explore a subject rather than a battle between competing egos”

Edward de Bono (2010: 5).

1.6. Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i åtte kapitler.

Kapittel 1: Innledning, Bakgrunn studiens bakgrunn, formål, problemstilling og avgrensning.

Kapittel 2: Forskningsstatus på “konflikter i profesjonelle læringsfellesskap”

Kapittel 3: Kontekstuelle forhold. Dette kapitlet ser på en del forskning og politiske endringer som er relevant for utviklingen og arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap i skolen.

Kapittel 4: Teoretiske perspektiver på profesjonelle læringsfellesskap og konflikter. Det gjøres rede for et utvalg relevant teori om profesjonelle læringsfellesskap, konfliktforståelse og konflikthåndtering.

Kapittel 5: Metode. Vi belyser vår vitenskapsfilosofiske forankring og redegjør for valg av forskningsmetode.

Kapittel 6: Empiri beskrives i dette kapitlet.

Kapittel 7: Drøfting, møte mellom empiri og teori. Empirien drøftes opp mot teori og forskning.

Kapittel 8: Konklusjon, vurderinger og veien videre. Problemstillingen blir besvart og forslag til videre forskning blir kort presentert.

2. Forskningsstatus

Som grunnlag for masterprosjektet er det gjort litteratursøk på forskning om konfliktforståelse og konflikthåndtering i profesjonelle læringsfellesskap blant ansatte i skolen. Relevant søkeord for denne studien er «Konflikter», «konfliktteori», «skole», «lærere», ansatte i skolen», «profesjonelle læringsfellesskap», «organisasjonslæring», «konfliktforståelse» og «konflikthåndtering». Søk i Orio viser mange forskningsartikler som omhandler hvordan ledere håndterer konflikter i skole eller andre organisasjoner. Søkene viser at det er avgrenset forskning som omhandlet konfliktforståelse og konflikthåndtering blant ansatte i skolen, spesielt i profesjonelle læringsfellesskap.

2.1. Skolen som arbeidsplass - kollegiale forhold

Skaalvik og Skaalvik (2012) undersøker hva lærerne selv sier om sitt forhold til kollegaer. Flertallet beskriver de kollegiale forholdene som gode. Et eksempel er at 82,9 % av lærerne i utvalget er enige i at de alltid kan få god hjelp av kollegene til å løse et komplekst problem. Kun 1% sier de er uenige i dette, men det er også viktig å påpeke at 16,1 % indikerer usikkerhet. Selv om flertallet opplever at forholdet til kollegaer er gode, kommer det også frem i den samme studien, at det ikke er problemfritt når lærere skal arbeide tett på hverandre i team. Å måtte gi avkall på selv å ha kontroll opplevdes smertefullt for mange av lærerne. Spørsmålene i undersøkelsen måler om lærerne generelt har gode relasjoner til kollegaer, men går ikke i dybden på om det er kollegaer de ikke har et like godt forhold til, eller de eller andre unngår å samarbeide med og hvilke strategier lærerne tar i bruk da (Ibid).

2.2. Begrepsklarheter knyttet til konflikter i norske kunnskapsbedrifter

Ifølge Hansen, Mykland og Solbakk (2015) er det begrepsklarheter knyttet til konflikter i norske kunnskapsbedrifter. Det er vanskelig for ansatte å skille mellom konfliktene i seg selv og konsekvensene av dem. Ansatte ønsker å unngå konflikter som oppleves som dramatiske. Konflikten kan føre til enten “tap eller seier” for partene. Det relasjonelle perspektivet fører til at nye konflikter ofte ikke tas tak eller de tas tak i for seint, og dette kan føre til emosjonelle konflikter. Konfliktene kan medføre uønskede konsekvenser. Det kan dannes en selvforsterkende, negativ sirkel, som forhindrer en mer strategisk og tidlig håndtering av konfliktene. Undersøkelsen konkluderer med at en bør klargjøre konfliktbegrepet på den

enkelte arbeidsplass, samt etterstrebe å ta tak i konflikter så tidlig som mulig. Mange ansatte trivdes, men det trengs kunnskap og "spilleregler" i forhold til hvordan en skal forholde seg til konflikter i kunnskapsorganisasjoner. Uenigheter blir i denne undersøkelsen betraktet som det første stadiet i en konflikt. Parallelt med at ledere bør ha konflikthåndterings kompetanse, er det behov for en felles forståelse av hva konflikter er, for å kunne senke konfliktfrykten, slik at en kan få en bedre og tidligere håndtering av konflikter. Artikkelen viser til resultater fra den norske levekårsundersøkelsen i 2009, der det kom frem at 49,7% oppga at de hadde opplevd konflikter med andre kollegaer (Ibid).

2.3. Konflikt som eiendom

Nils Christie (1977) vektlegger at måten vi håndterer konflikter er utslagsgivende for om de er nyttige eller unyttige. Konflikter blir ofte sett på som negative, noe en prøver å unngå, men konflikter kan også sees på som en ressurs. For lite konflikt kan lamme et sosialt system. Vårt samfunn har mistet mange av sine konflikter, fordi våre konflikter blir tatt hånd om av for eksempel jurister. Perspektivet i denne artikkelen er at samfunnet blir fattigere, fordi det er for lite konflikter. Konflikter representerer et potensial for kontakt, en invitasjon til deltakelse, som forsvinner når konfliktene ikke er der. Idealet i en slik forståelse er ikke å vente med å håndtere konflikter og overlate konflikthåndteringen til eksterne aktører, men at eierne av konflikten selv kan være viktige bidragsytere i konflikthåndteringsprosesser (Ibid).

Det er konflikten selv som representerer den mest interessante stjalne eiendommen ifølge Christie (1977). Konflikter har verdier på flere måter. For det første representerer konflikter et potensiale for deltakelse og aktivitet. Et annet viktig poeng er at når konfliktene overtas av andre, kan dette føre til at «offeret» mister muligheten for deltakelse i sin egen sak. De aller største taperne er de som lever i et samfunn der eksterne aktører får ansvaret for å løse konflikter, fordi tap av konflikter fører til tap av muligheter for klargjøring av normer. Det finnes potensiale for læring i konflikter. Derfor kan en si at partene har rett til å håndtere sine konflikter. Partene selv er de eneste som har innsikt i hvilke opplevelser eller behov det er snakk om. Det er partene som kan bekrefte hvilke tiltak som kan løse konflikten, og det er partene som kan fortelle om tiltak har bedret situasjonen. Hvis konflikten f.eks. handlet om trygghet, kan bare partene selv fortelle om det har skjedd en endring og forbedring. Et allment tap har å gjøre med angstnivå og misforståelser. Når «offeret» er totalt ute av saken, fører dette til at man ikke blir kjent med motparten, og dermed får en heller ikke en forklaring fra

den andre, eller kan presentere egne ønsker for seg selv eller for motparten. Det å få mulighet til å forklare seg vil kanskje kunne skape forståelse. Åpenhet og involvering i konflikten, kan derfor muligens gjøre konfliktløsningen bedre for begge parter. Det er dette en legger i uttrykket “konflikt som eiendom” (Ibid).

2.4. Prosesskvalitet vs. egenskapstenkning

Kvalitetsutvalget i NOU 2003:16 definerer kvalitet i skole ut fra de tre dimensjonene resultat-kvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet (Roald, 2012: 200). Det er et klart skille mellom å etablere organisasjonslæring som egenskaper eller som prosess (Carlsen, 2005). Det er vesentlig at forskning om organisasjonslæring tar steget forbi egenskapstenkning og forsøker å søke dypere innsyn i læringsprosessen, slik de arter seg i møter mellom personer og ulike nivåer i skolen som organisasjon (Ibid). Egenskapstenkning kan f.eks. handle om at en undersøker om en skole har teamarbeid, mens hvis en undersøker læringsprosessen i disse teamene gjennom en prosessorientert tilnærming kan en f.eks. se på måten samarbeidet er organisert, kommunikasjonsformer, i hvilken grad samarbeid er flerstemmig og hvilke konflikter som utspiller seg i et slikt samarbeid.

3. Kontekstuelle forhold

Kontekst er et vidt begrep som brukes ulikt. En kan for eksempel velge å se på historisk kontekst eller kulturell kontekst, analysere skolen som institusjon ved å følge hvilke begreper som er populære drivere i endringer i utdanningsinstitusjoner, se på hvordan teknologiske fremskritt påvirker eller se gjennom større “samfunnsbriller” via begreper som «postmodernismen» eller «New publicment reformer» for å vise endringer som har påvirket utdanningsinstitusjoner. Historisk kontekst fremhever endringer i skolen over tid, og kan være nyttig for å se hvordan den samme situasjon kan bli sett ulikt (De Bono, 2018: 59).

Diskursen rundt hva som er skolens mål er og burde være er i stadig endring. Historisk sett er skoler gått fra å være institusjoner som skulle forberede elevene til den kristne konfirmasjon, til å bli utdanningsinstitusjoner der elevene skal lære spesifikke kunnskaper og ferdigheter. I dag er skolen i den post-industrielle og postmoderne verden preget av at det er høyt endringstempo og intens komprimering når det gjelder tid og rom. I brytningen mellom hensynet til samfunnets utvikling, og hensynet til den enkeltes rett, skal skolen virkeliggjøre reformer og endringsprosesser som politikere og skolemyndigheter ønsker (Hargreaves, 1996: 12).

Ifølge Homme (2008) har individfokus, å utvikle den enkelte elevs læring og utnytte deres talenter fått større plass i skolen enn det hadde tidligere. I 2001 og 2004 kom resultatene fra de første PISA-undersøkelsene i Norge. Det som siden er omtalt som «PISA-sjokket», førte til store endringer i det norske skolesystemet. Det ble iverksatt et stort arbeid med ønske om å kvalitetssikre grunnskoleopplæringen. I 2004 ble det opprettet et kvalitetssystem med kartleggingsprøver, nasjonale prøver, brukerundersøkelser og tilsyn (Utdanningsdirektoratet, 2011). Et nasjonalt målstyringssystem, som fortsatt preger skolen i dag, var på plass og innebar en retningsendring.

Fra at den enkelte lærer vurderte sine elever i sine fag, kunne elevresultater nå sammenlignes. Fordeler og ulemper ved at en nå kunne måle forskjeller i resultater mellom skoler, og mellom klasser innad i skolen, ble ved innføringen av nasjonale en del av utdanningsdiskursen både på nasjonalt og lokalt nivå (Haug, 2009). Selv om det ble uttrykt at hensikten ikke var å sammenligne skoler, men at målingenes hensikt var å kunne skape gode læringsprosesser for den enkelte elev, ble det nå mulig se at det kan være store forskjeller i elevresultater (Ibid).

De siste årenes reformer inneholder mål om at skoler skal fungere som lærende fellesskap eller lærende organisasjoner. Skolen blir den viktigste arenaen for kompetanseutvikling, og dette innebærer på mange måter en politisk kulturendring i synet på skoleutvikling (Paulsen, 2021). Skolebasert utviklingsarbeid aktualiserer spørsmål om hvordan skoleledere kan lede de profesjonelles læring, og utvikle ny kollektiv kompetanse i skolen, som kan bedre elevenes resultater (Ibid). Det som ofte blir underkommunisert i målformuleringer og læreplaner er at kollektiv læring på organisasjonsnivå er krevende (Dibbon, 2000; Marks & Louis, 1999, Paulsen, 2021, Hjertø, 2014).

3.1. Løse koblinger

Paulsen (2011) beskriver det komplekse i skolelederrollen og det unike med skolen som organisasjon. Han beskriver at det å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner er en krevende oppgave. Han viser blant annet til at det er en egen logikk i utdanningsorganisasjoner. Dette fører til at skolereformer historisk sett har gitt begrenset effekt, eller i beste fall varierende påvirkning på arbeidet i klasserommet. Den manglende effekten av skolereformer har fascinert skoleledere, utdanningsforskere og organisasjonsteoretikere siden 1970-tallet (Ball 1987, Cuban 1993, Goodlad 1984). Cuban (1993) oppsummerer denne tendensen:

«Reformer kommer og går, og klasserommet består»

(Paulsen, 2019: 64).

Weicks (2001) anvender begrepet løse koblinger, for å synliggjøre at det i skolen ofte er manglende samsvar mellom mål, planer og beslutninger på den ene siden, og prosesser på den andre. Lærere utvikler egne handlingsteorier, fremfor å danne en felles praksis (Argyris & Schön 1978, Schön 1983). De bygger en egen personlig erfaringsbasert kunnskap, en individuell orientert logikk, i forhold til hva som er effektiv og preferert undervisningspraksis. Denne individuelle praksisen beskrives som «private læreplaner» (Goodlad, 1984). «Private læreplaner» påvirker ofte undervisningspraksisen til den enkelte lærer, mer enn innholdet i offisielle måldokumenter, som læreplaner. At læreplaner ofte er vage, generelle og gjennomsyret av ideelle og ofte urealistiske mål, gjør at de ofte fortolkes ulikt (Holm 2002; Lauglo, 1998). Lærerens arbeid har derfor ofte vært situert i en abstrakt og delvis «privat» ekspertkunnskap (Brunsson, 1989). Dette kan føre til at lærere ved samme skolen har ulik undervisningspraksis. Nordahl (2014) vektlegger at det ofte er større forskjeller i undervisning

innad i skoler, enn det er mellom skoler. En av læringsdilemmaene i “løst koblede systemer” er ifølge Paulsen (2021) forekomsten av “taus ekspertise”, som generer et lærings og innovasjonssparadoks som fører til at kjernekompetanse til å løse pedagogiske utfordringer ikke gjøres tilgjengelig for andre medlemmer i organisasjonen.

Hattie (2009) har undersøkt hvordan læreren kan påvirke elevers læringsresultater. Interessen blir med hans forskning rettet mot ulike «lærerpraksis» og «lærernes læring». Det kan ikke være opp til den enkelte lærerens å definere hva som er god undervisning, ifølge Hattie. Han satte opp en rekke kriterier for hva som er kjennetegn på god undervisning som f.eks.: at lærere skal teste sine elever. De skal vite hvilken undervisning som virker, og hva som ikke virker. Lærere må korrigere egne feil, og gå sammen i fellesskap for å løse problemer som oppstår. Både Hattie (2009) og Robinson (2014) har lærerens læring i fokus, og fremhever utvikling av læreres kompetanseutvikling. Ifølge Robinson (2014) er det viktigste en skoleleder kan gjøre, å lede lærernes læring.

3.2. Perspektiver på skoleledelse.

3.2.1. Lærende ledelse: Å lede lærernes læring

Ifølge Strand (2001) bør ikke ledelse oppfattes som en samlet disiplin. Det er et begrep som det finnes mange forskjellige teoretiske og intuitive oppfatninger av. Ledelse kan betraktes som et mangfoldig interessefelt, med mange ulike kunnskapsbolker og forestillinger som er kulturelt betinget. Det finnes derfor ulike definisjoner, som på ulike måter beskriver hva ledelse er. Kontekst vil påvirke hvilke ledelsesmodeller som vil være hensiktsmessig. Et utgangspunkt kan være at ledelse er å ta ansvar for at det som er viktigst i en organisasjon blir gjennomført. Ledelse kan variere ut fra organisasjonstype, kultursektor og situasjon. Ledelse handler ikke bare om å styre en bedrift instrumentelt. Som leder er det også viktig å påvirke i det subjektive rom, i de mange vanskelige situasjoner som er preget av det emosjonelle i organisasjoner. Ledelse er en kompleks aktivitet, kjennetegnet av høyt tempo, mange skiftninger, mange brudd i aktiviteter og sosial intensitet. Ledernes verden er ofte preget av usikkerhet, dilemmaer, tvetydighet og konflikter (Ibid).

I utdanningssektoren har pendelen svingt mellom sentraliseringsideologi og desentraliseringsideologi. Det kan synes som at når en sentraliseringsideologi er gått for langt, vokser det frem en desentraliseringsideologi og motsatt (Ibid). Læringsledelse blir betraktet

som et kollektivt anliggende der lærernes møter med elever, kolleger og skolens ledelse blir forstått innenfor rammen av en skolekultur (Irgens, 2011). Med et slikt perspektiv fremstår relasjoner i hele organisasjonen som sentrale områder for utvikling og undersøkelse. Skrøvset, Mausehagen & Slettbak (2017: 17) vektlegger at læreryrket er en relasjonsprofesjon.

Den faglige diskursen knyttet til begrepene «lærende organisasjon og profesjonelle læringsfellesskap» avtegner en endret skolelederrolle. I norsk sammenheng har det vært et skifte, der skoleleder har gått fra å drive forvaltningsarbeid, til å skulle lede kunnskapsutviklende prosesser (Paulsen, 2019). Dersom ledere og lærere bryter mønsteret av privat praksis og institusjonaliserer kulturer som fremmer samarbeidslæring og innovasjons spredning, gir det et signifikant positivt bidrag på elevenes læring (Mulford & Zarins, 2002; Wiley, 2001). På tvers av utdanningssystemer er det et kjennetegn ved høyt presterende skoler at ledelsen skaper og utvikler strukturer og handlingsrom for at lærere kan samarbeide (Leithwood, 2012: 56). Termen «profesjonelle læringsfellesskap» kan brukes synonymt med den lærende organisasjon i utdanningssystemet (Senge, 2000; Wenge, 2000). Å utvikle skoler som profesjonelle lærende fellesskap krever et langsiktig kollektivt perspektiv i organisasjonen (Paulsen, 2019). Parallelt med at det blir en økende interesse rundt måling av elevresultater, og profesjonsfellesskap, endrer konseptet ledelse seg. Abrahamsen & Aas (2016) fremstiller dette skjematisk slik:

Stortingsmelding	Internasjonal påvirkning	Nasjonal 'oversettelse'	Lederrolle	Ledelsespraksis
St.m. 30 (2003-2004) <i>Kultur for læring</i> . Konservativ koalisjonsregjering	-Resultatstyring -NPM -OECD- PISA, PIRLS, TIMSS	-K06 -Nasjonalt kvalitetsvurderings-system	Fra <i>føyelig</i> til <i>tydelig</i> , sterk rektorrolle	Den individuelle rektor med heroiske trekk som utøver ledelse
St.m. 31 (2007-2008) <i>Kvalitet i skolen</i> . Rød-grønn koalisjonsregjering	OECD- rapport (2008): <i>Improving School leadership</i> . (Pont et al.)	-Nasjonal rektorutdanning	Relasjonell lederrolle	Den individuelle rektor med evne til å kommunisere med lærerne
Meld.St. 19 (2009-2010) <i>Tid for læring</i>	Robinson et al.(2008) Talis (2009)	-Nasjonalt veilederkorps (2009).	Distribuert ledelse	Ledelse som aktivitet
Meld. St. 22 (2010-2011) <i>Motivasjon-mestring-muligheter</i> . Rød-grønn koalisjonsregjering	Hattie (2009).	-Vurdering for læring (2010).	Samarbeidende ledelse og skolelederteam	Heroisk og distribuerende gjennom 'tilretteleggende' ledelsespraksis
Meld.St. 21 (2016-2017). <i>Lærelyst – tidlig innsats for kvalitet i skolen</i>	21st century skills	-Profesjon, dybdelæring tverrfaglig	Skolens lederteam og tydelig ledelse	Sørge for profesjonsutvikling OG distribuert ledelse

Tabell 1: Utvikle skole som profesjonelle lærende fellesskap. (Abrahamsen, H. & Aas, M., 2016:68)

Modellen viser en utvikling fra at det er lederens egenskaper og utvikling som en konsentrerer seg om, til at lederen får en ny rolle som fasilitator. I autoritære kulturer er en opptatt av hvordan ledere lykkes (Fløistad, 2008). Et annet syn er at ledelse er det som foregår mellom mennesker. I følge Spillane (2005) kan distribuert ledelse flytte fokuset fra at det kun er formelle ledere som leder, til at ledelse er et samarbeid i organisasjonen. Endring skjer vanligvis ikke innenfor den enkeltes forståelsesramme, men er et samspill med andre. Spillane (2005) fjerner seg med dette synet noe fra oppfatningen om at det bare er formelle ledere som driver skoleutvikling.

3.2.2. Distribuert ledelse og profesjonelle læringsfellesskap som ny ledelsesmodell.

Leithwood (1992) vektlegger at distribuert ledelse ikke har en entydig definisjon. I stedet kan en si at ledelse handler om «påvirkning» av andre. Ledelse handler om hvem som står i posisjon til å påvirke hvem, hvilken påvirkning det er tale om og dens formål og konsekvens. Ledelse forstås her som en sosial prosess. Distribuert ledelse er et alternativ til “det heroiske lederskapet”. Denne typen ledelse frigjør seg fra forestillingen om “den eksepsjonelle lederen” (Møller, 2006). Isteden er en opptatt av at samhandling mellom enkeltaktører, der hensikten er å løse felles oppgaver. Distribuert ledelse er en «bottom-up strategi», der ansatte er delaktige i utformingen av beslutninger. Senge et. al. (2006) er opptatt av “gode diskusjoner” som kan videreutvikle og gi nytt liv til organisasjonen. I følge Spillane (2005) er distribuert ledelse et samarbeid og resultat av forbindelser mellom ledere, «følgere» og selve situasjonen. Ledelse får etter dette synet ny form og retning. Endring skjer ikke ved at enkeltpersoner ønsker endringer, men sammen, i et samspill med andre (Harris & Spillane, 2008). Økte krav og ytre press på skolene har gjort at skolene må omstrukturere lederoppgave. Spillane (2005) vektlegger at det er fordeler ved å dele ansvaret på flere.

Distribuert ledelse må ikke forstås som avlastning av formelle ledere, men innebærer evne til å koordinere de som utfører ledelsesfunksjoner, og til å bygge kapasitet til å drive ledelse hos andre (Spillane, 2005). Denne typen ledelse involverer lærere og andre ansatte i ledelsesoppgaver, pedagogiske valg, beslutningsprosesser og felles profesjonsutvikling. Distribuert ledelse kan defineres av graden av lærernes innflytelse og deltagelse i beslutningsprosesser, sammen med ledelsen (Marks & Printy, 2003.).

«Enhver skoleleder, lærer eller pedagog er i en lederposisjon. Ikke spør om du leder. Det gjør du. Ikke spør om du vil gjøre en forskjell. Det vil du. Spørsmålet er hvilken type leder vil du være og hvilken forskjell vil du gjøre?»

(Dofour & Marzano, 2011:208)

3.3. Ny læreplan

Overordnet del av læreplanverket legger vekt på at skoleledere skal lede profesjonelle læringsfellesskap som er kjennetegnet av at lærere sammen reflekterer over egen praksis i en velutviklet samarbeidskultur:

«God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur».

(Kunnskapsdepartementet, 2017: 19)

I følge Emstad & Birkeland (2020) fremhever læreplanverket det profesjonelle læringsfellesskap som det ultimate målet for god skoleledelse. Å skape en profesjonell læringskultur, som fokuserer på å skape kapasitet for kontinuerlig forbedring, blir et viktig mål for skoleledere (Fullan, 2006). En forutsetning for å bygge profesjonelle læringsfellesskap, er ifølge læreplanen en refleksiv praksis. Mange skoleledere mangler både tillit og ferdigheter til å lede engasjerte samtaler, der en gjennom refleksiv praksis diskuterer kvalitet på undervisning (Emstad og Birkeland, 2020). For å forbedre kvaliteten på disse samtalene må ledere lære ansatte å utfordre hverandres antagelser, og bruke relevante data for å både evaluere og bidra til forbedret undervisning (Timberly, 2015).

Den nye læreplanen og fokus på målstyring de siste årene tegner et omfattende endringslandskap for norsk grunnskoleopplæring. Kontinuerlige samfunnsendringer gjør at fokuset ikke lengre er på at elevene skal lære faktakunnskaper. Elevene skal ifølge ny læreplan lære ferdigheter som kan brukes i fremtiden til å løse komplekse problemstillinger.

Ferdighetene er beskrevet som «21st Century Skills» (Aas & Paulsen, 2017). Læreplanverket fremhever dybdelæring, metakognisjon, digitale ferdigheter, læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring som viktige ferdigheter for elevene. Endringen i hva elevene skal lære vil kreve relativt dyptgripende atferdsendring i skolen, der lærere må samarbeide om elevens læring. På mange områder er det behov for generering av en mer innovativ og samarbeidsorientert ledelse i norsk skole for å kunne imøtekomme endringsbehov (Ibid).

3.4. Makt

3.4.1. Makt i organisasjonen

Idehistorikeren Michael Foucault uttalte at makt er overalt i samfunnet (Engelstad, 2005). Max Weber definerte makt som *«et eller flere menneskers sjanse til å sette gjennom sin vilje i sosialt samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand»* (Weber, 1971: 53). Foucault (1983) vektlegger det samme ved utsagnet *«Maktutøvelse (...) er en måte visse handlinger påvirker andre handlinger på»* (Ibid: 219). Ulike teorier om makt er til dels konkurrerende, samtidig kan en si at de er komplementære, i den forstand at de beskriver ulike sosiale fenomener. I moderne samfunn er makt ofte utøvet ved institusjoner og organisasjoner, lover og regler, og ved at en fastlegger roller ifølge Engelstad (2005). For å forstå denne typen maktforhold, må en relaterer maktbegrepet til mikronivået, der menneskelig samhandling finner sted, som valg av atferd ovenfor den andre, i samhandling og språklige mønstre. Å inneha en maktposisjon i en organisasjon handler om forfordelte normer, roller og ressurser. Makt er ikke bare noe som blir til i samhandling. Organisasjoner kan sees som struktur og rammer for makt, samtidig påvirker aktørene i organisasjonen, og former og endrer den gjennom sine handlinger. Maktfordelingen i en organisasjon vil derfor være i stadig endring. Makt er særlig relevant i sosiale relasjoner, noen utøver makten, andre blir utsatt for maktbruken. Det er også relevant når man er avhengig av bidrag fra andre, samt når det foreligger uenighet mellom aktører som er avhengige av hverandre (Ibid).

3.4.2. Makt og lederskap

Skaperkraft kan utvikles i en organisasjon ved at talenter finner hverandre tilfeldig, men ofte vil det være slik at det er behov for ledelse for at slike møter finner sted. Gjennom lederskap kan ressurser koordineres, og det kan settes felles målsetninger. Ut fra en slik forståelse kan

en si at det er lederen som ut fra å være leder har makt. Parson (1963) har et annet utgangspunkt når han pekte på at koordinering og gjensidighet mellom aktører, ikke fører til at noen mister makt, men vil føre til at alle får mer makt. Også Foucault (1980) fremhever at makt kan ha en produktiv side. Den «*skaper ting, frembringer nytelse, former for kunnskap, skaper diskurs*» (Ibid: 119). Flere forskere trekker frem delt ledelse som et kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap (Hord 1997; Senge, 2006). Hord (1997) er opptatt av ledere som deler makt og autoritet med andre ansatte. Bolam et.al. (2005) er opptatt av inkludering, at alle ansatte skal inviteres inn i et inkluderende fellesskap, et fellesskap der makt er fordelt.

3.4.3. Makt i språk og kommunikasjon

Foucault (1970) knyttet ideologi og språklig makt sammen med kunnskap. Gjennom vitenskapene konstitueres det hva som skal studeres, hvordan et problem skal diskuteres, hvem som har rett til å bli hørt og hvem som bare er synsere uten definisjonsmakt. Foucault (1970) sammenfattet dette i begrepet «diskurs». Jurgen Habermas er opptatt av makt i kommunikasjon. Han fremhever «kraften i de beste argumentene» som en spesiell form for makt. Ifølge Habermas er genuine dialoger (diskurser), dialoger hvor vi lytter til hverandres argumenter og lærer av hverandre (Høibraaten, 1999). Ekte dialog forutsetter at det som blir uttalt er sant, at det er normativt riktig og at de andre deltakerne er oppriktige. Det finnes mange former for tvang og illegitim påvirkning, men Habermas insisterer på at vi også påvirker hverandre gjennom kraften i de bedre argumenter. I Habermas forståelse er det lite legitimt at noen har hierarkisk definisjonsmakt (Ibid).

Vektlegger man det kommunikative aspektet ved skoleledelse, blir det viktig å finne et felles språk for å kunne etablere et produktivt kvalitets og utviklingsarbeid (Roald, 2012). Fevolden og Lillejord (2005) fremhever at både ledere og profesjonsgruppene i skolen må ha et felles språk for pedagogisk kunnskap, og de må beherske dialogformer som kan føre til meningsfordypende tolkninger og vurderinger av både læringsresultater og interne og eksterne vurderinger.

Marks & Louis (1999) avdekket en tett relasjon mellom forskjellige skolekulturer og maktbaser i skoler. De fant fire mønstre av maktfordeling innad i skolene. Det første mønsteret viste til at ledere eller en gruppe lærere, som en undergruppe uten formell makt, kunne inneha mye makt i organisasjonen. Et slikt mønster førte til at andre lærere opplevde at

de hadde lite innflytelse i organisasjonen, og derfor ikke brukte energi eller hadde engasjement for å løse problemer i organisasjonen. Det andre mønsteret var balkanisering av makt. Dette mønsteret viste at det var subgrupper innad i skolen som i liten grad kommuniserte med andre subgrupper (Ibid).

“Der hvor dette mønsteret utspilte seg, underminerte uenigheter og konflikter mellom subgruppene mulighetene for å fatte enhetlig forpliktende beslutninger for hele skolen”

(Marks & Louis, 1999: 710).

Det tredje mønsteret var kjennetegnet av stor individuell frihet hos det pedagogiske personalet og en ledelse som ikke tok ansvaret for å sette felles mål for forståelse av læreplan eller pedagogiske valg, i tråd med det som har fått betegnelsen “laissez fair” eller “la det skure ledelse” på norsk. Det fjerde mønstret var motsatt kjennetegnet av et sterkt felles fokus, med en utpreget delt innflytelse i skolens organisasjon. Makt var spredd i hele personalet. Bred deltagelse og en kollektiv forståelse av læreplan og undervisningspraksis kjennetegnet disse skolene (Marks & Louis, 1999: 710).

4. Teoretiske perspektiver på profesjonelle læringsfellesskap og konflikter

Valg av teori kan omtales som en synsvinkel, perspektiv på hvordan en ser på et fenomen (Irgens, 2016). Slike perspektiver er som “lenser” en ser verden gjennom. Perspektivene kan gi et utsnitt av verden. Det kan hjelpe til med å avgrense og få oversikt, samtidig kan denne avgrensingen medføre at en mister tilgang til viktige dimensjoner. Valg av perspektiv kan henge sammen med både forforståelsen og forventningene til hva som skal komme frem (Ibid). Problemstillingen spør på den ene siden etter ansattes kunnskap om hva profesjonelle læringsfellesskap er og konfliktforståelse. På den andre siden spør den om om ansattes erfaringer med konflikter og håndtering av konflikter i profesjonelle læringsfellesskap. Dette er en sosialkonstruktivistisk tilnærming som kan løses gjennom teori som belyser individperspektivet og teori som løfter det empiriske materialet inn en skoleorganisatorisk sammenheng.

I dette kapitlet presenteres teoretiske perspektiver på profesjonelle læringsfellesskap og konflikter som sentralt grunnlag for drøfting av det empiriske materialet, Kapittel 4 er delt i to delkapitler: Del 4.1 er om profesjonelle læringsfellesskap, ulike læringsteorier, språklige handlinger, refleksjon og hindringer i profesjonelle læringsfellesskap. Del 4.2 er om konflikter, definisjoner på hva en konflikt er, konfliktforståelse, ulike typer konflikter, den teoretiske modellen konfliktrappen og om konflikthåndtering, konfliktstrategier og konfliktstiler.

4.1 Teoretiske perspektiv om profesjonelle læringsfellesskap

Begreper som «den lærende skolen» og skolen som «lærende organisasjon» har fulgt alle de siste skolereformene. Reformarbeidet har vektlagt at skolene selv skal ta ansvar for forbedringene i organisasjonen. Skolen skal være en lærende organisasjon. “En lærende organisasjon» kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig” (Stålsett 2006: 33). Litteratur knyttet til organisasjonslæring bygger på en antagelse om at organisasjoner er avhengig av å lære og fornye seg, for å kunne henge med i de hurtige omskiftningene vi opplever i kunnskapssamfunnet (Burnes, 2017). Dette har resultert i en mangfoldig forskningslitteratur om hvordan organisasjoner lærer (Argyris & Schön, 1996; Huber, 1991) og teorier om

hvordan den lærende organisasjon bør konstitueres for å bli mest mulig effektiv (Garvin et.al. 2005; Senge, 2006).

For å konstituere en lærende organisasjon må det tilrettelegges for kollektiv læring. At skoler er «lærende organisasjoner», innebærer at det settes søkelys på kunnskapsutvikling blant profesjonsutøvere, ikke bare på elevenes læring. Organisasjonen lærer ut fra individets samhandling i grupper, ifølge Senge (2006). Han undersøker hvordan man kan bygge organisasjoner der det foregår kontinuerlig læring. Det som skiller lærende organisasjoner fra tradisjonelle, autoritære og kontrollerende organisasjoner, er at man behersker ulike disipliner. En disiplin er:

“... a body of theory and technique that must be studied and mastered to be put into practice”

(Senge, 2006:10).

De fem disiplinene viser hvilke grunnleggende aspekter vi selv og fellesskapet vi er en del av må prøve å jobbe kontinuerlig med, for å kunne løse virksomhetens oppgaver på en god måte. Senge (2006) trekker frem teamarbeid som en av de fem viktigste faktorene for en lærende organisasjon. Et kollektivt løft og samarbeid blir i denne forskningen limet som holder den lærende og utviklingsorienterte organisasjon sammen.

Organisatorisk læring innebærer at flere mennesker i organisasjonen lærer og handler som en enhet, etter at de har tilegnet seg ny kunnskap. At de ikke lenger er et individ, men flere som skal lære, kompliserer læringsprosessen (Jacobsen & Thorsvik, 2018). Irgens (2012: 229) uttrykker organisasjonslæring slik: «Læring kan ikke styres, men fasiliteres gjennom tilretteleggende ledelse og akselereres gjennom samarbeid». Kunnskapene den enkelte har må gjøres tilgjengelige for organisasjonen, og kunnskap må utvikles og videreutvikles i fellesskap.

Ved innføringen av ny læreplan fremheves «profesjonelle læringsfellesskap» som viktig for å utvikle kapasitet for å videreutvikle skolen, og det kan synes som det har tatt over for begrepet og ideen «den lærende organisasjon» (Aas & Vennebo, 2021). Innenfor utdanningsforskning er potensialet for å bedre elevens læring ved at lærere arbeider i profesjonelle læringsfellesskap bredt akseptert (Hord, 1997; Louis, Kruse og Bryk, 1995; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015). Selv om begrepet er godt etablert, finnes det ikke en universell definisjon av det. Dette er utfordrende, fordi begrepet også kan brukes ukritisk om fellesskap

som verken er lærende eller profesjonelle (Stoll et al., 2006). Stoll har utviklet en modell for profesjonelle læringsfellesskap og definerer begrepet slik:

“En gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk undersøker sin egen praksis”

(Aas & Vennebo, 2021: 14).

Videre sier hun at det i det som i litteraturen omtales som profesjonelle læringsfellesskap, dreier seg om en fundamental kulturendring i skolen «Fra ditt og mitt til vårt» (Stoll, 2008). En profesjonell læringskultur i konseptuell forstand har følgende kjennetegn: den har en elevsentrert kultur med felles normer og verdier, den innebærer forpliktelse, har en kollektiv forståelse av læring, differensiert vurderingspraksis, forpliktende refleksjon og profesjonelle dialoger om pedagogisk praksis, og en skolekultur der undervisning og pedagogikk er et felles ansvar (Paulsen, 2021:18). Profesjonelle læringsfellesskap institusjonaliseres innenfor en kultur, en kode eller et klima som finnes i alle skoler (Hargreaves, 1997). I følge Hargreaves & Connor (2019) utvikler profesjonelle læringsfellesskap i stadier, også kalt første, andre og tredje generasjons læringsfellesskap. Der et tredje generasjons mønster er preget av mer varige og systematiske undersøkende samarbeidskulturer, med en ekte og sterk interesse for elevenes læring og helhetlige utvikling.

4.1.1. Profesjonelle læringsfellesskap: To ideer

Teoretisk inneholder profesjonelle læringsfellesskap to ideer, og aktualiserer spenningsforholdet mellom det individuelle og det kollektive arbeidet i skolen. Termen profesjonell viser til individuell ekspertise. «Fellesskap» beskriver enhet og gjensidig tilpasning, satt i sammenheng med “læring”, et lærende fellesskap. Det ene perspektivet handler om lærerens profesjonskunnskap, om lærerens spesialiserte kunnskap inn mot undervisning og elevens læring Det andre perspektivet handler om læring i grupper, om å skape kollektiv kapasitet (Paulsen, 2019).

“I implementering er fokuset altfor ofte på å øke lærerens profesjonalitet, mens problemet med manglende fellesskap blir ignorert”

(Louis, 2008: 46).

Selv om mye kan tyde på at profesjonelle læringsfelleskap har en positiv innvirkning på skoleutvikling, er forskningen på hva som gjør slike fellesskap operasjonelle og effektive, i en tidlig startfase i mange land (Stoll & Louis, 2007).

Profesjoner er ekspertyrker eller kunnskapsyrker, der utøverne har en særegen kunnskap som skal ivareta viktige oppgaver i samfunnet (Molander & Terum, 2008). Eksempler på etablerte profesjoner er lege og advokat. Disse yrkesgruppene forvalter en ekspertise som skiller seg fra det som ansees som allmennkunnskap. Begrepet profesjon kommer fra ordet *prophaino*, som betyr "å erklære offentlig" (Eriksen & Molander 2008: 161). Bolam et.al (2005) mener det er mer fruktbart å undersøke om man oppfører seg som en profesjonell, enn om man er en profesjonell. Den første tilnærmingen er dynamisk og opptatt av utvikling. Den andre tilnærmingen er statisk. Å skape avstand mellom det som ansees som profesjonsspesifikk kunnskap og allmennkunnskap i pedagogiske yrker kan være en utfordring. I følge Kvernbekk (2001) handler profesjonsforståelse både om ekspertise og om et mandat. Det er et analytisk perspektiv som bæres av de tre aspektene makt, identitet og kunnskap. Det kan diskuteres på individuelt, kollektivt, institusjonelt og politisk nivå.

