



Skolelederen som veileder

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Masteroppgave i pedagogikk

Utdanningsledelse

Lise Aurora Lundgren

Mars 2014

Forord

Det har vært en spennende og krevende reise.

Spennende fordi jeg som fagmenneske har vokst gjennom diskusjoner, refleksjoner og samarbeid. Krevende fordi utfordringer og oppgaver i jobben har fulgt meg parallelt med studiet. Samtidig har nettopp vekslingen mellom studier og jobb vært givende fordi jeg har fått nye innsikter som jeg umiddelbart har praktisert, og de har gitt meg en mer meningsfull jobbtilværelse. Erfaringene og kunnskapene jeg har ervervet meg i dette studiet, har beveget meg og løftet meg som fagmenneske. Teori og forskning har fornyet mitt syn på ledelse, og hvilke kvalifikasjoner og innsikter dagens ledere bør besitte. Men mine nederlag, omveier og møter med mennesker i ulike settinger har vært vel så betydningsfullt – om ikke viktigere. En vis, gammel mann som bodde like ved der jeg vokste opp sa at det er når man tar små stikkveier som ikke følger hovedveien, at man kan lære noe betydningsfullt i livet. Det skulle vise seg at han fikk rett.

Underveis har mannen min hatt troen på meg. Han har aldri vist innvendinger mot at jeg til tider måtte sette studiene foran tid med familien, og han har vært engasjert og vist interesse for de oppdagelsene og tankene jeg høylytt har gitt uttrykk for. Jeg skylder også en takk til aktørene som velvillig stilte opp. Oppgaven hadde ikke blitt til uten dem. Og min veileder, Inge Vinje, har på en romslig og varm måte kommet med konstruktive innspill undervegs. Tusen takk!

Oppgaven er skrevet i en tid der noen bestemte oppfatninger råder. Forskning og teorier er hele tiden i endring, og oppgaven gjenspeiler den tiden og det samfunnet vi lever i.

Sammendrag

Tittelen på denne studien er skolelederen som veileder. Hensikten med studie er å belyse hvilke faktorer som på best mulig måte kan tilrettelegge for en veiledningssamtale som lærerne finner givende og meningsfull, og som samtidig kan sikre kvaliteten på undervisningen. Lederoppgavene er mangfoldige, og de siste årene har fokuset og kravet om å veilede lærerne blitt mer tydelig. Veiledningens egentlige hensikt med å være en deltakerstyrt samtale der læreren kan utvikle et helhetsperspektiv på egen yrkesutøvelse, har med en instrumentell tankegang i statlige dokumenter endret seg til å fokusere mer på effektivitet, og om læreren oppfyller de kravene som er satt. Veiledning i et slikt perspektiv reduseres til å vurdere praksis. Jeg vil, ved å fokusere på skolelederen som veileder, løfte veiledningssamtalen opp og vise hvilket potensial den har i seg.

Oppgavens formål er todelt; å undersøke hvilke kvaliteter som er essensielle for skolelederen i veilederrollen, og hvilke forutsetninger som må være til stede for at konstruktive og berikende samtaler kan finne sted. Jeg bygger studien på uformelle intervjuer med tre avdelingsledere i grunnskolen. De møtes i en konstruert situasjon avskåret fra den hverdagen de vant til. Intervjuene er individuelle, men det reflekterende teamet deltar parallelt i prosessen med konstruktive innspill til hverandre, og kommer med betraktninger på hvordan jeg utøver min veilederrolle. Intervjuene tar sikte på å innhente empiri som kan avdekke veiledningskvaliteter som ble vesentlige i den konkrete konteksten.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i oppgaven der jeg støtter meg til hermeneutikk og fenomenologi. Forskerspørsmålene har blitt til ved en analytisk tilnærming til teori, forskning og metode. I analysearbeidet har åpen koding og kategorisering blitt brukt som analysestrategi.

Oppgaven presenterer teori og forskning som tar utgangspunkt i ulike tilnærminger til veiledning. Den teoretikeren som i stor grad er med på å prege oppgaven, er professor i organisasjonsutvikling og psykologi; Gerard Egan(2002). Han anvender empati som et redskap i samtalen, og hans hjelpemodell blir brukt i veiledningen med avdelingslederne. Førsteamanuensis i veiledningspedagogikk Cato Bjørndal, sosionom Asbjørn Karki Ulvestad og psykolog Karki (2012) og høyskolelektor i pedagogikk Thorbjørn Karlsen (2011) har kompetanse fra ulike felt, og samlet gir de verdifulle bidrag og perspektiver på hvilken kompetanse dagens veiledere trenger å besitte. Sosiolog Greta Marie Skau (2011) kompletterer veiledningsrollen med å framheve betydningen av en personlig kompetanse. Jeg

har hovedsakelig valgt teori utfra nyere innfallsvinkler til veiledning. Når det gjelder de forutsetningene som blir vesentlige for å legge gode rammer rundt veiledningssamtalen og samspillet, fremmer Kirkhaug (2013) en ledelsesform der verdier blir et verktøy som skolelederen kan anvende. Verdier kan favne om flere dimensjoner og nå fram til rom som ikke er tilgjengelig med tradisjonelle tilnæringsmåter til ledelse.

Resultatene fra denne studien viser at å utøve veilederrollen som skoleleder er en kompleks og utfordrende oppgave. Hver kontekst er ny. Partene stiller med ulike forutsetninger, ressurser og forventninger til hva samtalen kan bringe. Det stiller store krav til skolelederens lederstil, veiledningsferdigheter, innlevelsessevne og personlige kompetanse. Jeg finner at å gå inn i veilederrollen med en undersøkende holdning er en tilnæringsmåte som gjør prosessen transparent, og kan vekke tillit slik at partene kan nærme seg et mer likeverdig forhold i veiledningskonteksten.

I tillegg har skolelederen et administrativt ansvar. Lederens makt er politisk, og er forankret i ideer om hva som er kritisk og viktig for å nå organisasjonens mål. Foruten en tillitvekkende og karismatisk leder, er en ledelse basert på verdier en styreform som kan legge gode rammer for veiledningssamtalen.

«Jeg tror det er en lang vei å gå. Jeg tror at de er veldig begeistra for oss som ledere. Som fikser alt.

Men når det kommer til det å møte oss som veiledere hvor vi trækker dem litt for nærme, det er da det blir sårbart. Det er da de uttrykker eller opplever en forskjell. Et skille mellom oss og dem.»

Innhold

Forord, sammendrag og sitat

| | |
|---|------|
| 1. INNLEDNING | s.9 |
| 1.2 Tema og bakgrunn | s.9 |
| 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål..... | s.11 |
| 1.4 Kvalitet i veiledningen..... | s.13 |
| 1.5 Avgrensning..... | s.13 |
| 1.6 Oppgavens oppbygning..... | s.15 |
| 2. PRESENTASJON AV CASE | s.15 |
| 3. KUNNSKAPSSTATUS OG FORSKNING | s.17 |
| 3.1 Nyere forskning relatert til min oppgave..... | s.17 |
| 3.2 Skolelederen i rollekonflikt..... | s.18 |
| 3.3 Skolelederens veiledningskompetanse..... | s.18 |
| 3.4 Skolelederens personlig kompetanse..... | s.19 |
| 3.5 Læreren som veisøker..... | s.20 |
| 4. TEORETISK RAMMEVERK | s.20 |
| 4.1 Hjelpemodellen..... | s.21 |
| 4.1.1 Et systemteoretisk syn på veiledning..... | s.22 |
| 4.2 Grunnleggende verdier og holdninger | s.23 |
| 4.2.1 Verdier..... | s.23 |
| 4.2.2 Å se veisøker som subjekt..... | s.24 |
| 4.2.3 Verdibasert ledelse..... | s.24 |
| 4.2.4 Skolelederens verdier og kvalifikasjoner i en verdibasert ledelse | s.25 |
| 4.2.5 Ledelse og makt..... | s.27 |
| 4.2.6 Skolelederens etiske ansvar i veilederrollen..... | s.27 |
| 4.3.7 Ledelse og mot..... | s.28 |
| 4.8 Veiledningsferdigheter..... | s.29 |
| 4.8.1 Skolelederens tilstedeværelse..... | s.29 |

| | |
|--|------|
| 5. METODEDEDEL | s.31 |
| 5.1 Innledning..... | s.31 |
| 5.2 Forskningsdesign..... | s.32 |
| 5.3 Datagrunnlaget..... | s.33 |
| 5.4 Min forskerrolle..... | s.35 |
| 5.5 Intervju som forskningsmetode..... | s.36 |
| 5.6 Reflekterende team..... | s.37 |
| 5.7 Metasamtalen..... | s.37 |
| 5.8 Datakvalitet..... | s.38 |
| 5.9 Validitet..... | s.38 |
| 5.10 Analyse..... | s.39 |
| 5.11 Bearbeiding av empirisk materiale..... | s.41 |
| 5.12 Forskningsetiske vurderinger..... | s.42 |
| 6. ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN | s.42 |
| 6.1 «Hvilke fenomener trer fram som betydningsfulle i veiledningssamtalen?»..... | s.43 |
| 6.1.1 Skolelederens tilstedeværelse..... | s.43 |
| 6.1.2 Her og nå situasjonen..... | s.46 |
| 6.1.3 Skolelederens empatiske språk..... | s.47 |
| 6.1.4 Betydningsfulle fenomener – en oppsummering..... | s.48 |
| 6.2 «Hvilke grunnleggende verdier og holdninger er viktige i møtet mellom veisøkeren og skolelederen i veiledningsrollen?» | s.49 |
| 6.2.1 Å utvise mot som skoleleder..... | s.49 |
| 6.2.2 Skolelederens etiske holdning..... | s.52 |
| 6.2.3 En undersøkende holdning..... | s.54 |
| 6.2.4 Skolelederens grunnleggende verdier og holdninger – en oppsummering...s.57 | |
| 6.3 «Hvilke forutsetninger fordrer veiledningssamtalen i møtet mellom læreren og skolelederen?»..... | s.59 |
| 6.3.1 Skolelederens forberedelser til veiledningssamtalen..... | s.59 |
| 6.3.2 Verdibasert ledelse..... | s.60 |

| | |
|---|-------------|
| 6.3.3 Forutsetninger – en oppsummering..... | s.60 |
| 7. AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER..... | s.61 |
| 8. LITTERATURLISTE..... | s.66 |
| 9. VEDLEGG..... | s.68 |
| 9.1 Vedlegg 1..... | s.68 |
| 9.2 Vedlegg 2..... | s.69 |

1. INNLEDNING

Denne oppgaven skal handle om skolelederen som veileder. Kommunikasjon mellom mennesker har alltid opptatt meg, og min intensjon med å starte på denne oppgaven var et sterkt ønske om å utvikle egen veilederkompetanse som framtidig skoleleder. Jeg ønsker å undersøke hvilke faktorer som blir essensielle i det mellommenneskelige samspillet. *«Hvis vi ønsker å videreutvikle vår kommunikative kompetanse, må vi arbeide med alle sidene av den, både den personlige, den teknisk – metodiske, og søke å bringe dem i samklang med hverandre»* (Skau, 2011). Masterstudiet har gitt meg faglig påfyll i pedagogikkfaget og utvidet min kunnskap om skoleledelse. Det er tydelig at endringene i samfunnet påkaller ledere som innehar gode, organisatoriske evner. Men dersom skolelederen skal bevege personalet og ha forutsetninger for å endre pedagogisk praksis, fordrer det også erfaringer med og bevissthet om hva som er med på å påvirke samspillet med lærerne. Studiet er derfor rettet inn mot veiledningssamtalen, og de fenomenene som trer fram som essensielle i veilederrollen. Definisjonen av veiledning låner jeg fra høyskolelektor i psykiatrisk sykepleie, Anne – Lise Teslo (2000:26).

«Veiledning er en systematisk, faglig og personlig læringsprosess hvor kunnskap, erfaring, visdom og klokhet er hjelpemidler til reflektert erkjennelse. I den anerkjennende dialogen mellom veileder og veiledningskandidat legges grunnlaget for å innfri kandidatens ønske om å få flere og bedre handlingsalternativer i sin praksis».

Veiledning er i utgangspunktet en frivillig aktivitet, og i en samtale med en profesjonell veileder vil veilederen bestrebe seg på å nærme seg et likeverdig forhold. I en veiledningssamtale der skolelederen er veileder og læreren er pålagt å møte, trenger skolelederen profesjonelle ferdigheter fordi hun er overordnet den andre. Dette er et forhold som får innvirkning på samtalen, og som jeg vil undersøke.

1.2 Tema og bakgrunn

Hensikten med studiet er å undersøke og sette ord på de veiledningskvalitetene som fremstår som essensielle for skolelederen, og de forutsetningene som virker inn på veiledningsforholdet. Før jeg presenterer problemstillingen og forskerspørsmålene, finner jeg det vesentlig å presentere teori som kan gi et noen perspektiver på hvor skolelederen og synet på veiledning i skolen som organisasjon står i dagens samfunn. Måten skolelederen praktiserer ledelse på får innvirkning på utøvelsen av veilederrollen.

De endringene som har skjedd i samfunnet, har økt kravene til effektivitet og kvalitet. Det har sammenheng med økt fokus på elevenes læringsresultater i internasjonale undersøkelser. Økt fokus på effektivitet og kvalitet innebærer mer eksplisitte krav til styring og kontroll. I skolen fordrer det at de som utøver yrket kan lede seg selv, og innehar kapasitet til å gjennomføre vurderinger og evaluere resultater. Skolelederen har blitt tillagt en nøkkelrolle i kvalitetsutviklingen (Kirkhaug, 2013). I utdannings og yrkessammenheng har hovedfokuset vært på læring og utvikling av kvalitet i yrkesutøvelsen (Karlsen, 2011). Det er et forventningstrykk i skolen med økt fokus på evaluering og dokumentasjon, og veiledningssamtalen brukes som et instrument til en målrettet kvalifikasjonsprosess. I utdanningsdirektoratets planer om Veileder for skoleeiere og skoleledere 21.01. 2011 står det:

«Veiledning skal være til hjelp for skoleeier og skoleledere i deres arbeid med å følge opp resultater for nasjonale prøver, og veilede skolene og lærerne i deres planlegging, gjennomføring og pedagogiske etterarbeid i forbindelse med de nasjonale prøvene.

(<http://www.udir.no>)

Liv Sundli (Brekke, Søndena, 2009) meddeler at veiledning er lite drøftet og definert selv om veiledning som virksomhet har fått plass som et omfattende og viktig element i planene for skole og undervisning i det nye årtusen. *Selv om veiledningsteorier til dels har helt andre perspektiver, kommer det fram at utdanningspolitiske betingelser presser pedagogisk veiledning over mot en instrumentalistisk praksis og forståelse* (Karlsen, 2011: 127). Samfunnet endrer seg, og det utfordrer profesjonens evne til endring. Læreryrket har lenge vært en autonom profesjon hvor lærerne har hatt stor frihet til å utøve jobben i overensstemmelse med egne idelogier. Målet med veiledning i skolen er å få et bedre innblikk, endre uheldige praksiser og sikre kvalitet for å forhindre at undervisningen segmenterer og stivner. Veiledningens rolle i et slikt bilde blir å bidra til mer effektiv yrkesutøvelse. Lærerne kan oppleve å bli kontrollert, og kjenne et økende press på å være effektive. Mange kan derfor oppfatte veiledning som en ufrivillig aktivitet som de blir pålagt å gjennomføre. Relasjonen som oppstår omtaler Martinsen (Ibid.) som en objektiviserende toleddet relasjon. Den hjelpesøkende betraktes ikke lenger som et subjekt. *«Det er fagpersonen som forstår og vet best på forhånd hva som kan være til hjelp* « (Karlsen, 2011: 22). Spørsmålet er om en slik holdning til veiledning er forenlig med tanken om at veiledning skal være et felles prosjekt der man ved å involvere seg og utvise delaktighet er villig til å være følelsesmessig og kognitivt nær (Ibid.). Slik veiledning blir presentert i statlige

dokumenter, gir den signaler om at det er skolelederen som har makt til å definere tema i samtalen. Myndighetene har langt på vei lagt føringer som låser skolelederens eller lærerens mulighet til å tenke rundt veiledningssamarbeidet. Det kan se ut som om den tradisjonelle oppfatningen av veilederen som en ekspert som vet svaret, lever i beste velgående. Siden samtalen er obligatorisk, skaper dette noen helt andre rammer for samtalen enn i de tilfellene der det er veisøkeren selv som initierer og styrer samtalen. Læreren kan få følelsen av å være overstyrt, eller hun kan få en forestilling om at hun ikke duger i jobben sin. En samtale der kun den ene parten har makt til å definere hva som er god eller dårlig praksis, er ikke veiledning i mine øyne. Det er vurdering av praksis. Likevel vil det aldri bli et alternativ å fjerne veiledningssamtalen som en mulighet for kvalitetssikring. Å overlate vurdering av egen yrkesutøvelse kun til læreren, kan føre til at læreren utøver sin profesjon i samsvar med sin ideologi og sine oppfatninger av hva som er god undervisning. Skolelederen trenger tilgang til verktøy som gjør det mulig å ha innflytelse over måten yrkesutøverne utfører arbeidet på. Her er det at Kirkhaug (2013) hevder at det tradisjonelle synet på skolelederen som fokuserer mest på mål – og – regelstyring, må vike. Han hevder at kompleksiteten i skolen får følger for skolelederens makt der kildene til makt er i ferd med å forsvinne fordi organisasjonen også har behov for fleksibilitet, kreativitet og endringsevne. En skoleleder som ser lærerne og viser et engasjement i og utenfor veiledningskonteksten, kan legge til rette for gode samarbeidsprosesser.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å få best mulig innsikt i temaet og kunne formulere gode forskerspørsmål, har jeg oppdatert meg på tidligere og nyere teori og forskning om ulike tilnærminger til veiledning. Etter hvert ble også teori om verdibasert ledelse relevant og svært spennende lesning. Selv om problemstillingen kom tidlig til meg, har jeg brukt lang tid på å utvikle forskerspørsmålene. De har blitt endret flere ganger etter hvert som jeg har tilegnet meg nye perspektiver og kunnskap om veiledning og ledelse.