Profesjonelle læringsfelleskap, slik Helstad (2014) beskriver dem, sikter mot en kollektiv kunnskapsutvikling innad i organisasjonen, der profesjonskunnskapen kan bli fornyet i dialoger mellom utdanningsfeltene og praksisfeltene (Elstad og Helstad, 2014). For at dialogene skal kunne skape refleksjon og ny praksis, er vilje til samarbeid, gjensidig tillit, tilførsel av ekspertise utenfra og et fokus på relevante data viktig. Kvaliteten på samtalene er avgjørende for hvorvidt kunnskapsutvikling foregår, om de preges av overfladiskhet eller om de går mer i dybden (Earl og Timperley, 2008). De skiller mellom svak og sterk refleksjon, samtaler kan ut fra dette både virke hemmende og fremmende for kunnskapsutvikling. Sterke refleksjonsformer preges av at relasjoner utfordres. Det er legitimt å utfordre eller kritisere hverandre, det etterstrebes en balanse mellom støtte og utfordring og grunnleggende forhold kan undersøkes. Søndena (2004) skiller mellom kraftfull og kraftløs refleksjon i lærerutdanningen. Hun mener at mye refleksjonen i lærerutdanningen bekrefter og speiler det en allerede vet.

Ansvarsfordelingen mellom stat og lærerprofesjon har vært kjennetegnet av at staten definerer overordnede mål gjennom læreplanen, mens lærernes har fått relativt stort frihet til å utvikle egne pedagogiske og didaktiske planer (Hopmann, 2015). Å kjenne til denne ansvarsfordelingen er viktig for å kunne forstå læreres rolleforståelse og konflikter omkring

nye styringsordninger, når den “historiske kontrakten” mellom stat og profesjon endres. Både i Norge og internasjonalt har et økende fokus på profesjonalitet og profesjonalisering, sammen med et relativt sterkt fokus på ledelse og samarbeid mellom lærere, det «profesjonelle læringsfellesskap», blitt sett som viktige virkemidler for å forbedre «kvalitet» i skolen. Spenningsforholdet mellom legitimitet og legalitet blir særlig aktualisert i forbindelse med reformer og endring og utviklingsprosesser. Mange endringer blir initiert av politikere, skoleeiere og fagforeninger (Irgens, 2012).

Profesjonsfellesskapene ved en skole kan variere og være sterke eller svake. Dette har vært medvirkende til at lærere har blitt kalt en «semiprofesjon». Ved å etablere et felles fagspråk vil lærere og ansatte i skolen lettere kunne forstå, utvikle og samarbeide om generelle prinsipper knyttet til fag, pedagogisk teori og lærerprofesjonalitet (Evans 2008, Hoyle 1975). Det å dele fagbegreper og et fagspråk om læring og undervisning, kan hjelpe lærere til gå utover det som betegnes som «begrenset profesjonalitet», og til å bevege seg over i såkalt «utvidet profesjonalitet» (Ibid). Når en diskuterer profesjonalisering av et yrke, er det interessant å se på forholdet mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra. En utfordring er å finne balanse mellom hvor sterk styringen skal være ovenfra, og hvilke virkemidler som kan bidrar til profesjonalisering innenfra organisasjonene selv. En utfordring er å finne balanse mellom hvor sterk styringen skal være ovenfra og hvilke virkemidler som kan bidrar til profesjonalisering innenfra organisasjonene selv (Kunnskapsdepartementet, 2016).

4.1.2. Tre hovedretninger innenfor læringsteori

Jacobsen og Thorsvik definerer “Læring” som at man tilegner seg ny kunnskap, og at man endrer atferd (Jacobsen og Thorsvik, 2018). Definisjonen inneholder tilegning av ny kunnskap og endring av atferd, noe som er en aktiv bit. Det er både en kunnskaps- og en handlingskomponent. I organisasjonslæringsfeltet, blir læring forstått på ulike måter. Dette synes å henge sammen med at resonnementene tar utgangspunkt i ulike posisjoner innenfor læringsteori. Det er vanlig å skille mellom de tre hovedretningene: behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle.

4.1.2.3. Læring som grunnleggende sosial aktivitet

Ifølge Jacobsen og Thorsvik (2018) har det meste som er skrevet om læring i organisasjoner vært opptatt av hvordan individ lærer. Teorier som er opptatt av å beskrive og forklare individuell læring, er utilstrekkelige for å forstå læringsprosesser på gruppe og organisasjonsnivå (Ibid). Forholdet mellom de ulike læringsteoriene er stadig under diskusjon. Organisasjoner som skal lære må ha individer som lærer, samtidig er det ikke nok at individer lærer. Den kunnskapen individene i en organisasjon har må synliggjøres og tas i bruk av andre i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik 2018: 379).

Sosiokulturelle teorier om læring utfordrer det kognitive synet, ved å hevde at læring er en grunnleggende sosial aktivitet, der læring blir konstruert gjennom samhandling i en kontekst. Interaksjoner med andre er avgjørende for hva som læres, og hvordan. Individer er deltagere i ulike diskurssamfunn (Dysthe, 2001). Som deltagere i disse diskurssamfunnene får en tilgang til “de kognitive redskapene”. Læringsprosessen er også sosial, det å lære er å være deltaker i diskursene og praksisene, som en del av det å lære. Læring er ifølge dette synet distribuert. Kognisjon er ikke noe individet eier, men er fordelt, strukket utover individet til andre personer (Lave, 1997). Menneskets tenkning må forstås i forhold til den sosiale virksomhet det er en del av (Säljö, 2001). Læring skjer gjennom deltakelse i sosial praksis, der individet må tilpasse seg ulike typer sosiale språk som eksisterer i institusjonene (Lave og Wenger, 1991). Læringen er fordelt, personer innenfor fellesskapet har ulike kunnskaper og ferdigheter, som kan være viktig for en helhetsforståelse. Ser en kunnskap som distribuert mellom personer, bør også læringen være sosial. Kompetanseheving av lærere har ofte lagt vekt på individuell kompetanseheving gjennom at enkeltlærere har tatt videreutdanning eller kurs. Sosiokulturell læringsteori forutsetter motsatt at læring skjer gjennom deltagelse og samhandling i fellesskap (Lave og Wenger, 1991).

4.1.3. Språket som viktigste læringsredskap

Sosial læringsteori legger stor vekt på språkets læringspotensial. Språk og kommunikasjon er ikke bare et middel for læring, men selve grunnvilkåret for at læring og tenkning skjer.

“Kommunikasjon er en prosess der en deler erfaring slik at det en deler, blir felleseie”

(Dewey, 1916: 9).

Språket brukes for å danne egne tankeprosesser og for å kunne uttrykke det vi forstår til andre. Vygotskij er opptatt av at tenkning utvikler seg fra en samtale med andre til en indre samtale, fra ytre til indre dialog (Dysthe, 2001). Bakthin (1986: 88) understreker at de unike erfaringene og stemmen til hvert individ, er formet og utviklet i kontinuerlig og konstant interaksjon med ytringene til andre individ. Språket er ifølge Bakthin vårt kollektive redskap for tenkning (Ibid). At språklige tegn trekkes inn i forholdet mellom stimulering og handling, kalles mediering (Imsen, 2005: 257). Ifølge Dysthe (2001) legger Vygotskij mediering til grunn for alle høyere psykologiske prosesser. Den medierende hjelperen mellom stimulus og respons, er en nøkkel for å forstå hvordan nye kulturelt baserte psykologiske prosesser skapes. Med fokus på språket blir det umulig å tenke seg en "autonom lærende person". Læring vil i et slikt perspektiv alltid være en funksjon av et mer omfattende felleskap, den som lærer tar i bruk kulturelle redskaper fra omgivelsene rundt seg, kontekst som har utviklet seg over tid (Ibid).

4.1.3.1. Taus kunnskap

For at taus kunnskap skal kunne uttrykkes og overføres, må det settes av tid til refleksjon, og det bør reflekteres uten faste rammer og manuskript (Jacobsen og Thorsvik, 2018: 371-372). Likevel vil det kunne være kunnskap og ferdigheter som individene selv ikke klarer å sette ord på, og som derfor vil forbli taus (Dysthe, 2001). Ifølge den ny-vygotskianske og sosiokulturelle læringsteorien kan individer aldri oppfattes som isolert og autonomt, de er alltid en del av sosiale kontekster og deres kognitive prosesser er påvirket av disse. Det finnes derfor ikke personer som «lærer autonomt», individer lærer alltid i felleskap, der den lærende tar i bruk redskaper. Målet blir derfor deltagelse i sosialt organiserte aktiviteter, som fremstår som en kontrast til den individuelle, kognitive og dekontekstuelle tilnærmingen til læring (Ibid).

4.1.4. Profesjonelle læringsfellesskap: Kunnskapsutvikling gjennom dialog og refleksjon.

Læring i profesjonelle fellesskap bygger på en grunnleggende forståelse av at læring skjer i dialogiske prosesser der felles samtaler med deling av kunnskap gir rom for refleksjon og nye perspektiver (Stoll et.al.2006; Hargreaves og Fullan, 2014; Dysthe, 2001; Senge, 2006). Når vi snakker om organisasjoners læringsevne og profesjonelle læringsfellesskap, handler det om å sette refleksjonen i et større system, om at refleksivpraksis flyttes fra individet til gruppen, inn i det kollektive læringsfellesskapet. Det dreier seg om å skape en praksis i skolen der de

ansatte stiller seg selv og andre utforskende og åpne spørsmål gjennom dialog, for å kunne finne nye og uventede svar, som kan skape læring og utvikling. Et kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap er lærere som jevnlig deltar i reflektert dialog, om undervisning, skoleutvikling, læreplanarbeid og elevers utvikling sammen med andre lærere (Hargreaves, 2002).

4.1.4.1. Samtaler i profesjonelle læringsfellesskap; svak eller sterk refleksjon

Samtaler i profesjonelle læringsfellesskap vil imidlertid ikke i seg selv fungere kunnskapsutviklende. Det er kvaliteten på samtaler, om de preges av overfladiskhet eller om de går mer i dybden, som har betydning. En kan skille mellom disputerende samtaler, akkumulerende samtaler og utforskende samtaler (Earl og Timperley, 2008). Mercer & Littleton (2007) skiller mellom profesjonelle læringsfellesskap med svak eller sterk refleksjon. Samtaler med svak refleksjon trenger ikke å utfordre dagens praksis og føre til ny kunnskapsutvikling. Svake refleksjoner preges av at den unngår problematisering og kritisk utforskning. Sterk refleksjon kan utfordre relasjoner, ved at det etterstrebes en balanse mellom støtte og utfordring. Det er viktig å skape en fri dialog, der det takhøyde for å diskutere komplekse problemstillinger (Ibid).

Kjernen i Sokrates dialoger er vekten mellom argumenter og motargumenter, der det er lagt til grunn at det beste argumentet vinner. Idealet er at deltakerne når frem til en felles forståelse. En slik forståelse har lagt føringer for litteraturen om dialog både i akademia og ellers i samfunnet (Linell, 1998: 11). Den klassiske forståelse av dialog finner vi også hos filosofen Habermas (1981). Habermas vektlegger det etiske aspektet, om å akseptere «det beste argumentet». I beskrivelser av den klassiske dialogen understrekes ofte verdier som klarhet, likeverdighet, gjensidighet, harmoni og konsensus (Dysthe, 2001). Ifølge Burbules (1993) er dialogen en fundamental relasjonell aktivitet som kan føre til en ny forståelse. Dialog kan føre til konflikt. Selv om forholdet mellom partene kan være preget av spenning, er det partenes evne til å bestemme seg for å stå i dialogen på tross av ulike forståelseshorisonter som kan føre til det han kaller et “ongoing communicative relationship” (Burbules, 1993:19).

I følge Dysthe (2001) fremhever Bakhtin at uenighet i samtaler kan være konstruktivt. For mye enighet gir ikke samtalen spenning og mangfold. Bakhtin fremhever at uenighet i samtaler kan være konstruktivt. For mye enighet gir ikke samtalen nok spenning og mangfold. En slik forståelse av dialog vektlegger det vage, det heterogene, det flertydige, det

flerstemmige, på motstand og spenninger. Kreativ forståelse og kunnskapsforståelse gjennom forhandlinger om mening, gjennom møter mellom divigerende stemmer. Det etiske aspektet er tydelig i Bakthins verk. Kjernen i den bakthinske dialog er respekten for den andres ord, å være lyttende, å forsøke å forstå den andres perspektiv, og bruke den andres ord som tankeredsaker, uten å minske verdien av egne ord. Bakthin er kritisk til homologisering, når det flertydige blir gjort entydig, når åpne meningsutvekslinger lukkes og når fasitsvar erstatter søking. I monologen er det entydighet og det vil ikke skje utvikling. En monolog åpner ikke for motforestillinger og motsetninger. Ifølge Bakthin er det monologiske knyttet til makt (Ibid).

En monologisk dialog kan knyttes til ledelse der leder «allerede vet svaret» eller forventer bestemte svar. Eller der de ansatte har forhåndsdefinerte kommunikasjonsroller. Når den som leder åpner for flere ulike stemmer, flerstemmighet, og disse får genuine muligheter til å skape ny mening i ytringen, skjer det en polyfonisk diskursiv prosess ifølge Bakthin (Dysthe, 2001) Det er i disse sammenstillingene av flere stemmer, i diskursenes kamper og forbindelser, at læring som konseptuell forandring kan finne sted (Ibid).

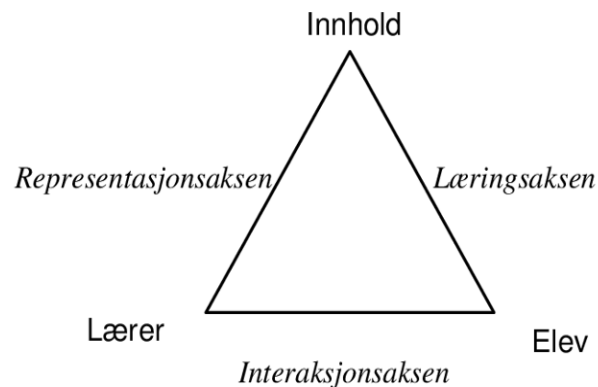
4.1.4.1. Flerstemmighet og møteledelse

Møter i skolen kan følge tradisjonelle former der en i ledelsen innleder møte med en informasjonsdel, med en påfølgende diskusjon som spriker i mange retninger, der det skjer lite kunnskapsoverføring mellom deltakerne (Roald, 2010). Noen få stemmer høres i møtet, mens flertallet sitter passive, lyttende. Slik møtepraksis skaper lite “medskapning” der de ansatte kan være en del av en reell endringsdiskusjon om kvalitetsspørsmål ved skolen. Denne typen møteledelse vil svekke den kollektive analysen og drivet til utvikling ved skolen . Flerstemmighet kan skape friske diskusjoner og meningsutvekslinger. En viktig forutsetning for kunnskapsutviklende møter er at alle deltagere er godt forberedt. Komplekse problemstillinger krever at flere enn leder av teamet er forberedt før mulige årsaker og løsninger diskuteres på en konstruktiv måte (Ibid). Ifølge Roald (2012) vil alltid læring finne sted i en organisasjon. Spørsmålet er derfor ikke om det skjer læring, men hva en lærer og hvordan læringsprosessene foregår. Kollektive læreprosesser kan føre til ønsket læring og utvikling, men kan også resultere i at eksisterende praksis forsterkes, slik at en ikke når endringsmål (Ibid).

4.1.4.2. Dialog som fremmer refleksjon

Å reflektere over egen praksis er en forutsetning for å kunne praktisere kunnskapsbasert ifølge Schön (1983). Han lanserte begrepet «den reflekterte praktiker». Begrepet beskriver pedagogers evne til refleksjon både i og om eller etter handlinger. Det er evnen til å vurdere og forbedre egen praksis i etterkant, som skiller de gode fra de ikke fullt så gode pedagogene. Målet var å utvikle autonome lærere, som kunne ta gode avgjørelser, når de vurderte egen praksis. Det å kunne begrunne sine valg var definisjonen på «den profesjonelle lærer» . Refleksjon er i Schöns beskrivelse knyttet til den enkelte pedagog (Ibid). Refleksjon i denne forståelsen handler om den enkelte læreres bevisstgjøring av egne handlinger, og er ifølge Fendler (2003:19) å forstå som selvrefleksjon.

Den klassiske pedagogiske pyramiden har vært et mye brukt verktøy i lærerutdanningene (Künzli, 2000). Det finnes ulike versjoner av denne modellen, felles er at de skulle hjelpe lærer til å reflektere over egen undervisning. Modellen tar ikke hensyn til den kollektive dimensjonen i lærers refleksjon, og at både lærer og elevenes læring er en del av en større kontekst. Den kollektive dimensjonen er motsatt utgangspunkt for all læring i det sosiokulturelle perspektivet.



Figur 1: Den didaktiske trekanten (Künzli, 2000: 49)

4.1.4.2.1. Enkel- og dobbelkretslæring

I profesjonelle læringsfellesskap løftes refleksjonen ut i fellesskapet via dialog. Endring og læring skjer i et samspill, der hver enkelt bidrar med sin kunnskap, arbeidsform og praksis. Gjennom dette samspillet får deltakerne mulighet til å finne fram til løsninger på utfordringer de står ovenfor gjennom felles refleksjon (Emstad & Birkeland, 2020). Dette kan sees på gjennom det Argyris og Schön (1978; 1996) omtaler som enkeltkretslæring, dobbelkretslæring og deutolæring. Enkeltkretslæring er tilstrekkelig når de grunnleggende forutsetningene holder, eller at det er en enkeltstående hendelse som bør rettes, som det er lite sannsynlig at dukker opp senere. En utfordring kan være at det ofte brukes enkeltkretslæring, også i situasjoner der det ikke bidrar til ønsket forbedring (Ibid). Enkeltkretslæring krever ikke at vi stiller vanskelige og grunnleggende spørsmål, og vil ofte ikke oppfattes som truende. I enkeltkretslæring justeres vi noe vi allerede er i gang med (Irgens, 2007). I en organisasjon vil det alltid være en del enkeltkretslæring, dette er med på å opprettholde rutiner og organisasjonens mål og verdier vedlike (Jacobsen og Thorsvik, 2018).

Den viktigste forskjellen mellom enkeltkrets og dobbelkretslæring, er viljen til konstant å vurdere og stille spørsmål ved mål, hensikt og verdier (Jacobsen og Thorsvik, 2018: 261). Det oppfordres til å reflektere over om handlingen gir et ønsket resultat, ved at en går ekstra krets tilbake. Dobbeltkretslæring er endringer som fører til endringer av organisasjonens mål, normer og verdier. For å få til slike endringer kreves det endringsvilje og åpenhet for tilbakemeldinger fra andre i organisasjonen. Det blir viktig å vurdere og stille spørsmål ved målene som settes. Dette kan skje gjennom en åpen dialog med andre. I denne prosessen kan man oppleve konflikter, og man kan ha motstridende oppfatninger (Ibid). Dobbeltkretslæring stoppes ofte av forsvarsmekanismer som vi selv tar i bruk. (Irgens, 2007). I følge Roald (2010) er det viktig med oversettelse fra forskning til praksis, for å forbedre praksis i skolen, og danne grunnlag for dobbelkretslæring, Aksjonslæring kan beskrives som en læreprosess hvor kolleger i en organisasjon iakttar og reflekterer over sine egne erfaringer på en systematisk måte og prøver ut nye tiltak i etterkant (Tiller, 2006).

4.1.5. Hindringer for organisatorisk læring

4.1.5.1. Subkulturer

I følge Schein (2010) har de fleste skoler subkulturer. En subkultur er en undergruppe av organisasjonsmedlemmer. De samhandler med hverandre på grunnlag av en kollektiv forståelse som denne gruppa er alene om. Medlemmene oppfatter seg selv som en egen gruppe innenfor organisasjonen (Ibid). Hargreaves (2016) vektlegger at det finnes det ulike typer samarbeid i en skoler, både av positiv og negativ art. Noen lærere ønsker ikke å samarbeide med andre lærere, de ønsker å arbeide mest mulig individuelt. Påtvunget kollegialitet er samarbeidsformer som er pålagt ovenfra, der lærere samarbeider, men kun fordi de er påtvunget et samarbeid av ledelsen på skolen. Samarbeidet er preget av at en ikke ønsker å samarbeide. Balkanisering handler om at det innad i skolen kan være grupperinger som støtter hverandre og samarbeider om å få gjennom sine interesser. Medlemmene kan være lite lydhøre og interessert i å samarbeide med de som er utenfor gruppen. Slike grupperinger kan låse for et godt samarbeid innad i skolen (Ibid).

Aleman (2009) fremhever at også gode skoler kan ha usunne subkulturer og opposisjonelle grupper som ønsker å spre frustrasjon eller en følelse av håpløshet. Usunne subkulturer og opposisjonelle grupper kan ønske å spre frustrasjon eller en følelse av håpløshet. Skoler med "et giftig miljø" er steder der negativitet dominerer samtaler og samhandling. I slike skoler er fokuset på det som er vanskelig å håndtere, man er opptatt av å løfte frem hva som kan mislykkes. De eneste heltene er «antiheltene». Det er ikke uvanlig å adresser dette som et «lederproblem» (Ibid).

4.1.5.2. Parallelle skolekulturer innad i skolen

Hagesæter beskriver en skole der det parallelt er to rådende skolekulturer side om side. En individualistisk og en samarbeidsorientert skolekultur (Hagesæter i Lægdene et.al., 2007). Førstnevnte kjennetegnes ved individuell isolasjon og lite samhandling blant lærerne, noe som fører til et fattig læringsmiljø. Sentrale verdier i denne kulturen synes å være autonomi, hierarkisk autoritet og et ønske om minst mulige forandringer i organisasjonen. Den andre kulturen er kjennetegnet av et bredere fellesskap, reflektert samhandling og et mer forpliktende samarbeid mellom lærerne. Hagesæter hevder at den norske skolen har en sterk individualistiske tradisjon, mens utvikling av skolen vil kreve et mer samarbeidsorientert lærerkollegium (Ibid).

4.1.5.3. Tette relasjoner - hinder for læring?

Ifølge de Lima (2001) kan konflikter bidra til utvikling i skolen, de kan føre til positive relasjoner i lærerteamet, trivsel og godt arbeidsmiljø, men tette personlige bånd mellom teammedlemmene kan også være et hinder for lærernes læring. Tette bånd mellom lærere, kan gjøre det vanskelig å diskutere forskjellige og potensielt motstridende syn på hvordan man imøtekommer elevenes behov eller hvilken læreradferd som er profesjonell og uprofesjonell (Ibid). Holmes & Rempel (1989) vektlegger at lærere som har tette vennskapsbånd ofte har samme syn på "like ideer". I tillegg innebærer tette bånd at det finnes en forventning til at en kan få støtte i en sak, fra den som vi har et tett relasjonelt forhold til. I forhold til tillit spiller det at den andre er villig til å ofre egne prioriteringer for vennskapet en viktig rolle i vennskapelig dynamikk. Hvilken støtte vi opplever å få kan si noe om kvalitet og styrke i relasjonen (Ibid).

Boon (1994) definerer "interpersonal trust" som den sikre forståelsen av at en partner er motivert for å ta hensyn til dine mål eller ønsker, også når intensiver gjør det fristende å velge annerledes i egeninteresse. de Lima (2001) hevder at lærere ikke bør samarbeide mest med de kollegaene de naturlig har en tendens til å søke sammen med, da dette kan føre til "group thinking". Gruppetenkning kan karakteriseres som en overdreven tro på egne evner, og avvikende holdninger blir i denne sammenheng slått ned på av gruppen. Begrepet ble introdusert av Janis (1970). Ifølge de Lima (2001) kan det brukes strategier for å øke "kognitive konflikter" i skolen. En strategi vil være å oftere sette sammen samarbeidsgrupper i skolen, som ikke er valgt av lærerne selv. Noe som betyr at en bør gi slipp på ideen om at alle lærerpartnerskap skal være satt sammen etter lærernes egne ønsker. Istedenfor å la lærere selv søke etter sine favoritt kollegaer for samarbeid, vil det være hensiktsmessig at ledere setter sammen mer ulike par og grupper, som jobber for å utvikle og "konkurrere" med hverandre. Selv om ikke alle konflikter er nyttige for organisasjonen er søken etter å skape det optimale konfliktnivået i organisasjonene en lederutfordring. Kognitive konflikter i et arbeidsmiljø er ikke nødvendigvis fienden til effektive, innovative og endringsvillige grupper og organisasjoner i skolen, men kan trolig være av stor verdi (Ibid.)

4.1.5.4. Smitte

Ifølge Rørvik (2016) finnes det slående likheter mellom organisasjonsideer og virus, ved at de spres og måten de spres på. På lik linje med vertscellen er ikke organisasjoner et passivt “offer” for inntrengervirus. Når profesjonelle læringsfellesskap som ide innføres i skoler kan det føre til motstand. Organisasjoner kan ha sterke forsvarsverk som kan mobiliseres mot organisasjonsideer (Argyris, 1990). Ledere som er opptatt av å være tidlig ute med å implementere det som kan defineres som “nye ideer” kan møte motstand (Rørvik, 2016). Smittemetaforen kan være nyttig for å forstå at ideer som virus kan ha lang inkubasjonstid. Ideer som virus kan forsvinne igjen, de kan mutere, inaktiveres og reaktiveres og de kan ha massive effekter. Mens motemetaforen trekker oppmerksomhet mot at ideer er “flyktige og noe som går over”, åpner effektbegrepet etter virusteorien, for at ideer noen ganger kan føre til massive endringer i organisasjoner. En interessant utfordring blir å identifisere faktorer som bidrar til at at ideer inaktiveres og reaktiveres (Ibid).

Det er ikke bare organisasjonsideer som smitter. Østergaard (2021) vektlegger at ansatte i organisasjoner smitter hverandre med følelser, humør og gjennom positive eller negative handlinger. Sinnsstemninger er som infeksjonssykdommer og smitter ved kontakt. Ved å arbeide med en kollega som er stresset, negativ eller aggressiv er det lett å bli smittet. Er man omvendt sammen med kollegaer, som er i godt humør, konstruktive og motivert for endringer, så smitter det like mye. Det som ofte omtales som stress, grunnet høyt arbeidspress, kan ofte i virkeligheten handle om det udefinerbare, som er vanskelig å sette ord på. Arbeidsplassen kan være følelsesmessig forurenset av enkeltpersoner eller grupper som er negative. Det farlige ved følelsesmessig forurensing er en manglende bevissthet i forhold til hvor mye eget humør og handlinger kan påvirke og forurenser andre menneskers arbeidshverdag, eller å ikke ha ferdigheter til å gjøre noe med det, når andre forurenser arbeidsdagen. Ansvaret for at skape et godt og konstruktivt arbeidsmiljø ligger hos både ledere og medarbeidere, selv om lederen alltid har det største ansvaret. Det er viktig å vite at den som forurenser arbeidsmiljøet kun gjør det fordi han får lov til det. Hvis det ikke er tydelige retningslinjer for god oppførsel på en arbeidsplass, kommer mange til å oppføre seg på en måte som ikke er sammenfallende med kodekser for hvordan man egentlig bør oppføre seg på en arbeidsplass (Ibid). Føreland (2005: 63) vektlegger at det ofte ikke er “kjemi”, men uklare forventninger som kan føre til negative konflikter ved arbeidsplassen.

4.1.5.5. Psykologisk trygghet

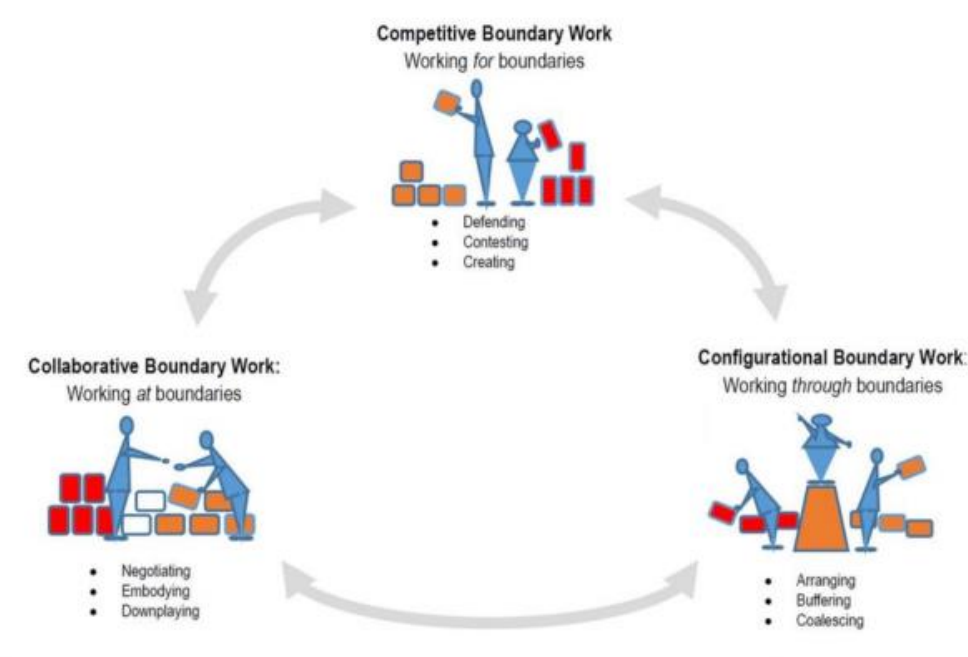
Psykologisk trygghet bygger på tillit mellom gruppens medlemmer, ikke bare trygghet i relasjon mellom enkeltpersoner. Gruppen utvikler en felles forståelse i forhold til om gruppen er “en risikofri sone”, der medlemmene kan ta opp kontroversielle, sårbare eller kritiske tema uten å risikere å motta sanksjoner fra andre gruppemedlemmer (Edmondson, 1999; Schein, 2012). Det å stille spørsmål til organisasjonens praksis kan oppleves som en belastning i frykt for personlig kritikk, ubehag og konflikter. Psykologisk trygghet kan være avgjørende i form av å kunne avvike og initiere endringer og innovasjon. Ifølge Edmondson (1999) er det å snakke åpent og å si ifra om kritikkverdige forhold “voicing”, mindre vanlig enn en skulle tro. En aktør gjennomfører en taus kalkulasjon i forhold til om det er verdt å si ifra om kritikkverdige forhold. Team med sterk psykologisk trygghet er mer åpen for å forsøke endringer og imøtekomme innovative tiltak, også når de er usikre eller uenige (Edmondson, 2004: 259). Dette vektlegger også Argyris (1976). Han pekte på at når ansatte opplever interpersonelle trusler, valgte de å iverksette forsvarsmekanismer som førte til at de nedskalere eget initiativ i forhold til engasjement for læring i organisasjonen. Også Nonaka og Nishiguchi (2001) er inne på dette. Når organisasjonsmedlemmer opplever truende adferd, så reduserer de engasjement i kunnskapsdeling og læring i fellesskap. Kunnskap forblir taus (Ibid).

4.1.5.6. Grensarbeid

Grensarbeid kan hjelpe organisasjoner til å utvikle seg og føre til unike prosesser og tar utgangspunkt i Langley et. al. (2019) sin modell for ulike former for grensarbeid; *competitive boundary work*, *collaborative boundary work* and *configurational boundary work*. I studien vil de ulike formene grensarbeid oversettes til konkurrerende grensarbeid, samarbeidsorientert grensarbeid og sammenkoblende grensarbeid. Grensarbeid kan bidra til å forbedre måter vi ser på samhandling i skolen profesjonskamper, kommunikasjon, motsetninger og det å ha ulikt språk og begreper. Konkurrerende grensarbeid beskriver formålet ved å samhandle på tvers av grenser, samt beskytte eget område og beholde sine goder (Ibid). Ansatte i ulike profesjoner ønsker å opprettholde sin ekspertise ved å skape et skille mellom seg, der ekskludering og makt er viktige nøkkelord. Det betyr at en samarbeider, men at man ønsker å opprettholde grenser og grenseregulering mellom ulike profesjoner. Å forsvare sin egen profesjon, utfordre eller skape grenser for å oppnå en form

for fordel. Skille mellom en lærer og fagarbeider kan være et slikt eksempel, der lærer beskytter tittelen sin, skaper grenser for å opprettholde sin ekspertise.

Et samarbeidsorientert grensearbeid fokuserer på å nedtone grenser for å muliggjør samarbeidet. Ved å se på grenser som dynamiske, kan de fungere som relasjonelle og aktive. Grenser kan ofte anees som et hinder, men kan være med å muliggjøre samarbeid på tvers profesjoner. Grenser kan føre til spenninger og vise til forskjeller mellom profesjoner, men ofte trengs flere for å gjennomføre en oppgave (Langley et.al. 2019). Sammenkoblende grensearbeid fokuserer på å reorganisere grenser, for å bruke nye konstellasjoner og oppgaver. Arbeidet med å sammenkoblende grenser, sees ofte fra et lederperspektiv og kan være med å skape nye rom og mønstre for utprøvning, eksperimentering og innovasjon. Grensene blir brukt systematisk, for å ha mindre fokus på selve grensene og mer fokus på potensiale som skapes og kollektive mål på tvers av profesjonsfelleskap. Ved å arrangere, mellomlagre og samle grense, vil arbeidet som skjer gjennom grensene kunne føre til nytenking, endre fokuset til ulike interaksjoner for å gjøre helt nye ting eller gjøre det samme på en annen måte (Ibid).



Figur 2: Oppsummering av forskjellig grensearbeid (Langley et. al., 2019: 726)

4.1.6. Institusjonalisering av kollektiv læring

Ifølge Scott (2014) sin terminologi kan skolen som institusjon forklares ut fra tre pilarer; den regulative, den normative og den kulturelle. Når læring, kunnskap og handlinger kommer i fokus i skolen, så involverer dette også makt, konflikter og mikropolitikk (Lawrence, Mauws, Dyck & Kleisen, 2005). Institusjonalisering beskriver nivået over gruppenivået, trinn og avdelinger, helheten i skolen i skolen som organisasjon. Institusjonalisering, prosessen der læring befestes helhetlig i hele organisasjonen, innebærer ofte formell maktbruk, kulturell påvirkning gjennom regelstyring, profesjonell normativ styring og ideologisk styring. Sosiale institusjoner påvirker hvilke handlinger som blir sett på som legitime. Når aktørene i en institusjon utfører handlinger er det vanlig at de ikke bare tar hensyn til hvilke mål organisasjonen skal nå, men også at man forholder seg til hvilken sosial atferd som er vanlig, som regnes som akseptabel (Zuker, 1991). Institusjonaliseringsprosesser er en prosess der en over tid forsøker å komme frem til felles standarder for hvordan kjernevirksomhet skal utføres. Slike prosesser kan tidvis innebære konflikter, der en må regne med at dominerende interessegrupper kan mobilisere mot hverandre gjennom skjult eller åpen maktutøvelse. Som leder må en regne med konfliktsituasjoner når en omfattende læringsprosesser gjennomføres, der leder må forholde seg til og håndtere ansattes maktbaser. Sørhaug (2004) uttrykker dette slik:

“Forenklet og generelt kan en si at ledelse bestandig foregår i et samspill mellom makt, regler og verdier. Uansett hvordan vi definerer ledelse, kan vi ikke forholde oss til en av de to dimensjonene, uten å forholde oss til de to andre”

(Sørhaug, 2004: 181)

Institusjonalisering betyr ofte en form for kulturendring der en dominerende koalisjon i skolen har fått oppslutning om endring av verdier og normer som fører til endringer i undervisningspraksis i klasserommet. Dette kan oppleves som “ læring og endring med smerte (Argyris, 1999), noe også Biesta (2004) er opptatt av. Biestas læringsperspektiv er interessant, fordi han sier at det å utsette seg for læring innebærer en risiko. Vi vet ikke hva vi kommer til å lære, vi kan risikere at vi lærer noe vi ikke forventet å lære og vi kan risikere å lære noe vi ikke ønsket å lære. Aktiviteter som fører til læring kan i dette perspektivet beskrives som både grensesprengende og ubehagelig (Ibid).

4.2. Teoretisk perspektiv på Konflikter

Ekeland (2015) vektlegger at dersom skal forstå konflikter, er det viktig å forstå mennesker og samspill mellom mennesker i sin alminnelighet. Ifølge Hotvedt (2003) er «konflikt» et begrep som er vanlig å forbinde med sterke motsetninger og uoverensstemmelser mellom mennesker. Ofte er sterke følelser involvert, og det er først når en situasjon eskaleres seg at situasjonen beskrives som en konflikt. Dette samstemmer med undersøkelsen til Hansen, Mykland og Solbakk (2015), som omhandler konfliktforståelse og konflikters konsekvenser i norske kunnskapsbedrifter. Her ble begrepet «konflikt» sjelden tatt i bruk og det var tendenser til en aversjon mot begrepet. Selv i tilspissede situasjoner hvor folk «ble sint» eller i «vanskelige saker» ble det ikke omtalt som en konflikt. Begrepet konflikt ble beskrevet som et veldig negativt ladet ord, og det å bruke begrepet i seg selv kunne bidra til at en situasjon eskalerte.

Dette står som en kontrast til at mange konfliktteorier definerer uenigheter som det første stadiet i en konflikt. Der interaksjonen, hvordan ansatte forholder seg til og løser uenigheten på dette første stadiet, om en anerkjenner at en har en konflikt eller ikke, kan få konsekvenser for videre kommunikasjon og relasjon (Ibid). Konflikter er unngåelig i en levende organisasjon (Einarsen og Pedersen, 2017). Alle konflikter bygger på ulikheter og inneholder spenninger mellom mennesker (Spurkeland, 2020).