Som jeg innledningsvis har vist til, trenger kunnskapssamfunnet skoleledere som innehar en annen form for kompetanse enn tidligere. Å utøve yrket som skoleleder stiller noen sterkere krav til egenskaper og ferdigheter hos lederen som person. En av dem er å kunne veilede medarbeiderne i gode endringsprosesser. Det er en komplisert oppgave å være en tydelig leder i en sammenheng, og en samtalepartner som i samarbeid med medarbeidere skal utvikle nye forståelser i en annen. Å veilede lærerne fordrer en annen tilnæringsmåte og rolle. I en

veiledningssamtale ligger mye av fokuset på å utvikle og reflektere rundt egen pedagogisk praksis. Når jeg ser meg som en framtidig leder av en gruppe mennesker, bør evnen til å kommunisere med alle typer mennesker og skape gode relasjoner være vesentlig. Men jeg bør også vite mye om hvordan jeg i samarbeid med lærerne kan finne nye måter å gå inn i problemsituasjoner på, hente fram ressurser, kjenne til hvordan vi sammen kan endre uheldige praksiser og gi dem styrke nok til å handle på andre og mer meningsfulle måter.

Problemstilling

«Hvilke veiledningskvaliteter er essensielle for skolelederen i rollen som veileder?»

Forskningsspørsmål

Målet med min forskning er å identifisere hvilke veiledningskvaliteter som er essensielle for skolelederen i veiledningsrollen, og undersøke hvilke forutsetninger som må være tilstede for å finne svar på hva det innebærer å inneha en helhetlig veilederkompetanse som skoleleder. I en veiledningssituasjon kommer de involverte nær. Konteksten inviterer til et sensitivt møte der muligheten for å åpne seg og reflektere rundt egen arbeidssituasjon er tilstede.

Skolelederens gjennomgripende lederstil og grunnleggende holdninger til det å være menneske, legger grunnlaget for om læreren våger å betro seg til og vise interesse for å reflektere rundt egen praksis. Siden grunnleggende holdninger og verdier blir synlig i måten skolelederen samhandler med andre mennesker på, blir verdigrunnlag viktig i møte med den enkelte lærer. Både skolelederens og lærerens innstilling til hvordan de går inn i samarbeidet, kan få konsekvenser for veiledningssamtalen.

For å få en dypere forståelse for hva helhetlig veiledningskompetanse innebærer, har jeg laget følgende forskningsspørsmål:

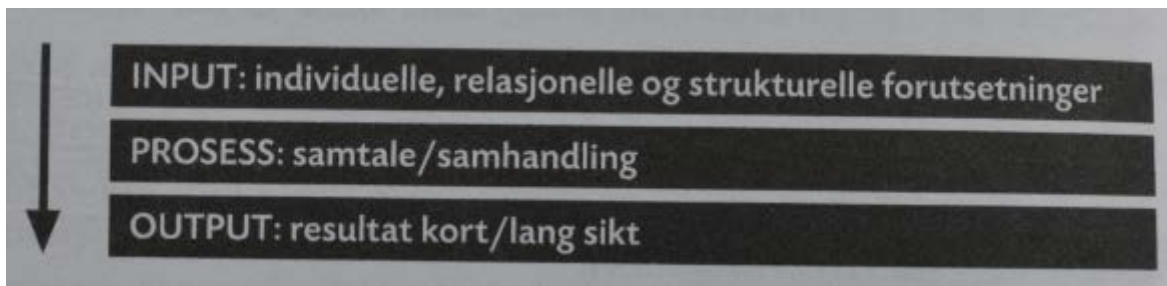
1. *«Hvilke fenomener er betydningsfulle i veilederrollen?»*
2. *«Hvilke grunnleggende verdier og holdninger er viktige i møtet mellom lærer og skolelederen?»*
3. *«Hvilke forutsetninger fordrer veiledningskonteksten i møtet mellom lærer og skoleleder?»*

1.4 Kvalitet i veiledningen

Ved å forske prøver jeg å sette ord på noen kvaliteter. Ordet kvalitet stammer fra *qualitas* og kan oversettes med «hvordan sammensatt» - i betydningen beskaffenhet, art eller egenskap (Karlsen, 2011). Det beskriver den vesentlige egenskapen ved noe. Opprinnelig har ordet et nøytralt innhold og kan i så måte betegne både positive og negative egenskaper ved veiledning. I dag brukes begrepet ensidig som et ord som uttrykker noe positivt. I veiledningssammenheng anvendes det som i hvilken grad veiledningen lykkes i å oppfylle sin hensikt i en konkret sammenheng (Ibid.). Men i følge Bjørndal (2011) er det en kompleks oppgave å prøve å finne svar på hvordan man kan vurdere hva som er gode kvaliteter i veiledning. Han påpeker at veilederens erkjennelse av at veiledning er et komplekst fenomen å vurdere kvaliteten av, i seg selv er en grunnleggende forutsetning for å kunne tilstrebe seg veiledningskvalitet. Veiledningspedagogikken har et flerfaglig kunnskapsgrunnlag fra filosofi, pedagogikk, psykologi, sosiologi, antropologi og andre fag som benyttes om hverandre. Bjørndal (Ibid.) hevder at dette gjør det vanskeligere å bli enige om faglig konsensus. Han sier også at siden veiledning er et ungt fagområde, er den empiriske forskningstradisjonen begrenset. Ved å belyse disse forholdene viser Bjørndal til at en veileder kan føle usikkerhet når det gjelder å finne forskningsbasert støtte for å kunne utvikle kvalitet i sin praksis.

1.5 Avgrensning

For å få en helhetlig forståelse av spesifikke forhold, er det nødvendig å avgrense forholdene. Avgrensning av kompleksiteten kan skje ved å fokusere undersøkelsen på visse aspekter. (Grønmo, 2004). Innenfor rammen av dette studiet, begrenser intervjuene seg til å se på det som skjer i selve veiledningskonteksten. De spørsmålene jeg stiller, er valgt ut av flere mulige – og de svarene jeg får – er et av mange mulige svar (Andersen, 2012). Min måte å designe denne oppgaven på utelukker derfor andre innfallsvinkler til problemstillingen. Siden oppgaven har fokus på veiledningskvaliteter, blir det nødvendig å se på hvilke kriterier som skal legges til grunn. Bjørndal (Karlsen, 2011) hevder at hvis en veileder skal utvikle sin veiledning, er bevisstgjøring av slike vurderinger nødvendig. Han viser til en tredelt grunnmodell som Bushnell (1990) og Plant (2005) har utviklet. Jeg synes modellen viser på en oversiktlig måte hvordan kvalitet knyttes til alle tre nivåer, og viser kompleksiteten i det å skulle vurdere kvalitet i veiledningen.



Figur 1 Kvalitetskriterier på tre sammenhengende nivåer.

På inputnivået dreier det seg om kvaliteter som ligger i forkant av veiledningssamtalen. Det handler om individuelle forutsetninger som veilederens og veisøkerens kompetanse, holdninger, vaner og personlighetstrekk (Karlsen, 2011). Situasjonen inkluderer også relasjonelle forutsetninger mellom veileder og veisøker, og er en setting som fordrer at skolelederen har mestret å etablere gode relasjoner i forkant av møtet. Et viktig spørsmål er om forholdet er preget av gjensidig tillit, eller av usikkerhet og konflikt. Dette er faktorer som helt klart er med på å legge noen grunnleggende forutsetninger for samtalen, og som jeg vil berøre senere i oppgaven. Det blir også betydningsfullt og nødvendig å fokusere på de verdiene som er med på å legge premisser for samhandlingen mellom veilederen og veisøkeren. Her vil jeg knytte skolelederens maktposisjon opp mot veiledningsrollen. I en veilederrolle får måten skolelederen forvalter sin autoritative posisjon på utfall for veiledningssamtalens kvalitet. I følge Karlsen (2011) er makt lite problematisert i veiledningslitteraturen, og i forhold til problemstillingen blir det nødvendig å belyse dette aspektet. I så måte trer jeg ut av veiledningssamtalen og ser på de forutsetningene som må være tilstede for å gi samtalen gode vilkår.

På prosessnivået i veiledningen blir det fokusert på samspillet mellom veileder og veisøker. Her viser Bjørndal (Karlsen, 2011) til at fokuset er rettet mot hva som preger samspillet, hva som kjennetegner veilederens måte å påvirke veiledningen på og veisøkerens responser. Outputnivået inkluderer konsekvensene av veiledningen, og handler om veiledningen har medført endring i tenkning og atferd, og om veisøkeren føler seg styrket til å møte problemet eller ta en beslutning. Selv om jeg har fokus på de to første nivåene, blir det nødvendig å kommentere alle nivåene for å initiere en helhetlig tankegang rundt veiledning.

1.6 Oppgavens oppbygning

I kapittel en beskrev jeg tema og bakgrunn for valg av problemstilling, målet med studiet, problemstilling og forskningsspørsmål, presenterte tidligere forskning og foretok en avgrensning. I kapittel to presenterer jeg oppgavens case. Under kapittel tre, kunnskapsstatus og forskning, gir jeg en kort presentasjon av de forståelser som har vært rådende i veiledningslandskapet, og funn fra tidligere forskning som berører veiledningstradisjoner og metoder. Jeg vil også belyse hva oppfatningene om veiledning i dagens samfunn er. Teoridelen er delt inn i tre deler der jeg beskriver hvilke momenter som blir essensielle i skolelederens helhetlige veiledningskompetanse. Først presenterer jeg den veiledningsmodellen som jeg anvendte i veiledningssamtalene. Dernest belyser jeg hvorfor verdibasert ledelse er et betydningsfullt tankesett rundt skolelederens utøvelse av veilederrollen. Under dette punktet diskuterer jeg også maktens rolle i veiledningsrommet. Sist, men ikke minst presenterer jeg de veiledningsferdighetene som framstod som essensielle i samspillet mellom veisøkerne og meg. Det er vanskelig å sortere ut kun noen få vesentlige faktorer i veiledningsarbeidet. Å utøve veilederrollen er, som tidligere nevnt, en kompleks oppgave, og elementene er vevet inn i hverandre. Likevel har jeg foretatt en konstruksjon der jeg sorterer ut de fenomenene som gjorde seg mest gjeldene i veiledningssamtalene for å kunne gå i dybden på dem. I kapittel fire kommer metodedelen med beskrivelser av prosessen, analyser og begrunnelser for de valgene jeg har foretatt. Videre kommer drøftingsdelen med hvor jeg presenterer funnene, og reflekterer rundt de fenomenene som viste seg å bli betydningsfulle i veiledningssamtalen. Dernest prøver jeg å definere hvilke forutsetninger som blir nødvendige for å skape gode rammer rundt veiledningskonteksten. Avslutningsvis trekker jeg noen konklusjoner om hvilke faktorer som er essensielle, og som burde være en del av skolelederens helhetlige veilederkompetanse.

2. PRESENTASJON AV CASE

I en kommune i Vestfold ble det for snart tre år siden innført en ny ledelsesmodell i grunnskolen. Dette kom som en erkjennelse av dårlige resultater på de nasjonale prøvene. Målet var å gi elevene økt læringsutbytte gjennom styrket fokus på ledelse og læring. Inspektørrollen ble erstattet med betegnelsen avdelingsleder. Antall avdelingsledere avhenger av størrelsen på skolen og elevtallet. I stillingsbeskrivelsen står det at avdelingslederne er nøkkelpersoner i den nye organisasjonen. De har personaloppfølging og resultatansvar. I tillegg til å undervise selv, har de tett oppfølging av lærernes undervisning, klasseledelse og ansvar for å gjennomføre veiledning. Skolekontoret kunne bekrefte mine antagelser om at

avdelingslederne hadde få arenaer hvor de kunne diskutere utfordringer knyttet til jobb. For meg var det en betydningsfull gruppe å veilede med tanke på å få innsikt i deres rolle i en mellomlederposisjon, og dilemmaer knyttet til det å veilede andre lærere.

For å få innhentet relevant empiri til problemstillingen og forskningsspørsmålene, har jeg konstruert et case. Avdelingslederne møtes på en ny og ikke – etablert arena, og veiledningssituasjonen brukes som utgangspunkt for å innhente data. Det er en reell, men konstruert situasjon hvor avdelingslederne reflekterer over utøvelsen av sin rolle. Skolen som arena er ikke ukjent for meg. Jeg har en solid forståelse for grunnskolens indre liv som lærer, og det ga meg gode forutsetninger for å forstå de utfordringene som avdelingslederne stod ovenfor. I følge Liv Gjems (2001) har en veileder i samme stillingskategori som deltakerne gode betingelser for å vite om relevante relasjoner og påvirkninger en profesjon står overfor til enhver tid. Som veileder er jeg ganske ny i veiledningsrollen. Etter et studie i veiledning i 2004 har jeg i liten grad vært praktiserende. Siden avdelingslederne allerede hadde innhentet mange erfaringer som jeg var foruten, så jeg at deres kompetanse i et reflekterende team kunne gi en nyansert problembearbeiding. Som veileder var jeg overbevist om at det var en stor læringseffekt å lytte til deres innspill, og innhente tilbakemeldinger på utøvelsen av veilederrollen. Liv Gjems (2001) hevder også at den kunnskapen gruppen har som helhet, overstiger veilederens kompetanse. Det var maktpåliggende for meg å finne avdelingsledere som hadde et genuint ønske om å bli veiledet, og etter en lang prosess med skolene, fikk jeg muligheten til å veilede tre avdelingsledere fra tre ulike barneskoler. Å anvende ordet problemsituasjon om den utfordringen som skulle belyses, var avdelingsledernes eget forslag. Men Egan (2002) finner også at dette er en meningsfull formulering. I oppgaven benevnes avdelingslederne som aktører. Aktørene fikk individuell veiledning, og det reflekterende teamet kom med innspill og refleksjoner undervegs. I veiledningskonteksten benevnes avdelingslederne som veisøkere. I studiet har jeg vært opptatt av å fange inn det som skjer med veisøkerne, samspillet og meg i veiledningsrollen. Jeg ønsket å legge til rette for en situasjon der jeg fikk tilbakemelding på egen veilederpraksis. Et aspekt som jeg hele tiden måtte forholde meg til, var at jeg ikke var deres skoleleder i rollen som veileder. På grunn av dette forholdet ble maktperspektivet tonet ned, og vi gikk inn i en relasjon som nærmet seg likeverdighet. Hovedfokuset mitt var å legge forholdene til rette for selv å erfare hva som skjedde, og undersøke hvilket potensiale veiledningssamtalen hadde i seg.

3. KUNNSKAPSSTATUS OG FORSKNING

3.1 Nyere forskning relatert til min oppgave

I dagens samfunn fremstår veiledning som komplekst og sammensatt. Bjørndal (2011) mener at veiledningsfeltet er svakt utviklet som vitenskap, og at dette skyldes flere forhold. Veiledning er ingen beskyttet profesjon, og er et nytt område med lite empirisk forskning. Kompleksiteten viser seg blant annet gjennom de mange veiledningsmodellene og betegnelsene som har eksistert i de siste tiårene (Karlsen, 2011). Hva er veiledning i dagens samfunn? Karlsen hevder at oppfatningene og forestillingene om hva en dyktig veileder er, har forandret seg. Nyere veiledningslitteratur har blitt rikere ved å presentere nye tilnæringsmåter. Den tradisjonelle oppfatningen av veilederen som en ekspert som vet svaret på veisøkerens problemer eller hva som er best å gjøre, er på vikende front. Skau hevder at *«hverdagens kompleksitet gjør at veiledning i dagens samfunn bør stille spørsmål ved gamle tenkemåter og handlingsmønstre»* (Ulvestad, Karki, 2012:54). Hun sier også at vi ikke bare må være villige til, men ivrige etter å revurdere gamle tilnæringer og å utvikle nye. Som deltagere i et uforutsigbart samfunn trenger vi å reagere og tenke på nye måter. Med en erkjennelse av at vi lever i et komplekst samfunn som stadig er i endring, blir det vesentlig som veileder å ha innsikt i styrkene og svakhetene som de ulike veiledningsmodellene presenterer (Egan, 2002). I følge Alterhaug (Oterholt, 2010) har det dukket opp nye veiledningsstrategier som utfordrer individualistiske, ekspertsentrerte former for profesjonell kunnskap. Her erkjennes at relasjoner og dialog i veiledning er mer et samarbeid der de involverte skaper kunnskap sammen. Nyere forskning har endret fokuset på veiledningsforholdet. Den fremholder et partnerskap der veisøkerens egen makt gis større rom og innflytelse. *«Partnerskap handler om å inkludere den som har viktige bidrag å komme med i løsningen av et problem som en likeverdig, samarbeidende partner»* (Ulvestad, Karki, 2012:143). I følge Ulvestad innebærer det en myndiggjøring av individet der man ønsker å øke den enkeltes kontroll og styring over eget liv. Dette omtaler Egan (2002) som empowerment. Uavhengig metode mener også de Vibe (Karlsen, 2011) at kvaliteten på veiledningen vil være helt avhengig av kvaliteten på møtet og relasjonen som skapes, mellom den som gir og den som mottar veiledning.

3.2 Skolelederen i rollekonflikt

Ulvestad (Ulvestad, Karki, 2012) viser til Campbell som framhever den doble rollen som noen veiledere innehar. Hans teori kan belyse den vanskelige posisjonen som skolelederen befinner seg i. Campbell hevder at den doble relasjonen der veilederen har et administrativt og klinisk ansvar, må vies større oppmerksomhet. Ofte må veilederen bevege seg mellom begge. Veiledere med administrative oppgaver jobber innenfor en ledelsesmodell som har som mål å sørge for at organisasjonen fungerer godt. Det er ikke den ansatte som veilederen fokuserer på, men hvilken beslutning som tjener organisasjonen. Kliniske veiledere jobber ut ifra en annen modell. Her er det utvikling av nye ferdigheter, å lære seg å håndtere vanskelige situasjoner og utvikle egen fagkompetanse som samarbeidet har fokus på. Målet er å få veisøkeren til å reflektere over utøvelsen av sin profesjonelle rolle, utvikle fagidentitet og tilrettelegge for best mulig læring (Ibid.). Videre påpeker Ulvestad at veilederen også kan oppleve forvirring mellom administrativ og klinisk veiledning der det er store forskjeller mellom lovverk og etiske koder. Disse områdene kan fort komme i konflikt med hverandre. En veileder med et administrativt mandat jobber med utgangspunkt i lover, forskrifter og administrative føringer. Her er målet at feil bør unngås. Derfor kan lærerens åpenhet om vanskelige situasjoner eller feil få negative konsekvenser for veisøkeren. En klinisk veiledning tar utgangspunkt i det motsatte; her åpnes det opp for at det å begå feil er en del av læringsprosessen, og veisøkeren oppmuntres til å våge å ta en risiko. Campbell mener at *«denne doble relasjonen er umulig å unngå, og at spørsmålet mer handler om hvordan man best kan hanskles med slike relasjoner»* (Ulvestad, Karki, 2012: 150).

3.3 Skolelederens veiledningskompetanse

Campells teori om den doble relasjonene gir godt bilde av den komplekse rollen som skolelederen befinner seg i. Under dette punktet vil jeg ta for meg hva nyere teori sier om veilederens kompetanse fordi det er viktig som skoleleder å ha en bevissthet om eget kompetansesyn i veilederrollen.

I profesjonssammenheng skilles det mellom tre hovedsyn; ferdighetstilnærming, generisk tilnærming og en integrert holistisk tilnærming. Karlsen (2011) skriver at veiledningsfeltet lenge har vært preget av ferdighetstilnærminger. Hvis en skoleleder har begrenset innsikt i veiledningsfeltet, kan forslag om konkrete metoder oppleves tiltalende. Hun kan forledes til å tro at hun besitter en tilstrekkelig veiledningskompetanse ved å håndtere bestemte ferdigheter

som å speile, parafrasere osv. Men innholdet i veiledningskompetansen mener Bjørndal (Karlsen, 2011) bør nærme seg en holistisk tilnærming. Det innebærer et man anlegger et bredt perspektiv på kompetanse. Kompetanse i et slikt bilde blir oppfattet som dynamisk og kontekstavhengig. Skal skolelederen bestrebe seg på å utvikle veiledningskompetanse innenfor et holistisk tilnæringsmåte, innebærer det evne til dømmekraft, å anvende egne erfaringer justert opp mot konteksten, etiske overveielser og aktivt vurderer egen veilederatferd. Men empirisk forskning viser også at den mest avgjørende faktoren i hjelpearbeidet – i tillegg til betydningen av mottakerens egne ressurser, er empati. For at skolelederen skal bli opplevd som empatisk, fordrer det at hun mestrer å formidle at hun har forstått. Egan (2002) fremmer at man kan lytte empatisk, ikke bare på et grunnleggende, men et mer avansert nivå. Hans ideer vil bli presentert i den teoretiske delen av oppgaven.

3.4 Skolelederens personlig kompetanse i veilederrollen

Skau (Ulvestad, Karki, 2012) introduserer et nytt syn på veilederens kompetanse. I hennes øyne burde den personlige kompetansen ha like stor verdi som teoretiske kunnskaper og tekniske ferdigheter. *«Teoretisk kunnskap og innlærte teknikker kan hjelpe oss i øyeblikket, men på sikt kan disse kompetansformene ikke veie opp for manglende personlig kompetanse og heller ikke komme til sin fulle nytte uten støtte fra den»* (Ulvestad, Karki, 2012:63). Personlig kompetanse inneholder kvaliteter som livslang erfaring, mot og integritet. For skolelederen betyr det at hun kan bruke sin faglige innsikt og erfaringer som menneske og pedagog, og gjøre alt for å formidle dem på en ekte måte. Skau framhever veilederens personlig kompetanse som en betydningsfull del av veilederens kvalifikasjon; å være personlig på en måte som støtter opp under profesjonaliteten. Personlig kompetanse definerer hun som den vi er som personer, overfor oss selv og i møtet med andre, og dermed også hvem vi lar andre være i møtet med oss i (Ibid.). Det handler om å utrykke følelser, andres så vel som våre egne. Hun hevder at vi trenger å utvikle vår egen personlige viten - ikke bare teoretisk kunnskap og tekniske ferdigheter. Personlig kompetanse er en del av kjernekompetansen i arbeidet med mennesker, og det er den som kan bli avgjørende for hvor langt vi kan komme med våre øvrige kunnskaper og ferdigheter. Skau sine tanker om personlig kompetanse har likhetstrekk med det filosofen Anfinn Stigen (Karlsen, 2011) omtaler som en allmennmenneskelig erfaringskjerne – noen kjerneerfaringer som gjør en grunnleggende i stand til å forstå andre mennesker. Man bør ha tiltro til at tidligere møter med mennesker i ulike livssituasjoner har gitt en mange erfaringer. *«Veisøkere lærer ikke bare av veilederens spørsmål og andre innspill – de lærer også, og noen ganger mest, av den*

personlige kvaliteten de erfarer gjennom veileders væremåter og handlinger» (Ulvestad, Karki, 2012: 58). I likhet med Bjørndal ønsker Skau en tilnærming til veiledning som ikke er basert på metoder og overfladiske kunnskapsformer, men en veiledning som er basert på mer dyptgående erkjennelsesformer. En skoleleder som står trygt i seg selv, har tro på at hennes tidligere erfaringer kan bidra og klarer å gi uttrykk for dem på en ydmyk måte, kan signalisere en personlig kvalitet som blir vesentlig i samspillet med læreren.



Figur 2 Skaus kompetansemmodell

3.5 Læreren som veisøkeren

«Har vi en subjektiv forståelse av at vi virkelig er i stand til å forandre oss, våre verdier, handlingspreferanser, tankemønstre, vårt syn på hvem vi er og på vår plass i verden?»

(Ulvestad, Karki, 2012: 56). Lærerens holdning til samtalen er lite omtalt i

veiledningslitteraturen, men framstår som helt essensielt. Det er en viktig forutsetning for at veiledningssamtalen skal ha gode vilkår. I hvilken grad er læreren innstilt på å gi av seg selv?

Har hun vilje til å se at samtalen kan forandre henne og videreutvikle hennes praksis?

Allerede i inngangen til samtalen kunne jeg fornemme hvilken posisjon veisøkeren inntok.

Det ble ikke satt ord på, men det var noe der som jeg fanget opp. Siden hjelpen er en

toveisprosess, hevder Egan (2002) at veisøkeren oppnår suksess i den utstrekning at de engasjerer seg i prosessen, og mestrer å utnytte det de har lært.

4 TEORETISK RAMMEVERK

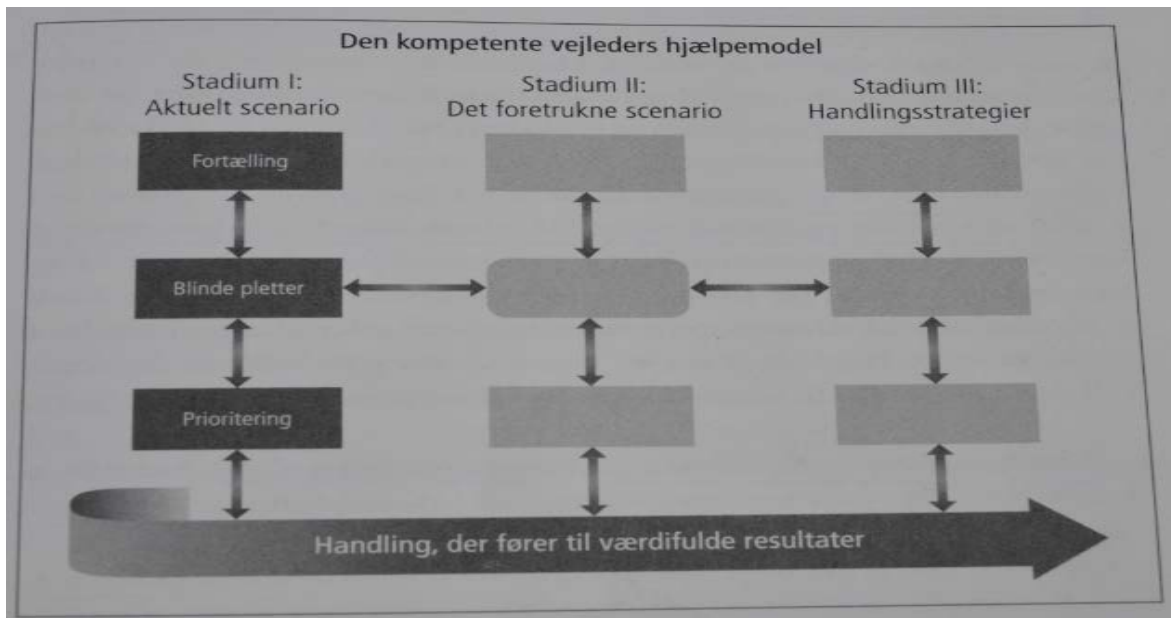
Teorien jeg velger ut skal hjelpe meg til å belyse forskningsspørsmålene mine og drøfte empirien. Den skal gi mening til kvalitative data der jeg øker min forståelse og innsikt om essensielle veiledningskvaliteter. Det teoretiske rammeverket er delt inn i tre hovedområder.

Den totale veiledningskompetansen er sammenvevd, og innebærer noen grunnleggende verdier, holdninger og ferdigheter som jeg vil presentere i dette kapitlet. Innenfor veiledning finnes det mange modeller å strukturere samtalen etter, og jeg starter med å introdusere en problemløsningsmodell som kan si noe om at jeg har kunnskaper og ferdigheter knyttet mot å forstå de ulike fasene i veiledningsprosessen. Under samme punkt presenteres også en systemteoretisk tilnærming til veiledning. Dernest vil jeg presentere teori som illustrerer betydningen av å være bevisst de verdiene man handler etter. Her vil jeg trekke fram teori om verdibasert ledelse som handler om at skolelederen ønsker og forplikter seg til å legge verdier til grunn for refleksjoner og beslutninger. Videre vil jeg trekke fram maktens rolle i veiledningsarbeidet, og det motsetningsfylte forholdet mellom skolelederens maktposisjon og det å yte og motta hjelp. Avslutningsvis presenterer jeg teori som er knyttet til veiledningsferdigheter. Verdier, holdninger og ferdigheter er vevd inn i hverandre, og i den virkelige verden er det vanskelig å skille dem. Likevel har jeg laget en analytisk konstruksjon der jeg skiller delene fra hverandre og lager noen kategorier for å kunne gå i dybden på dem.

4.1 Hjelpemodellen

En av modellene som har hjulpet meg i arbeidet mot å prøve å sette ord på hva en total veiledningskompetanse består av, er hjelpemodellen til Egan (2002). Selv om Egan formidler et syn på veiledning som en hjelpeprosess innenfor terapitradisjonen, kan dette overføres til veiledning - i forholdet mellom veileder og veisøker, og til spørsmålet om hva som er veilederens viktigste kvalifikasjoner. Siden veiledning skal være en målrettet prosess, er det viktig med en klar struktur i veiledningssamtalen. Egan presenterer en problemløsningsmodell der det er veisøkerens behov som står i sentrum – ikke modellene eller metodene. Den går i korte trekk ut på at veiledningen er et samarbeid mellom de involverte partene, og avhenger av veisøkerens innsats for å skape konstruktive forandringer. Ettersom veiledning foregår som en dialog mellom veileder og veisøker, er veilederens kommunikasjonsferdigheter avgjørende på alle stadier og trinn. Egan framhever også kvaliteten som ligger i veilederens responser som helt vesentlig. Her er det at empatisk lytting blir en viktig egenskap. Egans hjelpemodell ble valgt fordi den har verdier som stemmer overens med mine egne tanker om hva veiledning er. Grunnleggende verdier i hjelpearbeidet benevnes som respekt, ekthet og empowerment. Å hjelpe trer fram som et fundamentalt begrep. Man kan bli forledet til å tro at ansvaret for at forandringen skal skje ligger på veileder, men Egan ytrer tydelig at hjelp handler om å gi mennesker et nytt syn på problemer og valgmuligheter. Å legge til rette for et arbeidsfellesskap blir derfor helt nødvendig. Å hjelpe skal bringe til veie en konstruktiv

forandring. Målsetningen er å hjelpe veisøkeren til å håndtere problemer mer effektivt, og få et nytt syn på ubrukte ressurser. Forutsetningen er at veisøkeren engasjerer seg i hjelpeprosessen. Modellen er delt inn i tre stadium, og går i korte trekk ut på at veisøker og veiledere samarbeider om å få tak i veisøkerens historie og behov for forandring, beskrive et foretrukket scenario og undersøke hvilke handlinger som kan skape forandring.



Figur 3 Hjelpemodellen med interaktive stadier og trinn

4.1.1 Et systemteoretisk syn på veiledning

Under veiledningen har jeg forsøkt å ha en åpen dør inn i veiledningssituasjonen med en prøvende holdning til veiledningssamtalen. I ettertid fortalte mine funn og erfaringer meg at det var når jeg satte fokus på relasjoner mellom mennesker, påvirkningsfaktorer som veisøkeren ble utsatt for til daglig og hvilke effekter disse hadde på yrkesutøvelsen, at samtalen fikk ny energi. Dette er en systemteoretisk forståelse av hvordan kompetanseutvikling skjer, og det er en veiledningstilnærming som henter ideene fra Gregory Bateson og Urie Bronfenbrenner (Gjems, 2001). «I lys av systemteori vil man være opptatt av hvordan man kan videreutvikle relasjoner, og hva man kan og bør gjøre for å utvikle kvalitet innenfor de rammene man jobber» (Gjems, 2001: 25). Systemisk veiledning er en veiledningstilnærming som retter oppmerksomheten mot bevisstgjøring av hvordan mennesker påvirker og påvirkes av sine omgivelser. Her - og - nå situasjonen blir vesentlig. Gjems tar til orde for at det beste utgangspunktet for å utvikle faglig kompetanse er å få innsikt i egen yrkesutøvelse gjennom

det som skjer mellom mennesker akkurat når det skjer. Systemteori tar utgangspunkt i sirkulære spørsmål som innebærer at veilederen stiller spørsmål som kan avdekke hvordan vi gjensidig påvirker og blir påvirket av andre. En viktig forståelsesramme innenfor systemteori er at vi legger premisser for hverandres væremåte (Ibid.).