4.2.1. Hva er konflikt

Ifølge Van de Vliert (1998) vil organisasjoner som har god konfliktforståelse, ha en felles forståelsesramme som beskriver hva en konflikt er og hvordan den best håndteres. Dette bidrar til større grad av strategisk atferd og ønsket utvikling i konfliktsituasjoner (Ibid). Vindeløv (2013) vektlegger at det alltid er en gjensidig avhengighet mellom mennesker i konflikt. Hvis det ikke er en eller annen form for avhengighet ville det ikke vært en konflikt (Ibid: 58). Ifølge Spurkeland (2020) vil ikke konflikter oppstå mellom mennesker, uten at det er en eller annen form for relasjon, noe man er felles om. Den generelle folkeoppfatningen av begrepet «konflikt» er sterke motsetninger og uoverensstemmelser mellom mennesker, der også sterke følelser er involvert (Hotvedt, 2003). Å være kritisk kan være konfliktskapende, andre ganger kan det være helt nødvendig i organisasjoner, for å drive organisatorisk utvikling (Ekeland, 2015). Det kan være vanskelig å si noe generelt om hva som er årsakene til konflikter, fordi hver enkelt konflikt er unik og har sine særtrekk (Einarsen og Pedersen, 2011).

I følge Vindeløv (2013) vinkles konflikter ofte til om hvem som har rett. Konflikter kan oppfattes som noe skal fjernes, ved at konflikter oppfattes som destruktive. Konflikten kan ikke eies alene av en part. Konflikten må sees som en individuell konflikt, en relasjonell konflikt og en kontekstuell konflikt, der konflikten mellom to parter har ulik intensitet av følelser involvert. Det er en konflikt mellom to parter, selv om ikke partene har samme intensitet av følelser involvert (Ibid: 61). Vindeløv sin definisjon på konflikt er som følgende:

*«Konflikter er uoverensstemmelser mellom to eller flere parter, der fremkaller
spenninger i den enkelte eller mellom dem»*

(Vindeløv, 2013: 60).

Ekeland (2015) har analysert alle forutsetningene som må ligge til grunn for at det skal oppstå en konflikt, og laget en definisjon basert på denne analysen. Ifølge han er det en konflikt når

”forskjeller mellom mennesker som er avhengige av hverandre, oppleves som uforenlige og truende i forhold til egne behov og interesser, og når det skapes spenninger og følelser fordi en av partene opplever at den andre benytter makt for å påvirke situasjonen til egen fordel.

(Ekeland, 2015: 86).

Konflikter kan være med å drive utvikling og forsterke relasjoner (Vindeløv, 2013:60). Ved å akseptere konflikten som en uenighet, kan en ved felles innsats finne løsninger sammen (Vindeløv, 2013: 58). Anser man at konflikter som en naturlig del av livet og uunngåelige, og arbeider med flere synspunkt og oppfattelser, kan det føre til utvikling og kreativitet og knytte mennesker tettere sammen. (Vindeløv, 2013:60). I følge Spurkeland (2007) er konflikter en naturlig del av hverdagen, og nødvendige for læring og innovasjon. Selv om konflikter som innebærer negative følelser, kan føre til redusert tillit og samarbeidsevne, kan de også i andre tilfeller være fruktbare. De kan fremme positive følelser, stimulere til ekstra innsats, eller de kan føre til diskusjoner som skaper en ny forståelse, og en felles aktivitet mot bedre måloppnåelse (Ibid).

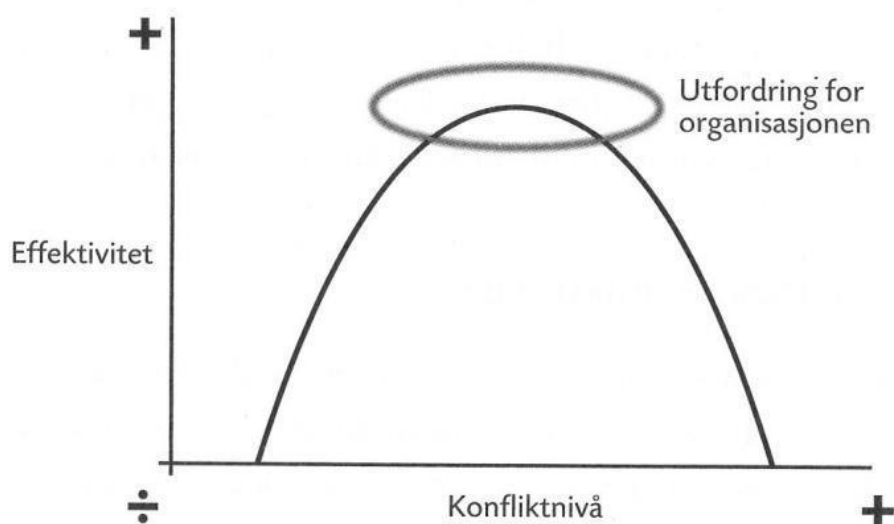
4.2.2. Tradisjonelt eller moderne konfliktsyn

Et tradisjonelt konfliktsyn ser konflikter som en motsetning til samarbeid. Organisasjoner som er preget av dette synet betrakter konflikter som unormalt og uønsket. Det moderne synet på

konflikter i organisasjoner er at konflikter er en del av samarbeid og endringsarbeid, og at konflikter kan forbedre gruppers funksjon (Einarsen og Pedersen, 2017).

Lundestad (2010) vektlegger at konflikter kan sees ut fra et interaksjonsperspektiv.

Harmoniske, fredelige, rolige og samarbeidsvillige grupper kan ha en tendens til å bli statiske, apatiske og uten evne til å respondere på behov for forandringer. I det moderne perspektivet på konflikter stimuleres ledere til å opprettholde et visst nivå av konflikter, slik at gruppen eller miljøet er levedyktig, selvkritisk og kreativt. Konflikter på en arbeidsplass er ikke nødvendigvis et problem, eller et tegn på at noe er galt i organisasjonen. Forebygging av konflikter handler etter dette synet ikke om å jobbe etter en harmonitenkning, for å fjerne alle konflikter. Målet er i stedet å forsøke å finne et konfliktnivå som er utviklende for bedriften. For å nå et slikt mål er det i personalgruppen behov for kunnskap, trygghet og evne (Ibid).



Figur 3: Forholdet mellom konflikt og effektivitet (Einarsen og Pedersen, 2011: 48)

Einarsen og Pedersens (2011) presenterer forholdet mellom konflikt og effektivitet i en modell. Den viser at det ideelle konfliktnivået ligger i midten. Et for lavt konfliktnivå hindrer vilje til utvikling, mens et for høyt nivå tar oppmerksomheten bort fra det som skal produseres og for å utnytte den mangfoldige kompetansen som finnes i organisasjonene (Ibid). Pondy 1992 formulerte tesen om at en organisasjon uten konflikter er en død organisasjon, uten evne til selvkritikk og kurskorrigering (Pondy i Rognes, 2008).

4.2.3. Ulike typer konflikter

Det finnes ulike kilder til konflikter i organisasjoner. Uenighet og uoverensstemmelse om noe kan føre til konflikt, for eksempel om ressursfordeling eller maktfordeling. Einarsen og Pedersen (2011) skiller mellom to ulike typer konflikter. Konflikter hvor organisatoriske forhold er årsaken eller konflikter hvor mellommenneskelige forhold er årsaken. De vektlegger at en organisasjons oppbygging og virkemåte bidra til å skape konflikter på et arbeidssted, enten det er mellom ansatte eller mellom ledere og ansatte. Noen eksempler på organisatoriske årsaker til konflikter er; begrensede ressurser som skal fordeles, manglende ledelse og styring, uklar eller skjev fordeling av oppgaver, uheldige belønningssystemer, og gjensidig avhengighet mellom personer eller grupper som gjør at noen ikke får gjort mer eller bedre arbeid enn den andres innsats tillater (Ibid).

Ifølge Einarsen og Pedersen (2011) er mellommenneskelige forhold faktorer som kan være årsak til at det oppstår en konflikt, for eksempel sviktende kommunikasjon, individuelle forskjeller, rettferdighet, makt og fordommer, og hvordan man forklarer og bortforklarer egen og andres atferd. Ekeland (2015) vektlegger at selv om alle konflikter har elementer av mellommenneskelige forhold som kommer til uttrykk på uendelig mange måter, er det likevel viktig å ha en forståelse for hva som menes med organisatoriske årsaker til konflikter. Organisatoriske forhold er medvirkende årsak til de fleste konflikter som utspiller seg på en arbeidsplass, da de danner et bakteppe for menneskers samhandling på arbeidsplassen (Einarsen og Pedersen, 2011). Føreland (2005: 63) vektlegger at det ofte er uklare forventninger, mer enn personlig kjemi som fører til negative konflikter i teamarbeid.

Årsaker til konflikt kan ifølge Vindeløv (2013) være handlinger, unnlatelser eller utsagn som den andre parten ikke har tenkt over at kunne skape konflikt. For å kunne forstå hva konflikten dreier seg om eller bunner i, er det avgjørende hvordan en håndterer konflikten. Det handler om å identifisere de grunnleggende egenskapene ved en konflikt, slik at en best mulig kan håndtere den (Ibid: 60).

Vindeløv (2013) har valgt å inndele konflikter i fire konfliktdimensjoner: *Strukturelle konflikter, instrumentelle konflikter, interessekonflikter og verdikonflikter.*

Strukturelle konflikter handler ofte om grunnleggende motsetninger og strukturer i ulike deler av samfunnet. Strukturelle konflikter bør håndteres på et strukturelt plan og er ofte knyttet til makt. Denne type konflikter handler om strukturen konfliktene foregår i, forholdet mellom

medarbeider og ledelsen i organisasjonen, fordeling av ressurser osv. Store maktforskjeller mellom ansatte og leder kan være utfordrende når en skal løse slike konflikter (Vindeløv, 2013: 67).

Instrumentelle konflikter er uenigheter om konkrete mål og midler, f. eks hvordan en oppgave skal løses. Slike uenigheter utspiller seg ofte i organisasjoner og løses ofte uten at vi tenker over det (Vindeløv, 2013: 67). Instrumentelle konflikter kan løses med f. eks forhandlinger. Slike konflikter er nærmest idealet i jurismens metodikk og man kan si at det handler om holde seg til saken. Instrumentelle “rene konflikter” som enda ikke er “forurenset” av negative følelser, personifiseringer, bebreidelser m.m. (Lexau, 2017: 129).

Interessekonflikt: kjennetegnes ved at uenigheten mellom partene knytter seg til fordeling av ressurser som det er en begrenset mengde av. Fordeling av begrensede goder på arbeidsplassen kan være utbetaling av lønn, fordeling av ferie, arbeidsoppgaver (Vindeløv, 2013: 68)

Verdikonflikt er en uenighet om en sosial persons normative status. Verdikonflikter vedrører de personlige og kulturelle verdiene, som har med identitet å gjøre. Konflikten vil ofte skyldes misforståelser som er forårsaket av manglende kommunikasjon mellom partene, og kan oppklares når det kommer tilstrekkelig informasjon på bordet. (Vindeløv 2013: 68). Under denne kategorien regnes konflikter av personlig art, knyttet til f.eks. selvtillit, behov for å bli sett, å og få sine verdier anerkjent, at en ikke blir holdt utenfor osv. Jo mer en konflikt omfatter det personlige aspekt, desto vanskeligere kan konflikten være å adressere (Vindeløv 2013: 69).

I følge Lexau (2017) konflikter kan ikke løses etter samme metodikk eller på samme måte. Det er viktig å vite at det gjerne eksisterer flere dimensjoner i samme konflikt, og selv om en konflikt handler om en sak, er det ofte flere årsaker, hendelser til konflikten som ligger under (Ibid:130).

4.2.4. Konflikter i team

Begrepet “team” er ifølge Paulsen (2021) mye brukt om skolars arbeid med læreplaner, utvikling og endringsarbeid i skoler. Selv om begrepet brukes ofte, reflekterer ikke denne forekomsten en felles forståelsesramme av hva team er, eller hvordan team skal organiseres for å være meningsfulle for skolens ansatte (Ibid). En av årsakene til at det finnes sprikende

forståelsesrammer er at det er normativt “riktig” å være positiv til team dersom man ønsker å fremstå som utviklingsorientert og en være en som følger med “i tiden” (Rørvik, 2007). “Teambegrepet” er blitt et symbol på moderne skoleutvikling, uavhengig av om det er rasjonelt for den enkelte lærer eller ikke (Paulsen, 2021: 93). Den praktiske anvendelsen kan variere fra hvor i norsk skole man befinner seg. I konseptuell forstand definerer Hjertø (2013) team på følgende måte:

“en relativ autonom arbeidsgruppe på minst tre personer som i høy grad arbeider gjensidig oppgaveavhengig av hverandre over tid, som i stor grad er felles, eksternt ansvarlige for å innfri gruppens resultatmål, og hvor teammedlemmenes relasjoner er gruppens grunnleggende bestanddel”

(Paulsen, 2021: 93)

De fremtredende kriterier i denne definisjonen er ifølge Paulsen (2021) gjestående avhengighet, gruppeautonomi og felles ansvarlighet. Ofte kan en si at et team føler felles ansvar for noe av det som skjer i det enkelte klasserom, mens andre deler av undervisningen forstås som “personlig profesjonsskjønn” (Ibid). Marks & Louis (1999) skiller mellom ytre og indre ansvarliggjøring. Indre ansvarliggjøring er standarder som teamet er blitt enige om, mens ytre standarder er som teamet må svare for f.eks. ovenfor skolens ledelse eller indirekte ovenfor skoleeier. Felles ansvar kan variere fra sterk til svak (Paulsen, 2021). En viktig konsekvens av større grad av gjensidig avhengighet og felles ansvar i personalgrupper er at en også eksponerer gruppen for konflikter (Ibid.). Føreland (2005: 63) er opptatt av at sjansen for at konflikter oppstår i et team ikke handler om gruppens sammensetning, men om uklare forventninger til samarbeidet. Det er store likheter mellom ferdigheter og verdiene som ligger til grunn for lærende ledelse og teamprosessene som assosieres med effektiv konflikthåndtering og gode teamresultater (Befar, Peterson, Mannix & Trochim, 2008; Graesser et al., 2018).

Forenklet kan en si at en intern gruppekonflikt er oppstått når minst to av gruppens medlemmer er klar over, samtidig, at de har uforenlige standpunkter (Hjertø, 2013). Uforenlige standpunkter innebærer at en ikke kommer videre i prosessen, dersom konflikten ikke blir håndtert. Dersom man velge å unngå å håndtere konflikten, vil den ofte “blusse opp” på et senere tidspunkt, og det er ofte slik at partene vil bearbeide andre gruppemedlemmer (Ibid.).

Hjertø (2006) vektlegger at konflikter er nødvendige for å få frem nye ideer og arbeidsmetoder i team. Tradisjonelt sett har man tatt utgangspunkt i to typer av konflikter innad i team: emosjonelle personkonflikter og kognitive sakskonflikter. Dette er ifølge Hjertø (2006) en for enkel kategorisering. Hjertø (2006) deler konflikter inn i fire konflikttyper: Kognitive personkonflikter, emosjonelle personkonflikter, kognitive sakskonflikter og emosjonelle sakskonflikter.

4.2.5. Emosjonelle sakskonflikter- konflikter som bidrar til endring

Hjertø (2006) supplerer den tradisjonelle inndelingen av konflikter i “emosjonelle personkonflikter” og “kognitive sakskonflikter” med ytterlige to typer konflikter; “kognitive personkonflikter” og “emosjonelle sakskonflikter”. Konflikttypen de “emosjonelle sakskonflikter” som Hjertø karakteriserer som «de brennende hjerter» viste seg å være konflikttypen som i størst grad virket positivt inn på teamets leveranse, mens de tre andre konflikttypene virket negativt inn på leveransene. Dette bryter med den tradisjonelle forståelsen av at emosjoner skal legges til side og at “saken” skal diskuteres uten følelsesmessig engasjement og utbrudd. Det følelsesmessig engasjement hos enkeltpersoner er ifølge Hjertø viktig for å kunne skape nye initiativ og skape utvikling i organisasjonen. Konflikter grunnet engasjement hos enkeltpersoner eller grupper i organisasjonen driver frem utvikling og er konstruktive og nødvendige for organisasjonen. Han avdekket at de emosjonelle sakskonfliktene pga. sitt innebygde engasjement, ofte kan være nødvendige for å skape endringer i arbeid og hva som blir prioritert i organisasjoner. Konflikter uten følelser er ofte “uviktige konflikter”, intellektuelle sakskonflikter bærer ofte preg av at man analyserer små uviktigheter. Små grupper kan ha glede av denne typen konflikter, men i litt større grupper vil denne typen konflikter være lite konstruktivt og føre til lavere leveranse. De som brenner for noe og ikke er redde for å si fra om dette, kan forstyrre den behagelige “overflateharmonien” i en bedrift, men er ifølge Hjertø, den viktigste ressursen bedriften har (Ibid).

4.2.6. Betraktning av personer i konflikt

En velkjent misforståelse er at konflikter i hovedsak skyldes personer som er vanskelige (Ekeland, 2015). Et viktig poeng er at det alltid vil være noen som oppfatter andre i organisasjonen som vanskelige. Å legge mye fokus på egenskaper kan være en form for

maktmiddel. Å være kritisk kan i noen tilfeller være unødvendig konfliktskapende, andre ganger kan det være nødvendig å si ifra om kritikkverdige forhold. Mennesker har en tendens til å generalisere om andre personer. At man oppfører seg på en måte i en situasjon, trenger ikke å bety at en kommer til å ha det samme handlingsmønsteret i en ny situasjon. Konflikter har en tendens til å leve sitt eget liv, den har sin egen psykologi. En persons atferd i en situasjon trenger ikke å si noe om personens atferd i en annen situasjon (Ibid).

Ifølge Ross (1997) vektlegger de fleste andre personers egenskaper for mye, og legger for lite vekt på konteksten rundt. Denne tilnærming kan ha en sammenheng med det som kalles «den fundamentale attribusjonsfeilen» (Ibid). Når vi ønsker å finne årsaker til andres handlinger, har vi en tilbøyelighet til å se mest på den som handler, og undervurderer forhold i situasjon og omgivelser. Behovet for å finne forklaringer på hvorfor konflikten er oppstått er ofte stor. Dette kan føre til forhastede slutninger (Ekeland, 2015).

4.2.7. Strategier i konflikt

Johnson & Johnson (1991) kategoriserer atferdsmønstre i konflikt i fem konfliktstiler. De fem konfliktstilene beskriver hvordan individer har forskjellige reaksjonsmønstre når en konflikt finner sted. Verktøyet kan brukes til å hjelpe ansatte til å reflektere over hvilke strategier de vanligvis velger å bruke i møte med konflikter. Ved å kunne diskutere konfliktstrategier, kan en som gruppe blir bedre rustet til å oppnå et konstruktivt utfall av tilsynelatende destruktive konflikter, ved at det skapes en felles språklig referanseramme. Ifølge Johnson & Johnson (1991) er det fem strategier for å håndtere konflikter: competing, accommodating, avoiding, compromising, and collaborating. De ulike strategiene har også fått et symbol som kan brukes når en diskuterer bruk av strategiene. Competing har f.eks. fått hai som symbolspråk. Symbolene kan gjøre at det er lettere å snakke om strategiene i et metaperspektiv. For eksempel: “Når haiene kom ut i vannet, gikk alle de andre opp på land” dvs. de valgte å trekke seg ut av diskusjonen pga. haiens aggressive og “truende kommunikasjon”. De fem strategiene varierer i sitt forhold til dimensjonene selvhverdelse og samarbeid, og i om deres primære mål er utfallet “å vinne saken” eller å ivareta relasjoner (Ibid). Johnson & Johnson (1991) fremstiller dette skjematisk slik:

Behavior	Dimensions	Primary Emphasis
competing - shark	assertive and uncooperative	outcome
accommodating - teddy bear	unassertive and cooperative	relationship
avoiding - turtle	unassertive and uncooperative	neither outcome or relationship
compromising - fox	some assertion and some cooperation	some outcome and some relationship
collaborating - owl	assertive and cooperative	outcome and relationship

Tabell 2: *Conflict behaviors and dimensions. (Johnson & Johnson, 1991:3)*

De fem konfliktstilene kan brukes til å analysere gruppedynamikk i konflikter. Det er ikke hensiktsmessig å plassere seg selv eller andre ansatte i kategorier, men kategoriene kan brukes til å diskutere mønstre i dialog i grupper og til å reflektere over egen bruk av konfliktstrategier. Et interessant spørsmål er også om det kan være noe utenfor personene som bidrar til at noen av konfliktstilene blir mer fremtredende, for eksempel ledelse, tid eller organisering (Johnson & Johnson, 1991).

4.2.8. Fem konfliktstiler

Compeating: Forsøker å løse konflikter ved å vise makt og angripe diskusjonspartnere. De som velger denne strategien ser ofte ikke andre som partnere, som de sammen skal arbeide med mot et felles mål sammen med, men som motstandere de konkurrerer mot. Å vinne diskusjonen, “outcome”, er viktigere enn å ivareta relasjoner til andre medlemmer i gruppen. En vinn-tap forståelse fører til lite lydhørhet overfor andres synspunkter. Det viktigste er å få frem sin egen mening, “ha rett”, og få gjennom egne løsningsforslag (Ibid).

Accommodaing: Denne konfliktløsningsstrategien løser konflikter ved å tone ned eller gi slipp på egne synspunkt og målsetninger. Den har på lik linje med ”competing” en “vinn-tap forståelse” der en selv velger vekk det å gi uttrykk for det en egentlig mener, for å ikke true relasjoner til andre i gruppen. Vennskap er viktigere enn utfallet av saken og det å gi uttrykk for egne meninger. Målet i denne strategien er ro og enighet i gruppen, og uenigheter “glattes over” for å opprettholde en “hyggelig stemning” i gruppen. Konflikter bagatelliseres (Ibid).

Avoiding: I denne strategien forsøker man å unngå konflikten, eller å late som den ikke eksisterer. Tidvis kan dette være en god strategi, det er vanligvis ikke tid til å diskutere alt man er uenige om i en gruppe. Strategien kan også være destruktiv. Over tid vil dette atferdsmønsteret, hvis det ofte tas i bruk, ikke føre til tettere relasjoner. Hvis en trekker seg unna, er stille og ikke involverer seg når konflikter oppstår i diskusjoner, bidrar man også lite til gruppens utvikling. De andre gruppemedlemmene får ikke innsyn i hva dette gruppemedlemmet har som mål eller verdier. Den som velger denne strategien unngår ubehag, som kan oppleves dersom andre er uenige i uttalte synspunkter (Ibid).

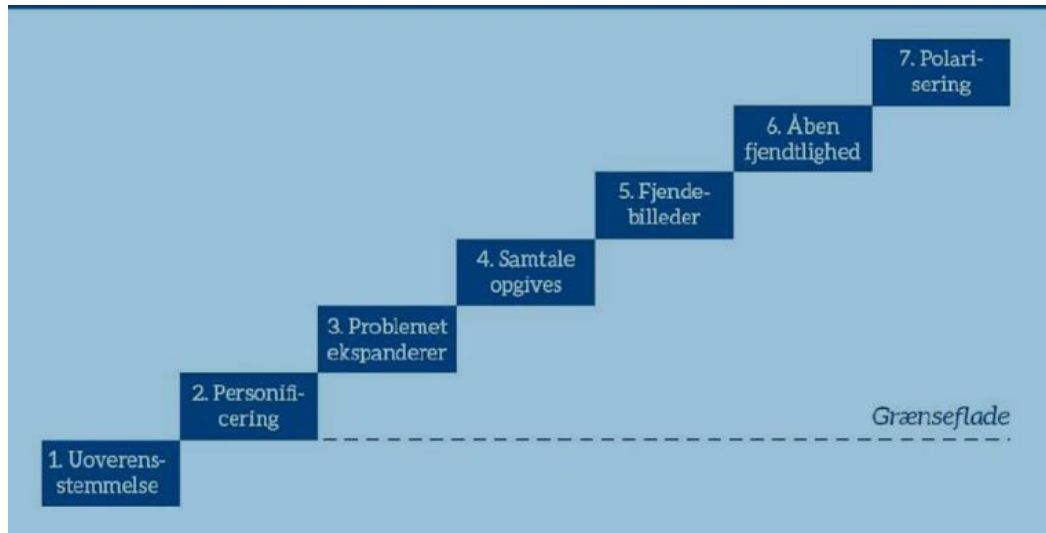
Compromising: Utgangspunkt i denne strategien er at man er avventende og villig til å inngå kompromiss. Man lytter til flere synspunkt og venter med å velge hvilket synspunkt en til slutt velger å støtte. Det kan tidvis være bra at ikke alle parter fronter sine synspunkter like sterkt, at de som velger denne strategien er villig til å inngå i kompromiss, ikke velger side tidlig i diskusjoner. Samtidig kan de som velger denne strategien oppleves som lite forutsigbare, og de andre i gruppen kan bli usikre på den som ofte bruker denne strategien, fordi denne strategien er avventende for å se hvilken side som avslutningsvis ender opp som «vinneren». Denne strategien tiltrekkes ofte av konflikter, men holder seg i bakgrunnen, holder med den sterkeste, det viktigste er å selv å ivareta eller å oppnå «goder» (Ibid).

Collaborating: Denne strategien søker at alle parter anerkjenner hverandres behov. Og målet er at ulike innspill, og meglings mellom mulige løsninger kan føre til en god løsning for hele gruppen. Målet i denne strategien er at alle parter skal få uttrykke seg i saken og ønske er å finne hensiktsmessige kompromisser. De som mestrer denne strategien trekkes ofte inn i konflikter. Det kan være ønsket at det skapes en konfrontasjon, for å få til en «god løsning». Denne strategien kan være tidkrevende (Ibid).

4.2.9. Konflikttrappen

I følge Vindeløv (2013) løses uenigheter på arbeidsplassen hver eneste dag, og modellen konflikttrappen kan være et verktøy til å analysere utviklingen i konflikter. Grenseflaten mellom trinn en og trinn i to i modellen er spesielt viktig. Dette trappetrinnet viser hvordan små uenigheter fort kan gå over til konfliktsituasjoner, der personifisering forekommer, dersom uenigheter ikke løses raskt. Konflikttrappen tydeliggjør at konflikter blir mer energikrevende desto lengre de pågår, og en kommer lengre opp i trappen. Når stemningen er

blitt anstrengt mellom partene kan konflikten medføre psykiske og sosiale symptomer. Når kommunikasjonen mellom partene er stoppet, eskalerer konflikten raskt til trinn syv (Ibid.) Vindeløv (2013) fremstiller konfliktrappen slik:



Figur 4: Konfliktrappen. (Vindeløv 2013: 84).

Trinn 1, Uoverensstemmelser: Partene anerkjenner at det er en uenighet mellom seg. De er enige om å rette ressursene mot utfordringen, emnet for konflikten og er ikke personlig i mot hverandre. På dette stadiet holdes person og sak, uenighet adskilt (Vindeløv, 2013: 81).

Trinn 2, Personifisering: Partene anerkjenner ikke lengre uenigheten seg i mellom: Konflikten eskalerer, partene begynner å tvile på den andre partens personlig karakter og motiv. Person og sak er ikke lenger adskilt. Kommunikasjonen mellom partene er blitt uklar. Interaksjonen er preget av misforståelser, bebreidelser og forsvar. Partene er nå opptatt av at det er den andre parten som er årsaken til at konflikten er oppstått (Vindeløv, 2013: 81).

Trinn 3, Problemet eskalerer: Årsaken og ansvaret for konflikten legges enda mer over til den andre part. Nye hendelser blir tolket negativt. Fokuset er på den andre parts mangler og feil. Tidligere hendelser, utsagn og uavsluttet uenighet kan på nytt bli tatt inn i konflikten (Vindeløv, 2013: 82).

Trinn 4, Samtaler opphører og kroppsspråket til partene endres. I stedet for samtaler utføres det handlinger. Avstanden til den andre kan vises for eksempel ved å vende ryggen til den andre parten, gå omveier, ikke følge med når den andre snakker eller presenterer sitt synspunkt, himle med øynene, unngå øyekontakt, ikke hilse på hverandre osv. På dette stadiet

vil partene ofte fordreie utsagn fra den andre og istedenfor å snakke med den andre, snakkes om den andre part til andre på arbeidsplassen (Vindeløv, 2013: 82).

Trinn 5, Fiendebilder: Det eneste målet er nå å få gjennom at egen mening er rett. Konflikten kan bare stoppes hvis den andre part tar all skyld og forventningen er at den andre skal si unnskyld. Konflikten er nå blitt unyansert. Det enten meg eller den andre, hvis du ikke er med meg, er du i mot. Parten klarer ikke slutte å tenke på konflikten. Konflikten er blitt en del av deres identitet (Vindeløv, 2013:82).

Trinn 6, Åpen fiendtlighet: Alle handlinger som skader den andre part anses på dette stadiet som berettiget. Motstanderen oppfattes ikke lengre som medmenneske, men mer som en som et udyr, som må skades slik at det blir ufarlig. Kollegaer som opptrer moderat og maner til besinnelse i dette stadiet av konflikten, kan bli sett på som illojale og forrædere (Vindeløv, 2013:83).

Trinn 7, Polarisering: Sameksistens mellom partene i konflikten er nå ikke umulig å få til. Eneste løsning er at partene ikke kan treffes (Vindeløv, 2013:83).

4.2.10. Konflikthåndtering

I følge Vindeløv (2013: 62) vil alle oppleve grader av uenigheter og konflikter på arbeidsplassen og konflikter mellom mennesker er en naturlig del av all samhandlingen. En faktor som kan være med på å utløse konflikter mellom to parter er misforståelser. Dette er ikke «ekte» konflikter hvor det er en ytre årsak til konflikten, men pseudokonflikter, som egentlig skyldes misforståelser. Årsaken til konflikten er manglende kommunikasjon mellom partene (Ibid). Lexau (2017: 134) vektlegger at konflikten kan bli løst hvis tilstrekkelig informasjon kommer frem. Misforståelser er ofte en viktig faktor i de fleste konflikter. Fravær av kommunikasjon kan være føre til økt forekomst av misforståelser, og videre eskalere konsekvensene, konfliktnivået. Oppklaring og bevisstgjøring kan være med å forebygge eskalering i konflikter og i arbeide med konflikthåndtering (Ibid).

Konflikter kan være viktige og nødvendige, de kan føre til større rettferdighet, positiv forandring og frigjøring (Ekeland, 2015). Hva som er god og hva som er dårlig konflikthåndtering kan variere i praksis. Et sentralt punkt er likevel at en bør kunne identifisere konflikter, og tenke på konflikthåndtering allerede tidlig i prosessen, og ut fra

dette få større mulighet til å påvirke hvordan konflikten utvikler seg videre. Dette tydeliggjøres i beskrivelsen av konfliktrappen. Det er viktig å skape en åpen og ryddig situasjon, der begge parter erkjenner at det er en konflikt. Da kan begge partene forholde seg til situasjonens realiteter (Ibid).

God konflikthåndtering er sentralt for at man klarer å gjenopprette dialogen mellom partene (Ekeland, 2015). Ifølge Einarsen og Pedersen (2011) er kommunikasjon det nærmeste man kommer et universalverktøy for å kunne håndtere konflikter. Ekeland (2015) peker på at å gjenopprette dialog kan være utfordrende. Det handler ikke bare om å få to parter til å prate sammen. Partene må også forstå og respektere den andres perspektiv, også når man er helt uenig i innholdet (Ibid). Med utgangspunkt i konfliktrappen, kan man si at kommunikasjonen endrer seg over tid. På de laveste trinnene er partene fortsatt i dialog, de ønsker å finne løsninger eller å overbevise den andre, mens man snakker mer for å skade den andre når man nærmer seg de øverste trinnene i konfliktrappen (Einarsen og Pedersen, 2011).

Ifølge Brodal (2009) utløses ofte konflikter av manglende åpenhet ovenfor det andre tenker og mener. I stedet dannes personlige forestillinger, som blir "vår egen sannhet", dette kan føre til mangelfull kommunikasjon mellom individer (Ibid). En grunnleggende forutsetning for menneskelig samhandling er kommunikasjon, å utvikle tanker, følelser, oppfatninger og erfaringer. Når kommunikasjon svikter, blir det vanskelig å samarbeide (Nordby, 2017). Noen kommunikasjonsbarrierer er åpenbare. I situasjoner der disse er åpenbare er vi oppmerksomme, da er det lettere å forsøke å finne en felles språkplattform. Andre ganger er vi mindre bevisste. Sannsynligheten er da større for at misforståelser oppstår mellom parter som ikke har et felles språk (Ibid).

4.2.11. Læring av konflikt

Ifølge Skivik (2016: 106-107) er det refleksjon rundt den erfarte konflikten, at en anvender relevante begreper og eventuelle modeller og teorier, som kan gi partene et rammeverk for å forstå konfliktsituasjonen. Et felles språk og større evne til konstruktiv møte med konflikter i fremtiden er andre positive virkninger av refleksjon. Refleksjon er derfor ikke uten betydning for ansattes tilnærming til konflikter (Ibid).

4.3. Oppsummering teori

I alle typer organisasjoner finner en grunnlag for at konflikter kan oppstå.

Konflikter er et vidt begrep som kan betraktes med utgangspunkt i forskjellige syn og teorier. Konflikt kan utvikle seg når personer har ulike interesser og behov, og det er en avhengighet mellom to eller flere parter. Tett samarbeid kan føre til økt avhengighet, som igjen kan føre til flere konflikter. I konflikter er det alltid spørsmål om makt, interesser og behov. Det finnes ulike typer konflikter og ulike årsaker til disse. Det er vanlig å vektlegge personlig egenskaper fremfor kontekst (Ross, 1977). Konflikter er i seg selv verken destruktive eller konstruktive. Det er måten de blir håndtert på som avgjør utfallet og konsekvenser av konflikter. Hvis konflikter blir tidlig og riktig håndtert, kan de bidra til å forbedre samarbeid, skape innovasjon og bidra til læring i organisasjonen. Hvis konflikter derimot blir oversett eller uklokt håndtert kan dette føre til svekket samarbeid og mangel på kommunikasjon mellom ansatte. God konflikthåndtering innebærer tidlig intervensjon ved tegn på opptrapping i konflikter.

En arbeidsplass uten konflikter kan fort bli lite dynamisk. Det bør derfor ikke være et ideal å unngå konflikter, men at både ledere og ansatte har et bevisst forhold til hvilke konflikter som er positive for organisasjoner, og hvilke som ikke er det. Diskusjoner og uenigheter om hvordan arbeidet skal gjøres og oppgaver løses, hvordan arbeidet skal organiseres, hvilke kvalitetskrav som skal gjelde, ressursbruk og lignende, kan være kilder til læring, utvikling, produktivitet og kreativitet. Konflikter kan være med å bidra til et dynamisk arbeidsmiljø, der ansatte trives, lærer og utvikler seg. Emosjonelle sakskonflikter kan føre til fremdriften i organisasjoner og er avhengige av engasjerte personer uttaler seg (Hjertø, 2017).

5. Metode

Formålet med studien er å utvikle økt kunnskap om ansattes forståelse og erfaringer med profesjonelle læringsfellesskap i skolen, og hvordan ansatte forstår og håndterer konflikter i et slikt samarbeid. Hvordan data skal innhentes, er avhengig hva som er formålet problemstillingen som er valgt. I dette kapitlet gjøres det rede for valg av empirisk framgangsmåte, og de metodiske vurderingene som ligg til grunn i denne studien. Å bruke en gitt metode for forskningen, innebærer å samle inn, analysere og tolke data. De viktigste kjennetegnene ved empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011). I følge Tjora (2018) er analyse og teoretiseringsprosessen en stegvis-deduktiv induksjon; den induktive prosessen går fra data mot teori, mens den deduktive er nedadgående tilbakekoblinger fra det teoretiske til empirien. Analyse- og tolkningsprosessen i studien er ikke lineær, men i praksis en veksling mellom induktiv og deduktiv inngang (Ibid).

Hermeneutisk analyse innebærer å beskrive metode for datainnsamling, begrunne valg av metode med dens styrker og svakheter, og beskrive rekrutteringsprosessen og utvelgelsen av informanter til forskningen vår. Målet er å øke forståelsen av hvilken påvirkning konflikter har i profesjonelle læringsfellesskap i skolen. For å få dypere innsikt i dette, er en avhengig av å komme i dialog med ansatte i skolen. Undersøkelsen er gjort i form av fokusgruppeintervju med lærere og assistenter på tre skoler. Det metodiske valget har vesentlig innvirkning på hvordan forskningsarbeidet forløper (Thagaard, 2015). Metodelæren bidrar til til å undersøke og gjøre riktige funn om virkeligheten. Er antakelsene om virkeligheten i overensstemmelse eller ikke? Til slutt i dette kapitlet vurderes studien med hensyn til forskerrollen, reliabilitet, validitet og etiske overveielser.

5.1. Forskningsdesign

I denne studien siktemålet få frem økt kunnskap om hvordan ansatte møte konflikter i profesjonelle læringsfellesskap i skolen. For å få frem informantens opplevelser og erfaringer, er kvalitativt beskrivende forskningsmetode med fokusgruppeintervju valgt som forskningsdesign. Fokusgruppeintervju kan fungere som en kontekst for refleksjon, og har som hensikt å få frem informantens erfaringer. Som forsker kan denne type intervju innhente data med en dybde som er avhengig av spørsmålene som stilles og informantens vilje til å gi utfyllende svar (Kvale og Brinkmann, 2015). Problemstilling og forskningsspørsmål er rettet

mot informantenes opplevelser, forståelse og erfaringer. Denne studien forutsetter nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2015).

Valg av metode må stå i forhold til formålet med studien, det avgjørende er hvilken type informasjon en søker etter (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). I kvantitative metode er en opptatt av mengde, utbredelse og generalisering. Kvalitative metode søker å skape forståelse for de fenomenene som studeres. Samspeillet mellom mennesker blir ofte satt i fokus i kvalitativ metode (Kvale og Brinkmann, 2015). En kvalitativ metode gir informasjon i tekst (Ringdal, 2007). Thagaard (2015) peker på at kvalitativ søker dybdeinnsyn, og legger vekt på mening og prosesser som er kontekstavhengige. Kvantitativ metode legger mer vekt på utbredelse av fenomener og mindre på kontekst (Thagaard, 2015).