4.2 Grunnleggende verdier og holdninger

4.2.1 Verdier

«Verdier er overalt og har en fundamental innflytelse på menneskelig aktivitet – de styrer oppmerksomhet, prioriteringer og beslutninger – men ofte uten at vi er oppmerksomme på deres eksistens»(Kirkhaug, 2013). Å være oppmerksom på hvilke verdier som styrer egen atferd burde bli et hovedanliggende for skolelederen – både som leder og som veileder. Det er de grunnleggende verdiene som styrer atferden vår, og i veiledningssamtalen er det verdiene som gjør veilederen i stand til å treffe beslutninger om hvordan samtalen skal tilrettelegges, hvilke valg som blir tatt undervegs og hvordan responsen kommer til uttrykk. Egan (2002) er svært opptatt av betydningen av å ha et bevisst forhold til hvilke verdier som kommer til uttrykk under veiledningen. Han hevder at den måten man arbeider med veisøkeren på vil fortelle en hel del om den innstillingen man møter dem med. Egan etterlyser derfor en proaktiv veileder som går aktivt inn for å identifisere hvilke verdier og overbevisninger som blir bestemmende for samarbeidet. Han trekker fram tre vesentlige verdier som bør prege veiledningsarbeidet; respekt, ekthet og empowerment. Respekt bør være en grunnleggende verdi som Egan omtaler som en bestemt måte å betrakte seg selv og andre på. Å respektere noen handler om å komme den andre i møte, å gi omsorg på en usentimental måte, men også å utfordre og hjelpe veisøkeren til å sette krav til seg selv. Veiledere som bor godt i seg selv og kan være seg selv i alle typer interaksjoner, betegner Egan som ekte veiledere. De går ikke i forsvarsposisjon, men kjenner til egne styrker og begrensninger. Det essensielle er å prøve å forstå veisøkerens synspunkt. Å være ekte handler om å være troverdig. Skau (2011) hevder at vi bare er troverdige i den grad vi også selv lever opp til det vi prøver å fremme hos andre. Sist, men ikke minst er verdien med å hjelpe veisøkeren til å identifisere, utvikle og anvende sine ressurser helt avgjørende. Det kan gjøre dem til mer effektive aktører i de forandringene som finner sted under samtalen og i deres liv (Ibid.). Egan (2002) definerer dette som empowerment, For å kunne styrke læreren til å anvende ubrukte ressurser, bør skolelederen inneha en grunnleggende innstilling som viser at hun har tro på at læreren har ressurser til både å samarbeide og ta ansvaret for eget liv.

4.2.2 Veisøker som subjekt

Larsen (Karlsen, 2011) hevder at hun finner eksempler på at måten veiledere bruker språket sitt på, betrakter veisøkeren som objekt i relasjonen. Hun påpeker at dersom veiledningen preges av et Jeg – Det forhold, kan veiledningen preges av et manglende likeverd i relasjonen mellom veileder og veisøker. Den jødiske filosofen Martin Buber (2003) hevder at verden trer frem for mennesket på to radikalt forskjellige måter. Man kan stå overfor en annen person som et Det der man reduserer den andre til et objekt. Eller man kan gå et annet menneske i møte som et Du. Det innebærer en annen type nærvær; et subjekt – subjekt forhold. Det representerer et ekte møte og en dialog som først kan oppstå når mennesket går inn i dette møtet med hele sitt vesen og legger alle sine fordommer bak seg.

«Dette vil innebære et syn der veileder møter veisøker som et genuint menneske, annerledes enn andre veisøkere, annerledes enn veileder, og som et menneske som bringer med seg helt andre erfaringer enn det veileder kjenner fra før».

(Karlsen,2011: 54)

4.2.3 Verdibasert ledelse

Jeg har tidligere vist til hvilke komplekse utfordringer skolelederen står overfor med bl.a større krav om målstyring og kontroll. Skolen trenger å ha en kontrollfunksjon over de ansattes utøvelse av yrket for å få oversikt over kvaliteten på arbeidet. Spørsmålet er hvilken lederstil som kan sikre organisasjonen kvalitet og skape engasjement ovenfor de oppgavene som skolen står ovenfor. Tidligere har skolelederen hentet sin makt og autoritet gjennom egen person og de ansattes vurdering av i hvilken grad lederen mestrer å framstå som en person som det kan refereres til, og som det er ønskelig å identifisere seg med. Men ved å opprettholde en tradisjonell lederstil kan skolelederens innflytelse bli svekket. Ansatte har også endret seg ved å få høyere utdanning. De er bedre informert, mer profesjonelle og mer verdibevisste. I større grad enn før kan de utgjøre en svært sammensatt gruppe når det gjelder syn på kvalitet, effektivitet og hvilke mål organisasjonen bør jobbe mot. Dagens skole fordrer derfor en skoleleder som kan samle de ansatte. I følge Kirkhaug har organisasjoner *«behov for nye verktøy som kan ha innflytelse over holdninger og atferd, og som kan orientere om og motivere for fremtidige tilstander på en så tydelig og overbevisende måte at frykt for tap og kontroll reduseres»*(Kirkhaug, 2013:100). Kirkhaug tegner et bilde av verdibasert ledelse som et konsept som kan takle disse utfordringene. Å gi et fullverdig bilde av denne ledelsesformen

lar seg ikke gjøre innenfor studiets rammer, men jeg vil trekke fram de elementene som kan ha verdi for min problemstilling. I likhet med tradisjonell ledelse er verdibasert ledelse også opptatt av målstyring og kontroll, men en verdibasert ledelse gjør verdier til standarder. «*Det gjør det mulig for ledelsen å formidle signaler som er mer omfattende og favner om flere dimensjoner ved arbeidet enn det regler, rutinebeskrivelser og mål er i stand til*» (Kirkhaug, 2013: 12). Verdier fortolker Kirkhaug som idelogier, preferanser, kriterier, mentale kart eller standarder som styrer holdninger og atferd. Verdier mener Kirkhaug representerer en persons idealer når det gjelder måter å være på. Dersom verdier utgjør standarder, kan de bli kognitive kart som de ansatte kan orientere seg etter. Å samle medarbeidernes oppfatninger av hva som er rett og galt kan da utvikle et felles verdisett. Kirkhaug deler verdier inn i kjerneverdier og periferiverdier. Kjerneverdiene erverves tidlig i livet og har en sterk forankring.

Periferiverdier er skapt gjennom utdanning og arbeidserfaring, og er mindre stabile. Det er de sistnevnte det er lettest å endre. I verdibasert ledelse er man avhengig av at verdier kan endres, og at de verdiene man utformer har en viss stabilitet. Det handler med andre ord ikke om å begrense seg til å forvalte eksisterende verdier, men å utforme nye. Det er en krevende prosess, og for å komme dit handler det i korthet om å avdekke etablerte verdier i organisasjonen, avlære disse og etablere nye. Mestrer man å utvikle et felles verdisett, vil medarbeiderne ha en felles måte å kommunisere på. Usikkerhet kan reduseres, og gi større forutsigbarhet. En ledelse som er basert på verdier kan samle de ansattes holdninger til arbeidet og gi et større meningsinnhold. Denne måten å lede en organisasjon på fordrer derfor tette bånd mellom leder og medarbeider.

4.2.4 Skolelederens verdier og kvalifikasjoner i en verdibasert ledelse

En skoleleder som vil samle sine ansatte om verdier trenger å være bevisst på de verdiene som styrer egen atferd fordi de er med på å legge premisser på hvordan hun møter andre mennesker. Kirkhaug (2013) skiller mellom terminalverdier og instrumentelle verdier. Terminalverdier er uttrykk for varige tilstander som samfunn, personer eller organisasjoner ønsker å oppnå. De instrumentelle verdiene er rettet mot å regulere holdninger og atferd. Kirkhaug deler de instrumentelle verdiene i to; interpersonelle moralske verdier og intrapersonelle kompetanseverdier eller selvrealiseringsverdier (Ibid.). I forbindelse med viktigheten av at lederen er bevisst på hvilke verdier som styrer egen atferd, er det interessant å se nærmere på de interpersonelle moralske verdiene, fordi i møtet mellom leder og ansatt vil lederens interpersonelle moralske verdier legge premissene for hvordan skolelederen opptrer. Det er i disse møtene en som skoleleder bygger opp tillit. Evnen til å skape tillitsfulle forhold

framstår som helt essensielt fordi i en relasjon basert på tillitt ivaretar lederen den ansattes interesser uten at det utøves kontroll. I følge Kirkhaug har en tillitsfull relasjon mange effekter for organisasjonen. Derfor bør lederen være spesielt oppmerksom på forhold som kan styrke eller ødelegge tillit.

Kirkhaug trekker fram flere personlige betingelser for et verdibasert lederskap, men jeg må her begrense meg til å se på noen få. Evnen til å utøve et transparent lederskap blir bl.a trukket fram som en vesentlig forutsetning for å oppnå og vedlikeholde tillit. Det handler om å praktisere de verdiene man som leder formidler, og at det er samsvar mellom ord og handling. Skau (2013) omtaler dette som å være kongruent som leder. I verdibasert ledelse blir lederen forpliktet til å vise hvilke standarder som er ønskelig for samhandling i organisasjonen. Kirkhaug (2013) henter sine ideer fra resiprok teori som fokuserer på at samhandling er et bytteforhold mellom to parter. Det oppstår et sosialt bytteforhold i relasjoner der lederen gir sosial støtte og omsorg. Når medarbeidere føler seg sett og forstått vil på langsiktig vis forplikte seg til å gi noe tilbake.

Verdibasert ledelse er avhengig av tette sosiale relasjoner hvor lederen som person blir svært synlig og tydelig. Det setter noen krav til sosiale ferdigheter og innsikter. Kirkhaug løfter opp karisma som en betingelse for denne ledelsesformen. Karisma har tidligere vært knyttet opp mot helterollen fordi det refererer til ekstraordinære kvaliteter som klokskap, mot og forbilledlig atferd. Kirkhaug prøver å avmystifisere begrepet ved å vise til nyere forskning der karisma blir referert til som et relasjonelt fenomen som eksisterer mellom mennesker.

Karisma blir - i likhet med tillit - tildelt av andre. Dette er svært interessant fordi det betyr at det er et fenomen som kan være oppnåelig for mange. I den sammenheng blir det interessant å se hva som skal til for at de ansatte ønsker å tildele lederen karisma. Det viser seg at ledere som har visjoner, mål og evner å inspirere andre har lagt et grunnlag for å tildeles karisma. Dog krever det en viss utstråling og evne til å formidle for å kunne overbevise de ansatte om at organisasjonen trenger å endre seg. Karismatiske ledere mestrer å formidle på en troverdig måte hvor god en organisasjon kan bli. En karismatisk leder kan lettere få de ansatte til å forlate etablerte forestillinger om hva som er rett og galt, og gi stedet tro på noe nytt og krevende. Det betyr at skolelederens oppmerksomhet rettet inn mot verdier er en av de betingelsene som får de ansatte til å tilskrive lederen karisma fordi lederen viser idealisme, fremsynthet og mot. Ifølge Kirkhaug vil det å bruke verdier som styringsverktøy betinge en karismatisk leder. Men verdier blir også en betingelse for at de ansatte vil tildele lederen karisma. Det går hånd i hånd.

4.2.5 Ledelse og makt

Makt i veiledning kan framtre på ulike måter, og kan både fremme og hemme læring. I dagligtale blir makt brukt om å utøve sterk innflytelse, og er et tema som i liten grad er berørt i veiledningslitteraturen (Boge, Markhus, Moe & Ødegaard, 2009). Bringer skolelederen ubevisst med seg sin egen personlige og profesjonelle autoritet inn i veiledningsarbeidet, er mulighetene for et nært samarbeid liten. Hva skolelederen tenker om veiledningsoppdraget, veiledningsrollen og læreren som en profesjonell yrkesutøver, får innvirkning på møtet mellom dem. Skolelederen blir ofte oppfattet som en person som har makt i knyttet til sin posisjon. I følge Boge m.fl tilsier denne måten å forstå makt på at makten er lokalisert et sted. Dersom skolelederen ubevisst signaliserer sin makt i måten å utrykke seg på, og legge føringer for samtalen ved å ta utgangspunkt i sine observasjoner i klasserommet, møtes de i et Jeg – Du forhold. Læreren blir objektivisert. Læreren kan vise motstand mot skolelederens dominans. Eller læreren kan akseptere rollefordelingen og tilpasse seg situasjonen. Det kan medføre en passiv holdning med begrenset respons og deltakelse. Uansett gjør skolelederens posisjon noe med relasjonen fordi det er hun som definerer innholdet, rammene og tidsbruken. I følge Boge m.fl trenger ikke de kreftene som rår i mellommenneskelige relasjoner å være gitt en gang for alle. Ved å innta et annet perspektiv der man ser på makt som krefter som kan være passive eller aktive, mener Boge m.fl at det er rollen eller ansvaret man tar i ulike situasjoner som kan bidra til hvordan maktforholdet blir. Det er de rollene man inntar eller opplever at man blir tildelt, og hva som skjer i situasjonen, som avgjør hvordan forholdet utvikler seg. Dersom man oppfatter makt som et forhold mellom krefter som kan være aktive eller passive, betyr det at både læreren og skolelederen har muligheter til å påvirke maktforholdet. Sjansen for at skolelederens autoritetsrolle kan nedtones er mulig, men det forutsetter at læreren ser de mulighetene som det ligger i egen deltagelse. Kvaliteten på skolelederens opptreden blir derfor svært viktig. I følge Skau (2001) kan skolelederen gjennom sin måte å opptre som person i forholdet til den andre på, svekke lærerens følelse av avmakt.

4.2.6 Skolelederens etiske ansvar i veilederrollen

I tillegg til at veiledning er en pedagogisk, psykologisk og sosial aktivitet, er den også etisk. Veiledning handler om å hjelpe og ivareta et annet menneske. Det bør få konsekvenser for hvordan samtalen føres. For at det skal bli en prosess, må det etableres et klima og en samtaleform der læreren våger å la seg involvere og engasjere. Karlsen (2011) hevder at de

etiske sidene ved veiledning kan hjelpe oss til å se praksisen bedre. Han hevder at ved å forstå veiledning som en moralsk aktivitet, kan det åpne for nye måter å se og praktisere veiledning på. Målet med en veiledningssamtale, hevder Kristiansen (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2011) er å stimulere til faglig og personlig utvikling. I den sammenhengen skriver hun at *«ordene man velger, hva man samtaler om, og måten samtalepartnerne forholder seg til hverandre på, har betydning for om veiledningssamtalen virkelig bidrar til den vekst og utvikling som målsettingen foreskriver»* (Ibid.: 29). Relasjonen bør ha en slik kvalitet at læreren våger å la seg engasjere og involvere. I følge Kristiansen medfører det et etisk ansvar for skolelederen. Hun viser til Levinas (Eide m.fl, 2011) som uttrykker at det er en etisk forutsetning i alle mellommenneskelige forhold å ta ansvar for sine ytringer. Før veiledningssamtalen starter, kommer selve møtet med veisøkeren. I dette møtet vil skolelederens første respons få konsekvenser for hvordan forholdet utvikler seg videre. Responsene er ikke utelukkende verbale, men også kroppslige. Levinas beskriver dette som å være et jeg –for – den - andre. Læreren gjør seg opp en mening om skolelederen som veileder, og skolelederen har ingen kontroll på hvordan hun velger å tolke disse uttrykkene. Skolelederen er med andre ord prisgitt den andre og står i et avhengighetsforhold til læreren. Uavhengig skolelederens rolle som veileder og den autoriteten som ligger i det, er det i siste instans læreren som velger hvordan hun vil gi mening for seg selv, i sin forståelse, til skolelederens uttrykk (Ibid.). Dette er forhold skolelederen ikke kan kontrollere, og innebærer en form for avmakt. Siden det er opp til læreren å tolke skolelederens uttrykk, påtvinges skolelederen et ansvar for det hun signaliserer og sier. Det bør innebære at skolelederen setter seg i en posisjon der læreren ønsker å motta hennes responser og initiativer.

4.3.7 Ledelse og mot

I dagliglivet blir det sjelden snakket om mot, men fenomenet skulle vise seg å bli en vesentlig faktor i veiledningsarbeidet. Det greske ordet for mot er andreia som betyr mandighet, mens det latinske ordet for mot er fortitudo som betyr styrke. I den grad begrepet blir brukt, handler det ofte om heltegjerninger. Men motet kan også ha et personlig aspekt. Oterholt (2010) hevder at motet referer til den integrerte personen som engasjeres i den andre heller enn å erobre den andre. Det handler om å være deltakende i eget liv heller enn tilskuer. Å ha mot handler for Nilssen om (2012) til å være tilstede i det som dukker opp i veiledningssamtalen. I empirien dukket det gjentatte ganger opp modige utsagn. Jeg opplevde at dette var et forhold som bragte veiledningen videre – både i meg selv og hos veisøkeren. Det å våge å ha en undrende innstilling til veiledning. Å kle seg naken på den måten at man ikke har noe å støtte

seg til. Å tørre å blottlegge egen usikkerhet. Men å utsette seg for ærlighet og nærhet kan gjøre en sårbar. Som veileder krever det derfor mot og våge å være nær mennesker som har det vanskelig. Og ikke minst handler mot om å tørre å være i stillheten som oppstår – i det usikre og ukjente. Det handler også om å våge å konfrontere der veisøkeren ikke tar initiativ til å gå dypere inn samtalen. Oterholt (2010) prøver å sette ord på hva et modig møte er. Han beskriver det som når en våger å møte sider hos seg selv der en i særlig grad kjenner seg utfordret som person eller fagperson. Oterholt hevder at modige møter i veiledningen kan handle om å utfordre de trygge og etablerte vaner og mønstre som vi alle har. Et av de viktigste kjennetegn på mot er at vi har et tyngdepunkt i oss selv – at vi opplever oss som hele (Ibid.). Det innebærer at vi står i det selv når det stormer rundt oss. Oterholt hevder at i møte med andre mennesker og situasjoner som på særlig vis utfordrer oss, blir motets betydning synlig. Og at modige møter oppstår oftest der samværet og samtalen er preget av trygghet og tillit.

4.8 Veiledningsferdigheter

4.8.1 Skolelederens tilstedeværelse

Å være tilstede innebærer for de Vibe om *å gi slipp på forutinntatte holdninger, og å være åpent til stede i hvert øyeblikk og ubetinget anerkjenne og akseptere seg selv og den andre slik som man er akkurat nå, med de tanker, følelser og atferd som er tilstede* (Karlsen, 2011: 47). Han sier også at det handler om å lytte innover i seg selv – på det som oppstår av kroppslige fornemmelser, tanker og følelser. Det oppmerksomme nærværet man da legger til rette for kan gi mulighet for endring og bevegelse i samtalen. I følge Skau (2011) blir teori og metode uten mening dersom tilstedeværelsen er redusert. Hun sier at tilstedeværelse i relasjonen er nettopp det som kan gi relasjonen nærende kvalitet. *«Det innebærer at vi må våge å la oss berøre som personer, og bruke oss selv som medmennesker sånn at vi kan berøre den andre»* (Skau, 2022: 44). Tilstedeværelse betinger både verbal og non – verbal kommunikasjon, og videre vil jeg utdype de ulike fenomenene.

Å lytte framtrer som et svært betydningsfullt fenomen i veiledning. Larsen (Karlsen, 2011) hevder at å lytte aktivt ikke handler om å få et svar, men å få et mangfold av forståelser. Ved å være bevisst på hva man legger i begrepet lytting, inntar man en holdning til hva det innebærer å være menneske og forståelse av kunnskap. (Ibid.) Hun sier videre at det å lytte handler om så mye mer enn spørsmålene som veileder stiller. Dette er et viktig innspill fordi

mye av tidligere veiledningslitteratur har hatt fokus på hvilken type spørsmål som kan bringe veisøkeren videre i tankeprosessen. Larsen beskriver det etiske ansvaret som et ansvar for å være undersøkende med en overbevisning om at det vi hører, møter og erfarer aldri er det samme som vi tidligere har hørt, møtt eller erfart (Ibid.). Dette innebærer et holistisk syn på veiledning. Det handler om å møte veisøker som et likeverdig subjekt. Å mestre å gi avkall på eierskap, og gå inn i konteksten. Dersom veilederen lytter hovedsakelig til sin egen stemme, mister hun muligheten til å oppdage det særegne som trenger seg på. Det er en skjør situasjon som fordrer sensitivitet overfor det unike. Karlson viser til Løvlie (2011) som mener at dersom veilederen ubevisst lytter til seg selv og er mer opptatt av hvilke spørsmål hun skal stille, utsetter veisøkeren for støy. Løvlie bruker her betegnelsen « å stilne sitt språk » om tilstanden som jeg oppfatter som å vende seg mot den andre, og prøve å skyve sine indre stemmer vekk. Det blir med andre ord veilederens ansvar å la tidligere erfaringer ligge.

Det er en uforutsigbar situasjon for veilederen å ikke vite, mener De Vibe (Karlsson, Oterholt, 2010). Han hevder at dersom man mestrer å være tilstede i øyeblikket og forholde seg ikke - analyserende til det som blir sagt, flytter man oppmerksomheten vekk fra sinnets aktivitet og skaper et rom der man er helt tilstede. Ulvestad (2012) definerer tenkemåter som styrer våre handlinger og tanker, hva vi sier og gjør, uten at vi er klar over det, som blinde flekker. Egan (2002) hevder at det er de blinde flekkene som kan hindre veisøkerne i å se deres problemsituasjoner og uutnyttede muligheter. En av veilederens oppgaver er nettopp å hjelpe veisøkeren til å gjennomskue de blinde flekkene.

Veilederen kan vise veisøkeren oppmerksomhet på flere måter. Egan mener at en effektiv veileder er oppmerksom på de budskaper og signaler som hun via sitt kroppsspråk sender til veisøkeren. Poenget er at man må prøve å signalisere også non – verbalt at man ønsker og har vilje til å samarbeide med veisøkeren. Egan sier videre at å være oppmerksom på og føle seg hjemme i den non – verbale hjelpeprosessen kan avspeile en indre fred i veiledningsprosessen og med veisøkeren. I en veiledningssituasjon er det fort gjort at kompetansedelen blir sterkest vektlagt. Men følelser også er en nødvendig forutsetning for endring. Egan går i spissen for å kommunisere på en mer følsom måte. Å lytte på en empatisk måte handler om «*å være oppmerksom, å observere og lytte for å utvikle en innlevelse og forståelse for veisøkerens situasjon*» (2002:108). Dernest blir det veilederens oppgave å kommunisere; ikke bare forståelsen av problemet, men prøve å sette ord på veisøkerens indre dialog. Utvidet empati handler om å hjelpe veisøkeren til å gi mer fyldige beskrivelser av det underforståtte i deres utsagn. For Egan er empati en intellektuell prosess som handler om å nå frem til en korrekt

forståelse av en annen persons emosjonelle tilstand og synsvinkel. Han uttrykker at det er viktig at veiledere forstår veisøkernes følelser og sinnsbevegelser selv om man ikke følelsesmessig kan sette seg inn i deres sted. Evnen til å signalisere denne forståelsen hevder Egan er en kommunikasjonsferdighet. Empati kan også referere til de empatiske følelsene som veilederen opplever. Veilederen må prøve å sette ord på følelsesmessige stemninger. Ved å kommunisere på denne måten mener Egan at empati uttrykker tegn på forståelse og aksept av veisøkeren som person. Det er umulig å leve seg helt inn i en annen persons livsverden, men Egan mener det er mulig å nærme seg dette idealet. Å føle omsorg for sine veisøkere er en uunnværlig del av veisøkerens respekt over for veisøkeren.

Å utforske handler for Egan om å hjelpe veisøkeren til å sette ord på, bli oppmerksom på, utforske og klargjøre et emne med henblikk på å bevege seg videre i en konstruktiv forandringsprosess. Å utforske de innspillene som kommer, kan øke veisøkerens initiativ. Ved at veilederen får veisøkeren til å se ubrukte ressurser og skape et ønsket scenario, skaper hun bevegelse i samtalen. Undervegs skaper oppsummeringer som veileder eller veisøkeren gjør fokus og retning i samtalen. Mange utforskninger er ikke bare forespørsel etter en bestemt informasjon – de kan også oppleves utfordrende. Det samme gjelder for oppsummeringer undervegs i samtalen. Det legger press på veisøkeren på å skape fokus og få et samlet bilde. Egan benevner dem som invitasjoner til å nå frem til mer vesentlige emner og til å bevege seg frem til stadier og trinn lenger fremme i hjelpeprosessen.

5. METODEDEL

5.1 Innledning

Målet med studiet er å fange opp hvilke kvaliteter som blir essensielle som veileder, og de forutsetningene som må være tilstede for å få en større innsikt i den totale veiledningskompetansen som en skoleleder bør besitte. I så måte er undersøkelsen todelt. I veiledningsrollen kommer jeg nært innpå aktørene, og jeg undersøker hvilke fenomener som er framtrepende. Ved å reflektere over de forutsetningene som også danner rammene for veiledningssamtalen, trekker jeg fram noen vesentlige faktorer for samlet å få innsikt i skolelederens helhetlige veilederkompetanse.

I dette kapitlet presenterer jeg forskningsopplegget og metodiske valg. Intensjonen min er å gjøre forskningen mest mulig transparent, og synliggjøre valg og begrunnelser. Grønmo (2004) hevder at siden kvalitativ forskning undersøker færre enheter enn i kvantitativ

forskning, må forskningen gjøres mest mulig eksplisitt. Først presenterer jeg forskningsdesignet der jeg redegjør for vitenskapelige forankring. Videre beskriver jeg caset, datainnsamlingen og analyseprosessen av studiets funn.

5.2 Forskningsdesign

Hva man ønsker å studere, får utfall for valg av metode. Som forsker var jeg avhengig av å komme nær innpå aktørene og få kjennskap til deres subjektive erfaringer i samspillet med meg. En kvalitativ tilnærming prioriterer nettopp nærhet mellom forsker og forsøkspersonene. De som kritiserer de kvalitative metodene, påpeker ofte at det som er valgt ut, ikke er representativt for å kunne generalisere. I min forskning er det forståelsen som er målet med den kvalitative metoden – ikke å generalisere. En kvalitativ tilnærming kunne gi meg en forståelse for hvilke veiledningskvaliteter som ble betydningsfulle i veiledningskonteksten. I undersøkelsen kom jeg tett innpå aktørene, og kvaliteten på materialet avhenger av den tilliten, kommunikasjonen og det nærværet jeg evnet å etablere. En tillitsfull relasjon, god kommunikasjon og gode spørsmål kan legge til rette for fyldige svar og mange forståelser. Ved en fenomenologisk tilnærming har jeg søkt å innhente den enkeltes erfaringer og oppfatninger. Som forsker har jeg i dette studiet hatt et personlig engasjement i kraft av å utvikle egen kvalitet som skoleleder i veiledningsrollen. Det var kun ved å legge til rette for et samspill med aktørene, at jeg kunne innhente erfaringer og utvikle mine veilederegenskaper.

I samfunnsfaglig forskning skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ forskning.

«*Samfunnsvitenskapelige studier kan være svært forskjellige med hensyn til hvor mange analyseenheter de omfatter*» (Grønmo, 2004: 90). En type studie som begrenser seg til bare en analyseenhet, betegnes som casestudier. De er ofte basert på kvalitative tilnærminger, men kan også kombinere kvalitative og kvantitative data. Samlet sett hevder Grønmo (Ibid.) at casestudier er svært intensive studier som omfatter mye informasjon om den enheten som skal studeres. Min forskning har likhetstrekk med et casestudie, men i mitt tilfelle er det konstruert. Det samspillet som utspillet seg og det vi sier, skjer i en kontekst der bestemte forhold og veiledningskvaliteter er til stede. Forholdet mellom aktørene og meg eksisterer kun innenfor denne konteksten. Dette står i motsetning til en mer autentisk situasjon med skolelederen som veileder. I en slik setting hadde partene gått inn i veiledningsforholdet med en annen relasjon og andre forventninger til hverandre. I studiet er de enhetene som studeres vitenskapelige interessante i seg selv, og det som utspiller seg har kun gyldighet i den spesifikke sammenhengen. Likevel mener jeg at funnene kan være interessante utover den bestemte konteksten for andre skoleledere som er usikre i veilederrollen.

5.3 Datagrunnlaget

Adgang til feltet

Datagrunnlaget til denne oppgaven er hentet fra tre avdelingsledere ved tre barneskoler i Vestfold. Rekruttering av avdelingsledere foregikk over en periode på to måneder. Skolelederne fikk informasjon om studiet som skulle gjennomføres, og en invitasjon om å delta. I følge Grønmo (2004) er det nødvendig å få en autoritativ tillatelse til å gjennomføre studiet. Det var viktig for meg å vite om skolelederne var villige til å sette av nok tid slik at deltakelsen ikke ble for belastende for avdelingslederne. Noen skoleledere svarte umiddelbart – andre brukte svært lang tid. Dette trenerte prosessen. Etter å ha fått grønt lys av skolelederne, tok jeg kontakt med avdelingslederne via mail. Et usikkerhetsmoment var om avdelingslederne ble pålagt av skolelederen å delta. Derfor var jeg nøye med å tydeliggjøre at jeg ønsket frivillig deltagelse. Jeg synes selv at jeg brukte svært mye tid og energi på å få samlet en veiledningsklar gruppe. Noen meldte også plutselig avbud pga tidspress, og jeg måtte sette i gang nye prosesser for å innhente nye avdelingsledere.

Valg av aktører

Med kontekstspesifikk kunnskap om skolen som organisasjon og kultur, var det nærliggende å kontakte barneskolene i kommunen. Det finnes ulike måter for strategisk utvelging. I følge Dalen (2004) er valg av informanter viktig i kvalitativ intervjuforskning da de utgjør grunnlaget for tolkningen og analyse. Min utvelging av aktører har vært basert på selvseleksjon (Grønli, 2004). Utvalget av aktører ble etablert på grunnlag av de avdelingslederne som selv meldte seg frivillig. Utvelgingsmetoden forutsatte en aktiv respons fra aktørene som i min forskning utgjør enhetene i utvalget. Siden jeg hadde liten kontroll og oversikt over hvem om valgte å delta, var det svært spennende å se hvem som hadde et ønske om å bli veiledet. Mitt håp og ønske var at det meldte seg på avdelingsledere som hadde et genuint veiledningsbehov, og noe erfaring med å veilede andre i lederposisjon. Den endelige gruppen bestod av tre avdelingsledere ved tre skoler. Min styrke ligger i at jeg kjenner skolens indre liv som kontaktlærer i mange år, og mine erfaringer er nyttige å bringe med seg i veiledning med andre i samme organisasjon. Siden stillingen som avdelingsleder er relativt ny og upløyd mark for alle, kunne de møtes på likt grunnlag. Gjems hevder også at *»det beste utgangspunktet for å utvide sin forståelse og lære sammen i veiledning, er at man svarer til hverandres forventninger og rolleoppfatninger»* (Ulvestad, Karki, 2012:126). Aktørene hadde flere forhold felles; utdanning, lederansvar og erfaringer med å utvikle sin rolle. Kun en av

avdelingslederne hadde erfaring med det som tidligere het inspektørrollen. Men ulik fortid og erfaringsbakgrunn gjorde sitt til at problemsituasjonene som kom opp kunne belyses på andre måter. Dette stemmer overens med Dalens (2004) tanker om valg av informanter. Hun hevder at det innenfor et fagområde er viktig å få belyst hvordan ulike parter opplever samme situasjon for å fange opp nyanser og mangfold.

Valg av sted

Folkeuniversitetets lokaler var nøytrale omgivelser for aktørene. Grønmo (2004) betegner dette som «laboratorium» – observasjon under kontrollerte omgivelser. Som nevnt innledningsvis ble aktørene inviterte inn i en konstruert situasjon. Valg av sted var helt klart var med på å påvirke deltageres kommunikasjon. På den annen side var gruppen skånet fra ytre forstyrrelser, og kunne konsentrere seg om det som skjedde her og nå. Det kan virke befriende å få ro og tid til å reflektere i en ellers hektisk hverdag. Uansett vil det som forsker være betydningsfullt å ha med seg det fysiske rommets muligheter og begrensninger i analysen av de kvalitative dataene. Siden veiledning i et nøytralt rom kan virke litt formelt, tok jeg initiativ til å invitere aktørene hjem til meg ved vårt første møte. Jeg anså dette for et mer egnet sted for å forberede og avklare forventninger før veiledningen satte i gang. Karlson hevder at *«uavhengig av metode, så vil kvaliteten på veiledningen være helt avhengig av kvaliteten mellom møtet og relasjonen som skapes»* (Karlson, Oterholt 2010: 41). Et uformelt sted og en uformell prat kunne lettere få deltagerne til å bli kjent, og gjøre dem forberedt på det som skulle skje. Det var helt avgjørende for prosessen videre at jeg tilrettela for å utvikle gode relasjoner. Ifølge Grønmo (2004) blir informasjonsutvekslingen begrenset dersom kommunikasjonen er dårlig. I det første møtet presenterte aktørene seg, forventninger ble avklart og jeg delte mine tanker og forventninger om prosessen framover. Aktørene utviste en positiv innstilling, og en nysgjerrighet til det som skulle skje. Jeg var åpen om målet med oppgaven, og at det var flere veier inn i veiledningen. Videre informerte jeg om hvordan reflekterende team kunne foregå, og aktørene skrev under en formell kontrakt om taushetsplikt. Jeg understreket at jeg var i en prosess der jeg ville prøve ut ulike tilnærminger til problemsituasjonene. Aktørene fikk ansvaret med å sende en utfordring på mail dagen før samlingen. Dette ble definert som et veiledningsdokument. Jeg var klar over at aktørene tok med seg noen forestillinger om veiledning, og hadde tanker om hvordan en veileder skulle fungere. Siden forventninger skaper forutsetninger for hvordan vi snakker sammen, var det nødvendig med avklaringer i forkant. Samtidig håpet jeg at jeg mestret å utvise faglig dyktighet slik at de ble trygge på at jeg kunne lede dem inn i gode prosesser.

5.4 Min forskerrolle

Som forsker er det nødvendig å holde avstand for å kunne analysere og fortolke aktørene i en større forskningsmessig sammenheng. Grønmo (2004) hevder at ved hjelp av kritisk distanse og et analytisk perspektiv kan man avdekke større helheter og teoretiske mønstre. Under samtalene inntok jeg to posisjoner. Som veileder inntok jeg en rolle som kom nær aktørene, og som forsker inntok jeg en distanse ved å se situasjonen utenifra. I følge Grønmo (Ibid.) kan forskeren påvirke svarene som aktørene gir, og opptre på en måte som stimulerer eller provoserer aktørene til å uttale seg på bestemte måter. Kvaliteten på dataene vil derfor avhenge av egen forskeratferd, relasjonen og den kommunikasjonen de involverte etablerer. Som forsker må jeg være bevisst på at mitt nærvær påvirker både konteksten og datamaterialet. I følge Dalen (2004) handler forforståelse om de meninger og oppfatninger vi har på forhånd i forhold til det fenomenet vi skal studere. Derfor kan forskning aldri bli objektiv eller fri for verdier. Siden forforståelsen er taus og ubevisst, er det en fare for at den ubevisst kan styre analysen og tolkningen. Siden mine etablerte oppfatninger om veiledning ubevisst kunne bli overført til egen veilederpraksis, forsøkte jeg forløpende å gjøre egen forforståelse eksplisitt. Det var nødvendig å sette ord på de erfaringene og ferdighetene jeg tok med meg ved å ha praktisert veiledning tidligere, de verdiene jeg mente burde prege veiledningsprosessen og mine teoretiske kunnskaper.