Formålet er å søke etter informantene sine perspektiv i profesjonelle læringsfellesskap, deres forståelse og håndtering av konflikter i dette samarbeidet. Målet er å få frem informantenes kunnskap og erfaringer, for å forstå deres opplevelser. Kvalitativ tilnæringsmåte er egnet når det en er ute etter er å forstå fenomener, vi ønsker mer dybdeinnsyn i (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Det er sentralt at en får en forståelse ut fra informantenes perspektiv (Justesen og Mik-Meyer, 2010). Ved bruk av kvalitativ metode arbeider forskeren tettere på kilden, med stor grad av fleksibilitet og nærhet. Når formålet er å gå i dybden og søke etter forståelse, står kvalitativ forskningsmetode frem som det mest egnede valget (Grønmo 2004).

5.2. Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode hvor det empiriske materialet består av tekster som representerer menneskers samhandlinger (Malterud, 2012). Metoden kan være med å belyse det empiriske materialet, og representere de ansattes erfaring knyttet til problemstillingen (Kvale og Brinkmann, 2015). I fokusgruppeintervju etableres samtaler om informantenes erfaringer, for å fremskaffe bedre informasjon enn det enn en gjør i individuelle intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2015). I fokusgruppeintervju står dynamikken mellom deltakerne og samhandlingen i gruppen sentralt. Målet er å få frem så mange ulike synspunkter om temaet som mulig i gruppen (Malterud, 2012).

Fokusgruppeintervjuene er uformelle, og ansatte kan komme med egne innspill. De kan frembringe kvalitativ kunnskap, som blir uttrykt gjennom dagligdags språk. Ansatte kan drøfte ulike åpne spørsmål, som er knyttet til valgt tema. Fokusgruppeintervjuet kan føre til at ansatte i gruppen beskriver, reflekterer og drøfter sammen subjektive synspunkt, opplevelser,

erfaringer og ansattes holdninger. De kan fortelle hvordan de opplever sin arbeidshverdag knyttet til tema. Interaksjonen mellom de ansatte i gruppen kan frembringe følelsesladete og spontane uttalelser. Kollektiv ordveksling kan få frem flere emosjonelle, ekspressive og spontane synspunkter. Interaksjonen mellom intervjupersonene kan også være med på reduserer intervjuers kontroll. Intervjuene og datamaterialet som samles inn kan bli uoversiktlig. Ved å ha fokusgruppeintervju kan det føre til at forskningsspørsmålene våre belyses fra mange ulike synsvinkler, dette skjer vanligvis ikke i enkeltintervjuer (Kvale og Brinkmann, 2015). For å få svar på valgt problemstilling er det i denne studien lagt vekt på fokusgruppeintervju med lærere og assistenter på tre skoler i grunnskolen. Alle intervjuene er anonyme. Alle opptak og notater slettes når masterstudiet er ferdig.

5.3. Intervjuguide

Intervjuguiden har sammenheng med problemstilling og tema. Studien har tre hovedtema: profesjonelle læringsfelleskap, konfliktforståelse og konflikthåndtering er utgangspunktet for intervju spørsmålene. Spørsmålene er utarbeidet med tanke på at vi kan å hente inn mest mulig informasjon i fokusgruppeintervjuene. Intervjuguiden sier noe om tema som det skal forskes på, og er et redskap som inneholder de hovedspørsmålene studien ønsker å få svar på. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) inneholder en intervjuguide temaene som det skal forskes på i studien, kan fungerer som en skisse eller bestå av nøyaktige spørsmålsformuleringer. Det er ulike typer intervjuguider; strukturerte, delvis strukturerte og ustrukturerte (Ibid).

Det er viktig å være forberedt på ny innsikt, som gjør at en må endre tilnærming underveis, og opplegget bør da være så fleksibelt som mulig, uten at en mister tema ut av synet. Det er valg halvstrukturert intervju og intervjuguide som gir et oversyn over tema og forslag til spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015). Målet med forskningsintervjuet slik Kvale og Brinkmann (2015) ser det, er å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene. De som skal intervjues må møtes med en åpen tilnærming, der man klarer å fange opp, og følge opp svar med spørsmål man kanskje ikke engang hadde planlagt å stille. Det er derfor viktig å ha en godt utarbeidet intervjuguide på forhånd, som kan være med et hjelpemiddel i fokusgruppeintervjuet. Intervjuguiden fungerer som et manus og hjelper til å holde fokus gjennom intervjuene.

5.4. Utvelgelse av informanter

Målet i et fokusgruppeintervju er å skape dynamikk og samhandling i gruppen, og en slik gruppe består som regel av 6-10 informanter. Ved å ha en strategisk utvelgelse av informantene, kan en oppnå variasjon i gruppesammensetningen (Kvale og Brinkmann, 2015). Innsamling av empiri skal være med å belyse problemstillingen og datainnsamling bør komme fra adekvate kunnskapskilder (Malterud, 2012). For å sikre variasjonsbredden er det i denne studien valgt fokusgruppeintervju med ansatte på 3 grunnskoler og 5- 7 ansatte med ulike utdannelser og erfaringer i skolen, 3-4 lærere og 2-3 andre ansatte fra hver skole. Intervjugruppen inkluderte begge kjønn og arbeidserfaring fra en eller flere skoler. 1-2 av de ansatte i de ulike gruppene har erfaring fra både ungdomsskole og barneskole. Dette åpner for mer variasjon i informasjonen fra i de ulike gruppene, ulike erfaringer og en kan oppnå en god gruppedynamikk.

Rekruttering til fokusgruppeintervjuet startet med en uformell kontakt med rektorene på de ulike skolene. Når aktuelle forskningsskissen var valgt og NSD-søknaden var godkjent, ble det sendt en formell henvendelse til de ulike skolene. Alle informantene fikk et informasjonsskriv der det fremgår at de når som helst kan trekke seg og at intervjuene anonymiseres.

5.5. Prøveintervju

Vi gjennomførte et prøveintervju sammen med kollegaer vi kjenner godt. Dette var med å bedre forståelsen rundt fokusgruppeintervju situasjoner. Etter prøveintervjuet ble det gjort siste justeringer justeringer i intervjuguiden. Noen av av spørsmålsformuleringene ble endret, andre forkortet. Det ble også utarbeidet en mer detaljert liste med oppfølgingsspørsmål, for å bedre å sikre best mulig at vi fikk svar på forskningsspørsmålene. Selv om den valgte intervjutypen legger opp til at noen av oppfølging spørsmålene blir til i dialogen for å klargjøre mening, så vi at det kan være nyttig å lage en liste med mulige problemstillinger. Å gjennomføre et prøveintervju gjorde oss tryggere på “egen rolle” i forkant av intervjuene, med tanke på intervjuene å skape en avslappet og behagelig atmosfære.

5.6. Gjennomføring

Kvale (2015) identifiserer ti kvalifikasjonskriterier for intervjueren. Dette omfatter krav til struktur i intervjusituasjonen, krav til kommunikative evner, slik at den intervjuede forteller så åpent som mulig om temaet. Dette forutsetter igjen at intervjueren opptrer vennlig, og har øre for å oppfatte nyanser og stille de riktige oppfølging spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015).

I starten av intervjuene fikk informantene presenter tema og hvordan fokusgruppeintervju foregår. Det ble informert om anonymisering, og muligheten for å trekke seg fra studien når som helst under forløpet. Bakgrunnsvariabler som alder, utdanning, antall år ved skolen, tidligere yrkeserfaring og hva de underviser i, ble registrert. Disse spørsmålene fungerte som en oppvarming før intervjuene startet, for å etablere en god atmosfære og unngå stressfaktorer. Informantene ble forklart hvorfor opptaksutstyret ble brukt, og hvordan anonymitet skal sikres. Intervjuene varte i ca. 70 minutter, og alle var bygget opp på samme måte. Alle intervjuene ble avsluttet med at de kunne komme med innspill, enten oppklaringer rundt det de har snakket om, eller tilleggsopplysninger. Ulempen med fokusgruppeintervju kan være at en kan møte etablerte grupper, uformelle rollefordelinger og relative faste samhandlingsmønstre (Kvale & Brinkmann, 2015).

5.7. Analyse

Valg av analysemetode er avhengig av veien til målet, det er det vanskelig å finne veien dit, hva som skal analyseres, intervjuets tema og hvorfor tema er valgt (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og transkribert i etterkant. Kvale (2015) peker på at de visuelle inntrykkene fra samtalene blir borte, og den skriftlige bearbeidingen gir en dekontekstualisert versjon. Dermed må transkriberingen betraktes som en del av analyseprosessen. Med tanke på analysens reliabilitet prøvde vi å være så tro som mulig mot informantenes eget språk og måten å uttrykke seg på (Kvale og Brinkmann, 2015).

Analysen består først av å bearbeide dataene fra de 3 fokusgruppeintervjuene. Johannessen & Tufte et.al. (2007) hevder at man skiller mellom fem ulike måter å analysere intervjudata på. Den første er meningsfortetting som innebærer en lengre tekst reduseres til kortere formuleringer. Den andre er meningskategorisering, der teksten kodes i kategorier. Den tredje er meningsstruktur gjennom narrativer, som kjennetegnes av en tidsmessig og sosial organisering av tekst. Den fjerde måten å analysere intervjudata på er meningstolkning som

betyr at teksten struktureres og meningsrelasjoner utarbeides, som ikke kommer fram i teksten. Den siste analysemetoden er ad hoc meningsgenerering, der analysen består av en blanding av de tidligere nevnte metodene (Ibid).

For å skape en god oversikt over hva informantene oppfatter som relevant, er det i hovedsak gjort bruk av meningsfortetting. Ordrett transkribering kan fremstå som usammenhengende og kan, og en meningsfortetting kan hjelpe til å klargjøre informantenes mening. Samtidig er det viktig å være klar over at det å fjerne gjentakelser eller pauser i en meningsfortetting prosess kan ta bort noe av informantenes mening. Den originale teksten er beholdt, men det er tatt bort gjentakelser og overflødige ord. Videre er det forsøkt å gi mening i uttalelsene med noe færre ord enn informanten selv brukte (Kvale & Brinkmann, 2015)

Meningsfortetting foregikk i fem steg (Kvale og Brinkmann, 2015). Først danne et helhetsinntrykk ved å lese igjennom det transkriberte materialet flere ganger. Det neste steget var å bestemme de meningsbærende enhetene med utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden og forskningsspørsmålene. Temaene som dominerte meningsenhetene ble uttrykt så konsist som mulig ut fra informantenes synsvinkel, og meningsenhetene ble deretter sjekket i forhold til om de var relevante i forhold til problemstillingen. Deretter ble de viktigste meningsenhetene bundet sammen til deskriptive utsagn, og ble med videre i analysen. Meningsfortetting er en nyttig analysemetode som gir en god oversikt over materialet, kontroll i analyseprosessen og kan styrke studiens pålitelighet. Prosessen ga en helhetlig forståelse av innholdet i intervjuene, samtidig som metoden gjør det enklere for andre å følge analysen trinn for trinn.

I bearbeidningen av materialet er trinnene fulgt som er beskrevet både hos Grønmo (2004) og Kvale & Brinkmann (2015). De transkriberte tekstene ble til å begynne med kodet, grovsortert etter innhold. Kvalitative undersøkelser er kontekstavhengige. Det er derfor ikke fulgt en standardisert oppskrift for hvordan kategorisering og begrepsutvikling har blitt foretatt i forholdet mellom empiri og teori. Men vi søkte å følge de beskrivelser som er gjort av Grønmo (2004) og Kvale (2015) for utarbeidelse av kategorier og begreper.

Dalen (2004) peker på at teksten som grunnlag for analyse, kan oppfattes som mer frittstående enn samtalen. Ut fra dette perspektivet hevder hun at tolkningen av dataene kan gå utover det som er direkte gitt i intervjusituasjonen og dialogen. Teksten kan tolkes og forstås på ulike måter avhengig av de premissene som forskeren legger til grunn. Derfor vil kanskje

informantene i noen tilfeller ikke kjenner igjen det bildet som tegnes opp. Dermed er det knyttet etiske spørsmål til denne delen av forskningsprosessen.

5.8. Hermeneutisk tilnærming

Ut fra dette er hermeneutisk tilnærming er et egnet valg i denne studien. Målet for studien er å få økt innsyn i ansattes forståelse og håndtering av konflikter i profesjonelle læringsfelleskap i skole. Hermeneutikk er læren om fortolkninger av tekster, og formålet er å oppnå en allmenn og gyldig forståelse av funnene. I analysen av intervjuene er det sentralt å oppmerksomme på konteksten som er betinget av historie og tradisjon, ikke bare det en ser her og nå (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hermeneutikk dreier seg om fortolkning av meningsfulle fenomener, og å beskrive vilkårene for en slik forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Betegnelsen ”meningsfulle fenomener” blir brukt både om menneskelige aktiviteter, resultatene av disse og betingelsene for dem (Gilje og Grimen 2002). Skal slike fenomener forstås, må de fortolkes. Gilje og Grimen (2002) viser til Gadamer, som setter søkelys på forforståelse. Om forskeren ikke har kunnskaper om det som skal undersøkes, vil en heller ikke vite hva en skal se etter eller rette oppmerksomheten mot. Slik grunnleggende kjennskap til undersøkelsens tema og kontekst er en forutsetning for å kunne bruke intervju som forskningsmetode (Kvale og Brinkmann, 2015).

Samtidig kan en slik forforståelse påvirke forskerens forståelse. Det betyr at vi som forskere har god kjennskap til skolen, har også meninger om profesjonelle læringsfelleskap og konflikter i skolen. Våre holdninger kan påvirke vår forståelse av de data som er samlet inn. Vi har holdninger til lærere og andre ansattes kunnskap om profesjonelle læringsfelleskap, og hvordan de håndterer konflikter. Vi har også tanker i forkant av intervjuene om ansattes forventninger til ledelse og organisering av profesjonelle læringsfelleskap. Ansattes holdninger til det ansvaret de har og hva som forventes av den enkelte (Kvale og Brinkmann, 2015).

Gjennom egen yrkesutøvelse har vi erfart at lærere og andre ansatte ikke uten videre gir seg i kast med nye ting, med mindre de føler at dette virkelig kan gjøre opplærings situasjonen bedre for elevene, og at det er overkommelig for den enkelte. Vi har også erfart at lærere og andre ansatte ikke uten videre lar seg diktere av påbud som kommer fra ledelse, selv om de ikke uttrykker uenighet i møter. Implementering er en kompleks prosess. Vi har gått inn i denne studien med en slik forforståelse. Dermed er det vesentlig å være nøyaktige på å ikke

overføre dette til informantene. Kvale omtaler dette som ekspertgjøring av mening (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette er en utfordring både i intervjusituasjonen og i analyse- og tolkingsfasen. Det er uansett krevende å sette seg inn i hver enkelt informants livsverden, det å se og forstå deres perspektiv for forskeren. Forforståelsen kan gjøre dette til en enda større utfordring.

5.9. Reliabilitet

Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er (Kvale og Brinkmann, 2015). «*Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides*» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011:40). Det er de empiriske målingene og sammenhengene som er i fokus, ikke relasjonen mellom teori og empiri. Kvalitative data blir utviklet i prosessene mellom forskeren og informantene, og relasjonen som oppstår vil ha innvirkning på resultatene som kommer frem. I kvalitativ forskning må derfor reliabilitet komme frem gjennom tydelig synliggjøring og begrunnelse av alle stegene i forskningsprosessen. Dette krever at en gir detaljerte beskrivelser av forskningsstrategien og analysemetodene. Thagaard (2015) kaller dette å gjøre forskningsprosessen transparent.

Thagaard (2015) beskriver at «*reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte*» (Ibid:201). Undersøkelsen er pålitelig når andre som gjennomfører den samme undersøkelsen en gang til kommer frem til det samme resultatet (Bukve, 2020). Derfor er det viktig for forskeren å styrke påliteligheten ved å gi en inngående beskrivelse av konteksten, en åpen detaljert fremstilling av fremgangsmåten gjennom hele forskningsprosessen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011:230).

Som skoleledere har vi i dette forskningsprosjektet kompetanse, kjennskap og erfaringer innenfor profesjonelle læringsfellesskap og konflikter i skolen. I studien er det sentralt å tenke gjennom og dokumentere prosedyrene for datainnsamlingen (Bukve, 2020). Dette vil være avgjørende for om studie klarer å samle inn pålitelige data, og for at andre skulle kunne avgjøre reliabiliteten (Bukve, 2020). Vår forforståelse kan komme veien når vi forsker på dette tema. Det er viktig at vi drøfter dette før vi gjennomfører intervjuene, og før vi tolker innsamlet datamaterialet. Om datamaterialet som samles inn er pålitelig, er ikke knyttet til andre parters opplevelser, men til informantens opplevelser. Det vil si den enkelte informants opplevelse og forståelse (Kvale og Brinkmann, 2015).

5.10. Validitet

Validiteten handler om argumentene samsvarer mellom teoretisk perspektivene og dataen som er samlet inn (Bukve, 2020). Et sentralt krav er om undersøkelsene må utformes slik at en kan bruke data til å trekke slutninger om tilsvarende fenomen på en forsvarlig måte. Produktets forhold til virkeligheten (Kvale og Brinkmann, 2015). Et sentralt spørsmål i forhold validitet er om metoden som er valgt, undersøker det som er med og om resultatene viser virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013). Validitet i kvalitativ metode er nær knytt til tolkning av data og om tolkningene forskeren gjør er gyldige. Også her er det viktig å gjøre analyse- og fortolkningsprosessene transparent for å styrke troverdigheten av resultatene (Ibid).

Relativt mange koder ble brukt i denne innledende sorteringen, for eksempel emnene profesjonelle læringsfellesskap, profesjonsstatus, konfliktforståelse, konflikt erfaringer, konflikthåndtering, årsaker til konflikt, konfliktstrategier og destruktive og konstruktive konflikter. Dette kunne så brukes som utgangspunkt for en mer systematisk kategorisering av materialet. De ulike innholdselementene ble sortert i forhold til hverandre, og på den måten ble noen slått sammen og noen ble lagt til side, fordi disse ble sett som mindre relevante i forhold til oppgavens problemstilling. Vi har søkt etter felles egenskaper ved ulike fenomener for å finne fellestrekk. Etter å ha prøvd ut ulike måter for å strukturere, eller tematisere vårt datamateriale i forhold til oppgavens problemstilling, valgte vi en systematisering etter de tre forskningsspørsmålene. Denne kategoribaserte inndelingen dannet utgangspunktet for den strukturen som er valgt for fremstilling av det empiriske materialet. Å være alene i et forskningsprosjekt med bare et «forskerblikk» på materialet, kan være utfordrende. Man mister sjansen til refleksjon, til å se data fra ulike synsvinkler. Det at vi har vært to personer som har analysert dataene kan ha bidratt til høyere validitet.

5.11. Etisk bevissthet og retningslinjer

Forskere har et vitenskapelig ansvar overfor profesjonene, i forhold til de som intervjues for at forskningsprosjektet kan produsere kunnskap av verdi, og at kunnskapen er så kontrollert og verifisert som mulig. En moralsk forskningsatferd er mer enn bare etiske kunnskaper og kognitive valg. Den involvere også oss som person, vår følsomhet og forpliktelser overfor moralske utfordringer og handlinger. Holdninger og etiske bevissthet er viktig, og de etiske vurderingene vi gjør underveis bør komme frem av valgene som vi kommer til å presentere med tanke på utvalg, innhenting av skriftlig informert samtykke, forberedelse og gjennomføring av fokusgruppeintervju. Underveis i studier har det vært nyttig å ta opp de

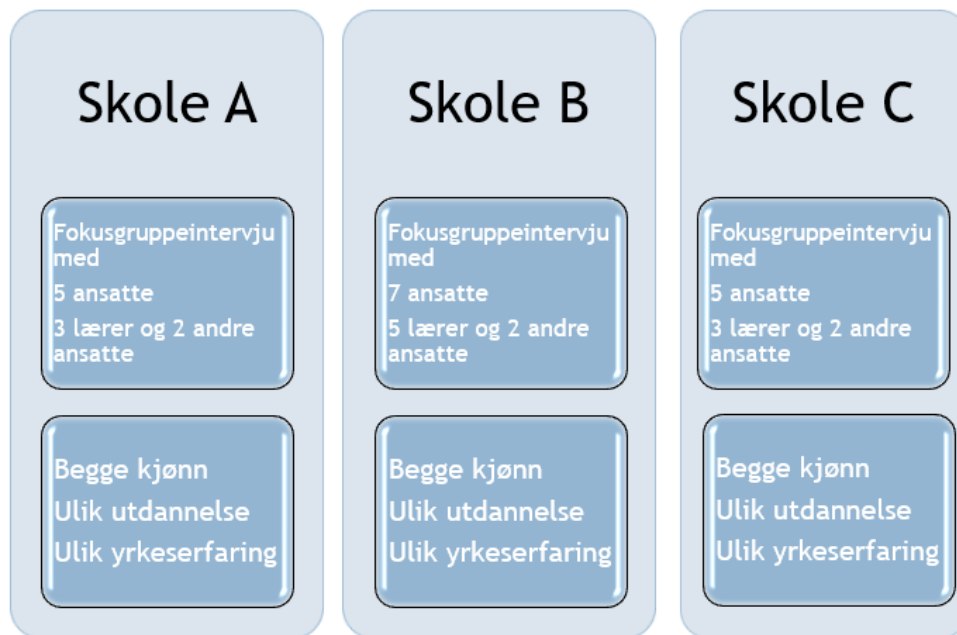
ulike etiske utfordringene som kan oppstå i løpet av studien. Etiske regler og teorier har vært med på å gi retningslinjer som ble vurdert gjennom hele studien i forhold spesifikke situasjoner vi kom i (Kvale og Brinkmann, 2015). Et eksempel på en etisk vurdering fra intervjuene var hvordan vi skulle håndtere det at ansatte skulle beskrive konflikter de og andre ansatte hadde vært en del av, uten å bruke navn eller for tydelige personbeskrivelser. Vi var opptatt av å holde samtalene på et "metakognitivt nivå" som kunne gi innsikt i konfliktsituasjoner i profesjonelle læringsfellesskap. Vi gav derfor tydelig beskjed i starten av intervjuene om at det ikke skulle nevnes navn på andre ansatte i intervjuene, eller gis for detaljerte beskrivelser av personalkonflikter. I et av intervjuene måtte vi minne en informantene om dette underveis i intervjuet.

6. Empiri

I denne delen blir den empiriske undersøkelsen presentert. Studien er gjennomført ut fra hovedproblemstillingen som etterspør hva som kjennetegner konflikter i profesjonelle læringsfellesskap i skolen.

Det empiriske materialet er samlet inn gjennom fokusgruppeintervju ved tre skoler.

Beskrivelse av skoler og informantene i studien (Tabell 3):



Tabell 3: Beskrivelse av skolene og informantene i undersøkelsen.

Utsagnene fra fokusgruppeintervjuene er merket med 'Skole A' for skole A, 'skole B' for skole B osv. Dei individuelle utsagnene er merket på tilsvarende måte: 'Informant (A2)' står for informant 2 i skole A, 'Informant (B3)' står for Informant 3 i skole B osv.

I dette kapittelet presenteres det empiriske materialet fra de tre intervjuene. Svarene er organisert skolevis for å synliggjøre mønstre. Materialet er strukturert etter de tre valgte forskningsspørsmålene med underliggende tema: Hva er ansattes forståelse av og erfaringer i profesjonelle læringsfellesskap i skolen? Hva er de ansattes erfaringer og forutsetninger i møte med konflikter i profesjonelle læringsfellesskap i skolen? Hvilke møter og håndterer ansatte konflikter i profesjonelle læringsfellesskap i skolen? Hvilke strategier bruker ansatte når de håndterer konflikter i profesjonelle læringsfellesskap i skolen?

Oppsummeringen er gjort etter å ha sammenlignet svarene vertikalt etter tema i intervjuguiden. Avslutningsvis, går vi nærmere inn på hvilke hovedtrekk som kommer frem når materialet fra de ulike skolene blir sett i sammenheng. Siktemålet er her å få fram mønstre, sammenhenger og problemområder som kan danne grunnlag for drøfting av møtet mellom empirien og teorien i studien.

6.1. Skole A

6.1.1. Profesjonelle læringsfellesskap – Skole A

Når vi introduserer begrepet profesjonelle læringsfellesskap og ber skole A om å klargjøre hva de legger i begrepet, begynner de å le og ber om at ordet gjentas. De trenger betenkingstid for å svare, og det virker ikke som begrepet brukes. De kommer ikke direkte inn på egenskaper ved profesjonelle læringsfellesskap, men de sier at alle har kompetanse i fellesskap, og at alle jobber for felles mål:

“Det er det jeg tenker, at det er faktisk kompetente folk jeg sitter og samarbeider med eller diskuterer med. De har altså ikke nødvendigvis samme bakgrunn, men er i hvert fall innenfor samme feltet, da har de en eller annen form for kompetanse” (A2)

Informantene kommer raskt inn på at det er mange hindringer for å få til “et godt samarbeid”. De fremhever at møteledelse, fagkombinasjoner, tidsressurs, om de som er på møter kommer til riktig tid, om møtedeltagere følger med på det som blir sagt og hvordan skolekultur påvirker samarbeidet i skolen. *“Men det bør være en leder som sier at i den retningen skal vi gå i, men underveis så kan dere jobbe på det” (A1)*. Informantene A2 forteller om hvordan han ble overrasket over at det bare var noen få ansatte som snakket i møter, når han skiftet arbeidssted fra en skole til en annen:

“Det reagerte jeg litt på første gang jeg kom hit. Utviklingstiden var veldig spesiell i forhold til det jeg var vant til. Jeg opplevde at det var to-tre sterke lærere som bestemte regien på møtene” (A2)

Informant A2 sier at det å lytte til andre er viktig. Informanten forteller at det er ofte sånn at man kan endre synspunkt ved innspill fra andre. Det kommer frem ny informasjon som man ikke har tenkt på. Hindringer for profesjonsfellesskap kan ifølge informant A1 være: «Om man er rigid». «Om man er åpen for andre tanker». På oppfølgings spørsmål om de opplever at det er ansatte som er rigide svarer informant A2: «Klart det er sånn, det er litt rigide folk».

“[...] Det er jo noen som har sånn negativitet rundt seg. Som er negativ til alt. Ja i teamtid eller fellestid, så er vi fryktelig negativ, for at det er kjedelig eller dårlig dette her. Det var

uinteressant går det an å tenke. Jeg tenker det av og til, men det trenger ikke å på en måte å lyse ut fra hele vesenet! Dette her er helt latterlig!” (A2)

«For det er veldig smittomt!” (A1)

“Det var et mareritt når vi kom hit og skulle samarbeide med dem. Det var veldig mye negativitet her. Men nå synes jeg det er generelt bra. [...] “I fjor var vi på kontor sammen, så vi vi hadde jo det samarbeide faglig gjennom hele året og “sparret “med hverandre i fag. Og fikk det på en måte veldig godt inn da, men i år så er det liksom sånn sporadisk“ (A2)

Informant A2 forteller om at når han jobbet i forsvaret var det vanlig at de vurderte uken og prøvde å finne hva som ikke hadde fungert. At det var kultur for å være kritisk, for å forbedre praksis. Sånn er det ikke i skole ifølge informanten: *«For min del syntes jeg ikke det var ubehagelig”*. Videre utdyper han at det er annerledes i skole: *«Vi er veldig «runde» i hva vi sier til hverandre»*. Informant A2 er opptatt av det individuelle ved lærerjobben, og at det det å være lærer er “en altopplukende jobb”, der man selv hele tiden reflekterer over hva som kan brukes i undervisning:

“Ja jeg ser jo det og at e. At det er mye jeg kunne tenkt å diskutere med andre mye mer om, men samtidig så har jeg et oppdrag. Det er jo å undervise en klasse, sant? Og egentlig så det er jo egentlig og altopplukende i livet ditt. Hvis du går inn for det sant, altså det er veldig spesielt med å være lærer. Du er det egentlig hele tiden. Jeg ser på “Ut i naturen” og plutselig så tenker jeg helvete. Føler for at dette kan jeg bruke i neste naturfagsprøve, sant?”

Ansatte i skole A opplever at selv om hierarkiet ikke er like tydelig som tidligere, er det fortsatt er forskjeller mellom profesjoner innad i skolen. Ansatte som ikke er lærere og jobber med barn med spesielle behov føler seg lite inkludert i profesjonsfellesskapet. Informant A3 uttaler: *“Vi vet faktisk ikke så mye om hva som foregår på skolen “*. Videre svarer informant A1 som er lærer: *“Og jeg vet veldig lite om hva som foregår med det dere gjør”*. Informant A3 har tidligere jobbet i barnehage og sammenligner samarbeidet i barnehage og skole. *“Jeg synes jo barnehagen er kjempeflink å få til det samarbeidet på tvers av de forskjellige profesjonene” (A3).*

6.1.2. Konfliktforståelse – Skole A

6.1.2.1. Definisjoner på konflikt og hva er konflikt.

Skole A definerer konflikter som det å være uenige, eller en uenighet mellom to personer.

“Når to motparter er uenige som kanskje gjør at en ikke klarer å være saklig” (A2). *“Da er en uenige på et så sånt nivå at man ikke klarer å være ok med hverandre” (A1).* Informant A2 definerer konflikt som noe som trekker seg ut i tid, men det å være uenige er noen en kan være hele tiden. Informant A1 sier også at konflikt kan defineres som en uenighet der en går til

personangrep. Informant A5 viser til han elsker å være uenig, og at det betyr ikke at det har vært noe problem med den andre personen.

“Det å diskutere litt uten å være uvenner, kan føre til at man kommer frem til et bedre resultat, hvis man bruker litt tid på ting før en blir enige om noe” (A5).

6.1.2.2. Kompetanse. Utdanning og erfaringer med konflikter.

Informantene på skole A har ikke hatt om konflikter i utdanningene sine. Informant A1 har hatt et kurs om konflikthåndtering, som tillitsvalgt. Informant A2 mener de har hatt noe om konflikter i utviklingstiden på hans tidligere arbeidsplass, men det var på et foreldremøte med om emisjons ferdighetstrening for noen år siden. De bekrefter at de har erfaring med konflikter/uenigheter gjennom et arbeidsliv, at man har opparbeidet ferdigheter i ulike livssituasjoner:

“Ja, men det er jo sånn at du får en enorm erfaring bare gjennom et liv med konflikthåndtering. Og det er jo litt sånn, vi har jo konflikthåndtering på hjemmebane, i hvert fall vi som har 3 jenter, da er jo det vanvittige greier å følge opp, ikke sant og med parforhold og i klasser og foreldre og ledelse og kompiser også. [...] Jeg kjenner jo folk som er fryktelig dårlig i konflikthåndtering. Dette får de ikke til, de går på en kjempesnell etter smell hver gang. Også er det ikke alle som tar til seg de erfaringene og lære av dem. Hvorfor havnet jeg i en sånn uheldig situasjon sist? Kanskje jeg skal gjøre noen annet neste gang” (A2)

Informanten forteller videre om andre erfaringer med konflikter. Informant A4 sier at det kan være utfordrende å si fra at en er uenige på fellesmøter. Spesielt hvis den du er uenig med kan veldig mye mer om det som drøftes. Informant A2 forteller om erfaringer der noen har blitt behandlet dårlig i fellesmøter, blant annet måten ansatte snakker nedlatende til hverandre, at det er et fåtall som tar avgjørelser og at flertallet sier ikke meningene sine. Informant A3 som har vært på denne skolen mye lenger, sier noe om at det kan være en sjargong mellom ansatte som har jobbet lenge sammen. At man snakker mer direkte til hverandre, og nyansatte kan reagerer på måten ansatte snakker med hverandre: *“Vi kjenner hverandre så godt at vi har tillagt en måte å snakke på” (A3).*

“Merket jo at de som kanskje tok ordet i fellesmøte og hadde lyst å si sin mening, fikk jo virkelig passet påskrevet rimelig kjapt og fikk tilbakemelding på at det var jo helt latterlig å si” (A2).

Informant A1 sier at andre ansatte som opplevde dette kanskje tenker at denne måten å snakke til noen på, er noen som burde vært tatt på tomannshånd og ikke foran alle: *“Men det jo på en måte en tillært måte være mot hverandre, og det tar ofte lang tid å snu” (A2).*

Når vi spør ansatte på skole A om hva de tenker om former for uenighet som kan skape destruktive konflikter fremhever de personangrep. Informant A3 sier at konflikter er destruktive når en begynner å gå på personer, og da er det snakk om personangrep, og da må en gjerne inn med profesjonell hjelp. For å unngå dette er det viktig å gå inn tidlig, lytte til de som det angår, samme hvor det kommer fra, om du er fagarbeider eller lærer, rektor osv. Informant A1 er opptatt av at maktforholdet mellom yrkesgruppene skolen kan påvirke:

“[...] lærere er ikke bedre enn fagarbeidere [...] og rektor er ikke bedre enn andre, sånn menneskelig sett. Men likevel har lærerne på en skole ansvar for alle elevene, og dermed er det en maktposisjon, og maktbalansen i favør læreren. Det er noe med maktforholdet mellom ulike yrkesgrupper i skolen, og det er uavhengig av at mennesker er like mye verd. Det er noe med at lærere er på en måte over, at mellom lærer og fagarbeider så er det lærerne som har ansvaret” (A1)

Ved spørsmålet om erfaringer med konflikter fra profesjonssamarbeid er det enighet om at når det skjer utvikling er det nyttig. Ifølge informantene tar ofte diskusjoner for mye tid, når ansatte diskuterer saker lenge, og tar omkamper på saker som er bestemt. Informant A1 sier at det er viktig å få frem nye meninger og få med alle:

“Men det er ikke dermed sagt at vi ikke skal diskutere ting, men av og til så føler jeg kanskje at vi diskuterer litt for å for å diskutere, som gjør at det faktisk går utover den jobben du skal gjøre” (A2).

6.1.3. Konflikthåndtering - Skole A

6.1.3.1. Årsaker til hvorfor konflikter oppstår i profesjonelle læringsfelleskap

Retten til medvirkning kan ofte være årsaken til at det blir lengre diskusjoner, men det er viktig at det ikke brukes for mye tid på dette, spesielt hvis det fører destruktive diskusjoner.

“Hvis det ikke blir en konstruktiv diskusjon, så må det må være en tydelig stopp” (A1)

“Skal man ta en avgjørelse, så klarer man ikke å gjøre alle til lags uansett, så må bare noen skjære gjennom, og så får man være uenig. Kanskje resten av sakene er man kanskje enig om. Så blir det litt sånn at vi uenige her og der, og så er man enige i noe” (A5).

Informant A5 sier at det å ta de riktige avgjørelsene kan være utfordrende i en organisasjon, og spesielt for ledere som må ta flere hensyn i sine avgjørelser:

“Vi må være profesjonsmennesker nok til å ikke holde det mot noen hvis en er uenige, en må ikke gå i konflikten, en må ikke søke konflikten, men begynne å være profesjonsmennesker. Men alle er ikke det” (A1)

På spørsmålet om hvordan informantene på skole A møter konflikter kommer det først frem at de har og er sjelden i konflikter. De kan være uenige uten at det blir en konflikt, men det å samarbeide med hvem som helst kan være utfordrende:

“Ja i utgangspunktet så kan jeg samarbeide med alle, men samtidig hvis det over lengre tid ikke fungerer, så tenker jeg at jeg hadde gitt beskjed (til rektor). Jeg tror det hadde vært bedre for både meg og elevenes læringsutbytte, at en får samarbeide med noen andre. For det er jo sånn at det er jo ikke alle du samarbeider like godt med” (A2)

Videre sier A2 at det har vært flere ganger en har tenkt negativt om en du skal samarbeide med, men holder det for deg selv. Og grunnen til det er at en ofte har en oppfatning om hvordan den andre ansatte er, f.eks. har mye fravær, lite struktur osv. Det kan være kjempevanskelig å si ifra, og dette begrunnes med at en som oftest bare må holde ut et år med denne personen som man ikke går overens med: *“Jeg har jo bedt om å få bytte kontor, fordi det har vært for mye” (A1).*

“Åpenheten er ikke så farlig egentlig. Om jeg sier til deg, du er jo kjempegrei kar, men det er ikke sikkert meg og deg passer til å jobbe sammen tett. Vi er veldig ulike, må jo bare si det uten at det blir konflikt, men det er jo ikke lett” (A5).

6.1.3.2. Hvordan ansatte møter konflikter i profesjonelle læringsfelleskap

Når vi snakker om hvordan ansatte møter konflikter kommer det frem at flere er konfliktsky og at de sjelden er i konflikter. Og når en er i konflikter må en være smart.

“Jeg er konfliktsky, og jeg prøver å unngå konflikter. Trekker meg litt unna. Jeg synes det er vanskelig. Ja, kanskje jeg ikke er tøff nok til å si hva jeg egentlig mener og tenker” (A4)

“Det viktigste er kanskje at en går litt i deg selv, hvis du f.eks. har vært sint eller noe, det å prøve å lande litt og tenke på hvem som er motstanderen min her og være litt smart. Jeg har vært i en konflikt, og jeg har alltid klart å løse det. Jeg er ikke ekspert, tror jeg, men jeg tror det å gå litt i seg selv, og så kanskje gå litt imot dine egne tanker, for å dempe konfliktnivået. Det tror jeg er lurt for å løse konflikten. Ofte er jo det bagateller som har utløst konflikten og hvis du gjør det og det, så vil kanskje konflikten roe seg ned. Jeg har hatt flere sånne episoder og da må man kanskje svelge noen kameler selv også, møtes et eller annet sted på midten, så ordner det seg. Det tror jeg er viktig” (A2)

6.1.3.3. Valg av konfliktstrategier, ulike konfliktstiler og konflikttyper

I forhold til valg av konfliktstrategier og konflikt typer, snakker skole A om at fleste ansatte er “runde” i kantene og det er god stemning på teamene på skolen:

“Men jeg opplever vi er litt sånn “bamsebrakar” eller “bjørn” her på vårt team. Det er stort sett i hvert fall god stemning. De fleste er rund i kantene og prøver å tenke på at alle skal ha

det bra. Alle skal få frem sin mening og god stemning. Og når vi er uenig kan vi si fra og det gjøres på en fin måte. Har ikke opplevd de siste årene at noen er veldig sånn haiete, men at det kan være på andre team på skolen tenker jeg” (A2)

Videre snakker de om at en har ulike roller og noen saker er viktigere enn andre, og det å være “hai”, den rollen må en noen ganger være i, for å være tydelig og få frem hva en mener.