Som forsker ønsker man at intervjuet skal gå så dypt ned i materien som mulig. Konstruktive spørsmål som kan bringe veisøkeren inn i nye tankebaner, kan også oppfattes provoserende og stenge av for refleksjonen. Jette Fog (2004) kaller dette for intervjuerens etiske dilemma. Noen situasjoner kan være vanskelig å gå inn i. Dalen (2004) fremmer at forskerens engstelse kan føre til at man styrer unna ubehagelige situasjoner. På den annen side kan forskerens ubehag ha stor analytisk verdi. Jette Fog (1994) hevder også at det er nødvendig å bli bevisst de usynlige prosessene. Det handler ikke bare om å sette ord på teoretisk viten, men bli klar over hvordan egne følelser overfor en selv er som intervjuer, og om man bringe med seg fordommer overfor spesielle typer mennesker og tema som blir tatt opp. Fog (Ibid.) hevder at dette er helt vesentlig arbeid for å forhindre at uerkjente følelser ikke opererer i det skjulte. Hvis uerkjente følelser får styre intervjuprosessen, kan de også påvirke empirien. Som forsker innebærer det at jeg er bevisst over at ulike veisøkere kan sette i gang ulike følelser, og at det er mitt ansvar å takle dem.

5.5 Intervju som forskningsmetode

Som forsker kan man benytte seg av ulike former for intervju, og intervjuarten man velger bør kunne belyse det temaet og de problemstillingene som er valgt ut (Dalen, 2004). Mitt forskningsmateriale baserer seg på et kvalitativt intervju med tre avdelingsledere. Nilssen (2012) uttrykker at kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne, og derfor er relasjonene mellom dem vesentlig for å redusere avstanden. I et åpent intervju er målsetningen at informantene skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer (Dalen, 2004). Verken spørsmålene eller svaralternativene er fastlagt på forhånd. Det er en krevende intervjuform som setter høye krav til den som intervjuer. Jeg har valgt et åpent intervju fordi det er godt egnet til å få tak i aktørenes erfaringer og synspunkter, og samtalen er et godt utgangspunkt for å innhente kunnskap om hvordan personer opplever sin situasjon. Fog (1994) hevder at intervju skiller seg fra en fortrolig samtale fordi forholdet mellom intervjuer og aktør kun eksisterer der og da, og intervjueren skal bruke samtalen som et middel og redskap i forskningsmessig øyemed. I så måte er det helt grunnleggende at samtalen er åpen og fortrolig for å kunne gi troverdige data. Siden jeg tok et valg om å fjerne refleksjonsnotatet undervegs, endret intervjustilen min seg fra å ha en fornemmelse om hvilke spørsmål som kunne være vesentlige å stille på forhånd, til en mer åpen tilnærming der jeg kunne være tilstede her og nå. Fog (Ibid.) mener at forskeren analyserer og fortolker hele tiden, også i selve intervjuet. «*Hun har en formodning om , hvordan tingene kan henge sammen, konfronterer interviewpersonen med sin forståelse – og får forståelsen af – eller bekrefte*» (Fog, 194: 13). Min forståelse endret seg underveis, og spilte inn på hvordan jeg gikk inn i de påfølgende veiledningssamtalene.

Veisøkerne forberedte seg ved å skrive ned problemsituasjonen i forkant av samtalen slik at de hadde definert veiledningsbehovet for seg selv. I etterkant av veiledningen var planen å anvende en formell intervjuguide med gruppen for å innhente mer fyldige data. Siden det er ønskelig å ha flere kilder å ta utgangspunkt i, forberedte jeg en intervjuguide. Den kunne sikre at viktige tema ble tatt opp, og at jeg fikk en tilbakemelding på samspillet og min veilederrolle. Men jeg opplevde at aktørene hadde et stort behov for å reflektere sammen rundt de problemsituasjonene som kom opp i etterkant av den individuelle veiledningen. Det virket kunstig å hente fram intervjuguiden med spørsmål om egen veilederrolle og prosessen undervegs. Den formelle intervjuguiden ble derfor erstattet med en metasamtale som tok utgangspunkt i problemsituasjonen, veisøkerens og aktørenes personlige opplevelser av den, og tilbakemelding på min rolle i samhandling med veisøkeren.

5.6 Reflekterende team

Ved å invitere et reflekterende team inn i veiledningssamtalene, la jeg til rette for at aktørene kunne komme med spennende innspill og nye innfallsvinkler som kunne berike samtalen undervegs. De fungerte som refleksjonspartnere, og kom med nyttige tilbakemeldinger på min rolle som veileder. Det reflekterende teamet vokste frem som en ide hos psykiateren og familieterapeuten Tom Andersen (2012). Et reflekterende team er en gruppe som lytter til en samtale, og etter avtale bringer sine synspunkter fram og deler sine refleksjoner med veisøker og veileder. I følge Teslo (2000) oppstår erfaringer når fundamentale meninger og forventninger utfordres, avklares eller avkrefte i den konkrete situasjonen. Ved å lytte til andre som reflekterer over din situasjon, kan vekslingen mellom veisøkers indre og ytre samtale skape grunnlag for en dypere refleksjon. Aktørene er engasjert i stillinger der de er vant til å snakke og handle. Det å ha rom og tid til å lytte gir muligheter for å lytte til sin egen indre dialog og sette ord på indre tanker (Ibid.). Aktørene kan kjenne etter hva som berører dem, og hva som vekkes til live når de hører andre fortelle. Forutsetningen er et klima hvor gjensidig respekt og anerkjennelse er til stede

Å bruke reflekterende team som en måte å få innspill på egen veilederprosess og veilederrolle, ble mer spennende og berikende enn jeg hadde forutsett i forkant. Jeg ble overveldet av aktørenes positive innstilling og oppriktige deltagelse. De tilførte veiledningssamtalen nye innspill som ble svært betydningsfulle. De bød på en intens tilstedeværelse. Med det mener jeg at de også våget å konfrontere hverandre på et personlig plan. Vråle (Karlsson, Oterholt, 2010) hevder at et reflekterende team kan gi en avstand til historien. Jeg observerte aktørene formidlet gjenkjennelse i hverandres utsagn og anerkjennelse gjennom egen og felles refleksjon. Som veileder fikk jeg overblikk over situasjonen. Ved at jeg stilte meg åpen for nye innspill, viste jeg en anerkjennelse overfor utsagn som aktørene kom med. I et tilfelle var det et innspill som utfordret veisøkeren tilstrekkelig til at hun så problemsituasjonen med nye øyne. En av deltakerne i det reflekterende teamet mestret å sette noen ord på veisøkerens opplevelse som ble forløsende i lærerens videre refleksjoner. Det var en lærerik observasjon.

5.7 Metasamtalen

Metasamtalen ble praktisert i forkant, undervegs og i etterkant av veiledningssamtalene – ikke bare som en kilde til å innhente data om mine veilederkvaliteter, men også fordi man ved å snakke om kommunikasjon kan bearbeide egne opplevelser og følelser. Som veileder

innebærer det å være sensitiv for hva aktørene kommuniserer verbalt og non – verbalt. Men veilederen må også være bevisst på egne fysiske responser. Å samtale om følelser kan gi økt kunnskap om egne måter å reagere på, og hvordan mennesker i en gruppe virker på hverandre. Jeg samlet inn informasjon ved å se og høre på aktørene mens de snakket. I metasamtalen handler det om å reflektere over egen læring sammen, og som veileder å utfordre seg selv til å finne handlingsalternativer som går utover de veiledningsmetodene man behersker.

5.8 Datakvalitet

Denne delen av oppgaven handler om kvaliteten på de dataene som ble samlet inn. Data ble til gjennom samspillet mellom meg og veisøkeren i en konstruert situasjon, og det ble relevant å være bevisst på hvilke forhold som kunne ha påvirket dataene. Min bakgrunn, mine egenskaper i kraft i å framstå som en tillitsfull og anerkjennende veileder, spørsmålene jeg stilte, og ikke minst – måten jeg stilte dem på, kan ha påvirket svarene. Aktørene innehar forskjellige egenskaper og kan reagere ulikt på de samme spørsmålene. I tillegg er den konstruerte situasjonen der aktørene ikke har valgt stedet selv, helt klart med på å prege samspillet oss i mellom. For en av aktørene opplevde jeg at hun følte det svært befriende å kunne reflektere over egen rolle under disse forholdene. For de andre er mitt inntrykk etter noen uttalelser at det ble en noe kunstig situasjon der de ikke kunne snakke helt fritt. Sist, men ikke minst kan min rolle som veileder i kraft av å være en nøytral person som kommer utenifra hatt innvirkning på svarene. Mitt personlige engasjement har gitt meg en egen drivkraft i forskningen, men i mine fortolkninger av dataene skal jeg ikke se bort i fra at mine opplevelser i veiledningsrollen noen ganger kan ha overskygget opplevelsen av aktørens responser.

5.9 Validitet

I samfunnsvitenskapelig forskning stilles det krav om en viss gyldighet til at kunnskapen gjelder utover en enkelt situasjon. «*Validitet referer til datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen som skal belyses*» (Grønmo, 2004: 231). Gjennom den konteksten jeg har konstruert blir noen av fenomenene kun gyldig i konteksten. Men siden det er en reell veiledningssituasjon, finner jeg også at noen fenomener har gyldighet utover den spesifikke situasjonen. Siden kvalitativ forskning bygger på den grunnforutsetningen om at mennesker skaper sine virkeligheter og gir mening til egne erfaringer, innebærer det at det ikke finnes en sann virkelighet (Dalen 2004) Kvale og Brinkman (2009) hevder derfor at validering blir et

spørsmål om forskerens evne til hele tiden å kontrollere, problematisere og tolke resultatene teoretisk. I rollen som forsker ligger ansvaret for å validere på meg. Siden funnene i et kvalitativt studie bør være troverdige, forutsetter det en tydeliggjøring av egen forskerrolle. Veilederen min har kommet med innspill undervegs, men det er mitt ansvar å påse at alle fasene i arbeidet er utført fornuftig og forsvarlig. Siden jeg også har kommet svært nær aktørene krever det at de uttalelsene som kommer frem, er så nær aktørenes opplevelser og forståelser som mulig (Dalen, 2004). Alle mine fortolkninger av utsagn vil være preget av det forholdet jeg mestret å etablere med aktørene.

5.10 Analyse

Analyse handler om å redusere datamaterialet - å forenkle, kartlegge mønstre og vurdere konsekvensene av dem (Bjørndal, 2002). Jeg har hatt en analytisk tilnærming til feltet der jeg har brukt teoretiske begreper og metoder for å forstå og analysere det jeg har sett. Ved å analysere data har jeg forsøkt å avdekke typiske mønstre i datamaterialet. I min forskning innhenter jeg data fra den konstruksjonen jeg har laget, tidligere forskning og fra teoriene. Fokuset i veiledningssamtalene har vært rettet mot hvilke fenomener som dukket opp i veiledningskonteksten, og målet i analysearbeidet var å komme fram til noen kjerne kategorier som kunne gi meg et mer helhetlig bilde av skolelederens totale veiledningskompetanse. Denne form for koding blir sett på som åpen (Grønmo, 2004). Koding er et sentralt begrep innenfor grounded theory, og spilte en viktig rolle i tilnærmingen til kvalitativ forskning som Glaser og Strauss innførte i 1967 (Kvale & Brinkmann, 2009). Koding må foregå systematisk og ta utgangspunkt i bestemte, felles egenskaper (Ibid.). På veien mot å oppdage kjernen i materialet har det vært en utfordrende prosess å bestemme seg for noen hovedkategorier. Veiledning er et komplekst område hvor det er mange faktorer virker inn på hverandre. Uansett finner jeg at det er noen fenomener som er helt sentrale i konteksten. De har jeg har valgt å sette fokus og gå i dybden på.

I følge Nilssen (2012) starter analyseprosessen tidlig i kvalitative studier. Allerede i intervjufasen observerer og iakttar forskeren aktørene. Mine memos rundt møtet med aktørene og egne, fysiske fornemmelser undervegs ga viktige data til forskningen. Nilssen understreker nettopp verdien av å notere sine umiddelbare opplevelser av samtalen rett etterpå. Det gjelder å se hva man får tak i, og hva som glipper unna fordi man ikke stiller gode nok oppfølgingsspørsmål. Mine intervjuer ble tatt opp digitalt, og kvaliteten var god nok til å høre det som ble sagt. Dog opplevde jeg utfordringer med å fange opp alle ordene der veisøkeren

snakket svært fort. Under og etter transkribering hadde jeg en refleksiv gjennomgang av egen rolle, der jeg fikk god tid til å studere egen veilederpraksis. I ettertid ser jeg at det var en stor fordel at jeg tok meg tid til å transkribere intervjuene umiddelbart etter at de var gjennomført og inntrykkene var ferske. Nilssen (Nilssen, 2012) hevder at det gir den beste muligheten for en god gjengivelse av hva informantene faktisk har uttalt. Totalt transkriberte jeg to av tre intervjuer umiddelbart etter veiledningssamtalene, og aktørene fikk materialet til gjennomlesning. Det siste intervjuet ble påbegynt raskt, men avsluttet to måneder senere. Det ga meg en oppfriskning av intervjumaterialet, og var en god måte å gjenoppta arbeidet igjen. Intervjuene hadde en varighet på mellom 52 minutter og 1 time og 10 minutter. Det innebar 19 timer med transkribering. Det var en tidskrevende oppgave, men det var nødvendig å påta seg oppgaven alene for å kunne fange opp alle nyansene undervegs. Dessuten ga det meg en unik anledning til å bli kjent med eget datamateriale. Ved å transkribere fikk jeg nedtegnet de verbale utsagnene, men det ble fort tydelig at det usagte, det non – verbale språket - måtte nedskrives umiddelbart. Når jeg senere i analyseprosessen leste igjennom intervjuene og skulle fortolke dem, kom stemmen og måten veisøkeren uttrykket noe på til meg og skapte en spesiell nærhet til dataene. Transkriberingen ga meg også en mulighet til å se mønstre i egen veiledningssamtale. Jeg registrerte egen veilederpraksis – i hvilken grad jeg ga veisøkeren rom og tid til å svare, hvilken effekt de ulike responsene ga, hva som fikk fokus og hvilke steder samtalen fikk ny energi og oppmerksomhet. I ettertid ser jeg at jeg kunne ha hatt minst et prøveintervju for å komme inn i veilederrollen. Det stemmer overens med det Kvale og Birkmann (2009) sier om at det å intervjuer er et håndverk som man må øve på for å beherske.

Innenfor hermeneutikken blir tolkninger og forståelse betraktet som en kunnskapsprosess som blir utviklet gjennom samtale mellom forskeren og det som blir tolket (Nilssen, 2012). *»En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter»* (Nilssen, 2012:72). Mine tidligere erfaringer, kunnskapsnivå og tilgang til begreper innenfor veiledningsteorien har derfor vært med på å prege det jeg observerer og opplever undervegs, og det jeg finner i datamaterialet. Det er derfor en stor sannsynlighet for at finnes momenter i teksten som jeg ikke har oppdaget eller tillagt verdi. Å tolke er ikke en lineær prosess, men en dialektisk prosess mellom forskeren og teksten (Ibid.). Jeg tolket teksten ved å prøve å finne en underliggende mening bak utsagnene – ikke bare ved å lese det som ble sagt, men også hvordan det ble sagt. Intensjonen min var å prøve å tillegge utsagnene mening og gjøre det usynlige eksplisitt. I følge Nilssen må forskeren gå bakom det åpenbare og se om det ligger noe der som ikke er så framtrødende.

5.11 Bearbeiding av empirisk materiale

Med forskningsspørsmålene som bakgrunnstepp, startet jeg analysen av empirien.