“Jeg vet at jeg har måttet være hai i tillitsvalgtmøter, for eksempel. For der er du i en rolle, så jeg kan fint ta på meg haien hvis jeg må, men jeg liker det ikke. Noen saker er viktigere enn andre og av og til, så må en si ifra” (A1).

Typiske kjennetegn på personer som ofte kommer i konflikter er “rever” og “haier”, og informantene innrømmer at de har en del av de her, men at alle typene er til stede i arbeidsmiljøet på skolen.

“For det er virkelig irriterende med rever som lirker og lurere, og du vet ikke hvor du har de. Ja, de er jo litt sånn og sånn. Først er de enig med deg, og så er de enig med noen andre osv. Hvor har vi deg egentlig, hvem er du enig med, og hvem er du egentlig? Den er litt sånn vanskelig” (A1).

Det vanligste er å bruke flere ulike strategier i konflikter, og informantene kommer med noen tanker rundt det å møte ulike typer, det å «please» alle, å være en “teddybjørn, det å være smart, hva som skjer når en møter en hai og at når en er uenige, og at det er viktig med en tydelig leder:

“Er du en teddybjørn, så skal du please alle, da skal jo du gjøre alle til lags. Men du gjør jo kanskje ikke deg selv til lags. Du kaster kanskje deg selv under bussen. Skal du samarbeide med alle, så er jo det slitsomt!” (A1)

“Jeg var på et møte som tok ganske fyr her for et par dager siden. Der var det alle typer, i hvert fall skilpadden var der og så var det en som var sint som et fly, han var hai. Men så var vi et par stykker av oss som var teddybjørn [...] vi prøvde å skape en eller annen grad av god stemning [...] Så det er kjempeviktig å få landet dette her på en eller annen måte [...] Så jeg tenker det med konflikthåndtering, det er vanskelig, men er du lur sånn som reven kanskje er, så klarer du å ofte å finne løsninger på det” (A2)

Informantene samtaler videre om de som har et sinnemestringsproblemer, og at haier har et problem. Det er også mange ansatte som stikker hodet inn i skallet hver gang, men at de plutselig får nok: “Og da koker det over og så blir du en ekstrem hai” (A1). Så det er viktig at det er en tydelig leder.

“Du må ha en leder uansett situasjon en er i, det må være en som tør å styre flokken” (A2)

“Med det der miljøet med de skilpaddene og de tingene. Jeg tror at miljøet på en arbeidsplass har mye å si i forhold til antallet ulike roller vi har. Jeg tror at vi kunne vært i ulike roller fra plass til plass hvor vi er vi jobbet, det har mye å si. Om det er lov å være litt hai. Men noen steder er jo det sånn at en er skilpadder, at en ikke tør å si noe” (A5)

6.2. Skole B

6.2.1. Profesjonelle læringsfellesskap – Skole B

Skole B konkretiserer ikke hva profesjonelt læringsfellesskap er, men sier at det er viktig å dele erfaringer. Informant B3 innleder ved å konkretisere begrepet på denne måten: *“At vi deler erfaringene våre blant annet, at vi er flinke på det”*. Videre utdyper informant B7:

“Du snakker om faglig utvikling. Hva skal til for at barna skal ha det best mulig og hvilken metode vi skal bruke? Diskutere sånn at det man gjør er gjennomtenkt, når du velger hva du skal gjøre, at det passe opp mot målet, kompetansemål, eller annet som er viktig, ikke sant?” (B7)

Informanten som uttaler dette er opptatt at det ikke finnes nasjonale standarder å gjøre dette ut fra, men at en gjør dette lokalt, og er usikker på om det er godt nok med hensyn til f.eks. mål i nye læreplaner:

«Ja altså, jeg tenker litt sånn tilbake igjen på det første du spurte om. Og det var jo hva er profesjonssamarbeid. Var det ikke det? Og da tenkte jeg litt på leger, ikke sant? Altså de har jo profesjonssamarbeid. Hvis du tenker på en lege, så spiller det jo ingen rolle hvilken lege du går til, for de utfører samme prosedyre og det tenker jeg jeg savner litt her i skolen, for vi har jo liksom ikke [...]» (B7).

Man kan også føle personlig at det er vanskelig å samarbeide ifølge informant B5:

“Jeg må si at det er litt vanskelig å samarbeide. Jeg er den som er vanskelig å samarbeide med. Vi har delt fag sånn at det skal bli mindre for hver av oss, men jeg synes det er forferdelig uoversiktlig når jeg ikke har alle fagene. Jeg blir bare dinglende med, så jeg er sikkert ikke noe god å samarbeide med.”

Skole B er opptatt av at møteledelse er en viktig faktor. Både lærere og andre ansatte er enige i at innholdet i fagmøtene trenger en tydelig struktur.

“Det må være en plan på møter. Det må være strukturert og det må være noe som er av betydning for personalet [...]. Da blir jeg engasjert!” (B4).

Ønsket er et møte der dialogen er sentral i følge informant B7: *“[...]Det blir som med elevene. Du kan ikke stå å snakke foran en hel time. Alle må engasjeres i det. Hvis det skal være verd noe.”*

Samtidig kommer det frem at å skape en god dialog i møter ikke alltid er like enkelt ifølge informant B3: *“Jeg liker godt å få mine ting gjennom, men håper at jeg også kan høre på andre [...] men det er ikke alltid like enkelt”*.

Alle lærerne ved skole B er opptatt av at det kan være vanskelig å få til et godt samarbeid med andre ansatte ved skolen, selv om de kan ha jobbet lenge i skolen og har mye kunnskap. Når

det ikke er satt av tid til samarbeid i timeplanen, blir samarbeidet preget av adhoc-løsninger, der lærer delegerer oppgaver underveis parallelt med at de underviser elever. Dette kan oppleves som krevende for lærerne. Informant B4 uttrykker dette slik:

«Jeg synes av og til at det kan være litt vanskelig å få inn noen som bare står der. Så har jeg faktisk ikke alltid tid til å sette de i gang. Jeg må få gjort det jeg skal. Så hvis ikke de klarer å komme i gang selv, da kan jeg gi sånne små instruksjoner: Du kan hjelpe den, du kan hjelpe den.. Men jeg klarer ikke å sette de mer i arbeid enn det jeg da».

Videre kommer informant B6 inn på at maktbruk kan være en hindring for en god dialog i personalet: *“Hvis noen snakker til deg ovenfra og ned, den er ikke god, den er veldig dårlig [...] ja noen er sånn”*. Informant B4 er enig i utsagnet: *“Det har jeg også opplevd ved begge skolene jeg har arbeidet [...]. Du føler deg helt verdiløs”*

6.2.2. Konfliktforståelse – Skole B

6.2.2.1. Definisjoner på konflikt og hva er konflikt.

På spørsmålet om Skole B kan definere begrepet og hva konflikter er, beskriver de at konflikt er noe helt annet enn det å være uenig. Konflikt er en sterk uenighet som de ikke klarer å enes om noe.

“Men altså en konflikt er jo ikke en uenighet, ville jeg sagt. Uenigheter er jo noe som du har, altså jeg mener min måte, du mener din måte er best. En konflikt er jo når det har eskalert til å bli ufint” (B4)

“At altså, men du kan mene at vi bør gjøre ting på denne måten. Jeg kan mene at vi bør gjøre ting på en annen måte, uten at det er en konflikt (B4)

“Når en er uenige, og ikke kan bli ferdig med det” (B2)

6.2.2.2. Kompetanse. Utdanning og erfaringer med konflikter.

Informantene på skole B forteller at de ikke hatt noen om konflikter i utdannelsene sin. Tillitsvalgt har vært på noen kurs om konflikthåndtering, men har lite erfaring med konflikthåndtering.

“Som tillitsvalgt har jeg hatt litt om konflikthåndtering, men jeg synes ikke vi har fått noe godt grunnlag [...]. Men det er bare veldig mye råd og kanskje hva som er lurt å gjøre. Det er ikke noe vi har gått dypt inn i” (B4).

“En gang, men jeg føler det har vært mer knyttet til barn, ikke sånn hvis man kommer i konflikt med en voksen eller kollega eller sånt” (B3).

“Jeg har vært i konflikt med foreldre, der jeg ble sykemeldt, og måtte på et kurs i forbindelse med det om hvordan man skal takle det i etterkant” (B7).

“Jeg synes ikke skolen har lagt noen spesielle føringer eller vekt på dette [...] Når du først kommer opp i konflikter, får du gjerne litt råd, og da kobler du inn folk som kan hjelpe deg med det ikke sant, men som eget tema har vi ikke hatt så mye av” (B4).

Erfaringer om konstruktive og destruktive konflikter er alle informantene enige om at uenigheter er bra. For hvis ingen tør å si ifra ved uenigheter, er konsekvensen at det vil skje lite utvikling i skolen. Flere av informantene har vært i konflikter, og også opplevd en ovenfra og ned holdning som ikke er bra:

“Jeg synes uenigheter er bra. Hvis man bare er enige, så tror jeg at du er inne på at da blir det bare sånn. Jeg tror det er sundt med uenigheter, og så må man begrunne uenighetene sine ut fra faglige standpunkt. Og klarer man det, så da tror jeg man til slutt klarer å bli enige om noe. Men det handler om maktbalansen, for eksempel med det vi hadde om i går. Hvis jeg skulle ha min vilje uansett, hva som skjer da? Da blir det usunt! For da kommer man ikke noen vei, for da blir det den egoismen, som at en mener at jeg skal ha mitt opplegg samme søren hva de andre mener, så skal jeg gjøre mitt opplegg. Da er du inne på usunn balanse” (B4)

“Ikke kjekt. Du føler at du er helt totalt verdiløs [...] når en var helt ung og man kommer rett fra lærerskolen. Du er full av inntrykk, og tror at du skal undervise og så blir du sosialarbeider. For det er noe helt annet, noe helt annet enn det du trodde, så da er det gjerne verst de første årene når du er litt sånn usikker på hva du skal inn i yrket. Og du har ingen erfaring, ingenting å bygge på. Kanskje det er lettere å føle det da. Nå tror jeg det skal mere til” (B4)

“Samtidig så føler man mer på dette når man har fått flere års erfaring, den holdningen, ovenfra og ned holdningen. Den er ikke god altså!” (B7).

“Det føles nesten som en avskilting” (B4).

6.2.3. Konflikthåndtering – Skole B

6.2.2.3. Årsaker til hvorfor konflikter oppstår i profesjonelle læringsfelleskap

På spørsmålet om det er noen konkrete områder i profesjonssamarbeidet der konflikten har lett for å oppstå sier informant B5 at det ofte handler om tid. Lærere har i følge informantene de siste årene blitt mindre og mindre herre over egen tid, og det er mindre tid til å forberede undervisning i egne fag. Det er mye kurs, nettverk og mer og mer byråkratisk styring av skolen. Det er lite tid til å gjøre det du egentlig skal:

“Jeg føler tiden vår i år har vært bundet opp mye, mye mer enn den har vært tidligere. Altså det er sånn når det kommer en dag der det ikke er et eller annet kurs eller møte, da puster en lettet ut. I dag kan jeg faktisk jobbe, mens jeg er på skolen” (B3).

Skole B snakker og om det å akseptere at vi er forskjellige. For å få dette til er det viktig å møtes og ha tid til å samarbeide, at alle betyr like mye. Dette er viktig for å unngå konflikter i arbeidsmiljøet: *“Det handler om å se folk hver dag og se folk i gangene”* (B6).

“Ja, jeg synes det er negativt at vi har kontorer så langt vekk fra hverandre. At noen på en måte ikke engang komme ned til lunsjrommet, fordi at det er så langt vekk. At det er liksom som nesten vi er i forskjellige verdener” (B3).

“Det sosiale betyr mye, og dialogen er kjempeviktig” (B4). *“Og at man ser på hverandre som likeverdige, uansett hvor man er i systemet”* (B7)

“Du får ulik kjemi med folk du er sammen med. Det vil du aldri unngå. Noen samarbeider du godt med, andre samarbeid du ikke så godt med [...] dialogen er viktig og at du føler anerkjennelse for jobben du gjør” (B4)

6.2.3.1. Hvordan ansatte møter konflikter i profesjonelle læringsfelleskap

Hvordan ansatte møter konflikter og håndtere det å samarbeide med noen som de ikke fungerer så godt sammen med er utfordrende. Informantene kommer med ulike erfaringer om hvordan de har håndtert konflikter. *“Det er vanskelig å ikke vite helt hvordan du skal løse det”* (B4).

“Jeg var dønn uenig med hans metoder. Jeg mente at vedkommende stakk vekk når det var fellesprosjekter, [...] så plutselig finner du vedkommende sittende i sofaen, og jeg må gjøre alt sånn. [...]. Det ble faktisk så stor konflikt, [...] enda vi har sittet på møter og sagt at jo det skal vi gjøre, og så skjønner ikke vedkommende det. Så må vi fortelle vedkommende hva han skal gjøre gang på gang på gang [...] Det blir litt irritasjon hos meg, at jeg hadde problemer å samarbeide med vedkommende. Jeg måtte si at jeg tror ikke dette går. Så kommer det andre med meninger inn i bildet, og jeg gikk noen runder, men da kommer det opp i systemet. Og så blir det jo en følge av dette, og det ble ikke noe kjekt å treffe vedkommende etterpå” (B4)

Om erfaringer fra hvordan en håndterer konflikter med ansatte sier informant B4 at det kan være vanskelig å vite hva du skal gjøre, når en gang på gang opplever at den andre ikke gjør det en har blitt enige om:

“Du må få det til fungerer på en eller annen måte, du må på en måte innrette deg litt etter den det er vanskelig å samarbeide med. Legge det personlige plan vekk” (B7).

“Så tenker jeg helt konkret, hvis jeg måtte jobbet med noen hele tiden, som du ikke kommer overens med og kom i konflikt med. Da ville jeg atskilt, at du har det faget, og da får vi mindre tid sammen, og bare ta det som helt nødvendig. Ta utgangspunkt i hva kan vi enes om. Men da går det litt på det der å være profesjonelle” (B5).

“Før hadde vi åpne klasserom og nå ser jeg selv med lukket dør imellom klasserommene, at det er veldig forskjellig atmosfære i de to klasserommene. Noen ganger tenker jeg der er det bedre enn hos meg, og noen ganger tenker at jeg er glad jeg er her. Vi kan ha forskjellige planer, og hva du ønsker å få gjort i løpet av en time kan være veldig ulikt. Men det er jo lovlig, for får man gjort det man skal, så er jo det greit. Jeg har kanskje hatt min egen måte å

gjøre tingene på, og andre kan tenke at de aldri hadde gjort det sånn. Dette går på det med respekt, og hva en kan gjøre for at en skal funke sammen, dele det med andre og gjøre det på vår egen måte” (B5)

6.2.3.2. Valg av konfliktstrategier, ulike konfliktstiler og konflikttyper

På spørsmålet om ulike konflikttyper og konfliktstrategier, tenker informantene litt før de svarer. Det kan være ulike roller i ulike situasjoner. Brenner de for saken kan en være hai, men ofte er en skilpadde i saker som ikke oppleves personlig som viktig. Det er ikke alltid en unngåelsesstrategi, men at noen allerede har sagt det du tenker, eller du har andre ting å gjøre. Men hvor engasjert en blir har også mye si å med hvem som leder møter og hvilke saker som tas opp:

“Det kommer helt an på hva tema vi snakker om. Jeg tror vi kan være innoen mange av de. Men hvis det er noe jeg brenner for, så kan jeg være den haien. For jeg vet at jeg kan være veldig direkte når jeg har noe på hjertet“ (B5)

“Det har jo med hvor mye du brenner for den saken og hvor viktig det er for deg. Altså hvis det er for deg egentlig er det samme hva utfallet blir, så kan man jo lett bli skilpadde, fordi at dette her var liksom ikke så viktig for deg” (B3)

“Men det kan jo være kanskje på grunn av de kursene vi har nå. De er jo digitale for det meste, men sånn som det Loop greiene vi hadde i går, da var jo det en gjeng med skilpadder som satt der. Og jeg snakket bare fordi jeg hadde fått beskjed av rektor, at jeg skulle gjøre det. Så da var jeg skilpadde jeg og” (B6)

“Men når vi var på coopertative learning kursene, så gjorde alle som de fikk beskjed om, deltok og vi var ugler hele gjengen” (B6)

“For at alle skal tørre å si noe i plenum er anerkjennelse viktig, å ikke å få negative reaksjoner. “At du ikke får denne himlingen med øynene, du får ikke denne sukkingen og du blir lyttet til” (B4).

“Men det kan være vi alltid blir for detaljert i diskusjonene. Dette kunne vi egentlig bare bestemt, men så diskuterer vi det i 20 minutter. Skal eleven få gå med joggesko eller støvler på joggestafetten. Sånne ting synes jeg vi av og til har brukt mye tid på, unødvendig mye tid på ting som bare kan bli bestemt” (B4).

6.3. Skole C

6.3.1 Profesjonelle læringsfellesskap – Skole C

Informantene ved skole C beskriver at profesjonelle læringsfellesskap ikke er et begrep som er godt innarbeidet hos dem, de bruker begrepet svært lite. I forkant av intervjuet googlet de begrepet:

“Det er i hvert fall ikke et begrep som er godt innarbeidet her hos oss, tenker jeg. Jeg har vel knapt hørt noen brukte ordet, og når noen spurte meg om hva dere skulle spørre om, så leitet jeg følt etter det ordet profesjonelt, kan du si det en gang til?” (C2)

Datamaterialet fra skole C gir oss likevel noen indikasjoner på hva de ansatte mener kjennetegner et profesjonelt læringsfellesskap.

“Må kanskje si at vi jo er forholdsvis tradisjonelle, selv om vi ønsker å være team, vi er jo teambasert. Vi snakker jo om team og bruker det begrepet nå” (C2)

Etterhvert kom det tanker om hva et profesjonelt læringsfellesskap betyr for skolen: *“at det er alt som skolen driver med, at det handler om at en trekker ut det gode fra hverandre» (C2)*. Videre poengterer informanten at det er viktig at kunnskap fra den enkelte ikke forsvinner når noen slutter og sier noe om delingskulturen.

“Kunnskapen vi sitter på må deles, på en måte, altså profesjonelt, hvis du skulle forsvinne. Da sitter ikke du med dine ting og stikker av, og tar det med deg» (C2)

«Det som kanskje gjør det litt vanskelig er det profesjonelle ved ordet. Det er jo det at vi er profesjonelle, men det er også noe som vi kanskje glemmer litt? Eller i hvert fall jeg tenker lite på det. Eller vi pleier jo å si det, at vet du hva? Vi kan utdanne barn! Det er det vi gjør i jobben vår! Der er vi proffe! Vi bruker også proffer om elevene våre. De også er proffer! Det er jo de som er proffe på å være elev, så det er det de kan. De jo enda bedre enn oss som gikk på skole for mange, mange år siden. Så den bruker vi litt» (C2)

“Vi har i hvertfall forsøkt å få det til. Jeg vet ikke om vi har lykket helt med å få til en god delingskultur. Du deler på ting, men det er jo litt vanskelig, og ikke nødvendigvis fordi at vi gjør det bevisst, men mer sånn for at vi glemmer det litt” (C2)

Om kritisk tenkning og å uttale hva du mener har informantene flere perspektiv:

«Det er litt vanskelig og kanskje ikke være personlig eller også ta ting og holde det på et sånt jobb nivå» (C1)

«Vi har ulike ting, og vi må dele. En må da skape en trygghet» (C2)

Informant C4 er opptatt at det ikke er lett å få til endringer, når noen er uenig og ikke sier fra. Det er også vanlig å si ifra veldig forsiktig:

“Man er opptatt generelt sett av å ikke trække noen på tærne, være litt forsiktige. Hvis alle hadde sagt det ærlige, akkurat sånn det er, hva en føler osv. så hadde nok møtene blitt helt annerledes. Vi tar hensyn. Hvis jeg sier dette så tydelig som jeg mener det nå. Da vet jeg jo at de to der blir støtt. Så demper jeg meg isteden [...] jeg tenker at vi skulle vært flinkere til å gi ærlig bilder [...] Vi kan bli bedre på å gi ærlige beskjeder!» (C4)

Om skolen som profesjon sier informant C4 videre: «Vi er gode til å pakke inn ting i profesjonen». «De som ikke sier noe, sier ofte mer etterpå» (C5).

De sammenligner hvordan skolen var før med hvordan det er nå, hvordan de ansatte forholdt seg til hverandre, ledelsen og andre ansatte, og hvordan det er i dag. De har jobbet med å bli en “VI-skole”, der alle skal føle seg inkludert og være likeverdige, selv om de har ulike arbeidsoppgaver:

“Men jeg tenker det går på alle lag jeg i en sånn i en bedrift, så for at man har jo en sånn i hvert fall som jeg tenkte fra gammelt av, så var det en slags hierarki, og det er jo et slags hierarki nå, men det var mye tydeligere før, ikke sant? Det var liksom ledelse, lærer, assistent? Ja, jeg vet ikke jeg hva med vaktmester osv.. Det er jo litt sånn nå at alle er med, visket ut det da. Tenker litt at det du har, uansett hva din rolle er, er verdifullt for fellesskapet” (C2)

De snakker mye om at skolen har blitt mye bedre, og at de har fokus på trygghet hos alle ansatte. Det er blitt stor takhøyde og dette har påvirket delingskulturen. Informant C3 beskriver sin erfaring av hvordan det var for noen år siden. Møtene hadde ikke struktur, det var lite åpenhet og det var ulike grupper innad i ansattgruppen. Ansatte var veldig utrygge på hverandre. Flere vil ikke si noe på fellesmøtene, og var alltid enig i det de andre sa, men etter møter kunne ansatte være lite lojal mot det som var bestemt. Det å ha fokus på relasjoner, åpenhet, trygghet og snakke om hvordan en vil ha det på arbeidsplassen var med å endre kulturen på skolen:

“[...] det er veldig stor takhøyde her nå, enn jeg tenker det var før. Vi måtte begynne helt på scratch og det var en utfordring for mange som kjente på at ok, nå er jeg litt på gyngende grunn. Nå vil noe hun mer enn meg, for det er jo dette med åpenheten, dette med å få en trygghet på at man kan faktisk tørre å si noe, at man kan ytre meningene sine. Man har så mye godt i alle voksne som jobber på skolen. Og det der å bidra inn, det var ingen som torde før. Der vi har kommet nå, har vært en reise som var helt fantastisk, så nå sitter vi med personalet og deler alt. Det er som natt og dag, og det handler om trygghet. Og trening og trening, øving og øving ikke minst (C3)

C4 som også er tillitsvalgt har et litt annet syn, og sier at selv om det er stor takhøyde for å si det man mener ved skolen, er det en del som kommer til han i etterkant. Det er ikke alle som er trygge på å si det de mener i fellesmøter. Trygghet blir videre fremhevet av flere av informantene. Dersom man er trygg tør man å si fra hvis man er uenig:

«...at folk er gode lyttere og ikke minst at de henger seg på og skryter av hverandre. Det er egentlig det som er nøkkelen, for det skaper en trygghet for de som har lyst til å bidra» (C3)

Informant C2 mener at det er viktig å bli godt kjent for at alle skal tørre å bidra i diskusjoner. «Det å bli kjent, altså vi må kjenne hverandre, for da blir det så trygt og godt». Informantene ved skole C forteller at tidligere var det slik, spesielt i gruppen «andre ansatte», at beslutninger som var tatt i fellesskap ikke ble fulgt opp, og det kunne være mye negativt snakk i etterkant av møter. I møter på skolen med andre ansatte har det vært store endringer de siste årene, og de opplever at det nå er færre omkamper på felles avgjørelser:

“[...] bare det å ta alle avgjørelsene som blir tatt nå, alle i personalet skal på en måte få si sin mening, men vi lander på ting” (C3)

Informant C5 uttaler at det stort sett er slik, men at det fortsatt er noen som kan være veldig negative til avgjørelser i etterkant av møter: “Noen som har jobbet der lenge.. og som er veldig lei”. “Disse personene gjelder det å ikke høre for mye på” (C5). Informant C3 er opptatt av når noe nytt skal innføres, som å endre rutiner, så må en stå i det til ansatte ser verdien av endringene. Det kan ta sin tid før de ansatte ser det:

“Men det er jo sånn med alle ting som er nytt. I starten er det vanskelig å få folk til å henge med, men når de begynte å se viktigheten [...]. Men nå har vi det inne i rutinen”.

For mange er det med nye ting vanskelig og informant C1 sier at hun tenker dette om endringer:

“at det gjelder alle mennesker, at det ligger godt plantet i vår natur at vi ikke liker endringer, det er det vanskeligste som finnes”.

6.3.2. Konfliktforståelse – Skole C

6.3.2.1. Definisjoner på konflikt og hva er konflikt.

Informantene på skole C forbinder begrepet konflikt med noe negativ, det er et negativt ladet ord. Informant C3 beskriver en konflikt som en ting som oppstår mellom to hvis det er uenige og det er viktig at de finner en løsning, så ikke uenigheten eskalerer. Informant C1 sier noen om at en opplever uenigheter hele tiden, men definerer konflikt som en uenighet som vedvarer, at man står litt fast og det da blir vanskeligere å finne løsninger. “Konflikter er mer vedvarende og mer inngripende.”

“Det går jo an å være uenig og uten vi kan kalle det konflikt. Dette er også en kompetanse en forventer av eleven, at de skal kunne være kritisk, vurdere ulikt og diskutere ting. Det er jo på en måte det å ha forskjellige meninger, det er ikke det samme som være i en konflikt” (C2)

“Det å være uenig er bra, men at det er viktig å være lojal mot det som eventuelt blir bestemt i møtene” (C3)

“jeg tror ikke man klarer å skille helt følelser fra det profesjonelle. Jeg tror at når man står i en konflikt, så er man emosjonelt engasjert” (C2)

“det er en konflikt, når man trenger hjelp fra andre til å løse det” (C3)

6.3.2.2. Kompetanse. Utdanning og erfaringer med konflikter.

Alle er enige om at de ikke har hatt om konflikter og konflikthåndtering i utdannelsene sine. Informant C2 forteller om praksissjokket, og en opplevelse han har hatt med en kollega som begynte sin yrkeskarriere som lærer:

“Men det er interessant det er hvordan lærerutdannelsen er, da?...Jeg satt med en kollega her i går, som sa at han var sjokkert over hvordan det var å komme hit i skolen, fordi han trodde han skulle undervise i matte. Vi prøver å lage mennesker, det er jo egentlig det vi gjør! “

Informant C1 forteller om hvordan skolen gikk gjennom et konfliktløsningsprogram på sin tidligere arbeidsplass som hadde mye konflikter. Når de gikk gjennom dette programmet, var det en leder som hadde blitt kurset og det var ganske banalt. Hun hadde en banal følelse når en satt der og skulle gjøre det som de fikk beskjed om. Det var likevel effektivt, og det resulterte i at det ble endring.

Når vi spør om informantenes erfaringer med konstruktive eller destruktive konflikter, forteller informant C3 om at når hun var ny her var det en del klikker, spesielt mellom fagarbeiderne, men at det er mye bedre nå:

“Vi har hatt forandring med varme i mange år ... inkludering ... vi-felleskapet, så jeg føler liksom at ting har blitt mye bedre, her er det ikke de og oss. De verktøyene vi har, og med forandre med varme, som vi har jobbet med opp gjennom årene, inn mot personalet. Det å sitte i ring å snakke om følelsene våre, vi og har jo følelser” (C3)

“Vi har prøvd å virkelig slette ut klikkene, og da handler det mye om lojalitet og at sånn er det hos oss, vi skiller ikke” (C2)

Forandringsfabrikken og forandring med varme er noe skole C har holdt på med i flere år.

Det har ført til at flere lærere har sluttet, og det har tatt tid for mange ansatte å endre seg og å snakke om følelser:

“Men vi merket jo når vi begynte med dette, at det var noen voksne som hadde litt problemer med å endre seg. De måtte finne ut hva dette var for noe. Det er noe med det å dele av seg selv i en setting, der du ikke føler deg helt trygg. For når du ikke kjenner alle, så er det viktig å bli trygge på hverandre, før det begynte å gå seg til” (C3)

Informanten C2 forteller om en erfaring fra en annen skole han har arbeidet på tidligere og en annen informant C3 forteller om hvordan det er nå på skole C:

«Forsåvidt ikke en konflikt, men det var bare hvordan man ble møtt der, for jeg satte meg nemlig på personalrommet, og så kom det en fyr bort til meg, sa nei, her sitter realistene. Du skal sitte der borte, og det var jo sånn det var, liksom det der med at sånn gjør vi det her og det er ikke rom for noe endring i det hele tatt» (C2).

“Vi er jo en vi-skole og fagarbeider, assistenter, renholdere osv. føler seg inkludert sammen med hele, alle kollegaer. Jeg opplever når du går inn på personalområdet her og det kommer folk på besøk, så sier de, her var deilig å komme inn. De kjenner på en form for en varme hos oss, det sier de noe om, og det er noe med at alle er inkludert, om du er fagarbeider, assistent eller renholder og sånn er det ikke alle steder” (C3).

6.3.3. Konflikthåndtering – skole C

6.3.3.1. Årsaker til hvorfor konflikter oppstår i profesjonelle læringsfellesskap

Skole C er opptatt av det å akseptere at en er forskjellig, det kan være en årsak til at ikke konflikter oppstår. Informant C1 sier at det kan være utfordringer med de en må samarbeide nærmest med, at en ikke kan samarbeide kjempegodt med alle. Ineffektivitet, mye privat snakk og skjevfordeling av oppgaver kan også være konfliktskapende. Informantene trekker videre frem at det er viktig å bli hørt, og at en kan snakke med ledelsen om mulighet til å rokere hvem man samarbeider med, siden det å samarbeide tross alt er en stor del av arbeidshverdagen: *“Det er en viktig del av jobben at leder kommer inn og ordner opp” (C1).*

“Jeg vil jo anta altså jeg vil jo tro at hvis jeg hadde havnet i en kjempe konflikt med annen jeg skulle samarbeide med, og det bare gikk helt skeis, så kunne jeg nok snakket med ledelsen og sagt at det kanskje når høsten kommer er det helt greit om jeg får en annen samarbeidspartner. Jeg er ganske sikker på at jeg kan være ærlig og sånne ting vil bli tatt hensyn til. Og ikke minst så blir jobben bedre, og hvis man har noe som fungerer, altså det alle ønsker er jo at man skal kunne samarbeide best mulig. Og det er jo en selvfølgelig det å samarbeide” (C2).

“Men mye handler om å på en måte unngå de (negative konflikter) [...] det å se hvilke grep som ble tatt i forkant [...] Alle vil blir anerkjent, bli sett, bli hørt, og være en ressurs [...] Det at selv om ikke nødvendigvis føler at vi to har sånn kjempe kjemi eller vi er forskjellige. Vi har forskjellige interesser, vi har ditt og datt, men så har du noe som er verdifullt for vårt fellesskap” (C2).

6.3.3.2. Hvordan ansatte møter konflikter i profesjonelle læringsfellesskap

Når informantene forteller om hvordan de håndterer uenigheter, kommer de frem til at det er situasjonsbetinget og mange konflikter er det ikke alltid så viktig å bruke tid på: *«Ofte er det bedre å tenke, nei, det er faktisk ikke så grådig viktig» (C1); “Choose your battles”(C2).*

Informantene forteller om ulike måter å møte uenigheter på og hva som skal til for å møte konflikter på en god måte, det å prate sammen og å tørre å si fra fremhever de som viktig. Men noen ganger må en også anerkjenne at det kan være begge sin skyld:

“[...] det kan godt hende det var min skyld og, så altså bare erkjenne litt. Erkjennelse er vanskelig. Det er jo en forutsetning for endring, at du først må erkjenne at her er det et eller annet. Hva er det som skjer, kanskje hvis hele verden er mot deg, så hva er det Michael Jackson sier “look in the mirror”, start med mannen i speilet” (C2).

“ [...] uvilje mot å endre seg. [...] det jeg holder på med, sånn gjør jeg det, og hvis ikke det passer, så er det fuck off. Det er jo på en måte en fair holdning, men det vil også være ganske ekskluderende holdning, og det vil nok støte på flere problemer enn løsninger på veien. Ville være veldig vanskelig med samarbeid, og det er jo et av de ordene vi stadig ønsker å bruke” (C2).

6.3.3.2. Valg av konfliktstrategier, ulike konfliktstiler og konflikttyper

Valg av konfliktstrategier handler ifølge informantene på skole C om kulturen og hvor lojale de ansatte er for den kulturen som er. Informant C1 forteller om en tidligere arbeidsplass og hvordan kulturen preget skolen. Når det begynte nye lærere ble det to ulike «avdelinger» i skolen:

“Så det var ikke sånn at dere kom, og så tenkte dere at det er sånn de jobber her? Da må vi tilpasse oss? Det gjorde dere ikke? Og da ble dere illojale?” (C2)

“Ja vi var litt illojale” (C1)

Informantene på skole C forteller at de kan være ulike typer i konflikter, de kjenner seg igjen flere av strategitypene, og at det har en sammenheng mellom hvilke saker det gjelder og hvor viktig saken er for den enkelte. Men også hvor lang erfaring en har som lærer vil ha innvirkning på hvilke strategier man velger, som ny er man mer en «turtle»: *“Du kan ikke komme inn som en shark på et nytt arbeidssted” (C1).*

“Så er det litt morsomt, mens vi snakker om ulike typer så sitter jeg nå og tenker at alt er så positivt og bra, så er det klart at vi er jo 12 forskjellige mennesker og jeg kunne nesten ha satt navnet på alle i gruppen” (C1)

“...hvis dette bare er viktig nok for meg. Da kan jeg sikkert bare være både rev og ugle i hvert fall. Men det er lett å se og kjenne igjen folk i da. Og sånn som du sier at du har jo typene, hvem er turtelen? Ja, men du kjenner igjen alle typene. Men å si hvem du synes det er mest stress at snakker. Hvem er det i møter som er utfordrende, er det haien eller er det uglene eller er det reven?” (C2)

“Av de karakterene. Nei, jeg vil påstå det er reven, for det er den som hele tiden er bare enig hvis du skjønner, og så er det sleipefaktar som bare åler seg, også går i ettertid og snakker, og det er jo det verste. Men, la det være sagt, det var litt før, ikke nå lenger” (C3)

“Det er en del kameleoner” (C1)

Informant C1 forteller videre om konflikten på tidligere arbeidsplass og hvordan den ble håndtert. I denne personalgruppen var det flere “haier”, men og en del “skilpadder”, som ikke turde å si det de mente. Det måtte en “hai” til for å klare å rydde opp i konflikten. Informant C3 forteller videre hvordan endringene på skole C har gjort at flere har sluttet, men at det ikke lenger er klikker som det var tidligere og «vi-fellesskapet» er det viktigste:

“Ja vi fellesskapet er det aller viktigste. For alle som jobber på en skole, det vil jeg påstå. Det er det viktigste” (C2).

6.4. Oppsummering av det empiriske materialet

Informantene ved alle skolene er usikre på begrepet “profesjonelle læringsfellesskap”. De forteller at begrepet er lite brukt i skolen. Ingen kan konkretisere hva “profesjonelle læringsfellesskap” er, eller hva det innebærer i praksis. De oversetter etterhvert begrepet til samarbeid. Det er også ulikt hvordan de definerer “godt samarbeid”, og de kommer i liten grad inn på kjernekriteriene i “profesjonelle læringsfellesskap”. De fremhever at de “samarbeider godt”, med de som de kommer godt overens med, de som de “har god kjemi med”. I hovedsak er de opptatt av at å dele handler om “å dele gode undervisningsopplegg”. Vi finner lite bevissthet rundt gruppeprosesser, hvordan positive gruppeprosesser kan påvirke den enkeltes arbeid i klasserommet, kollektiv refleksjon. Det kan synes som det er parallelle kulturer innad i skolene. Noen er positive til samarbeid, mens andre er negative både til innhold i møter, tidsbruk og til at nye læreplaner legger føringer for et tettere samarbeid.

Informantene uttrykker at de i liten grad bruker tid til å diskutere hvordan møter skal organiseres best, hvilke saker som er viktige og som skaper engasjement, og hvilke saker som er lite nyttig å bruke fellestid på. Mange kan være uenige, men det er ikke kultur for å si fra. Informantene har et større fokus på negative sider ved profesjonelle læringsfellesskap, enn de har på mulige fordeler. De er i stor grad opptatt av irrelevant fokus, struktur, tidsbruk, at det ofte ikke er medskapning i møtene. Positivt forteller de at de liker å dele når de er engasjert. Det er lett for at de “melder seg ut”, fordi de opplever mange møter som lite relevant i forhold til egen undervisning i klasserommet. Det er lite enighet hva som er relevant å ta opp i møter.

Informantene ved de tre skolene fremhever at noen ansatte sier mye i møter, mens andre ikke sier hva de mener. Noen av de som ikke sier ifra i møter, snakker i stedet med enkeltpersoner i etterkant. Skolene fremhever at ansatte selv gjennomfører deler av teamarbeidet, gjennom distribuert ledelse. Det fremstår som om delingskulturen er ulik innad på skolene. Et team kan for eksempel fungere godt, mens et annet team ikke fungerer så godt. Delingskulturen fungerer bedre i skolen enn i SFO og med andre ansatte i organisasjonen. Enkeltpersoner har mye makt, styrer mye av f.eks. møter. Gruppoperspektivet kan bli utydelig i forhold til individualister eller subgrupper som styrer.

Når de beskriver profesjonen sier de at de er veldig “runde og greie” med hverandre. De “pakker ting inn”. Det er lite kultur for å være kritisk, flere sammenligner seg med andre profesjoner som forsvaret, leger. Det at det i liten grad finnes standarder, og at mye av arbeidet i skolen “er skjønn”, gjør at det er vanskeligere å utfordre hverandres praksis. Ansatte kalkulerer ofte før de tør å si noe, om det vil gå utover relasjonen. De “går inn i få saker”, for de vet at det koster å være uenige. «Choose your battles». De “pakker mye inn”, har runde formuleringer. De forteller at de skåner hverandre for ubehageligheter. Mange ansatte sier ikke ifra selv om de er uenige i en sak. Informantene vektlegger lite kriteriene for profesjonelle læringsfellesskap, f.eks. det å være kritiske i samarbeid, grader av dialog osv. Lite fokus på dyp refleksjon, utfordrer hverandre lite. Maktforskjeller mellom lærere og andre ansatte, og lite samarbeidstid, fremstår som hindringer for et godt samarbeid mellom lærere og andre ansatte. Det er for lite samarbeid mellom ulike yrkesgrupper i skolene, grunnet manglende fastlagt samarbeidstid, eller at ansatte har andre oppgaver i møtetid.

Begrepet konflikt er lite brukt i skolene. Informantene oppfatter begrepet som negativt ladet. Alle skolene sier innledningsvis at det på nåværende tidspunkt er lite konflikter i skolen, men utover i intervjuene beskrives en rekke konflikter de selv eller andre ansatte er eller har vært en del av. Ansatte har ikke en felles forståelsesramme som beskriver hva en konflikt er, eller hva som er god konflikthåndtering. De har ikke hatt om konflikter som tema i utdanning. De forteller at de i hovedsak bruker egen livserfaring når de håndterer konflikter, men at noen “aldri lærer av egne erfaringer”. Informantene har lite fokus på negative gruppeprosesser, hvordan disse kan forebygges. Ansatte har i hovedsak en tradisjonell konfliktforståelse. De er i liten grad opptatt av at konflikt kan være en viktig del av det innovative i skolen, at konflikter i organisasjoner kan være konstruktive. Noen av informantene kommer med utsagn som kan tolkes i retning av et moderne konfliktsyn.

Når informantene begynner å kalle uenigheter for konflikt, er den allerede kommet så høyt i trappen at en tredjepart må komme inn å ordne opp. Da distanserer de seg, og har et ønske om å unngå videre samarbeid. Det er lite fokus på konfliktforebygging, lite gjøres i trapp 1 og 2. Strategier de bruker i konflikt er ofte unngåelse eller polarisering dvs.de unngår samarbeid med personer de er uenige med eller i konflikt med. Kommunikasjon opphører. Informantene har lite eierskap til konflikter som er destruktive. De ønsker ikke videre samarbeid, forventer å slippe samarbeid med denne personen videre. Flere forteller om brutt samarbeid. Dette kan føre til at ansatte ikke lærer av konfliktene, fordi de ikke tar eierskap til egne konflikter, i stedet forteller de at de distanserer seg når konflikter blir ubehagelige. Når de beskriver hva de mener er årsaker til konflikter mellom ansatte, vektlegger de ofte personenes egenskaper, fremfor kontekst som årsaken til konflikt, samtidig sier en av informantene at skolekulturen kan påvirke. Informantene kjenner igjen de ulike strategitypene til Johnson & Johnson (1991). De forteller at de gjenkjenner alle strategiene. De forteller f.eks. om haier de har opplevd at styrer eller bestemmer på møter. Noen ansatte er "turtel" og gjemmer seg vekk. Andre er "rev" og snakker mye i etterkant av møter. De har ikke et bevisst forhold til valg av strategier, men synes det er veldig interessant å diskutere gruppeprosesser ut fra disse strategiene. De har ikke et bevisst forhold til at hvis f.eks. "haiene" uttaler seg bestemt tidlig i et møte, kan dette føre til at andre ikke tør si sin mening. Denne typen gruppeprosesser har de hatt lite fokus på i skolene.

Som en motvekt til konflikt og individuell praksis fremhever alle skolene trygge relasjoner, psykologisktrygghet og anerkjennelser. De fremhever at det er behov for tydelige kommunikasjonsstrategier, å avklare forventninger til gruppen gjennom god møteledelse og klare forventninger til den enkelte. Dersom dette er på plass, mener informantene at flere sier sin mening, utfordrer eksisterende praksis.

Med utgangspunkt i det empiriske materialet presentert hovedfunnene under i tabellform:

Hoved-kategorier	Under kategorier	Funn		
Profesjonelle lærings-fellesskap	Forståelse av begrepet Profesjonelle lærings fellesskap	Usikre på begrepet Begrepet er lite brukt i skolen Løse koblinger	“Påtvunget kollegialitet”. Samarbeide med de som de kommer best overens med. Distribuert ledelse, men lite gruppeprosesser på hva det betyr for den enkelte.	Ulik delingskulturen - ulik innad på skolene. Flerstemmighet – ulik deltagelse. Høy grad selvstendighet og autonomi.
	Kunnskap og kompetanse	Profesjonsbegrepet brukes ulikt, og det er ikke alltid helt klart hva som gjør noe til en profesjon. Ett av de sentrale trekkene ved profesjoner er at de får autorisasjon gjennom spesifikk høyere utdanning.	Vektlegger lite kriteriene for profesjonelle læringsfellesskap, f.eks. det å være kritiske i samarbeid, grader av dialog osv. Lite fokus på dyp refleksjon, utfordrer hverandre lite. Når de snakker om profesjon, er de veldig “runde og greie” med hverandre.	Møteledelse, ofte irrelevant fokus, struktur, tidsbruk, distribuert ledelse, blir ikke medskapning. Deler når de må, når de er engasjert. Melder seg lett ut. Lite enighet hva som er relevant å ta opp i møter.
	Makt perspektiv	Maktforskjeller mellom lærere og andre ansatte. Lite samarbeid mellom ulike yrkesgrupper i skolen. Andre ansatte lite inkludert.	Subkulturer – grupperinger innad i personalet.	Enkelt personer har mye makt, styrer mye av f.eks. møter. Gruppeperspektivet vs individualister som styrer.
Konflikt-forståelse	Forståelse av begrepet konflikt	Begrepet konflikt er lite brukt i skolene. Oppfatter det som et negativt ladet ord. De sier innledningsvis at det er lite konflikter i skolen	Ansatte har ikke en felles forståelsesramme som beskriver hva en konflikt er og hvordan den best håndteres.	De har ikke hatt om konflikter som tema i utdanning. Bruke egne livserfaring, men noen lærer aldri av egne erfaringer, går på smell etter smell Lite fokus på negative gruppeprosesser.
	Tradisjonell vs moderne konflikt forståelse	Tradisjonell konfliktforståelse - Ansatte ser ikke at konflikt kan være en viktig del av det innovative i skolen.	De er opptatt av at konflikter er negative.	Lite konstruktivt syn – snakker bare om uenigheter og konflikter er destruktive. Ikke tanker rundt det at konflikter i organisasjoner kan være konstruktive.
Konflikt-håndtering	Eskalering og deeskalering av konflikter	Overser konflikter på vei opp trapp, kaller alt uenigheter. Også ved sterke negative emosjoner i konflikter	Når de begynner å kalle det konflikt, er den allerede kommet så høyt i trappen at en tredjepart må komme inn å ordne opp. Distanserer seg og null samarbeid. Lite fokus på konfliktforebygging, lite gjøres i trapp 1 og 2.	Subkulturer innad i skolene/ balkanisering.
	Konflikt strategier	Strategi i konflikt - unngåelse eller polarisering dvs. unngår samarbeid med personer de er uenige med/ i konflikt med. Kommunikasjon opphører.	Når de beskriver hva de mener er årsaker til konflikter mellom ansatte vektlegger de ofte personenes egenskaper, fremfor kontekst som årsaken til konflikt.	Beskriver at de ulike strategiene er avhengig av kulturen. Kjenner igjen de ulike strategitypene. Forteller om f.eks. haier de har opplevd at styrer eller bestemmer på møter. De har ikke et bevisst forhold til valg av strategier.
	Konflikt som eiendom	Lite eierskap til konflikter som er destruktive- leder bør ordne opp. Ønsker ikke videre samarbeid, forventer å slippe samarbeid med denne personen videre. Flere forteller om brutt samarbeid.	Bruker konfliktbegrepet lite, involvert i mange konflikter, subkulturer. Konflikter, kontorbytte, ansatte slutter. Både som nyansatt og når de har lang arbeidserfaring har opplevd ubehagelige. Kommunikasjonsformer, negativ maktbruk.	Lærer ikke av konfliktene, fordi tar ikke eierskap til egne konflikter, distanserer seg når konflikter blir ubehagelig.

Tabell 4: Oppsummering av funn

7. Drøfting - Møte mellom empiri og teori

7.1. Innledning

Problemstillingen etterspør hvordan ansatte forstår og håndtere konflikter i profesjonelle læringsfellesskap i skolen? Ut fra dette blir det stilt tre forskningsspørsmål: Hva er ansattes forståelse av og erfaringer i profesjonelle læringsfellesskap i skolen? Hva er de ansattes erfaringer og forutsetninger i møte med konflikter i profesjonelle læringsfellesskap i skolen? Hvilke strategier bruker ansatte når de håndterer konflikter i profesjonelle læringsfellesskap i skolen?

Drøftingene i dette kapittelet følger tre underkategorier som tar utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. Innenfor hver av hovedkategoriene drøftes empiri i forhold til teori i underkategorier som har avtegnet seg som karakteristisk ut fra det empiriske materialet.

	Hovedkategori	Forskningsspørsmål	Underkategorier
1	Profesjonelle læringsfellesskap	Hva er ansattes forståelse av og erfaringer i profesjonelle læringsfellesskap i skolen?	-Forståelse av begrepet Profesjonelle læringsfellesskap -Profesjonsstatus -Maktperspektiv
2	Konfliktforståelse	Hva er de ansattes erfaringer og forutsetninger i møte med konflikter i profesjonelle læringsfellesskap i skolen?	-Forståelse av begrepet konflikt -Tradisjonell vs moderne konfliktforståelse
3	Konflikthåndtering	Hvilke strategier bruker ansatte når de håndterer konflikter i profesjonelle læringsfellesskap i skolen?	-Eskalering og deeskalering av konflikter -Konfliktstrategier, konflikttyper -Eierskap til konflikter

Tabell 5: Oversikt studiens forskningsspørsmål, hovedkategorier med underkategorier.

7.2. Profesjonelle læringsfellesskap

7.2.1. Forståelse av begrepet profesjonelle læringsfellesskap

Stålsett (2006) har tydeliggjort at læreplanreformer fra 1976 og fremover gradvis har forsterket vektlegginger om at skoler i større grad skal fungere som lærende fellesskap. Ved innføringen av ny læreplan i 2020 fremheves profesjonelle læringsfellesskap som viktig for å videreutvikle skolen, og det kan synes som om dette begrepet har overtatt for begrepet den lærende organisasjon (Aas & Vennebo, 2021). Skolen som arbeidsplass blir sett på som en viktig arena for kompetanseutvikling. Dette innebærer en sentral dreining i synet på skoleutvikling og læreplanarbeid. Det settes søkelys på kunnskapsutvikling blant profesjonsutøvere, ikke bare på elevens læring (Jf. kp. 3.1).

Gjennomgående uttrykker informantene at den grunnleggende forståelsen av begrepet profesjonelle læringsfellesskap er uavklart både innholdsmessig og i forhold til hvordan det skolens praksis. Flere av informantene gir en vid og omforenelig beskrivelse: *“at det er alt som skolen driver med, at det handler om at en trekker ut det gode fra hverandre»* (C2). Louis (2008) vektlegger at profesjonelle læringsfellesskap er et overordnet begrep for kollektive læringsprosesser og et kjennetegn ved utviklingsorienterte organisasjonskulturer i utdanningssektoren. Begrepet kan forstås i lys av definisjonen til Stoll et al. (2006). Studien vår viser at informantene er usikre på begrepet profesjonelle læringsfellesskap. De peker på at begrepet er lite brukt og konkretisert i skolene. Selv om informantene oversetter begrepet til uttrykket “godt samarbeid”, har de i avgrenset grad en felles forståelse av hva dette reelt innebærer. “Godt samarbeid” brukes ulikt fra informant til informant.

Informantene peker også på at begrepet profesjonelle læringsfellesskap kan bli forstått og brukt på ulike måter i forskjellige kontekster. Dette uklare begrepet kan forstås som uttrykk for forholdet til det Weick (2001) og det Paulsen (2021) kaller løse koblinger. Informantenes beskrivelser indikerer avgrenset samsvar mellom formelle strukturer som mål, vedtak, planer og myndighetslinjer på den ene siden, og arbeidsprosesser og resultater på den andre siden.

Ifølge Stoll et.al (2006) finnes det ikke en universell definisjon av begrepet profesjonelle læringsfellesskap, derfor kan begrepet brukes ukritisk om fellesskap som verken er lærende eller profesjonelle. Stoll et.al. (2006), definerer begrepet som *“en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk undersøker sin egen praksis”* (Aas & Vennebo, 2021: 14). Forpliktende refleksjon og profesjonelle dialoger er sentrale kriterier for

profesjonelle læringsfelleskap (Paulsen, 2021). Informantene i undersøkelsen opplever at omfanget av kollektivt samarbeid på skolene er stort. De fremhever at det er mange hindringer i dette arbeidet. Det synes underkommunisert i målformuleringen i læreplanverket er at kollektiv læring på organisasjonsnivå er krevende og betinget av en organisatorisk kapasitet, noe som i teoretisk forstand kan beskrives som organisatorisk læringskapasitet. Gode intensjoner om å bygge lærende profesjonsfelleskap kan derfor møte læringsbarrierer (Paulsen, 2021). Masterstudien indikerer at det arbeides lite med prosesser som sikrer gode dialoger og refleksjoner i personalgruppene. *“Det er jo noen som har sånn negativitet rundt seg. Som er negativ til alt”* (A2). *“Om man er rigid”* (A1). *“Jeg vet ikke om vi har lykkes helt med å få til en god delingskultur”* (C2). Det kan være vanskelig å få til flerstemmighet og kritisk tenkning. Taus kunnskap som ikke blir eksplisitt, kan etablere hindringer der noen er rigide kollegaer og negative til endringer. En blir i liten grad åpen for nye muligheter og det er gjerne noen få som tar styringen, mens andre blir sittende passive (Dysthe, 2001)

Profesjonelle læringsfelleskap institusjonaliseres innenfor en kultur, en kode eller et klima som finnes i skolen (Hargreaves, 1997). Informantene i denne studien har mange synspunkter om møteledelse. Materialet tyder på at det finnes forholdsvis mye frustrasjon over former på møter som er pålagt. Forventninger til innhold eller interaksjon blir ikke avklart. Ansattes behov blir ofte ikke direkte uttrykt, noe som igjen kan medført at ansattes synspunkter ikke blir forstått eller møtt av lederne i systemet. Informantene har også ulike synspunkter om forhold til innhold og tidsbruk i møter. Manglende medvirkning er en vesentlig faktor til at møter oppleves som lite relevante. Ifølge informantene går tiden ofte med til diskusjoner de mener er meningsløse, tid som i stedet kunne vært brukt til å forberede god undervisning. Samtidig uttrykker informantene at møter *kan* være nyttige, når de er godt forberedt og har relevant innhold. Hovedbildet er likevel en usikkerhet i forhold til både form, omfang og innhold. De er ikke samstemte i hvilke saker som kan velges vekk og hvordan møter kan effektiviseres. Den enkelte deler når de må eller når de er engasjert. Det er en tendens til at forholdsvis mange *“melder seg ut”*. *Av og til så føler jeg kanskje at vi diskuterer litt for å for å diskutere”* (A2). Funnene i studien tyder på at informantene opplever at det er behov for en styrket møtekultur basert på sterkere medvirkning og organisering av arbeidsmåter.

Masterstudien aktualiserer Hargreaves' begrep om tvungen eller kunstig kollegialitet i lærersamarbeid (1994), lærersamarbeid med stor grad av styring og kontroll. For at lærere skal utvikle og endre praksis, er det et hovedpoeng hos Hargreaves at skolen også må gi rom for frivillige og faglige initiativ fra lærerne selv. Ansatte bør oppleve at de blir hørt og har

reell medvirkning (Ibid). *Alle må engasjeres i det. Hvis det skal være verd noe*” (B7).

Informantene legger stor vekt på at de ønsker medskapende møteformer der dialogen er sentral. Distribuert ledelse kan defineres av graden av lærernes innflytelse og deltagelse i beslutningsprosesser, sammen med ledelsen (Marks & Printy, 2003). Selv om informantene ønsker innflytelse, medvirkning og styrer en del møter selv, er de samtidig opptatt av ledere må være tydelige og ta ansvar. Distribuert ledelse som perspektiv kan skape en uklar forståelse av hvem som har hovedansvar for kollektiv utvikling i skolen, og hvordan dette best kan utøves. Det å vektlegge at ledelse er samhandling mellom mennesker, i og utenfor formelle lederposisjoner, uten å klargjøre hva ledelselementet er i handlingene, kan bidra til en uklar forståelse av lederansvaret i skolen: *“Men det bør være en leder som sier at i den retningen skal vi gå i, men underveis så kan dere jobbe på det”* (A1).

Ifølge Hargreaves & Connor (2019) utvikler profesjonelle læringsfelleskap i stadier omtalt som første, andre og tredje generasjons læringsfelleskap. Tredje generasjons samarbeidsmønstre er preget av varige og systematiske undersøkende samarbeidskulturer, med en ekte og sterk interesse for elevenes læring og helhetlig utvikling. Denne beskrivelsen av samarbeid står i *kontrast* til opplevd samarbeid slik det beskrives av informantene. De fremhever hovedsakelig at kvaliteten på samarbeid i skolen kan variere. *“I fjor var vi på kontor sammen, så vi vi hadde jo det samarbeide faglig gjennom hele året og “sparret “med hverandre i fag. Og fikk det på en måte veldig godt inn da, men i år så er det liksom sånn sporadisk“* (A2). Dette samsvarer langt på vei med Hagesæters beskrivelse av at det ofte er skole der det parallelt er to rådende skolekulturer side om side. En individualistisk og en samarbeidsorientert skolekultur (Hagesæters i Lægdene et.al., 2007) *“Jeg blir bare dinglende med, så jeg er sikkert ikke noe god å samarbeide med”* (B5). Hagesæter hevder at den norske skolen har en sterk individualistiske tradisjon, mens reell utvikling av skolen vil kreve et mer samarbeidsorientert lærerkollegium. *Må kanskje si at vi jo er forholdsvis tradisjonelle, selv om vi ønsker å være team”* (C2).

Selv om mye kan tyde på at styrking profesjonelle læringsfelleskap har en positiv innvirkning på skoleutvikling, er forskningen på hva som gjør slike fellesskap operasjonelle og effektive, i en tidlig fase i mange land (jf. kp. 3.1.1.). Stoll (2008) poengterer at det som i dag omtales som profesjonelle læringsfelleskap, dreier seg om en fundamental kulturendring fra *“ditt og mitt til vårt”*. Dette krever en kollektiv kultur som har læring og profesjonsutvikling i det daglige på arbeidsplassen som en av sine sterkeste kjerneverdier (Filstad, 2017). Selv om informantene mener de har en delingskultur, og tidvis samarbeider med andre ansatte,

opplever de at de primært er ganske tradisjonelle i sin rolleforståelse. De har i noen grad begynt med å drifte utfordringer og muligheter teambasert. Den individuelle praksis med refleksjon forstått som selvrefleksjon står fortsatt rimelig sterkt i skolene (Schön, 1983; Fendler, 2003).

Organisatorisk læring innebærer at flere aktører i organisasjonen lærer og handler samstemt, etter at de i felleskap har tilegnet seg ny kunnskap (Senge, 2006; Stoll et al., 2006). At det er flere som skal lære sammen, kompliserer læringsprosessen (jf. kp. 3.1.2.) *“Samtidig så har jeg et oppdrag. Det er jo å undervise en klasse”* (A2). Informantenes refleksjon indikerer at det er et spenningsforhold mellom individuell og kollektiv yrkesutøvelse. Forholdet aksentueres av strukturer med individuelle timeplaner, arbeidsavtaler, ulike arbeidsoppgaver og at tiden som er satt av til samarbeid er svært begrenset. Informantene peker på at teamsamarbeidet tidvis kan fremstå som et hinder for å utvikle undervisningspraksis som springer ut av egne initiativ og faglige interesser.

Det lærerne først og fremst legger i begrepet profesjonelle læringsfellesskap, er samtaler om elever, fag og didaktikk. Informantene vektlegger at de er positive til møter som er nært knyttet opp mot undervisningspraksis i klasserommet. *“Du snakker om faglig utvikling. Hva skal til for at barna skal ha det best mulig og hvilken metode vi skal bruke?”* (B7). Innenfor sosiokulturell læringsteori betraktes læring som en dialogisk prosess, der kvaliteten på dialogene er avgjørende (Mercer, 2004). Dialog og flerstemmighet er sentrale måter å fremme kritisk tenkning på. En utfordring som kommer til uttrykk i materialet, er hvor lite flerstemmighet det ofte kan være i skolens møter (Jf. kp. 3.1.4.). Noen føler personlig at det kan være vanskelig å samarbeide. Når noen få aktører styrer og snakker i møter, kan det føre til at kunnskap forblir taus i organisasjonen. *“Jeg opplevde at det var to-tre sterke lærere som bestemte regien på møtene”* (A2). *“Jeg er den som er vanskelig å samarbeide med”* (B5).

I aksjonslæring er refleksjonsprosessene sentrale, og det er i de kollektive refleksjonsprosessene aktørene i skolen kobles sammen i et læringsfellesskap (Tiller, 2006). Handlingsrefleksjon har målrealisering som sin funksjon, dobbeltkretslearning som leder videre til en aksjonslæringsfase med planlegging, ny handling og endret undervisningspraksis. Aksjonslæring bygger på et sosiokulturelt læringsperspektiv der skolen som praksisfellesskap danner rammene for lærernes læring, samhandling for skolens utvikling. Aksjonslæring kan beskrives som en læreprosess hvor kolleger i en organisasjon iakttar og reflekterer over sine egne erfaringer på en systematisk måte og prøver ut nye tiltak i etterkant.

Informantene ser behov for å utvikle møteformer som har potensial til å gi kvalitetsarbeidet mer dialog og medvirkning. De argumenterer for at det legges opp til arbeidsprosesser som mobiliserer refleksjon og kreativitet hos ansatte, der en har *samskaping* og mer enn medbestemmelse som overordnet mål for møter. Samskapende arbeidsmåter kan gi ansatte økt ansvar både i forberedelsen og utfallet av møter. En kan da flytte fokus fra den enkelte sin rett til å godta eller forkaste og heller fremme aktiv deltakelse i utviklingsprosessene.

7.2.2. Profesjon

Strand (2001) hevder ut fra sin forskning at lærerrollen de siste par tiår har vært preget av en spenning mellom profesjonalisering ovenfra fra sentrale og lokale myndigheter, og en profesjonalisering innenfra fra lærerne selv (Strand, 2001). Informantene i vår studie uttrykker at lærerprofesjonen kan ha uklart identitet grunnet uklare retningslinjer og hvordan profesjonsbegrepet brukes. *“Litt vanskelig er det profesjonelle ved ordet”* (C2). Sammenlignet med andre profesjoner som for eksempel forsvaret, leger, eller advokater er mye av arbeidet i skolen preget av individuell praksis og skjønn. Fevolden og Lillejord (2005) fremhever at både ledere og profesjonsgruppene i skolen må ha et felles språk. *“spiller ingen rolle hvilken lege du går til”* (B7). Vektlegger man det kommunikative aspektet ved skoleledelse innad i skolene, blir det viktig å finne et felles språk for å kunne etablere et produktivt kvalitets og utviklingsarbeid (Roald, 2012). Det empiriske materiale tydeliggjør at ansatte prioriter friksjonsfrie relasjoner, fremfor å utfordre hverandres praksis gjennom dialogen og refleksjoner. *“Vi er gode til å pakke inn ting i profesjonen»* (C4). *«De som ikke sier noe, sier ofte mer etterpå»* (C5). Det er i avgrenset grad kultur for å utfordre hverandre. *«Vi er veldig «runde» i hva vi sier til hverandre»* (C4). Informantene tydeliggjør at de en gjerne er opptatt av å samarbeide med kollegaer en har gode relasjoner til, som bruker lignende metoder og som har omlag samme arbeidskapasitet. Tette bånd mellom grupper av lærere kan føre til at det er vanskelig å diskutere forskjellige og potensielle motstridende syn på undervisningspraksis (jf. de Lima, 2001).

Profesjonsfellesskapene kan ha ulik natur og være sterke eller svake. For at dialogene skal kunne skape refleksjon og ny praksis er vilje til samarbeid, gjensidig tillit, tilførsel av ekspertise utenfra og et fokus på relevante data viktig (Earl og Timperley, 2008). Å dele fagbegreper og et fagspråk om læring og undervisning, kan hjelpe lærere til gå utover det som betegnes som «begrenset profesjonalitet», og til å bevege seg over i såkalt «utvidet

profesjonalitet» (Evans 2008; Hoyle 1975). Det kan være vanskelig å få til når noen er uenig, men ikke sier fra. *Jeg tenker at vi skulle vært flinkere til å gi ærlig bilder*” (C4). *“Vi kan bli bedre på å gi ærlige beskjeder!”* (C4). Kvaliteten på samtalene i profesjonelle læringsfellesskap er avgjørende for hvorvidt kunnskapsutvikling foregår, om de preges av overfladiskhet eller om samtalene går mer i dybden (Earl og Timperley, 2008). Samtaler kan virke både hemmende og fremmende for kunnskapsutvikling. Sterke refleksjonsformer preges av at relasjoner utfordres. Det er legitimt å utfordre eller kritisere hverandre, det etterstrebes en balanse mellom støtte og utfordring og grunnleggende forhold kan undersøkes (Ibid). *«Det er litt vanskelig og kanskje ikke være personlig eller også ta ting og holde det på et sånt jobb nivå»* (C1). Informantene problematiserer at det ikke i vesentlig grad er kultur i skolen for kritisk tenkning, det er vanskelig stille spørsmål til og utfordre hverandres praksis. *“Man er opptatt generelt sett av å ikke trække noen på tærne, være litt forsiktige”* (C4).

Hierarkiet mellom lærere og andre ansatte med annen utdanningsbakgrunn er ikke er like tydelig som tidligere, slik informantene ser det. Likevel er det et gjennomgående trekk at det kan finnes maktforskjeller mellom profesjoner innad i skolen. Ansatte som ikke er lærere og jobber med barn med spesielle behov, føler seg mange ganger lite inkludert i profesjonsfellesskapet. *“Vi vet faktisk ikke så mye om hva som foregår på skolen“* (A3). *“Og jeg vet veldig lite om hva som foregår med det dere gjør”* (A1). Dette tydeliggjør utfordringer i samarbeidet mellom yrkesgruppene i skolen. *«Jeg synes av og til at det kan være litt vanskelig å få inn noen som bare står der”* (B4). Manglende samarbeidstid samt at personalet som ikke er lærere har andre oppgaver i tiden som er satt av til team, begrenser muligheten til medvirkning og deltagelse for ansatte som ikke er lærere. Det synes å ligge en utfordring i at ansatte med ulik utdanning ofte ikke har felles møtepunkter for profesjonssamarbeid. Når ansatte i ulike profesjoner opprettholder egen ekspertise gjennom konkurrerende grensearbeid, kan det skape et skille mellom skolens ansatte som tenderer mot en ekskludering. Ansatte synes å forsvare egen profesjon, og kan utfordre eller skape grenser. Informantene beskriver at de i utgangspunktet har lik verdi, men at det er et skille i ansvar som ligger i hvilke profesjon man har. *“At man ser på hverandre som likeverdige, uansett hvor man er i systemet”* (B7). Dette skille mellom en lærer og fagarbeider kan være begrensende for å skape godt profesjonssamarbeid, da konkurrerende grensearbeid betyr at lærer underviser og fagarbeideren hjelpe elevene med trivsel og sosial kontakt. Sammenkoblede grensearbeid kan føre til føre til nytenking, endre fokus til interaksjonen, for å gjøre helt nye ting eller gjøre det samme på en annen måte (jf. Langley, 2019).

Ekte dialog forutsetter at det som blir uttalt er sant, at det er normativt riktig og at de andre deltakerne er oppriktige (Dysthe, 2001). Det kan finnes mange former for tvang og illegitim påvirkning, men Dysthe peker på at Habermas vektlegger at vi også påvirker hverandre gjennom kraften i de bedre argumenter. I Habermas forståelse er det i liten grad legitimt at noen har hierarkisk definisjonsmakt (Ibid). Hierarkiet mellom skolens ansatte er mindre tydelig enn tidligere ifølge noen av informantene. *“før så var det en slags hierarki”* (C2). Selv om hierarkiet ikke nå ikke er like tydelig er det fortsatt hierarkiske trekk som påvirker interaksjonen og maktforholdet mellom de ulike yrkesgruppene. *“det er uavhengig av at mennesker er like mye verd”* (A1). Å dele fagbegreper og et fagspråk om læring og undervisning, kan bidra til å overskride det som betegnes som «begrenset profesjonalitet», en bevege over i såkalt «utvidet profesjonalitet» (Evans 2008; Hoyle 1975). «Felleskap» beskriver enhet og gjensidig tilpasning, satt i sammenheng med “læring”, et lærende fellesskap. Det ene perspektivet handler om profesjonskunnskap, om spesialiserte kunnskap inn mot undervisning og elevens læring (Paulsen, 2019). Det andre perspektivet handler om læring i grupper, om å skape kollektiv kapasitet. Når ansatte i skolen som ikke er lærere i liten grad blir invitert i dialoger om elevenes læring, er det eksempel på svak kollektiv kapasitet i skolen (jf. Louis, 2008).

Det empiriske materialet i denne undersøkelsen indikerer at det er behov for å etablere et ytterligere felles fagspråk for at ansatte på tvers av hierarkiene i skolen lettere vil kunne forstå, utvikle og samarbeide om generelle prinsipper knyttet til fag og pedagogisk teori sammen i profesjonelle læringsfellesskap. Å dele fagbegreper og et fagspråk om læring og undervisning, kan hjelpe lærere til gå utover det som betegnes som «begrenset profesjonalitet», og til å bevege seg over i såkalt «utvidet profesjonalitet» (Evans 2008; Hoyle 1975). Skolene har gjennom læreplan av 2020 fått et tydeligere ansvar for profesjonaliseringen innenfra. Utfordring synes å være å videreutvikle gode gruppeprosesser som virkemidler som kan bidra til profesjonalisering innenfra, mer kritisk tenkning gjennom dialog og refleksjon når ansatte skal bidra i skolens gjennomføring av kvalitetsvurderinger.

7.2.2.1. Smitte

Det empiriske materialet tydeliggjør utfordringer som henger sammen med relasjonelle forhold. Negativ oppførsel fra ansatte noen har en tendens til å smitte over på ansatte, på samme måte synes positive handlinger å kunne smitte. Negativ smitte kan føre til alliansedannelser der større deler av miljøet påvirkes av negative holdninger eller konflikter.

“*At du ikke får denne himlingen med øynene, du får ikke denne sukkingen og du blir lyttet til*” (B4). I mange tilfeller er det ikke uenighet i seg selv som er en belastning for arbeidsmiljøet, men at ansatte ikke har strategier for hvordan negativ smitten kan håndteres (Rørvik, 2016; Østergaard, 2021). “*Noen som er negativ til alt*” (A2). Informantene knytter det å få til endringer opp mot holdninger i personalgruppen. Ansatte smitter hverandre med følelser, humør og gjennom positive eller negative handlinger. «*For det er veldig smittsomt!*” (A1). Det er vanskelig å få til en god dialog og flerstemmighet, når noen ikke vil bidra, ofte er negative til nye ideer og forslag (Jf. kp. 3.1.4.) Informantene peker på at mange ansatte kan fremstå som negative og redd for endringer, og hvis du tar opp at du ønsker endring må du være forberedt på å møte motstand. “*Noen som har jobbet der lenge.. og som er veldig lei*” (C5). Derfor gjør ansatte ofte en kalkulerende om det er verd å foreslå endringer og kritikkverdige forhold (Edmondson, 2004).

Informant C5 uttaler at selv om møtekulturen ved skolen har endret seg, er det fortsatt er noen som kan være klart negative til avgjørelser i etterkant av møter. Disse personene er det en utfordring “*å ikke høre for mye på*” (C5). Når noen ansatte ønsker å skape endringer møter de ofte motstand. Flere av informantene uttrykker at det kan føre til at en ikke deler kunnskap og erfaringer eller ta initiativ til endringer (jf. Dysthe, 2001; Jacobsen og Thorsvik, 2018). Innad i skolen er det også ansatte som er positive til endringsarbeid, som har et personlig engasjement og som er villig til å møte motstand, spesielt hvis det er noe de brenner for (jf. Hjertø, 2017). “*Det har jo med hvor mye du brenner for den saken* (B3). Erfaringskunnskapen peker på at hvis en ønsker endringer er det viktig å adressere negativitet eller komme med forslag og overse personer som ofte er negative til endringer og kreativitet. “*Disse personene gjelder det å ikke høre for mye på*” (C5).

7.2.2.2. Psykologisk trygghet

Psykologisk trygghet kan beskrives som gruppens forståelse av om det er trygt og uten risiko å snakke fritt i gruppen. “*Vi fellesskapet er det aller viktigste*” (C2). Dersom det er usikkerhet i forhold til dette øker sjansen for at aktørene i gruppen lar være å uttrykke sin mening. Fravær av psykologisk trygghet kan derfor redusere læringsmulighetene til gruppen (Edmondson, 2019; Paulsen, 2021). Det empiriske materialet tydeliggjør at negativ maktbruk kan føre til negative emosjoner hos andre. Man kan føle seg ekskludert fra fellesskapet og maktbruk kan føre til at ansatte ikke ønsker å bidra i det profesjonelle læringsfellesskapet: “*Hvis noen snakker til deg ovenfra og ned, den er ikke god*” (B6). Et gruppeorientert perspektiv på ledelse betyr i praksis at lederen bør kultivere en gruppekultur som kjennetegnes av åpenhet og tillit, i et

klima av psykologisk trygghet (Edmondson, 2019). Paulsen (2021) vektlegger at en gruppeorientert og relasjonsorientert ledelseskultur står i kontrast til hierarkisk tenkning og individuell kapasitetsbygging i skolen. *Det er egentlig det som er nøkkelen, for det skaper en trygghet for de som har lyst til å bidra»* (C3). Flere av informantene beskriver situasjoner preget av lav psykologisk trygghet, der ansatte er redd for å si sin mening i møter. Flere erfarer at ansatte mottar negative sanksjoner når de ønsker å bidra i dialogen. *“fikk tilbakemelding på at det var jo helt latterlig å si”* (A2). *“Du føler deg helt verdiløs”* (B4). Informantene er opptatt av at trygge relasjoner, åpenhet og snakke å om hvordan en vil ha det på arbeidsplassen kan endre dialogen og refleksjonsprosessene i profesjonelle læringsfellesskap.

Empirien viser at informantene har erfaringer fra begge perspektivene. De har opplevd psykologisk trygghet og fraværet av dette. De vektlegger at det er behov for økt grad av psykologisk trygghet i skolene. Edmondson (2019) peker på at det er vesentlig at ansatte føler seg som en del av fellesskapet, en forutsetning for at ansatte skal bidra i endringsprosesser og si ifra om kritikkverdige forhold. En av skolene i studiens materiale har de siste årene hatt et større fokus på psykologisk trygghet. *“Det er veldig stor takhøyde her nå”* (C3). Det har vært med å endre delingskulturen på skolen, slik informantene opplever det. Ansattes sine refleksjoner om psykologisk trygghet kan forstås i lys av sosial læringsteori, som beskriver at læring skjer i et gjensidig samspill mellom ulike aktører (jf. Dysthe, 2001).

7.2.3. Makt

Ifølge Scott (2014) sin terminologi kan skolen som institusjon forklares ut fra tre pilarer; den regulative, den normative og den kulturelle. Når læring, kunnskap og handlinger kommer i fokus i skolen, så involverer dette også makt, konflikter og mikropolitikk (Lawrence, Mauws, Dyck & Kleisen, 2005). Institusjonalisering, prosessen der læring befestes helhetlig i hele organisasjonen, innebærer ofte formell maktbruk, kulturell påvirkning gjennom regelstyring, profesjonell normativ styring og ideologisk styring (Zuker, 1991). Informantene beskriver at uformelle makthierarkier innad i skolen påvirker delingskulturene i det profesjonelle læringsfellesskapet. *«De som ikke sier noe, sier ofte mer etterpå»* (C5). Det empiriske materiale indikerer personalgrupper som ofte er delt i subkulturer Dette medfører ansatte som ikke tør å uttrykke sine meninger og at saker som er vedtatt i møter blir motarbeidet i etterkant av ansatte som agerer som lobbyister (Hargreaves, 2016). Institusjonaliseringsprosesser kan tidvis innebære konflikter, der en må regne med at dominerende interessegrupper kan

mobilisere mot hverandre gjennom skjult eller åpen maktutøvelse. Det krever prosesser der skolens profesjonsfelleskap over tid søker å komme frem til felles standarder for hvordan undervisning og læring som kjernevirksomhet skal organiseres og utføres.