Intervjuuttalelser som ble produsert i muntlig form, ble transkribert til skriftlighet. Jeg leste igjennom de transkriberte intervjuene mange ganger, og lyttet til intervjuene for å forhindre at teksten kun ble redusert til en samling med ord og data. Videre prøvde jeg å kode materialet ved å knytte nøkkelord opp mot veisøkernes utsagn og egne innspill. Det åpenbarte det seg bl.a en annen type energi og endring i veisøkerens tankemønster i de delene i empirien hvor det var lange sekvenser med stillhet. Intensjonen var å identifisere hva som var kjernen i samtalen. Jeg forholdt meg også til min egen opplevelse i veilederrollen ved å lese memos og knytte egne opplevelser opp mot veisøkernes utsagn. For meg ble det viktig å ikke bare analysere intervjuene på et uttalt nivå, men lytte til opptakene for å prøve å fange opp stemninger, responser, intonasjoner, pauser og hvordan noe ble formidlet (Kvale & Brinkmann, 2009). Siden det endelige resultatet var noe som vi kom fram til i fellesskap, måtte jeg prøve å holde fast på teksten – ikke bare som verbale utsagn, men som en opprinnelig samtale. Gjems viser til Bateson (Ulvestad, Karki, 2012) som hevder at sansene ikke klarer å fange opp alt, og at vi velger ut informasjon som gir oss mening ut fra den enorme informasjonsmengden vi mottar. Vår viten og forståelse for omverdenen er en fortolkning av de sanseinntrykk vi mottar, og som vi er i stand til å oppfatte. Å få en oversikt over den store mengden med datamateriale og redusere det til noen få kategorier for å prøve å fange essensen, var en utfordrende oppgave. Når jeg fant noe interessant, gikk jeg gjennom de andre intervjuene for å finne likhetstrekk. Jeg pendlet mellom å analyserer intervjuene, fordype meg i teori om veiledning og tidligere forskning. Funn ble koblet opp mot teori, og jeg ervervet meg ny innsikt som fikk meg til å se etter nye momenter. I følge Nilssen (2012) kjennetegner denne måten å jobbe på det som Gadamer betegner som en hermeneutisk sirkel. *«Tolkning består av å bevege seg mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten, og mellom det som blir fortolket og forskerens forståelse»* (Nilssen, 2012:73). Etter mange gjennomlesninger overrasket teksten meg. Nye tendenser vokste fram av materialet, og jeg kunne se nye sammenhenger. Jeg lette etter meningsbærende elementer, og knyttet nøkkelordene opp til utsagn. De nøkkelordene som hyppigst gikk igjen, ble delt inn i kategorier. Ved å sette kategoriene opp mot hverandre, oppdaget jeg etter mye tankearbeid en kjernekategori.

Det sentrale for meg var å gå inn i analysearbeidet med et ønske om å utvikle nye forståelser - vel vitende om at det ikke fantes en korrekt fortolkning, men flere. Kvale og Brinkmann

(2009) uttaler at det er uunngåelig at man som forsker allerede i forkant av analysen har noen antagelser om hvilke spørsmål man stiller til teksten. Disse spørsmålene er med på å bestemme den etterfølgende analysen. Det har helt klart dukket opp spennende faktorer undervegs som har vært med på å endre retningen min, og som ubevisst har medført at noen spørsmål har hatt forrang framfor andre. Den informasjonen jeg hentet inn hadde også sine begrensninger knyttet til det språket jeg hadde til rådighet i veiledningssituasjonen. I mine fortolkninger tillegger jeg andres uttalelser en bestemt mening uten at aktørene har vært med på å bestemme fortolkningene og formidlingen av deres historier. Det ble derfor nødvendig å dele mine fortolkninger med dem.

5.12 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetiske vurderinger handler om hvilke etiske forhold som man må ta hensyn til som forsker. Å innta en etisk bevissthet er derfor betydningsfullt. Jeg har forsøkt å sikre aktørene anonymitet i oppgaven ved å la aktørene lese igjennom transkriberingen av veiledningssamtalen og oppgaven. Dalen (2004) kommer inn på temaet solidaritetskonflikt i sin bok om det kvalitative forskningsintervjuet. Min solidaritet med aktørene kan få betydning både ved tolkning og formidling av data, og det er også viktig å være bevisst på at det kan påvirke min formidling av forskningsresultatene. Et intervju preges ofte av fortrolighet og personlige uttalelser. Det er derfor viktig at personlige data ikke kan bli identifisert. I oppgaven har jeg anonymisert personene og stedet hvor dataene ble innhentet slik at utsagn ikke kan knyttes til navn eller annen personlig data. Jeg har prøvd å sikre aktørene anonymitet slik at ingen utsagn kan spores tilbake til dem. Studien krever ikke meldeplikt til personvernombudet, men avdelingslederne har skrevet under på et brev om taushetsplikt.

6. ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN

Under dette punktet viser jeg hvilken måte jeg har systematisert kapittelet på. I denne delen av oppgaven vil jeg trekke fram empirien og de funnene jeg mener kan gi svar på forskningsspørsmålene. Jeg vil drøfte datamaterialet, og sette det opp mot teorien som jeg har valgt ut. Foruten et utsagn som er hentet fra egne memos, er resten av utsagnene hentet fra veiledningssamtalen da dette har vært mitt hovedfokus. Veiledning er en prosess, og for å kunne belyse forskningsspørsmålene på best mulig måte har jeg valgt å presentere sekvenser av dialoger for å gi et bilde samspillet og prosessen underveis. Jeg presenterer analyse og drøfting av funn i tre omganger hvor jeg tar for meg et og et forskningsspørsmål. For å gjøre datamaterialet mer oversiktlig, har jeg delt det inn i noen underkategorier.

6.1 «Hvilke fenomener trer fram som betydningsfulle i veiledningssamtalen?»

Med utgangspunkt i analysen av empirien har jeg tre tilnærminger til analyse av empirien. Tilnærmingene til drøftingen min er her delt opp i tre hovedområder.

Under det første forskningsspørsmålet har jeg følgende kategorier:

- Lederens tilstedeværelse
- Her og nå situasjonen
- Et empatisk språk

6.1.1 Skolelederens tilstedeværelse

En opplevelse om å miste seg selv.

Som en innledning til drøftingsdelen, er det presserende å fortelle om en hendelse som fant sted under den første veiledningen. Det var en sterk opplevelse som satte i gang mange tanker, åpenbarte noen uheldige måter å gå inn i samarbeidet på, og endret mitt syn på hva veiledning måtte være. Sitatet er hentet fra mine egne memos i etterkant av den første veiledningssamtalen.

«Jeg var svært spent. Men jeg var spent på en god måte. Det var mitt første møte med veiledningsgruppen, og jeg kjente at jeg hadde et sterkt ønske om å innfri forventinger. Å være en troverdig veileder. At veisøkeren skulle gå ut og kjenne seg beriket. Jeg hadde et sterkt ønske om å gå inn i samtalen med en undrende og ydmyk holdning til veisøkerens subjektive opplevelser. Jeg visste at jeg ved å gi avkall på eierskap og kontroll, kunne være åpen for det uforutsette.

Veiledningssamtalen startet. Veisøkeren var talefør og ivrig. Det reflekterende teamet var deltakende. De var konsentrerte, lyttende. Men det som i begynnelsen var et genuint engasjement fra min side, ble etter hvert betraktelig svekket. Plutselig opplevde jeg fysisk å forsvinne vekk fra samtalen. Munnen til veisøkeren beveget seg, men jeg hørte ikke hva hun sa. Ordene strømmet ut som en elv. Alt fløt. Jeg ble mentalt fraværende. Responsen jeg ga måtte ha virket underlig. Det var en svært fysisk og ubehagelig opplevelse.»

Bengt Karlson (Karlson, Oterholt 2010) skriver om en lignende opplevelse. Men i motsetning til Karlson som brukte opplevelsen til å erkjenne overfor seg selv, veisøkeren og veiledningsgruppen at han ikke hadde vært tilstede og fikk bekreftelse på at de kunne starte på

nytt, fortsatte jeg veiledningsforløpet. Det var først i etterkant at jeg satte meg ned og reflekterte over det som hadde skjedd. Selv om det i øyeblikket var svært ubehagelig, ga den overskridende erfaringen ga meg et nytt blikk på veiledning og medførte at jeg måtte tenke nytt om egen praksis. Nilssen (2012) skriver at det ubehaget man opplever, kan brukes til noe positivt. Til tross for at jeg hadde prøvd å gå inn i veiledningsprosessen med blanke ark, måtte jeg erkjenne at tidligere praksis og teori var godt etablert. For godt etablert. Når jeg forholder meg refleksivt til det som skjedde, ser jeg at det i bestrebelsen over å innta en åpen holdning til det som skulle skje i konteksten, dukket opp velkjente mønstre fra tidligere praksis. I ettertid innser jeg at jeg hadde en teknisk tilnærming til samtalen der hovedfokuset lå på hvilke spørsmål jeg skulle stille. Veisøkeren ble gjort til et objekt. Det stemmer overens med det som Martinsen (Karlsen, 2011) omtaler som en objektiverende toleddet relasjon. Metodene jeg bragte med meg inn i veiledningen, føltes utilstrekkelige. Ikke minst føltes ordene utilstrekkelige. Min forforståelse om hva veiledning var, ble virkelig utfordret. Opplevelsen stemte overens med Karlsens (2011) beskrivelse av veilederens ønske om å vise fram sin dyktighet. Jeg ønsket å innfri. Jeg ble oppmerksom på at veiledning handler om å gå inn i konteksten på en åpen måte uten fokus på spørsmål og metoder. Min skyggesamtale som foregikk parallelt kom til uttrykk som «Hva bør du spørre om nå?» Det ga meg et behov for å vite mer om hvordan jeg kunne kommunisere på en empatisk måte, og hva jeg måtte forandre for å oppnå en større tilstedeværelse. Egan hevder «*at mennesker har langt lettere ved at stille spørsmål end ved at skape forståelse*» (Egan, 2002: 161). I den første veiledningen avdekket jeg at jeg hadde for liten varhet for situasjonen. At jeg måtte lytte på en annen måte. Refleksjonene ga meg en helt ny tenkemåte. De avdekket det Egan (Ibid.) beskriver som blinde flekker. Det jeg trodde var en lyttende og tilstedeværende veileder, var heller en veileder som var opptatt av å få innsikt i problemet og stilte for mange spørsmål. Som ikke prøvde å samarbeide om å skape mange forståelser. Ved at jeg forholdt meg til veisøkerens refleksjonsnotat, fulgte jeg en plan som tok fra meg muligheten for et mer inderlig nærvær. Selv om jeg ønsket å gå inn i situasjonen på en åpen måte, innså jeg at ikke hadde vilje til å gi avkall på eierskapet og opprettholdt eksisterende praksis (Karlsen, 2011). Ikke bare var min selvopptatthet på egne spørsmål som Løvlie (2006) definerer som støy med på å blokkere mulighetene for overskridelser, men veiledningsdokumentet ble et forstyrrende element som medførte at jeg hele tiden var litt i forkant av situasjonen. Larsen (Karlsen, 2011:20) sier at *idet veileder mottar veisøkers uttrykk som det samme, som noe kjent og som likt, noe annet, blokkeres mulighetene for overskridelse og for å skape noe som ennå ikke er skapt*». For virkelig å kunne lytte til det veisøkeren uttrykte, måtte jeg stilne mitt eget språk (Ibid.). Jeg

bestemte jeg meg for å endre kurs og legge vekk veiledningsdokumentet ved de neste veiledningssamtalene. Veiledningsdokumentet medførte en objektiviserende tilnærming til subjektet. Det stemmer overens med Bubers (2003) tanker om hvordan man nærmer seg individet. Jeg hadde et intenst ønske om å møte veisøkeren med blanke ark, og gi rom for det uforutsette. Det vokste fram et behov for å undersøke det som skjedde i veiledningsforløpet, og de praksisene som jeg hadde etablert. Men det vokste også fram et ønske om å lære noe om hvordan jeg kunne gi en bedre og konstruktiv respons. Mine refleksjoner og tilstedeværelse – og ikke minst en kritisk distanse som forsker - hjalp meg til å oppdage egen forforståelse, og hvordan disse påvirker meg i arbeidet. Jeg oppdaget at jeg ved å innta en annen holdning – en undersøkende holdning til veisøkeren og prosessen – kunne ha større mulighet for å nærme meg veisøkeren i et subjekt – subjekt forhold. Ved å undersøke problemsituasjoner sammen kunne veisøker hente fram ubrukte ressurser, og vi kunne finne nye veier. Jeg innså også at jeg måtte jobbe med å tåle stillhet. Gi rom for den andre. Vente. Ikke bare trengte jeg tid til å ta innover meg det som ble sagt, men veisøkeren måtte også i større grad få tid til å respondere med sine ord. Skau sier nettopp at «*vår taushet kan romme alt, ofte mer enn talen. Plutselige erfaringer av dyp sannhet kan oppstå av taushet og berøre oss på måter vi ikke hadde forutsett*» (2011:88). Ved å gi rom for stillhet oppdaget jeg at den indre dialogen kom tydeligere fram. I veiledningsprosessen foregår det kontinuerlige indre dialoger hos både veisøker og veileder, og Egan (2002) hevder at å arbeide med sentrale utsagn fra veisøkerens indre dialog, er en nøkkeloppgave.

Veileder: Hvilken følelse er det du ønsker å sitte igjen med når du har hatt en veiledningsøkt?

Veisøker 2: *At dem som har hatt den samtalen har opplevd det som meningsfullt.*

Veileder: Det er det målet du har at det skal føles meningsfullt? Da er spørsmålet hva er det som gir mening til akkurat den personen du har inne foran deg?

Stillhet

Veisøker 2: *Jo, og så en ting til.*

Veileder: Ja?

Veisøker 2: *Det må kunne føre til en endring. At samtalen har vært såpass dyp at den endringen skjer. At det ikke bare blir prat. Det er viktig.*

I denne situasjonen fornemmet jeg tydelig at mitt andre spørsmål ikke ble tatt inn. Veisøkeren satt fortsatt og grunnet på det første spørsmålet. Ved å åpne for stillhet, ga jeg rom for at veisøkeren kunne forfølge de indre tankene og eksplisitt gi uttrykk for dem. Egan (Ibid.) hevder at den indre dialogen foregår hele tiden. «*At hjelpe de veiledningssøgende med at inndrage centrale udsagn fra deres indre dialog er en nøgleoppgave*» (Ibid.: 116).

6.1.2 Her og nå situasjonen

Det var når jeg stilte spørsmål om det som skjedde i den aktuelle situasjonen – om relasjonen mellom veisøkeren og hennes medarbeidere, at samtalen fikk ny retning og energi. Jeg vil beskrive det som en slags oppvåkning der veisøkeren så seg selv utenifra og oppdaget hvordan hun påvirket situasjonen på en uheldig måte ved å holde på sin rolle. Veisøkeren fikk ny drivkraft og samtalen fikk nytt fokus. Nerve.

Veileder: Du har vel veldig god selvinnsikt, da.

Veisøker 2: *Jeg har kanskje det.*

Veileder: Det gjør at du utvikler deg og kommer videre. Og det er jeg sikker på at du vil gjøre også, for du er klar på at dette her er et vanskelig område for deg. Så du er litt var på hva du må gjøre for å endre deg. Men det er derfor at vi må ta for oss akkurat det. For hvis du kan se for deg.... Nå har vi snakket om det at du er veileder og leder i samme rolle, og hvordan de oppfatter deg når de kommer inn i rommet. Men hva tenker de om deg når du sitter der? Og hvordan starter du den veiledningssamtalen? Hva slags rolle inntar du da? Er du leder eller er du veileder?

stillhet

Veisøker 2: *Der må jeg nok jobbe. Jeg er nok ofte lederen, tenker jeg.*

Veileder: Hvordan kommer det til uttrykk da?

Veisøker 2: *Jeg tenker at jeg kan være litt dominerende i starten av samtalen.*

Veileder: Ja. Så du kan ha en annen ansats? Du kan starte annerledes?

Veisøker 2: *Ja, jeg kan starte annerledes. Gi mer rom forBli flinkere til å la andre få snakke i starten.*

Veileder: Og hvordan skal du gjøre det da?

Veisøker 2: *Da må jeg vel gi ordet til andre da. (ler) Da tenker jeg at jeg må jobbe litt mer bevisst med problemstillingen eller spørsmålene mine, tenker jeg. Og bli flinkere til å utfordre dem. Lage problemstillinger og spørsmål som gjør at den andre blir aktiv. Og blir den som prater. Og at jeg blir lytteren. Der må jeg nok... jeg må jobbe med innledningen. Og kanskje ikke være så opptatt av å fortelle hva jeg har sett, men høre hva andre har opplevd. Det kan nok være at jeg har gått litt fort i den at «jeg så att du...»*

Plutselig ble det klart for veisøkeren hva som skjedde. Hun fikk ny innsikt i hvordan hun i kraft av sin atferd bidro til å legge premisser for den andres væremåte. Gjems (2001) hevder at veiledning som tar utgangspunkt i et systemteoretisk perspektiv, kan spørsmål som utfordrer forskjeller få tak i ulikheter i forståelse hos veisøkeren og de personene hun samarbeider med. Veisøkerens refleksjoner ga henne informasjon om hvilke effekter de valg hun tok påvirket andres væremåter. Det var spørsmålene som tok utgangspunkt i en her og nå situasjon som gjorde veisøkeren til en observatør til egen profesjon. Å sette fokus på handlingene i situasjonen kan også øke relasjonskompetansen ved at veisøkeren får et nytt blikk på hvordan hun samhandlet og tenker om andre. Samtalen viser hvordan et hypotetisk spørsmål hjalp veisøkeren til å komme inn i nye tankebaner fra en låst her – og – nå situasjon. I likhet med systemteoretisk veiledning er et av nivåene i Egans (2002) hjelpemodell knyttet til hypotetiske spørsmål. Spørsmålene kan få veisøkeren til å se nye muligheter ved å rette fokuset framover.

6.1.3 Skolelederens empatiske språk

Egan (2002) forfekter et empatisk språk der veilederen prøver å sette ord på opplevelser, følelser eller atferd. Han synliggjør hvordan empati kan komme til uttrykk. Etter den første veiledningsøkten, ønsket jeg å kommunisere på en annen måte.