Høibraaten (1999) poengterer også hvordan Habermas er opptatt av makt i kommunikasjon. Habermas fremhever «kraften i de beste argumentene» som en spesiell form for makt. Genuine dialoger er dialoger hvor vi lytter til hverandres argumenter og lærer av hverandre. Flere informanter reflekterer i denne retningen. *“Jeg liker godt å få mine ting gjennom, men håper at jeg også kan høre på andre [...] men det er ikke alltid like enkelt”*. (B3). I Bakhtins betydning innebærer flerstemmighet at alle stemmene har sin plass (Dysthe, 2001). Informantene forteller at enkeltpersoner har mye makt, de styrer mye av f.eks. møter. Grupperperspektivet blir svekket av individualister som styrer. (Jf. kp. 3.1.4.1.) Informantene er tydelig negativ til at noen ansatte som ikke er ledere overtar møter. *“Jeg opplevde at det var to-tre sterke lærere som bestemte regien på møtene”* (A2). Studien antyder at det kan være utfordrende å si fra at en er uenige på fellesmøter. *“Hadde lyst å si sin mening, fikk jo virkelig passet påskrevet rimelig kjapt”* (A2). Informantene har opplevd at noen har blitt behandlet dårlig i fellesmøter, snakker nedlatende til hverandre. Er fåtall tar avgjørelser i møter og flertallet sier ikke meningene sine. Noen ansatte kan også føle seg utrygge i dialogen når de skal bidra i fellesskapet. Negativ sjargong mellom ansatte som har jobbet lenge sammen kan bidra til dette. *“Vi kjenner hverandre så godt at vi har tillagt en måte å snakke på”* (A3). I en slik kontekst kan det være spesielt utfordrende å være nyansatt og i en uavklart maktposisjon (jf. Engelstad, 2005).

Foucault (1980) fremhever at makt kan ha en produktiv side. Den kan skape, frembringe nytelse, nye former for kunnskap, fremme “diskurs». Informantene peker på at når noe nytt skal innføres, som å endre rutiner eller metoder, så må en stå i det til alle ansatte ser verdien av endringene. Dette kan ta sin tid, og denne prosessen krever trygge ledere som er støttende i endringsprosessen. *“I starten er det vanskelig å få folk til å henge med (C1)*. Biestas (2004) læringsperspektiv innebærer at det å utsette seg for ny læring innebærer en risiko og kan oppleves som smertefullt. *“at det ligger godt plantet i vår natur at vi ikke liker endringer, det er det vanskeligste som finnes”* (Ibid). Informantene uttrykker at det er ubehagelig og det er store endringer hele tidene. Det kan oppleves som mangel på kontroll og det samsvarer med Biestas læringsperspektiv som sier at det er ubehagelig å ikke vite ikke hva vi kommer til å lære. Vi kan risikere at vi lærer noe vi ikke forventet å lære og vi kan risikere å lære noe vi ikke ønsket å lære. Aktiviteter som fører til læring, kan i dette perspektivet beskrives som både

grensesprengende og ubehagelig. Empirien i denne studien indikerer at det er behov for ledere som gir støtte og trygghet i overganger og endringer. Informantene er kritiske til at uformelle ledere får for mye makt og at diskursen styres av enkeltpersoner eller grupper i organisasjonene. Når det skjer en ufordelaktig maktforskyvning i organisasjonen påvirker dette delingskulturen negativt (jf. Hargreaves, 2016).

Ansattes forståelse og erfaringer med systematisk kollegasamarbeid er varierende. Det empiriske materiale viser at det er krevende å etablere et felles fagspråk og utvikle møteformer som kan styre kvalitetsarbeidet i skolen basert på samskapende arbeidsmåter. Utvikle gode gruppeprosesser som bidrar til profesjonalisering innenfra, der kritisk tenkning gjennom dialog og refleksjon fremstår som grunnleggende, felles retningslinjer for samhandling som bidrar til at alle ansatte er en del av fellesskapet. Informantene i studien vektlegger at de har behov for psykologisk trygghet og ledere som gir støtte og skaper trygghet i hele organisasjonen.

7.3. Konfliktforståelse

7.3.1. Forståelse av begrepet konflikt

Informantene har svært ulik oppfatning av hva de forstår som konflikt. Dette samsvarer med Einarsen og Pedersen (2017) vektlegging av at hvordan den enkelte vil forstå og se på fenomenet konflikt er i vesentlig grad avhengig av personlige erfaringer og opplevelser. Mange frykter konflikter og er opptatt av fasade, noe som kan skape en kultur som hindrer konflikter i å komme til overflaten (Hansen, Mykland og Solbakk, 2015). Konflikter vinkles ofte til diskusjoner om hvem som har rett og eller noe skal fjernes, fordi konflikter oppfattes som destruktive (Vindeløv, 2013). *“Det går jo an å være uenig og uten vi kan kalle det konflikt”* (C2). Informantene forbinder gjennomgående ordet konflikt med noe negativt, et negativt ladet ord. De bruker i vesentlig grad uttrykk som at konflikt er en sterk destruktiv uenighet, der en ikke klarer å enes om noe.

Når ansatte i kunnskapsbedrifter skiller mellom uenigheter og konflikter, kan bidra til at situasjoner eskaleres og tas tak i for seint. Dette kan føre til eskalering og negative emosjonelle konflikter (Hansen, Mykland og Solbakk, 2015). *“Konflikt er jo ikke, det er ikke en uenighet”* (B4). Funnene i studien tyder på at informantene forbinder begrepet konflikt med sterke motsetninger og uoverensstemmelser (Hotvedt, 2003). Dette er et gjennomgående

mønster på alle de tre skolene som kan tyde på at begrepet konflikt sjelden blir tatt i bruk, en aversjon mot begrepet. *“Men konflikt er noe som trekker seg litt ut tid tenker jeg, uenig det er noe du kan være hele tiden” (A2).*

Det synes å være en utfordring når ansatte har ikke en felles forståelsesramme som beskriver hva en konflikt er og hvordan den best kan håndteres (Hansen, Mykland og Solbakk 2001; Van de Vliert 1998). Informantene har i liten grad hatt konflikter som tema i sin utdanning eller gruppeprosesser på arbeidsplassen. *“Var sjokkert over hvordan det var å komme hit i skolen, fordi han trodde han skulle undervise i matte. (C2).* Materialet i masterstudiet viser at nyutdannede får praksissjokk pga. manglende kompetanse i forhold til de ulike typer arbeidsoppgaver i skolen. Spesielt utfordrende er arbeidet med å utvikle elevenes sosiale kompetanse, som flere av informantene omtaler som den aller viktigste kompetansen i dagens skole.

Informantene beskriver at egne livserfaringer kan bidra til at de får kompetanse til å løse konflikter, men noen lærer i liten grad av egne erfaringer. *“Ja, men det er jo sånn at du får en enorm erfaring bare gjennom et liv med konflikthåndtering.” (A2).* *“De går på en kjempesmell etter smell hver gang. Også er det ikke alle som tar til seg de erfaringene og lære av dem.” (A2).* Det fremheves at det er lite fokus på håndtering negative gruppeprosesser og konflikter i team i skolen (Hjertø, 2017). *“Jeg synes ikke skolen har lagt noen spesielle føringer eller vekt på dette” (B4).* Teambegrepet er blitt et symbol på moderne skoleutvikling, uavhengig av om det er rasjonelt for den enkelte lærer eller ikke. Den praktiske anvendelsen av hvordan team organiseres kan variere fra hvor i norsk skole man befinner seg. Teambegrepet brukes hele tiden i skolen, men det reflekteres lite om en felles forståelsesramme av hvordan man organiserer meningsfulle team (Paulsen, 2021; Hjertø, 2017; Rørvik, 2007). En av årsakene er at det er normativt “riktig” å være positiv til team dersom man ønsker å fremstå som utviklingsorientert og en være en som følger med “i tiden”.

Informantene resonnerer langt på vei i tråd med Hotvedt (2003) at konflikt et begrep som er vanlig å forbinde med sterke motsetninger og uoverensstemmelser mellom mennesker og sterke følelser involvert. Ansatte bruker i liten grad begrepet konflikt og kaller alt uenighet, selv om de er involvert i tilspissete situasjoner der det er sterke negative emosjoner. Konsekvensen er at konflikter ikke blir tatt tak i tidlig og eskalerer, ofte blir ikke konflikten tatt tak før kommunikasjonen mellom ansatte blir utfordrende og noen ganger opphører samarbeidet.

7.3.2. Tradisjonelt og moderne konfliktsyn

Et tradisjonelt konfliktsyn ser konflikter som en motsetning til samarbeid (Einarsen og Pedersen, 2017). Organisasjoner som er preget av dette synet betrakter konflikter som unormalt og uønsket. *“Konflikt er en sterk uenighet som de ikke klarer å enes om noe”* (B3). Informantene har et gjennomgående tradisjonelt konfliktsyn. *“Konflikt er en sterk uenighet som de ikke klarer å enes om noe”* (B3). De fremhever at det er lite konflikter i skolen. Det tradisjonelle synet innebærer at konflikt sees på som ensidig negativt, og noe som må fjernes (Vindeløv, 2013). At konflikter betraktes som skadelige for organisasjonen kan henge sammen med tidligere erfaringer, personlighet og holdninger.

Harmoniske, fredelige, rolige og samarbeidsvillige team uten konflikter, utvikler seg ofte til å bli statiske, apatiske og uten evne til å respondere på behov for forandringer. Det moderne synet på konflikter i organisasjoner er at konflikter er en del av samarbeid og endringsarbeid, og at konflikter kan forbedre gruppers funksjon (Einarsen og Pedersen, 2017). Ved å opprettholde et visst nivå av konflikter kan samarbeidsteamene være levedyktige, selvkritiske og kreative (Lundestad, 2010). Funnene i studien tyder på at det tradisjonelle konfliktsynet er dominerende, men et mindretall av informantene utgjør en kontrast og beskriver at konflikter i noen situasjoner kan være positivt og nødvendig. *“Kan føre til at man kommer frem til et bedre resultat”* (A5). De har erfaringer med at konflikter kan bidra positivt i profesjonelle læringsfellesskap.

Pondy (1992) fremhever at en organisasjon uten konflikt er en død organisasjon. Ut fra et slikt konfliktperspektiv er ikke konflikter nødvendigvis et problem (Pondy i Rognes, 2008). Det å forebygge konflikter handler ikke om å fjerne alle konflikter, men å forsøke å finne et konfliktnivå som er konstruktivt for skolens utvikling. For å nå et slikt mål er det i personalgruppen behov for kunnskap, trygghet og evne (Lundestad, 2010). Det er viktig med åpenhet, dialog og gode rutiner i forhold til håndtering og forebygging for å trygge de ansatte i dette. Einarsen og Pedersen (2011) vektlegger at kommunikasjon et universalverktøy i forbindelse med konflikthåndtering og forebygging. Ansatte som får en positiv erfaring med en konfliktsituasjon og følgene av dette, baserer seg på et mer pragmatisk og moderne syn på konflikt. Vi ser i det empiriske materialet at noen informanter tenker i denne retning, men de synes å være i mindretall.

7.4. Konflikthåndtering

7.4.1. Eskalering og deeskalering av konflikter

I deeskalering og eskaleringsprosesser går konflikter igjennom forskjellige faser i konfliktrappen (Vindeløv, 2013). Som konfliktrappen viser, vil den vanligste følelsen være sinne, når en går direkte inn i konflikten. Sinnet kan resultere i utagerende atferd mot den eller dem det angår. Det er også mulig å eskalere en konflikt, spesielt i begynnelsen uten å uttrykke sinne. I så fall gjennomgår eskaleringen de samme stadier, men de første stadiene går "i det stille", for igjen resultere i en eksplosjon. Empirien viser et fremtredende mønster i forhold til hvordan konflikt eskaleres. Eskalering skjer uten at ansatte har et bevisst forhold til det. Informantenes forståelse av begrepet, og hvordan de håndterer konflikter kan påvirke hvordan konflikter utvikler seg. *Jeg er konfliktsky, og jeg prøver å unngå konflikter (A4). "Det er vanskelig å ikke vite helt hvordan du skal løse det" (B4). "Choose your battles" (C2).* Flere av informantene beskriver seg selv som konfliktskye, at de ikke vet hva de skal gjøre når de er i en konflikt, de velger primært å ikke involvere seg i konflikter.

Når ulike parter er i konflikt med hverandre, har en gjerne en oppfattelse av at det er den andre parten som gjør noe galt. En er opptatt av å gi noen eller noe skylden for konflikten og snakke om den andres atferd, tanker og væremåte (Ross, 1997). Følelsen av at den andre er entydig skyld i den negative situasjonen, er ofte overveldende, og det kan komme til uttrykk i verbal utskjelling eller i de vendinger som brukes når en beskriver situasjonen. Problemet med en slik tilnærming er at denne samtidig med å gi uttrykk for sinne eller smerte, tillegger den andre motiver, som det er ikke sikkert er riktige. Det å overskride den andres grenser, kan også medføre at andre går i forsvarsposisjon (Vindeløv, 2013). Informantene beskriver mange årsaker til hvorfor man kommer i konflikter. *"Ofte er jo det bagateller som har utløst konflikten" (A2).* De snakker i liten grad om seg selv, men om den andre partens negative egenskaper, som f.eks. medarbeider som avbryter istedenfor å lytte til den andre, bebreider istedenfor å si hva man ønsker, er abstrakt istedenfor konkret, går etter person istedenfor sak. *"Erkjennelse er vanskelig. Det er jo en forutsetning for endring, at du først må erkjenne at her er det et eller annet" (C2).* Tar en utgangspunkt i seg selv, kan en klare å lytte og få frem egne synspunkt og nye opplysninger kan komme frem og fjerne eventuelle misforståelser (jf. Vindeløv, 2013).

Informantene beskriver at de ofte er i uenigheter, uten at de kaller det en konflikt. Vindeløv (2013) peker på at hvis partene i første stadiet i konfliktrappen anerkjenner konflikten, kan

oppmerksomheten konsentreres rundt konflikten. Partene kan være enige i at de har ulike synspunkter. Dette kan medvirke til at de er tilstrekkelig avbalansert og kan bruke ressurser til å løse konflikten, ikke til å angripe hverandre personlig. Så lenge man klarer å holde person og problem adskilt, vil ikke konfliktene eller uenigheten eskalere. *“Legge det personlige plan vekk”* (B7). Noen av informantene beskriver at de håndterer konflikter ved å legge det personlig plan bak seg, innrette seg litt etter den som er vanskelig å samarbeide med, gå i seg selv for å dempe konfliktnivået eller bare tenker at det faktisk ikke er så grådig viktig. *“Du må få det til fungerer på en eller annen måte, du må på en måte innrette deg litt etter den det er vanskelig å samarbeide med”* (B7).

Hvis partene begynner å føle aversjon mot hverandre, kan konflikten raskt eskalere (Vindeløv, 2013). Grensesnittet er overgangen mellom trinn en og to, der starter eskalering, og det om en blander person og problem vil være essensiell i forhold til om konflikten eskaleres eller ikke. Det er vesentlig å erkjennes konflikten tidlig, da kan det være mulig å imøtekomme motforestillinger på en relativ overkommelig måte. Det er ikke nødvendig at begge parter er bevisste på at konflikten eskaleres til trinn to, for å klare å hindre ytterligere eskalering, men en av partens avvisning vil ofte være tilstrekkelig for å klare å deeskalere konflikten tilbake til trinn en. Informantene i studien beskriver at når de begynner å kalle det konflikt, er den allerede kommet så høyt i trappen at en tredjepart må komme inn å ordne opp, ansatte distanserer seg, og dette kan resultere i at samarbeid opphører. *“Trekker meg litt unna”* (A4). *“Da ville jeg atskilt, at du har det faget, og da får vi mindre tid sammen, og bare ta det som helt nødvendig”* (B5). Det er et fremtredende trekk i empirien er at samarbeidet opphører fordi konflikter ikke blir tatt tak i tidlig nok. Ansatte har lite fokus på konfliktforebygging, de ønsker å bytte kontor, bytte samarbeidspartnere, skifte av arbeidsplass. Informantene bekrefter Vindeløv (2013) sitt syn på at konsekvensen av at det gjøres lite på trinn en og to i konflikttrappen, er at kommunikasjonen mellom ansatte opphører (Ibid).

Vindeløv (2013) peker på at konflikter har en tendens til å være i utvikling. I destruktive konflikter minsker samarbeidet mellom partene raskt. Konflikten blir vanskeligere å løse desto lengre opp i trappen den kommer. Å være proaktiv innebærer å ha gode rutiner for håndtering, planlegge i fredstid og ha en tett dialog mellom partene for å fange opp eventuelle konflikter på et tidlig stadium (Ibid). Informantene beskriver eksempelvis at en kan tenke negativt om dem en skal samarbeide med, men holder det for deg selv, og det kan være vanskelig å si ifra til dem det gjelder. Strategien deres er å si ifra til ledelsen. *“Jeg har jo bedt om å få bytte kontor fordi det har vært for mye”* (A1). Informantene beskriver at det er viktig å bli

hørt av ledelsen, å ha muligheter til å rokere hvem en samarbeider med og de begrunner dette med at samarbeid er en stor del av arbeidshverdagen på skolen: *“Det er en viktig del av jobben at leder kommer inn og ordner opp”* (C1).

Når informantene reflekterer videre over hva som er av betydning for å unngå at konflikter eskalerer, peker de på at det å akseptere at en er forskjellige, at det er viktig å møtes, ha nok tid til å samarbeide. Alle må oppleve at de betyr like mye. *“Det handler om å se folk hver dag og se folk i gangene”*(B6). Det er et sentralt funn at informanten har erfaringer med at det kan være utfordrende når en må samarbeide nærmest med en som man ikke samarbeide så godt med. De har få strategier for å kunne fortsette samarbeidet: *“Å samarbeide med hvem som helst kan være utfordrende”* (A2). Det empiriske materialet viser at ineffektivitet, fravær, ulik struktur, mye privat snakk og skjevfordeling av oppgaver ofte kan føre til at konflikter eskalerer: *“Jeg tenker at ineffektivitet og det er veldig sånn konfliktskapende”* (C4).

Konflikthåndtering er avgjørende for om en konflikt får positive eller negative følger (Ekeland, 2014: 6). Hvordan man forholder seg til og løser uenigheten på i starten av konflikten, kan få konsekvenser for interaksjonen mellom ansatte. I konflikter utfordres kommunikasjon og relasjon, og dette kan forhindre ønsket læring og utvikling i organisasjonen (Emstad og Birkeland, 2020). Konflikter som ikke løses på en hensiktsmessig måte, kan føre til stress og redusert effektivitet på en arbeidsplass (Ekeland: 2014: 6). Det empiriske materialet i studien indikerer at det er behov for at en anerkjenner konfliktene i en tidligere fase, slik at de er mulig å deeskalere konflikter på et tidlig tidspunkt før samarbeider og kommunikasjon opphører.

7.4.1.1. Subkulturer innad i skolene, balkanisering.

Det fremgår av det empiriske materialet at skoler har fått profesjonell konflikthåndterings hjelp utenfra, at personalgrupper har delt seg i subkulturer, at ansatte ved skolene som ikke var ledere har mye illegitim makt og at det er tette relasjoner og mindre tette relasjoner i deler av personalgruppen og ansatte som ikke er lojale mot felles beslutninger. Informantene gir eksempler på de ikke ønsker å dele kontor, ikke vil samarbeide med bestemte personer, at de har opplevd dårlig behandling som nyansatt og at ansatte har sluttet ut fra vanskelige konfliktsituasjoner. Ved påtvunget samarbeid, der lite felles normer for samarbeid er avklart, kan det inntreffe en balkanisering i personalgruppen slik Hargreaves (2016) beskriver det. Ansatte grupperer seg for å få gjennom egne interesser. Informantene beskriver at de kan ha

negative tanker om dem de skal samarbeide med, men det er noe de holder for seg selv. De begrunner dette med at de har en oppfatning om hvordan den andre ansatte er, at det er vanskelig å si ifra og at en kanskje bare “må holde ut” et år med denne kollegaen en periode. De ønsker å snakke med ledelsen og be om “å få bytte kontor” (A1). Hargreaves peker på at slike subkulturer ofte oppstår ofte i organisasjoner som ikke har et godt samarbeidsklima, med høy grad av påtvunget kollegialt samarbeid som er pålagt fra ledelsen. Det kan føre til at ansatte er lite lydhør og interessert i å samarbeide med andre enn de de ønsker å samarbeide med.

Informantene i studien beskriver flere forhold som kan påvirke hvordan man kan unngå konflikter i arbeidsmiljøet. Det å akseptere at en er forskjellig, at det er viktig å møtes, å ha tid til å samarbeide og at alle betyr like mye: “*Det handler om å se folk hver dag og se folk i gangene*” (B6). “*Det sosiale betyr mye og dialogen er kjempeviktig*” (B4). Noen lærere samarbeider i liten grad med andre lærere, og må de, så er samarbeidet preget av et en ikke ønsker samarbeid. “*Det var et mareritt når vi kom hit og skulle samarbeide med dem*” (A2). Det kan resultere i at de ønsker å arbeide mest mulig individuelt. Informantene beskriver at det å samarbeide med “alle” er utfordrende, noen ganger fungerer samarbeid godt, mens andre ganger er det utfordrende. “*Vi hadde jo det samarbeide faglig gjennom hele året, men i år så er det liksom sånn sporadisk*” (A2). Selv om man deler kontor, er på team, vektlegger informantene at noen samarbeider en godt med, mens andre kan det være vanskeligere å samarbeide med. Dersom samarbeidet er godt, vil det å dele kontor bidra positivt og til utvidet samarbeid. Sosial distansering, det å være langt fra hverandre, ikke ha felles lunsjer kan ha en negativ effekt. “*At det er liksom som nesten vi er i forskjellige verdener*” (B3). Da er det den fysiske organiseringen som setter rammene for det sosiale.

Hargreaves (2016) konkluderer med at de fleste skoler har subkulturer, der de samhandler med hverandre på grunnlag av en felles kollektiv forståelse og oppfatter seg som en egen gruppe i organisasjonen (Hargreaves, 2016). Usunne subkulturer og opposisjonelle grupper kan være med på å spre frustrasjon og negativitet i organisasjonen, som kan dominere samhandling og dialogen. Informantene beskriver at innad i skolen er det ofte ulike undervisningspraksis som fører til grupperinger og subkulturer. “*Og da ble dere illojale?*” (C2) “*Ja vi var litt illojale*” (C1). Kollegier som er opptatt av å løfte frem det man mislykkes med er vanskelig å håndtere og det er ikke uvanlig å adressere dette som et “lederproblem” (Aleman, 2009). Subgrupper innad i skolen kommuniserer i liten grad med andre subgrupper og det er en tett relasjon mellom forskjellige skolekulturer og maktbaser i skoler. Et gjennomgående

mønster i denne studien er at subkulturer innad i skolen kommer til syne ved at enkelte blir behandlet dårlig i fellesmøter, ansatte snakker nedlatende til hverandre, et fåtall ansatte som ikke er ledere tar avgjørelser de ikke har formell makt til å ta og flertallet ytrer ikke meningene sine. *“Merket jo at de som kanskje tok ordet i fellesmøte og hadde lyst å si sin mening, fikk jo virkelig passet påskrevet rimelig kjapt” (A2)*. Dialogen mellom ansatte som har arbeidet der lenge har ofte en egen sjargong, og nyansatte kan reagere negativt på hvordan man for eksempel snakker til hverandre. *“Vi kjenner hverandre så godt at vi har tillagt en måte å snakke på” (A3)*.

Et sentralt funn i studien er at informantene peker på at det er grupperinger og subkulturer innad i skolene. Informantene beskriver at subkulturer og opposisjonelle grupper tidvis kan spre frustrasjon og usikkerhet i personalgruppene. Negativitet dominerer tidvis samtaler og samhandling i skolens profesjonelle læringsfellesskap (Aleman, 2009). Parallelt eksisterer det samarbeid av både av positiv og negativ art innad i skolene. Samarbeid som er utfordrende fører til at ansatte arbeider mer individuelt (Hagesæter, 2007). Informantene ønsker i hovedsak å samarbeide med de som de går godt overens med, og som bruker og har lignende arbeidsmetoder, mål og verdier som de har selv. Samarbeid som er pålagt ovenfra kan preges av at det er tvunget, påtvunget kollegialitet. Ansatte ønsker ikke å samarbeide med hvem som helst, og dette påvirker kvaliteten på samarbeidet (Jf. Hargreaves, 2016; de Lima, 2001; Boon, 1994). Holmes & Rempel (1989) vektlegger at lærere som har tette vennskapsbånd ofte har samme syn på “like ideer”. Tette relasjoner med ansatte i skolen kan føre til mindre flerstemmighet, en dialog der en støtter hverandres standpunkter, mer enn å utfordre. de Lima (2001) vektlegger at lærere ikke i vesentlig grad bør samarbeide mest med de kollegaene de naturlig har en tendens til å søke sammen med, da dette kan føre til “group thinking” (Janis, 1970). Kognitive konflikter i et arbeidsmiljø er viktige for å skape effektive, innovative og endringsvillige grupper i skolen. Noe som betyr at en bør gi slipp på ideen om at lærerpartnerskap bør være satt sammen etter lærernes egne ønsker. Flere av informantene trekker frem verdien av slik flerstemmighet, men uttrykker samtidig at dette er utfordrende å få til.

7.4.2. Konfliktstrategier

Informantene beskriver ulike reaksjonsmønstre og strategier de anvender i konflikter, de kjenner seg selv og andre ansatte igjen i de ulike strategitypene. I samsvar med Johnson &

Johnsons (1991) fem strategier beskriver ansatte hvordan de håndterer konflikter: competing, accommodating, avoiding, compromising og collaborating. De beskriver at valg av ulike strategier er avhengig av kulturen i organisasjonen. De beskriver hvordan det er når noen få ansatte styrer, haier bestemmer møter, hva som kan skje når en ikke er bevisst at en har flere rever i personalgruppen og at strategivalg har sammenheng hvilke saker som blir tas opp. *“For det er virkelig irriterende med rever som lirker og lurer, og du vet ikke hvor du har de. (A1)*

Et interessant spørsmål er om det kan være noe utenfor personene som bidrar til at noen av konfliktstilene blir mer fremtredende, det kan for eksempel være ledelse, tid eller organisering (Johnson & Johnson 1991). *Jeg tror at miljøet på en arbeidsplass har mye å si i forhold til antallet ulike roller vi har (A5).* Det brukes flere ulike strategier i konflikter. Informantene beskriver at noen ganger «pleaser» man alle og er en “teddybjørn. *“Men jeg opplever vi er litt sånn “bamsebrakar” eller “bjørn” her på vårt team. Det er stort sett i hvert fall god stemning”.*(A2) Man er ettergivende og møter konflikter med selvpoppofrelse og toner ned sine egne interesser for å bevare «husfreden» og lar andre få gjennomslag. Andre ganger er man “hai”, hvis man er særlig engasjert i saken (Hjertø, 2017). Informantene fremhever at vennskap ofte er viktigere enn utfallet av saken, og det å gi uttrykk for egne meninger (jf. de Lima, 2001)

Fremgangsmåten kan virke samarbeidsorientert og smidig, men ofte kan den underliggende konflikten forblir uløst og på sikt kan den som er ettergivende gjøre seg selv en “bjørnetjeneste”, for de som får gjennomslag vil nok ikke alltid ha rett: *“Er du en teddybjørn, så skal du please alle, da skal jo du gjøre alle til lags. Men du gjør jo kanskje ikke deg selv til lags” (A1).*

Informantene forteller også at en noen ganger vil en avdempet konfliktløsningsstrategi være god for å nå målsetninger. Strategien kan være med å gi ro og enighet i gruppen, uenigheter “glattes over” for å opprettholde god stemningen (Johnson & Johnson, 1991). Noen ganger endrer man strategi for å kunne møtes på midten i et kompromiss, mer enn at man kommer til noen løsning: *“Så jeg tenker det med konflikthåndtering, det er vanskelig, men er du lur sånn som reven kanskje er, så klarer du å ofte å finne løsning på det” (A2).* Blir det mange kompromisser, med kolleger som avventer før de vil velge løsning (rever), er det imidlertid en fare for at det kan bli en del snarveier til løsninger. Når man ender opp i halvhjertede løsninger som ingen er riktig fornøyde med, kan man også risikere halvhjertet oppfølging og gjennomføring.

Løsningene kan være lite forutsigbare, og man er ofte usikre, siden “reven” ofte er avventende for å se hvilken side som avslutningsvis får sin vilje gjennom. Informantene beskriver at kollegaer med slik strategi ofte tiltrekkes av konflikter. De er i bakgrunnen, holder med den sterkeste, samtidig som det viktigste er å selv å ivareta eller å oppnå egne fordeler (jf. Johnson

& Johnson, 1991). *“Først er de enig med deg, og så er de enig med noen andre osv. Hvor har vi deg egentlig, hvem er du enig med, og hvem er du egentlig? Den er litt sånn vanskelig”* (A1).

Informantene beskriver at for noen er konkurranseinstinktet så heftig at det å vinne diskusjonen er viktigere enn å ivareta relasjoner, samtidig kan konkurranse på like vilkår ofte virke skjerpene på analyse og leting etter løsninger. Ulik maktposisjon fungerer meget uheldig, spesielt hvis det er makten, og ikke fornuften som får råde. Informantene beskriver om erfaringer med kollegaer som bruker sin makt uten å se andre som likeverdig eller at de skal sammen arbeide sammen mot et felles mål (jf. Johnson & Johnson, 1991).

Noen ganger passer det ikke å velge en konfliktorientert strategi. *“Det har jo med hvor mye du brenner for den saken og hvor viktig det er for deg (B3). “Du kan ikke komme inn som en shark på et nytt arbeidssted”* (C1). Interessekonflikter kan føre til at en blir ekstra engasjert og at haien i deg kommer frem (Vindeløv, 2013; Hjertø, 2017). *“Men hvis det er noe jeg brenner for, så kan jeg være den haien. For jeg vet at jeg kan være veldig direkte når jeg har noe på hjertet”* (B5).

Informantene beskriver også at når ansatte ikke er engasjert, går de fort inn en passiv rolle, der de deltar minst mulig i diskusjoner. *“så kan man jo lett bli skilpadden”* (B3). Informantene beskriver også at ansatte kan ha sinnemestringsproblemer og at “haier” kan ha et problem.

Noen ansatte trekker seg tilbake hver gang, men så får de plutselig nok. *“Og da koker det over og så blir du en ekstrem hai”* (A1). *“Du må ha en leder uansett situasjon en er i, det må være en som tør å styre flokken”* (A2).

Unnvikelse kan være et resultat av at man har gjort en realistisk vurdering av at det er best å holde seg utenfor konflikten (Johnson & Johnson, 1991). Dette gjenkjenner flere av informantene. Det kan føre til at konflikten forblir uløst, hvilket igjen kan bety at den kan eskalere. Denne passive fremgangsmåten kan være et uttrykk for å en vegring mot å ta det personlige ubehaget konflikter lett innebærer. Det ligger ikke alltid personlighetsmessige forhold bak denne strategien, men hvis man i for stor grad unnviker eller overser konflikter, kan det utløse en grad av frustrasjon som kan utvikle seg mer alvorlig enn den faktiske konflikten unnlater å forholde seg til. *“Men noen steder er jo det sånn at en er skilpadde, at en ikke tør å si noe”* (A5). *“Jeg er konfliktsky”* (A5).

Empirien viser at ansatte gjerne tar i bruk ulike kommunikasjonsstrategier. De involverer deg i saker de er engasjert i, men kjedsomhet gjøre at de ofte ikke engasjerer seg i dialogen i møter. De velger å opprettholde relasjon fremfor å ha et faglig fokus som krever grundig diskusjon. Forebygging av konflikter handler ikke om å jobbe etter en “harmonitenkning” for

å fjerne alle konflikter (Ekeland, 2015). Når ansatte ikke har et bevisst forhold til hvilke konfliktstrategier de bruker, kan dette føre til at ledere bruker mye tid å løse dagligdagse konflikter, som ansatte kunne løst selv hvis de hadde mer kunnskap om konfliktstrategier, «relasjonell modighet» og at unngåelsesstrategier sjelden fungerer som en god strategi over tid (Ekeland, 2015).

7.4.3. Konflikt som eiendom

Konflikter blir ofte sett som noe negativt (Christie, 1977) og vinkles ofte til hvem som har rett. Ved at konflikter oppfattes som destruktive, kan de oppfattes som noen som skal fjernes (Vindeløv, 2013). Informantene bruker sjelden konfliktbegrepet, og forteller at de i liten grad er involvert i konflikter. Flesteparten av informantene har likevel vært i noen konflikter. De kjenner også igjen en rekke konflikter i arbeidsmiljøene ved skolene der de er ansatt. Flere av informantene forteller om brutt samarbeid. Når samarbeidet ikke fungerer, forventes det at de slipper å samarbeide med den personen de er i konflikt med. Det er lite eierskap til konflikter som er destruktive og ansatte forventer at leder ordner opp (Christie 1977; Vindeløv, 2013). *“Det er en konflikt, når man trenger hjelp fra andre til å løse det” (C3)*. Når konflikter blir sett på som negative og ikke som en ressurs, prøver man å unngå konflikter. Dette kan være med å lamme det sosiale systemet. Hvordan ansatte blir involvert i konflikthåndtering kan være utslagsgivende for om konfliktene blir fruktbare eller ikke. Det er forholdsvis vanlig at en forventer at ledelsen skal ordner opp, eller man overlater konflikthåndteringen til eksterne aktører uten at “eierne”, *“Det er en viktig del av jobben at leder kommer inn og ordner opp” (C1)*. *“Du må ha en leder uansett situasjon en er i, det må være en som tør å styre flokken” (A2)*. Når partene ikke forholde seg til konflikten, men forventer at noen andre skal ordne opp i konflikten, uteblir ofte læring og utvikling. *“Så kunne jeg nok snakket med ledelsen og sagt at det kanskje når høsten kommer er det helt greit om jeg får en annen samarbeidspartner” (C2)*.

Hvis partene kan håndterer konflikten på lavest mulig nivå, kan dette fungere som kontakt, deltakelse og kommunikasjon. “Eierne” i konflikten kan være viktige bidragsytere til løsningen (Christie,1977). Muligheten for eierskap kan forsvinne når en ikke anerkjenner konflikten, og overlater konflikten til en tredjepart. Informantene peker også på at tap av konflikter kan føre til tap av klargjøring av normer og potensiale for læring i konflikter. Når “eierne” håndterer konflikten vil de ha mye større innsikt i hvilke opplevelser eller behov som må anerkjennes og man får en mulighet til å bli bedre kjent med motparten. Partene kan legge

frem sine behov og ønsker, få forklaringen fra den andre parten, og få innsikt i hvilke tiltak som kan løse konflikten. Partene har også innsikt i om tiltakene har bedret situasjonen. Involvering i konflikten kan skape forståelse, og kan derfor bidra til at konfliktløsningen blir bedre for begge parter. *“Det er jo en forutsetning for endring, at du først må erkjenne at her er det et eller annet (C2).*

Måten vi håndterer konflikter er utslagsgivende for om de er nyttige eller unyttige (Christie, 1977). Konflikter blir ofte sett på som negativt, noe en prøver å unngå, men konflikter kan også sees på som en ressurs. For lite konflikt kan lamme et sosialt system. Konflikter handler om at flerstemmighet, om at flere ytrer sine mål og standpunkt. Konflikter representerer et potensial for kontakt, en invitasjon til deltakelse, som forsvinner når konfliktene ikke er der. Idealet i en slik forståelse er ikke å vente med å håndtere konflikter og overlate konflikthåndteringen til eksterne aktører, men at eierne av konflikten selv kan være viktige bidragsytere i konflikthåndteringsprosesser. Det empiriske materialet indikerer at informantene i liten grad har eierskap til konfliktene de er en del av. *“Det er en konflikt, når man trenger hjelp fra andre til å løse det” (C3).* *“Jeg har jo bedt om å få bytte kontor, fordi det har vært for mye” (A1).* Strategien er at leder eller eksterne aktører skal håndtere konflikten, og at de slipper videre samarbeid med den andre part i konflikten. Dette kan medføre til at læring i organisasjonen uteblir og at subkulturer i skolene forsterkes, når noen i personalgruppen fritas fra å samarbeide.

8. Konklusjon, vurderinger og veien videre

Masterprosjektet setter søkelys på skolens profesjonsfellesskap og hvordan konflikter utspiller seg på ulike arenaer i faglig samarbeid. Formålet med studien er å utvikle økt kunnskap om ansattes forståelse og erfaringer med profesjonelle læringsfellesskap i skolen og hvordan ansatte forstår og håndterer konflikter.

8.1. Hvordan forstår og håndterer ansatte konflikter i profesjonelle læringsfellesskap

De empiriske funnene er drøftet i en hermeneutisk forståelsesramme, med teoretiske perspektiv som belyser både individ og organisasjonsperspektivet. Ved å gjennomføre fokusgruppeintervjuer med ansatte i skolesektoren, har formålet med studien vært å utvikle økt kunnskap om ansattes forståelse og erfaringer med profesjonelle læringsfellesskap i skolen, og hvordan ansatte forstår og håndterer konflikter i et slikt samarbeid.

Læreplanverket for grunnskoleopplæringen 2020, "Fagfornyelsen", adresserer ansvar for kompetanseutvikling til den enkelte skole. Skoleledere blir ansvarliggjort i rollen som leder av læringsarbeid. I læreplanens overordnede del forventes det at skoleledere legger til rette for profesjonelle læringsfellesskap. Læring i profesjonelle fellesskap bygger på en grunnleggende forståelse av at læring skjer i dialogiske prosesser, der felles samtaler med deling av kunnskap gir rom for kollegial refleksjon og nye perspektiver. Det fremstår som et lederansvar å legge opp til arbeidsprosesser som mobiliserer refleksjon og kreativitet hos deltakerne i profesjonelle læringsfellesskap.

8.1.1. Tre sentrale sammenhenger som fremkommer i studien

I denne studien trer det frem tre sentrale sammenhenger som kan bidra til utviklingen av tredje generasjons læringsfellesskap: Kunnskap og kompetanse, psykologisk trygghet og eiendomsforhold til konflikter.

Kunnskap og kompetanse

Det er et fremtredende funn at ansatte synes å ha en uklar identitet innenfor sin yrkesprofesjon, uklare retningslinjer for profesjonsarbeidet og hvordan profesjonsbegrepet brukes, bidrar til en slik uklarhet. Materialet i studien tyder på at ansatte i skolen har et uklart

forhold til profesjonsspråk, noe som kan medføre mangel på et presist språk for å formidle praksis. Implementering av nye planer og praksiser forutsetter arbeide med kjernebegreper og tydelige forventningsavklaringer i personalet, for å skape felles forståelse og felles standarder. Utviklingen av felles fagspråk hos ansatte på tvers av hierarkiene i skolen kan være med å gi en felles forståelse, videreutvikle samarbeid om generelle prinsipper knyttet til fag, pedagogisk teori og profesjonalitet. Studien indikerer at det er vesentlig å dele fagbegreper og ha et klart fagspråk om læring og undervisning. Dette kan hjelpe ansatte til å gå utover det som betegnes som «begrenset profesjonalitet», og til å bevege seg over i såkalt «utvidet profesjonalitet». Materialet i studien viser at organisatorisk læring omfatter å inkorporere ny kunnskap og praksis i felles forståelsesramme, felles pedagogiske prinsipper, organisatoriske rutiner og systemer.

Kvaliteten på samtalene i profesjonelle læringsfellesskap synes å være avgjørende for hvorvidt kunnskapsutvikling foregår, om de faglige samtalene preges av overfladiskhet eller om de går mer i dybden, om de bekrefter eller utfordrer praksis. Dypere faglige refleksjoner kan preges av at relasjoner utfordres, om det er legitimt å utfordre eller kritisere hverandre. Studien indikerer at kritisk tenkning og refleksjon kan være med å knytte sammen praksis, teori og forskning, og kan gi innsikt og føre til endring. Ved å etterprøve og tydeliggjøre om praksis er i tråd med ønsket praksis, synes det å være større mulighet til å påvirke skolens handlingsteorier.

Studien aktualiserer Hargreaves' begrep om tvungen eller kunstig kollegialitet i samarbeid. For at ansatte i skolen skal kunne utvikle og endre praksis, fremstår det som vesentlig at samarbeidskulturen på skolen også gi rom for frivillige og faglige initiativ fra lærerne selv. Samskaping som prosessorientert strategi er noe mer enn medvirkning, som gjerne avgrenses til å godta eller forkaste forslag i møter. Materialet i studien indikerer at samskaping fordrer aktive deltakere i verdiskapningsprosessen. Gode gruppeprosesser som bidra til profesjonalisering innenfra kan fremme kritisk tenkning gjennom dialog og refleksjon. Felles standarder og retningslinjer for samhandling kan føre til at flere ønsker å delta i dialogene. Studien viser også betydningen av sammenkoblende grensearbeid, det å ha mindre fokus på selve grensene, økt fokus på potensiale fremfor begrensninger, kan være med å skape kollektive mål på tvers av profesjonsfellesskap.

Studien tyder på at manglende medvirkning kan være en medvirkende faktor til at møter i profesjonelle læringsfellesskap kan oppleves som lite relevante. Møter oppleves som nyttige

når de fører til videreutvikling av praksis på skolen. Tydelig møteledelse kan bidra til samskaping ved at ansatte deltar i endringsdiskusjonene om kvalitetsspørsmål i skolen. Møteformer preget av samskaping kan skape engasjement. Samskapende møteformer og arbeide med gruppeprosesser synes å føre til en fruktbar flerstemmighet, der flere kan bli hørt og enkeltpersoner og subkulturer ikke får destruktiv makt. Distribuert ledelse kan involvere lærere og andre ansatte i ledelsesoppgaver, pedagogiske valg, beslutningsprosesser og felles profesjonsutvikling. En samarbeidsorientert skolekultur synes å kunne kjennetegnes av et bredt fellesskap, reflektert samhandling og utstrakt forpliktende samarbeid mellom lærerne.

Psykologisk trygghet

Funnene i studien indikerer at det er behov for psykologisk trygghet for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Psykologisk trygghet fremstår som sentralt for at feil, kvalitetsbrist, avvik og nødvendig forbedringer kan løftes frem i kollegiale møter, slik at forbedringene kan føre til endrede handlingsteorier. Mange informanter uttrykker at det gjøres kalkulasjoner før man ytrer seg, å være kritisk kan gå utover relasjonen. Materialet i studien viser at psykologisk trygghet kan styrke kommunikasjonsmønstre i team. Taus kunnskap og kritikkverdige forhold kan gjøres eksplisitt og tilgjengelig for andre i organisasjonen. En sterk felles vi-kultur kan bidra til at ansatte tar opp kontroversielle, sårbare eller kritiske tema uten å risikere å motta sanksjoner fra andre ansatte i organisasjonen. Trygge relasjoner og åpenhet om hvordan en vil ha det på arbeidsplassen, synes vesentlig for å utvikle dialogen og refleksjonsprosessene i profesjonelle læringsfellesskap. Samarbeid med sterk psykologisk trygghet bidrar til åpenhet for endringer og innovative tiltak, også når ansatte er usikre eller uenige. Psykologisk trygghet kan da virke sammen med andre gruppeprosesseslementer som fordeling av innflytelse, grad av polarisering og hvor sammenfallende de mentale modellene i teamet er. Profesjonelle læringsfellesskap med sterk psykologisk trygghet fremstår som mer åpen for endringer og imøtekomme innovative tiltak, også når det finnes usikkerhet og uenighet.

Konflikt som eiendom

Et fremtredende funn i studien er betydningen av å anerkjenne konflikter tidlig, for å unngå at konflikter eskalerer og at kommunikasjonen mellom ansatte svekkes. Aktørene i konflikten kan være viktige bidragsyttere i konflikthåndteringsprosesser. Ved å overlate

konflikthåndteringen til eksterne aktører kan både personlig og organisatorisk læring utebli. Realistisk konfliktforståelse bidrar til en felles forståelsesramme av bestanddeler i en konflikt, og hvordan konflikten best kan håndteres. Grensearbeid kan utfordre og endre ansattes faglige forståelser, prioriteringer og etablerte praksiser. Det kan bidra til en større grad av konstruktiv atferd og ønsket utvikling i konfliktsituasjoner. Materialet i studien viser at konflikter kan være viktige og nødvendige, de kan føre til kreativitet og innovasjon i organisasjoner. Emosjonelle sakskonflikter kan være med å skape endring og prioritering i organisasjoner. Et moderne konfliktsyn kan stimulere til å opprettholde produktive diskusjoner, der ansatte får speilet egen praksis i profesjonsfelleskapet. Å være kritisk kan være konfliktskapende, men materialet i studien tyder på at det noen ganger kan være helt nødvendig med sterk uenighet i organisasjoner. Dette kan bidra til organisatorisk utvikling. Kritisk tenkning kan være nødvendig i møte med ulike former for maktmekanismer.

8.1.2. Kommunikativ smitte

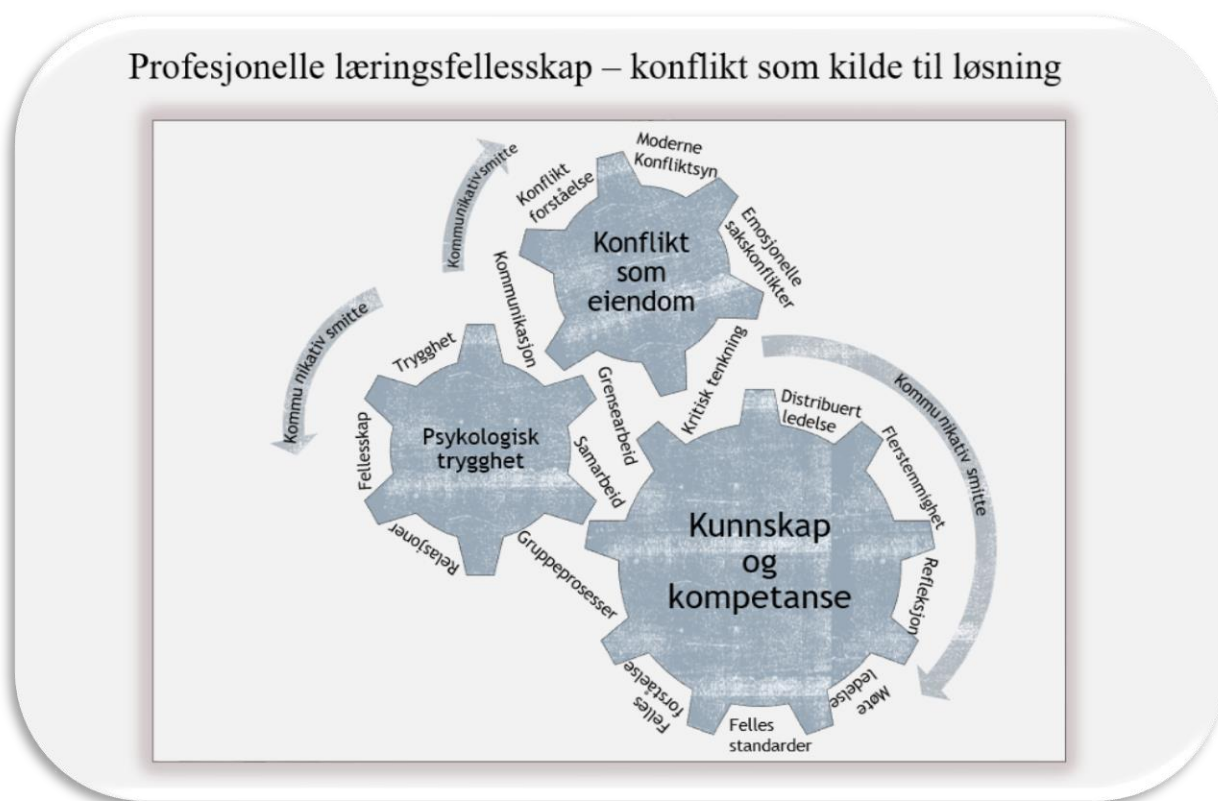
Studien indikerer at *Kommunikativ smitte* har stor innvirkning på samspillet i profesjonelle læringsfelleskap. Både negativt og positivt preget atferd har en tendens til å smitte over på andre ansatte. Positive smitte kan gi energi, et ønske om å lete etter løsninger og muligheter. Negativ tilnærminger kan motsatt føre til stagnasjon, eller at gode arbeidsformer desimerer. Klare og felles forståtte retningslinjer for kommunikasjon i krevende situasjoner synes vesentlig for aktiv profesjonsutvikling. Materialet i studien indikerer at ansvaret for at skape et konstruktivt arbeidsmiljø ligger hos både ledere og medarbeidere. Møteledelse kan påvirke den kommunikative smitten i en organisasjon både positivt og negativt. Studien tyder på at konstruktiv profesjonsutvikling er avhengig av om den kommunikative smitten i organisasjonen i avgrenset grad er negativ eller positiv. Når de tre sentrale sammenhengene som fremkommer i studien; kunnskap og kompetanse, psykologisk trygghet og eierskap til konflikter har et godt funksjonsnivå, kan utvikling stimuleres ettersom den kommunikative smitten er positiv.

8.1.3. Profesjonelle læringsfelleskap - konflikt som kilde til løsning

Studiens samlede materiale kan tyde på at det å ha fokus på konflikt som kilde til løsning, kan styrke det profesjonelle læringsfelleskapet i skolen. Aktivt arbeide med "Kunnskap og

kompetanse”, “Psykologisk trygghet” og “Konflikt som eiendom” kan være med å bidra til utviklingen av tredje generasjons profesjonelle læringsfellesskap. Kommunikativ smitte i læringsfellesskapet kan føre til ansatte som er mer konstruktive og motivert for endringer. Ved å ha felles retningslinjer for kommunikativ samhandling, tydelig ledelse og ansvarlige ansatte, kan en lykkes i å utvikle et trygt og konstruktivt arbeidsmiljø. Studien tydeliggjør at det i vesentlig grad er uklare forventninger som kan føre til negative konflikter i en profesjonsgruppe. Studien indikerer også at sammenkoblende grensearbeid, det å ha mindre fokus på selve grensene, og mer på potensiale, kan være med å utvikle mål og tiltak og ulike grupperinger på tvers av profesjonsfellesskap. Konstruktivt arbeid i konfliktgrensene kan bidra til nytenking og styrke interaksjoner som bidrar til utvikling av undervisning og læring.

Det mønster studien viser av samspillende faktorer, kan illustreres slik figur 5 viser:



Figur 5: Profesjonelt læringsfellesskap - konflikt som kilde til løsning

8.2. Metodiske vurderinger

Kvalitative data er utviklet i prosessene mellom forskeren og informantene, og relasjonen som oppstår vil ha innvirkning på resultatene som kommer frem (Kvale og Brinkmann, 2015).

Reliabilitet og validitet handler om hvordan forståelsen som er utviklet i denne studien og kan være gyldig i andre sammenhenger. Underveis i studien har vi lagt vekt på informantene.

Denne type forskning innebærer moralske og etiske spørsmål, som krever etiske vurderinger forut for og underveis i undersøkelsen (jf. kp 5). Vi har søkt å legge vekt på at den relasjonelle kontrakten som kjennetegner kvalitative intervjuer, innebærer etiske utfordringer. De etiske vurderingene som har vært gjort underveis har vært viktig med tanke på utvalg, innhenting av skriftlig informert samtykke, forberedelse og gjennomføring av fokusgruppeintervju (Ibid).

Det empiriske materialet bygger på kvalitative data fra tre fokusgruppeintervju, totalt 17 ansatte fra tre ulike grunnskoler har vært bidragsytere. Det kan være en svakhet, at det ikke er flere ansatte med i studien, men vi har valgt å gå i dybden basert på tre fokusgrupper. Vi har som eksterne avgrenset innsikt i den konteksten og kulturen de ulike informantene svarer ut fra. Hendelser i forkant av intervjuene kan ha påvirket informantenes svar. Hva de har vektlagt og hvor sterkt de har uttrykt meningene sine. Eventuelle negative eller positive opplevelser knyttet til konflikter den siste tiden, kan ha farget respondentenes svar på intervjutidspunktet.

Det er lagt vekt på transparens ved å gjøre rede for vår forforståelse og prosessene fra planlegging, gjennomføring og analyse av materialet. Det empiriske materialet støttes i det teoretiske perspektivene som belyses på individnivå, og materialet finner klare fellestrekk på tvers av skolene der vi har gjennomført undersøkelsen. Dette kan indikere at funnene kan ha overføringsverdi, noen som kan etterprøves ved å gjennomføre samme studie på flere skoler.

8.3. Veien videre

Til nye studier og videre forskning for å søke dypere forståelse av konflikter som kilde til løsning i profesjonelle læringsfellesskap, ser vi et potensiale for videre forskning basert på modellen vi har utviklet for å synliggjøre sammenhengene mellom “Kunnskap og kompetanse”, “Psykologisk trygghet” og “Konflikt som eiendom” jf. figur 5. I vårt studie er utvalget avgrenset og den eksterne validiteten dermed relativt lav. Det kan undersøkes videre i hvilken grad resultatene er gyldige og generaliserbare i kvantitative design med flere respondenter og representative utvalg. Det fremstår som faglig spennende å etterspørre

ytterligere om “Kunnskap og kompetanse”, “Psykologisk trygghet” og “Konflikt som eiendom” samspillende kan bidra til utvikling av tredje generasjons profesjonelle læringsfelleskap. Videre vil det kunne være interessant å gå dypere inn i hvordan kommunikativ smitte og grensearbeid påvirker ansattes forståelse og håndtering av konflikter i skolen.

I denne studien har fokuset vært på ansattes opplevelser. Forholdet mellom organisasjonens kultur og struktur og ledernes mulighet til å utøve ledelse har ikke vært undersøkt. Et annet perspektiv for videre forskning kan være å studere hvordan konflikter og konflikthåndtering påvirker skoleledernes mulighet til å utøve ledelse.

9. Litteraturliste:

- Aas, M. & Paulsen, J.M. (2017). *Ledelse i framtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aas, M. & Vennebo, K. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, H. & Aas, M. (2016). *School Leadership for the New Time; Heroic or Distributed?* Journal of Educational Administration and History, 48(1): 68-88.
- Aleman, E. (2009). *Conflict for Social Justice: How "Leadable" Moments can Transform school culture*. The University Council for Educational Administration.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Ball, S. J. (1987). *The Micro-politics of the School*. London: Methuen.
- Bakhtin, M. (1986). *The problem of speech genres. In Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, : 66-102.
- Behfar, K. J., Peterson, R. S., Mannix, E. A. & Trochim, W. M. K. (2008). *The critical role of conflict resolution in teams: A close look at the links between conflict type, conflict management strategies, and team outcomes*. Journal of Applied Psychology, 93(1): 170–188.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report 637. London: DFES and University of Bristol.
- Boon, S.D. (1994). *Dispelling doubt and uncertainty in: trust in romantic relationships*. I: Duck, S. (ed). *Dynamics of Relationship* (s.86-111) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burbules, N. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.

Biesta, G. (2004). *Against learning. Reclaim a language for education in a age of learning.* Nordisk Pedagogikk.

Brodal, H. og Nilsson, L. (2012). *Konflikter: Hva vil de lære oss?* Antropos Forlag.

Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy. Talk, decision and actions in organizations.* Malmø: Liber.

Bridges, E. M. (1992). *The incompetent teacher. Managerial Responses.* (Rev ed.). Washington, DC: Falmer Press.

Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and Practice.* London: Teachers College Press.

Burnes, B. (2017). *Managing Change.* Pearson Education Limited.

Carlsen, A.(2005). *Acts of becoming.on the dialogic imagination of practice in organizations.* Doktoravhandling. Trondheim: Norwegian University Of Science and Technology, Facultyof Arts, Department of Interdisciplinary Studies of culture.

Christie, N. (1977). *Konflikt som eiendom.* Tidsskrift for Rettsvitenskap,: 113-132.

Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1880-1980.* New York: Teachers College Press.

De Bono, E (2010). *How to have a beautiful mind.* Ebury Publishing.

De Bono, E. (2018). *Conflicts: A Better Way to Resolve Them.* Penguin Books, Limited.

de Lima, J. A. (2001). *Forgetting About Friendship: Using Conflict in Teacher Communities as a Catalyst for School Change.* Journal of Educational Change, 2(2): 97-122.

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict.* New Haven, CT: Yale University press.

Dickinson, P(1990). *Eva.* New York: Declorte Press.

Dibbon, D. (2000). *Diagnosing the school's capacity for organizational learning I:*

Leithwood, K. (red.). *Understanding schools as intelligent systems.* Standford: JAI Press.

Dipaola, M.F. & Hoy, W.K. (2001). *Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools*. International Journal of Educational Management, 1(1) - 35(2).

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Einarsen & Pedersen (2011). *Håndtering av konflikter og trakassering i arbeidslivet*. Gyldendal norske forlag.

Dewey, J. (1916), *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1966 edn.). New York: Free Press.

Dufour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree Press.

Driver, M. (2002). *The learning organization: Foucauldian gloom or utopian sunshine?* Human Relations, 55(1): 33-53.

Earl, L.M. & Timperley, H.S. (2008). *Professional learning conversations: Challenges in Using Evidence for Improvement*. United Kingdom: Springer Academic Publisher.

Edmondson, A. C. (1999). *Psychological safety and learning behavior in work teams*. Administrative Science Quarterly, 44(2): 350-383.

Edmondson, A. C. (2004). *Psychological Safety, Trust, and Learning in Organizations: A Group-Level Lens*. In R. M. Kramer & K. S. Cook (Eds.), *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches*. Russell Sage Foundation, : 239–272.

Einarsen, S & Pedersen, H. (2007). *Håndtering av konflikter og trakassering i arbeidslivet*. Oslo: Gyldendal norske forlag.

Ekeland, T. J. (2015). *Konflikt og konfliktforståelse for helse og sosialarbeidere* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Elstad, E. & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engelstad, Fredrik (2005). *Hva er makt?* Oslo: Universitetsforlaget.

Emstad, A.B. & Birkeland, I.K. (2020). *Lærende ledelse. Skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen, E.O. & Molander, A. (2008). *Profesjon, rett og politikk*. I A. Molander & L.I. Terum (red.) Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget.

Fendler, L. (2003). *Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations*. Educational Researcher 32(3), 1625.

Fevolden, T og S. Lillejord (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Foucault, M. (1970). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. New York: Pantheon.

Focault, M. (1983). *The subject and power*. I. H.L. Dreyfus og P. Rabinow, *Michael Foucault: Behind structuralism and hermeneutics*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Fløistad, G. (2008). *Kunsten å omgås hverandre*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademiske.

Fullan, M. (2006). *Change theory: A force for school*. Victoria: Centre for Strategic Education.

Føreland, M. (2005). *Praktiske tips for skoleledelsen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Graner, Rolf (1994). *Personalgruppens psykologi*. Tano AS.

Goodlad, J. (1984). *A Place Called School*. New York: McGraw-Hill.

Grønmo, s. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Garvin, D.A., Edmondson, A.C., og Gino, F. (2008) *Is your a learning organization?* Harvard Business review. 86 (3): 109-116.

Habermas, J. (1981). *Theory of communicative action*. Frankfurt a.M: Theorie des kommunikativen Handelns.

Hagesæter, A. (2007). *Å endre samarbeidskulturen i skulen I: Lægdene, Ø.* (red.): Skolekultur i fokus. 2. utgave. Høyskoleforlaget.

Hansen, K., Mykland, S. og Solbakk, M.N. (2015). *Konfliktforståelse og konflikters konsekvenser i norske kunnskapsbedrifter*. I: Søkelys på arbeidslivet, 31(1-2): 61-77.

Hargreaves, A. (2000). *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6: 151-182.

Hargreaves, A og T. O. Connor (2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid*. Oslo: Cappelen Damm.

Hargreaves, A og M. Fullan (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.

Hargreaves, A. (1997). *Cultures of Teaching and Educational Change*. I: Biddle, B.J., Good, T.L. & Goodson, I.F. (red.). *International Handbook of Teacher and Teaching*.

Haug, P (2009). *Kvalitet i skulen og internasjonal påverknad*. I: Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyghus, L. og B. Aasland, B. (red.). *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaring og utvikling*. Oslo. Cappelen forlag.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.

Helstad, K. (2014). *Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap*. I: Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, : 134-151.

Hjertø, K.B. (2006). *The Relationship Between Intragroup Conflict, Group Size and Work Effectiveness*. Oslo: BI Norwegian School of Management.

Hjertø, K. B. (2013) *Team*. Bergen. Fagbokforlaget.

Hjertø, K. B. & Paulsen, J.M. & Thiverainen, S. (2014). *Social-cognitive outcomes of teachers engagement in learning communities*. *Journal of Education Administration*, 52(6): 775-791.

Hjertø, K. B. (2017). *Hva skoleledere må vite om mellommenneskelige konflikter i skolen*. I: Aas, M. & Paulsen, J.M. (red.). *Ledelse i fremtidens skole*. Oslo: Fagbokforlaget, : 134-170.

Holmes, Joh. G. & Rempel, John. K. (1989). *Trust in close relationships*. I: Hendrick, C. (red). *Close relationships. Review of Personality and Social Psychology*. Newbury Park, CA. Sage, 10: 187-220.

Homme, A. (2008). *Den kommunale skolen. Det lokale skolefeltet i et historisk perspektiv*. Doctoral thesis, University of Bergen.

Hotvedt, T. (2003). *Konflikt og konflikthåndtering i arbeidslivet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Holm, A. (2002). *Distributional justice in the Norwegian basic school – a study of distribution and preferences*. *European Education*, 34(3): 55-73.

Hopmann, S. (2015). *Didaktik meets curriculum' revisited: Historical encounters, systematic experience, empirical limits*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1.

Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.

Huber, G. P. (1991). *Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures*. *Organization Science*, 2: 88- 115.

Høibraaten, Helge (1999). *Kommunikativ makt og sanksjonsbasert makt av Jürgen Habermas*. Lastet ned 22.02.22.

https://www.academia.edu/2584290/Kommunikativ_makt_og_sanksjonbasert_makt_hos_J%C3%BCrgen_Habermas

Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å jobbe som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Irgens, E.J. (2012). *Profesjonalitet, samarbeid og læring*. I: Postholm, M.B.: *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir, : 217-231.

Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget

Janis, I. (1972). *Victims of Groupthinking*. Boston: Houghton Mifflin company,

Jacobsen, D. & J, Thorsvik. (2018). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Teaching students to be peacemakers*. Edina, MN: Interaction.

Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisasjons- og ledelsesstudier*. København. Hans Reitzels forlag.

Kruse, S., Louis K.S. & Bryk, A. (1994). *Building professional Community in schools. Issues in restructuring schools*. Center of Organization and Restructuring of Schools, 6.

Kunnskapsdepartementet (2016). *Rapport om lærerrollen*. Lastet ned: 30.01.2022.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2022). *I første rekke- Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Lastet ned 07.04.22. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b4>

Künzli, R. (2000). *German Didaktik: Models of Representation, of Intercourse, and of Experience*. I: Westbury I., Hopmann, S. & Riquarts K. (Red.), *Teaching as a reflective practice*. The German Didaktik Tradition Mahwah, N.J L. Erlbaum Associates,,: 41-54.

Kuvaas, Bård (2008). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM*. Fagbokforlaget 2008.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Langley, A., Lindberg, K., Mørk B.E., Nicolini, D., Raviola, E, og Walter, L. (2019). *Boundary Work among Groups, Occupations, and Organizations: From Cartography to Process*. *Academy of Management Annals*, 13(2).

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J (1997). *Learning, apprenticeship, sosial practice*. I *Nordisk pedagogik*, 17(3).

Lauglo, J. (1998). *Populism and Education in Norway*. A. Tjeldvoll (Ed.), *Education and the Scandinavian Welfare State in the Year 2000*. New York: Garland Publishing Inc.

Lawrence, T. B., Mauws, M. K., Dyck, B., & Kleysen, R. F. (2005). *The Politics of Organizational Learning: Integrating Power into the 4I Framework*. *Academy of Management Review*, 30(1).

Leithwood, K. & Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.

Leithwood, K.A. (1992). *The Move toward Transformational Leadership*. *Educational Leadership*, 49(5): 8-12.

Lexau, Trond (2017). *Juridisk sett. Et oppgjør med jussen og forslag til fornyelse*. Fredricksberg: Forlaget Frydenlund.

Linell, P. (1998). *Approaching dialogue*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins.

Louis, K.S. (2008). *Creating and Sustaining Professional Communities*. I: Coles, R. & Blankenstein, A. (red.). *Sustaining Learning Communities*. Thousand Oaks, CA. Sage,,: 41-57.

Lundestad, M. (2010). *Konflikter-Bare til besvær? Konfliktløsning i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Marks, H. M. & Louis, K.S. (1999). *Teacher empowerment and the Capacity for Organizational Learning*. *Educational Administration Quarterly*, 35 (Supplemental): 707-750.

Marks, H.M. and Printy, M.S. (2003). *Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership*. Educational Administration Quarterly, 39: 370-397.

Mercer, N. and Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. Oxon: Routledge.

Mercer, N. (2004). *Sociocultural discourse analysis*. Journal of applied linguistics, 1-2: 137-168.

Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2006). *Hvor står vi og hvor går vi når det gjelder utdanning av skoleledere? Bedre skole*, (3).

Nonaka, I. and Nishiguchi, T. (2001). *Knowledge Emergence. Social Technical and Evolutionary Dimension of Knowledge Creation*. Oxford University Press, Inc., New York.

Nordby, H. (2017). *Konflikthåndtering for ledere*. Gyldendal akademisk.

Nordahl, T., Berg B. og Aasen A.m. (2014). *Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø»*. Høgskolen i Hedmark.

Næss, A. (1999). *Livsfilosofi - Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Oslo: Universitetsforlaget.

Paulsen, J.M. (2011). *Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner – “Mission Impossible”?* I: Madsbu, J. P., Pedersen, M. (Red.). *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. Vallset: Oplandske bokforlag

Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Paulsen, J. M. (2021) *Skoler som lærer kollektivt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Robinson, V. (2014), *Elevsentrert Skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS

Rognes, J. K. (2008). *Forhandlinger*. Universitetsforlaget

- Ross, L. (1977). *The Intuitive Psychologist and His Shortcomings: Distortions in the Attribution Process*. I: Berkowitz, L. (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press: 173-220.
- Rørvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21 århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities*. 4. utgave. Thousand Oaks: Sage.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. 4. utgave. San Francisco, CA: Wiley.
- Säljöö, R. (2001). *Läring i praksis, et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens akademiske forlag.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. and Smith, B. (1999) *The Dance of Change: The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*. New York: Doubleday/Currency.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday/Currency.
- Senge, P.M. (2006) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som Arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skivik, H. M. (2016). *Konflikter på jobben- løsning og læring*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Skrövset, S., Mausethagen, S., & Slettbak, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid. Perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm.
- Stoll, L. & Louis. K. S. (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. Open University Press.
- Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Stålsett, U. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Søndena, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag
- Sørhaug, T. (2004). *Managementalitet og autoritetens forvandling*. Oslo: Fagbokforlaget
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring — forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Timperley, H (2015). *Professional conversations and improvement-focused feedback: A review of the research literature and the impact on practice and student outcomes*. Melbourne, Australia: Australia Institute for Teaching and School Leadership.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Van de Vliert, E. (1998). *Conflict and conflict management*. I: P.H.D. Drenth, P.H.D., Theierry, H. & C.J. de Wollf, C.J. (red.). *Handbook of work and organizational Psychology: Personnel Psychology*. East Sussex: Psychology Press Ltd, 2: 351–376.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). *Teacher collaboration: A systematic review*. *Educational Research Review*, 15:17-40.
- Vindeløv, V. (2013). *Konfliktmægling: en refleksiv model*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Weber, Max (1971). *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal.
- Wenger, E. (2000). *Communities of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Wiley, S. D. (2001). *Contextual Effects on Student Achievements: School Leadership and Professional Community*. *Journal of Educational Change*, (2): 1-33
- Yang, B., Watkins, K.E., & Marsick, V.J. (2004). *The construct of the learning organization: dimensions, measurement, and validation*. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1): 31-55.
- Zucker, L (1991). *The Role of Institutionalization in Cultural Persistence*. I: Powell, Walter/DiMaggio, Paul (Red.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*,: 83–107.
- Østegaard, R (2021). *Vi hadde en fest på arbeidet, men så kom Preben*. Letland: Forlaget Zara.

Vedlegg

Vedlegg 1: Figurer og tabeller

Figurer:

Figur 1: Den didaktiske trekanten (Künzli, 2000: 49)

Figur 2: Oppsummering av forskjellig grensearbeid (Langley mfl. 2019: 726)

Figur 3: Forholdet mellom konflikt og effektivitet. (Einarsen og Pedersen, 2011: 48)

Figur 4: Konfliktrappen. (Vindeløv 2013: 84)

Figur 5: Profesjonelt læringsfellesskap - konflikt som kilde til løsning

Tabeller:

Tabell 1: Utvikle skole som profesjonelle lærende fellesskap. (Abrahamsen, H. & Aas, M., 2016:68).

Tabell 2, Conflict behaviors and dimensions. (Johnson & Johnson,1991:3)

Tabell 3: Beskrivelse av skolene og informantene i undersøkelsen.

Tabell 4: Oppsummering av funn

Tabell 5: Oversikt studiens forskningsspørsmål, hovedkategorier med underkategorier

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer: 969005

Prosjekttittel: Ansattes møte med konflikter i det profesjonelle læringsfellesskapet i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon: Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for samfunnsvitenskap

Prosjektansvarlig: Monika Alvestad Reime

Student:

Prosjektperiode: 30.08.2021 - 31.12.2022

Dato: 23.11.2021

Type: Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 23.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Konflikt som kilde til løsning”

“Ansattes møte med konflikter i det profesjonelle læringsfellesskapet i skolen.”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om profesjonelle læringsfellesskap. Vi er to studenter ved masterstudiet i organisasjon og ledelse ved Høgskolen på Vestlandet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å utvikle økt kunnskap om ansattes forståelse og erfaringer med profesjonelle læringsfellesskap i skolen og hvordan ansatte forstår og håndterer konflikter i et slikt samarbeid. Få økt kunnskap om i hvilke utfordringer som oppleves som sentrale i ansattes samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap i skolen.

Problemstilling vår er; «Hvordan forstår og håndterer ansatte konflikter i profesjonelle læringsfellesskap i skolen?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker 3 fokusgruppeintervju med maks 5-7 informanter fra ulike yrkesgrupper i skolen. Vi har valgt ut 3 skoler og 1 intervjugruppe på hver skole. Vi trenger 5-7 ansatte fra hver skole, 3-4 lærere og 2-3 andre ansatte i hver intervjugruppe på maks 7 ansatte. Vi ønsker at intervjugruppene inkluderer begge kjønn. Vi ønsker informanter som har arbeidserfaring i minst 1 år fra grunnskolen, 2-3 av informantene bør ha mer enn 5 år med arbeidserfaring. Og om mulig 1-2 av informantene i de ulike gruppene har erfaring fra både barneskole og ungdomsskole. Dette kan være med på å gi mer variasjon i informasjonene vi får fra de ulike gruppene, flere erfaringer og som kan være med å gi en god gruppedynamikk.

Hva innebærer det for deg å delta?

De som deltar i intervjuene, vil bli presentert tema og mer inngående hvordan fokusgruppeintervju foregår. I gruppeintervjuene vil vi bruke en intervjuguide, vi vil ta notater, samt lydopptak. Vi tenker intervjuene varer i 1,5 time, og alle intervjuene er bygget

opp på samme måte. Alle som er med vil være anonyme og kan trekke seg fra studien når som helst under forløpet. Bakgrunnsvariabler som alder, utdanning, antall år ved skolen, tidligere yrkeserfaring og hva de underviser i vil bli registrert. Hvorfor utstyret blir brukt, hvordan anonymitet skal sikres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er ingen andre enn oss som vil ha tilgang til lydopptakene og opplysningene vi samler inn. Vi vil oppbevare båndopptaker i låst skap som ingen andre vil få tilgang til. Alt vi samler inn vil bli anonymisert og vi vil ikke bruke gjenkjennbare personopplysninger. Den enkelte deltaker vil ikke kunne gjenkjenne seg i masteroppgaven, det vil være felles mønstre fra deltagerne som vil være med dette studie.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres underveis, og vi vil slette lydopptakene og makulere notater fra intervjuene ved prosjektslutt, når oppgaven er ferdig sensurert i slutten av juli

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Christine Berge Ravnanger, christine_4104@yahoo.no Tlf.: 93481831
- Student: Britt Kristine Eidissen, britt_kristine@hotmail.com , Tlf: 97645699
- Ansvarlig ved HVL: Monika Reime, e-post: Monika.Alvestad.Reime@hvl.no. Tlf.: 95195770
- Vårt personvernombud ved Høgskulen på vestlandet; Trine Anikken Larsen, e-post: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no. Tlf.: 91365920

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Monika Alvestad Reime

Prosjektansvarlige

Studenter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

<input type="checkbox"/>	å delta i fokusgruppeintervju
--------------------------	-------------------------------

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide – Master i organisasjon og ledelse

“Konflikt som kilde til løsning”

“Ansattes møte med konflikter i profesjonelle læringsfelleskap i skolen”

INTERVJUGUIDE

GENERELT

Intervju nr., Dato, Tid brukt, ca min.

INTRODUKSJON

Hvordan undersøkelsen blir gjennomført. Hensikten. Hvorfor lydopptak. Anonymitet. Intervjuguide som utgangspunkt, men mest mulig åpen samtale

BAKGRUNNSVARIABLER

Informant nr., Alder, Kjønn, Utdanning, Antall år ved skolen, Antall år praksis på andre skoler. Annen yrkeserfaring. Undervisningsfag, andre oppgaver.

Tema	Profesjonelle læringsfelleskap	Konfliktforståelse	Konflikthåndtering
Spørsmål	<p>Begrepet 'profesjonelt læringsfelleskap' brukes i pedagogisk litteratur og i den nye læreplanen. Kan dere si litt om hva dere tenker som kjennetegner et 'profesjonelt læringsfelleskap'?</p> <p>Hvilke fordeler ser dere ved å etterstrebe at en skole utvikler seg som et profesjonelt læringsfelleskap?</p> <p>Ser dere viktige faktorer som kan være avgjørende dersom en skole skal kunne lykkes i å videreutvikle seg som et profesjonelt læringsfelleskap?</p> <p>Kan dere fortelle om hva som kjennetegner gode erfaringer dere har med profesjonssamarbeid</p> <p>Kan dere fortelle om hva som kjennetegner mindre gode erfaringer dere har med profesjonssamarbeid.</p>	<p>Hva har dere erfart som karakteristiske kjennetegn på konstruktiv uenighet i profesjonssamarbeidet?</p> <p>Hva har dere erfart som karakteristiske kjennetegn på destruktive konflikter i profesjonssamarbeidet?</p> <p>Ser dere konkrete felt/områder i skolens profesjonssamarbeid der konflikter har lett for å oppstå?</p> <p>Hva tenker dere kan være årsaker til at konflikter oppstår i profesjonssamarbeidet</p> <p>Ser dere konkrete tiltak som kan gjøres for å unngå at negative konflikter oppstår i profesjonssamarbeidet?</p>	<p>Når dere tenker på en eller flere kollegaer som håndterer konflikter i profesjonssamarbeidet på en god måte. Hva kjennetegner måten han/hun/de møter konflikter på og bidrar til konstruktive løsninger? Kan dere gi noen typiske eksempler uten å nevne navn og personer?</p> <p>Når dere tenker på en eller flere kollegaer som har en tendens til å være i konflikter som eskalerer. Har dere tanker om hva som kjennetegner måten han/hun/de håndterer konflikter?</p> <p>I konflikter har vi stort sett fem valg. Unnvikelse, ettergivelse, konfrontasjon, samarbeid og kompromiss. Reflekter over konflikter du/dere kjenner og velg et av alternative over og begrunn hvorfor du mener det er det beste valget?</p>
Stikkord	Samarbeid. Å være profesjonell. Et læringsfelleskap. Kunnskapsloftet. Felles forståelse. Hva fungerer. Utfordringer. Ønsker. Hindere. Hva kan organisere annerledes. Erfaringer. Hva har fungert, ikke fungert.	Konstruktiv. Ufordrende. Fravær. Utvikling. Konstruktive konflikter. Resurser. Ulike typer konflikter. Årsaker til uenigheter. Fordeling av oppgaver, Menneskesyn.	Konfliktstiler. Trygghet. Konfliktstrategier. Unnvikelse. Ettergivelse. Konfrontasjon. Samarbeid. Kompromiss. Type konflikter. Personlig / faglig