Veisøker 3: *Når jeg springer og tømmer søppel, så er det klart at det er ikke noe som er i min stilling. Men det er ikke noens, og det er litt av det som er problemet i skolen nå. Ikke sant? Det er så mange ting som bare må gjøres. Og det må gjøres av noen, og det må gjøres av noen som tar ansvaret for det.*

Veileder: Du er en samvittighetsfull person. Du vil gjerne at ting skal være i orden rundt deg. Du gjør veldig mye for at ting skal gli.

Selv om jeg hadde innsikt i hvordan man kunne kommunisere på en empatisk måte, var dette en uvant samtaleform for meg. Å sette ord på følelsesmessige stemninger krever ikke bare en

ekte oppfattelsesevne, men også et eget repertoar av ord som kan utrykke følelser. Likevel må jeg erkjenne at det å prøve å sette egne ord på veisøkerens budskap, førte til en nærhet i relasjonen og at vi kom nærmere en forståelse. Egan hevder også at «*alle svar implicit kan være empatiske, hvis de hviler på en solid forståelse af den vejledningssøgendes egentlige budskaber og for den vejledningssøgendes synspunkter*» (Egan,2002: 160). Ved å kommunisere på denne måten mener Egan at empati uttrykker tegn på forståelse og aksept av veisøkeren. Ved å svare på en mer empatisk måte, registrerte jeg at veisøkeren lettere kunne se egne, ubrukte ressurser.

6.1.4 Betydningsfulle fenomener – en oppsummering

Å møte lærerne i en veiledningssituasjon, krever en omstilling i skolelederens væremåte og noen bestemte veiledningsferdigheter. Fra å befinne seg i hverdag preget av hyppige skift av aktiviteter og en full agenda, fordrer rollen som veileder det motsatte: tilstedeværelse og ro til å komme læreren i møte. Ikke bare fordrer det en tilstedeværelse i den ytre dialogen, i her - og – nå situasjonen, men også i den indre dialogen med seg selv. I veiledning vil det å gi slipp på egne forutinntatte holdninger og meninger gjøre det lettere å unngå at disse farger hva man oppfatter og hvordan det tolkes. I følge De Vibe innebærer tilstedeværelse «*å være åpent tilstede i hvert øyeblikk og ubetinget anerkjenne og akseptere seg selv og den andre slik som man er akkurat nå, med de tanker følelser og atferd som er tilstede*» (Karlson, Oterholt, 2010: 47) En skoleleder som evner å være tilstede kan fange opp informasjon som ofte er ubevisst og skjult. Ved å lytte til stemmebruk og på hvilken måte læreren non – verbalt kommuniserer det hun sier, kan skolelederen bli oppmerksom på andre og vesentlige budskap. Tilstedeværelse er en essensiell veiledningskvalitet fordi den kan gi rom for større spontanitet, og redusere den motstanden som noen lærere tar med seg inn i veiledningssituasjonen. Fokuset på å forsvare sin posisjon blir mindre. Skau (2011) hevder at «*tilstedeværelse i relasjonen er den egentlige nærende kvalitet vi kan gi i et samvær. Det betyr at vi må la oss berøre som personer, at vi må tørre å bruke oss som medmennesker slik at vi kan berøre den andre*» (Skau, 2011: 44). Uten denne berøringen vil vi forbli det samme. Funnene viser at ferdighetene i å være oppmerksom, å lytte og være empatisk bør bli en del av skolelederens måte å kommunisere på – ikke bare i veiledningssituasjonen. Egan (2002) hevder at man bør praktisere konkret empati i sin egen hverdag. Blir det en ferdighet som man tar fram og bruker teknisk, mister den sin verdi. Som praktiserende veileder tok jeg dette til meg og forsøkte å svare på empatiske måter med mennesker i min nærhet. I begynnelsen virket det kunstig og teknisk, men likevel synes jeg at mine responser ga en ny kvalitet til samtalen. Som

mennesker har vi lett for å gå i forsvarsposisjon når noen utfordrer eller krever noe av oss. Ved å gi eksplisitt uttrykk for egne tanker og undersøke om egne oppfatninger stemmer overens med motparten, skaper man nye forståelser som gir samtalen energi. Som skoleleder kan denne måten å kommunisere og skape forståelser på, gi ny næring og kvalitet i samtalen med lærerne. Å kommunisere følelser og sette ord på det underforståtte, framtrer derfor som en essensiell veiledningskvalitet for skolelederen. Der en empatisk tilnærming retter fokuset mot det indre og skolelederens evne til å uttrykke seg empatisk, vil en systemteoretisk tilnærming rette fokuset mot her og nå situasjonen. Læreren kan gjennom samtalen med skolelederen øke sin bevissthet om hvordan de selv påvirker de mennesker de jobber med, hvilke påvirkningsfaktorer de utsettes for til daglig og hvilke effekter disse har på yrkesutøvelsen deres (Gjems, 2001) Men veiledningssituasjonen forutsetter også tilstedeværelse av læreren.

6.2 «Hvilke grunnleggende verdier og holdninger er viktige i møtet mellom veisøkeren og skolelederen i veiledningsrollen?»

Under det andre forskningsspørsmålet har jeg tre kategorier:

- Å utvise mot som skoleleder
- Skolelederens etiske holdning
- En undersøkende holdning

6.2.1 Å utvise mot som skoleleder

Et av de første fenomenene som gjorde seg synlig i empirien, var motet som veisøkerne viste i konteksten. Helt i oppstarten av den andre veiledningen åpnet veisøkeren seg, viste sårbarhet og hadde en ærlig beskrivelse av hvordan hun hadde det. Hennes utfordring var å ta tak i veilederrollen.

Veisøker 2: *Så er jeg veldig usikker da. Er det usikkerheten min, eller er det noe annet? Er det trygt og godt med det man kjenner? Er det det å ikke ville gjøre ...ikke tore å gjøre noe nytt? Er det det jeg snakker om, eller er det reellt? Er det det at jeg føler meg ..At jeg føler at jeg ikke er faglig sterk i det? Er det sånn at jeg tenker at jeg egentlig ikke har noe å komme med?*

I metasamtalen i refleksjonsgruppen i etterkant av veiledningen, dukket det også opp kommentarer som inneholdt mot. (RF = reflekterende team)

RF 1: *Og jeg tenker at, hvis jeg skal tenke profesjonelt i det, så tenker jeg at man må tære å røre ved ting, tære å ha at ting er vanskelig en stund for å komme opp på et nivå som er høyere enn det man har hatt før. Men så tenker jeg at vi er litt utrygge i det da. Klarer vi å komme oss opp igjen?*

Og som leder tenker jeg at det her må vi igjennom for å heve oss et hakk. På gode dager er jeg helt trygg på det, og på dårlige dager er jeg livredd for at det hele skal rakne.

RF 3: *Sist gang hadde vi en problemstilling oppe som vi hadde pratet mye om. Så i dag syntes jeg at det var utrolig mye vanskeligere å sitte stille. I dag hadde jeg ... Det å være i stille i dag og ikke skulle kommentere... Jeg hadde så lyst til å si så mye velmenende. Det at du tør å by på deg selv så mye som jeg synes at du gjør, det synes jeg... Det ga meg mye å sitte å lytte til det. Det er meningsfullt å sitte å reflektere rundt egen praksis. Og det å se at vi er ledere som skal fikse og ordne og holde system på alt. Og mestre. Men innerst inne er vi...*

RF 1: *Liten og utrygge..*

For at veiledningen skal bli mest mulig utbytterik, sier Skau (Ulvestad, Karki 2012) at begge parter må være modige, på hver sin måte. En god veileder trenger mot. I den første veiledningen ser jeg at jeg ikke hadde det motet som konteksten påberopte. Jeg hadde ikke mot til å forlate det velkjente, og til å ta imot det som var annerledes i den andre. Jeg hørte, men lyttet ikke. Jeg ser at grunnen til at jeg ikke ga veisøkeren den motstanden hun trengte for å komme videre, handlet om konfliktvegning. Å konfrontere krever også mot, hevder Oterholt. (Karlsson & Oterholt, 2010). Det er en handling som er preget av høy risiko fordi man risikerer å bli avvist. Som ny veileder var mitt fokus rettet mot å skape en god atmosfære. Å etablere en god relasjon var overordnet motet eller evnen til å gå i dybden. Jeg finner også steder i samtalen hvor jeg trekker meg litt unna, og unngår å stille utdypende spørsmål.

I den neste samtalen hadde fokuset mitt endret seg. Jeg inntok en prøvende holdning til egen veilederrolle. Jeg ga åpent uttrykk for om min forståelse av responser og underliggende budskap var korrekte. Ved selv å våge å miste kontrollen over situasjonen, inviterte jeg til et nært fellesskap. Mulig oppfattet veisøkeren min indre styrke ved at jeg delte egen usikkerhet rundt hennes historie, eller ved at jeg kommenterte eksplisitt min egen veilederatferd. Ganske raskt opplevde jeg at noen modige møter oppstod med veisøkeren.

«Grunnen til at jeg blir misfornøyd med meg selv, er at jeg svikter meg selv i det. At jeg vet at det er det viktigste vi holder på med. Men jeg vet også at jeg må stille andre krav til meg selv. Jeg er litt usikker på dette rett og slett.»

Jeg skulle gjerne tilskrevet meg selv det som skjedde i konteksten, og mitt engasjement ved å legge alt til side og komme det uforutsigbare i møte. Men ved å hente fram veisøkerens kommentarer fra empirien mener jeg at det i like stor grad var veisøkerens innstilling til veiledningen og egen vilje til å utvise mot i situasjonen som påvirket meg som veileder. Veisøkeren var sterkt forankret i seg selv. Det var hennes mot som engasjerte og beveget meg i veilederrollen. Det kom til uttrykk som at hun var ærlig på egen usikkerhet, at hun kunne ta feil og var usikker på veien videre. Oterholt (Karlson, Oterholt, 2010) mener at nettopp tvilen og undringen på mange måter kan sidestilles, og bør i størst mulig grad prege veiledningssamtalene. Ved at vi begge våget å slippe kontrollen, kunne et modig møte oppstå (Ibid.). Det viser at veiledning er en toveis – prosess som både kan bevege veisøkeren og veilederen. Skau hevder nettopp at *«for at veiledningen skal bli mest mulig utbytterik, må begge parter være modige, på hver sin måte»* (Ulvestad, Karki, 2012: 64). Jeg opplevde at veisøkeren hadde en egen vilje – en egen drivkraft som ledet henne videre. Som veileder må man å utvise en god porsjon styrke i møte med det uforutsigbare, men samtalen har desto større utviklingspotensial dersom veisøkeren viser vilje til å våge å møte det som er ukjent. Hvilken innstilling veisøkeren går inn i samtalen med, blir derfor svært vesentlig. Veilederen er i så måte underlagt veisøkerens motivasjon og holdning. Det stemmer overens med Levinas (Eide m.fl, 2011) beskrivelse av at man befinner seg i et avhengighetsforhold fordi det er veisøkeren som velger hvordan, og om hun vil gi mening for seg selv, i sin forståelse, til mine uttrykk. I denne relasjonen delte vi egne usikkerheter med hverandre undervegs. Jeg ga ikke bare verbale, men også kroppslige responser og fanget opp noen stemninger som veisøkeren oppfattet som riktige. Jeg var i følge Levinas et jeg – for – den – andre. Veisøkeren ga slipp på det som hindret henne i å være en hel fagperson (Karlsson, Oterholt 2010). Hun våget å møte sider i seg selv der hun kjente seg utfordret som fagmenneske. Et annet, men også vesentlig moment som førte til modige møter i samtalen, kan tilegnes at veisøkerens autoritet og plass i hierarkiet ikke var kjent på forhånd. På egen arbeidsplass er avdelingslederne klar over sin plass i systemet, men i den relasjonen vi hadde, var rollene mer sidestilt.

6.2.2 Skolelederens etiske holdning

En etisk holdning til veiledningsarbeidet handler om å bringe med seg en etisk bevissthet om egne verdier, og kjenne til hvordan disse kommer til uttrykk. Men en omsorgsfull innstilling kan miste sin effekt hvis de indre sinnstilstandene ikke samtidig avspeiler de ytre atferdsformene (Egan, 2002). Levinas (Eide m.fl, 2008) tanker om den usynlige etikken forut for veiledningssamtalen blir betydelig å ta med seg i det første møtet læreren. Her er saken den at skoleleder har en posisjon som en profesjonell veileder ikke har. Lærerne har i forkant gjort seg opp mange meninger om skolelederen som fagmenneske, leder og menneske – og disse oppfatningene er med på å styre hvordan de velger å ta i mot skolelederens uttrykk. I så måte vil hele framtoningen til skolelederen og hvordan hun beveger seg blant lærerne i det daglige få innvirkning på hvordan lærerne forholder seg til det første møtet med veiledningssamtalen. Dette er forhold som er vanskelig å kontrollere. Skolelederen er prisgitt lærerens tolking av hvordan hun framstår. Dersom skolelederen erkjenner at det er opp til mottakeren å legge mening i hennes uttrykk, kan hun bringe med seg denne kunnskapen inn i veiledningssamtalen. Når skolelederen trer inn i veilederrollen, bør hun utvise en varhet for inngangen til samtalen. Ved å ta ansvar for hvordan hun responderer - å være et jeg for den andre – kan hun vise at hun ønsker å ta veisøkerens subjektive opplevelser på alvor. At hun ønsker å gå inn i en annen rolle. Da er muligheten til stede for at læreren fornemmer at hun befinner seg i en et rom med en person som ønsker å lytte til henne. At læreren opplever at rollene er endret. Dersom læreren får en visshet om at skolelederen ønsker det beste, kan hun lettere åpne seg og snakke om utfordrende oppgaver i sin yrkesutøvelse. Kristiansen (Eide m.fl.,201) hevder at det vil være veilederens grunnleggende omsorg og den grunnleggende tilliten som er blitt etablert mellom partene, som vil være helt avgjørende for om veiledningsprosessen skal lykkes eller ei.

Skoleledere står ovenfor mange utfordringer, og det er ikke få forventninger som er knyttet til rollen. Hun jobber innenfor en organisasjon der hun bringer med seg en dobbel rolle. Hun skal sikre kvaliteten på undervisningen; samtidig som hun skal tilrettelegge for utviklende samtaler med sine medarbeidere. Spørsmålet er om hun mestrer å frigjøre seg fra sin hierarkiske profesjonsrolle og den formen for kontroll som er lagt inn i den. Under veiledningssamtalene kommer det fram at avdelingslederne kjenner usikkerhet i forhold til sin veilederrolle.

Veileder: Hvordan er veiledningsrollen annerledes enn den andre lederrollen du har?

Veisøker 2: *Det var et godt spørsmål. Det vet jeg sannelig ikke svaret på. «Hvordan er veiledningsrollen annerledes enn lederrollen?»*

Stillhet

Veisøker 2: *Jeg tenker nok...det er godt mulig at jeg i mitt hode tenker litt feil. At jeg tenker at fordi jeg har lederrollen skal jeg gå inn og ha en del svar, og kunne være på en måte den som viser retningen. Og at det gjør at jeg blir litt usikker i forhold til det med veiledning fordi jeg har den forventningen til meg selv.*

Å skulle skifte posisjon fra å være leder til å være en samarbeidspartner er vanskelig, men ikke umulig. Det fordrer en bevissthet om posisjonen man bør innta. De offentlige dokumentene som gir retningslinjer til hvordan skolelederen skal veilede de ansatte, er ikke forenlig med fenomenologisk tankegang der den subjektive opplevelsen blir ilagt verdi. «*Selv om veiledningsteorier til dels har helt andre perspektiver, presser utdanningspolitiske betingelser pedagogisk veiledning over mot en instrumentalistisk praksis og forståelse.*» (Karlsen, 2011:138). Med en instrumentalistisk praksis er målet definert av skolelederen ut ifra den praksisen som er blitt observert i klasserommet. Her er det at vi trenger å endre forestillingene om hva veiledning er. Denne erkjennelsen kom også veisøker 2 fram til:

Veileder: Ja, men det var interessant! For hvilke tanker har du i ditt hode om veiledning, og hva veiledning skal være, og hvilke forventinger har de som kommer inn til deg, og hva slags tanker har de før de kommer inn i rommet? Når de skal møte deg? Hvilken innstilling er det de møter deg med?

Veisøker 2: *Ja, det er der jeg har dannet meg et bilde av at det er jeg den som rydder opp i problemene.*

Veileder: mm

Veisøker 2: *Og at det er den forventningen de har. Og det er der det med veiledning ikke passer inn. For der skal vi snu den rollen litt, og det er kanskje det som gjør at det er vanskelig også. Enten at min forståelse av meg selv er sånn, eller at det virkelig er sånn.*

Veiledningssituasjonen fordrer en skoleleder som mestrer å gå den andre i møte på andre premisser. Det er ikke lederen som skal ha hovedansvaret og målet for samtalen – det er noe som begge må ta ansvaret for ved at læreren bringer med seg et behov for veiledning, og at de sammen i et felles nærvær deler øyeblikket. Jeg foretok et valg underveis ved å fjerne

veiledningsdokumentet, men jeg anser likevel praksisen med å bruke tid på å reflektere over tema for samtalen som vesentlig. Skolelederen får på den måten en god oversikt over problemsituasjonen, og kan forberede seg. Det som blir vesentlig, er at skolelederen ikke lar notatet bli for dominerende, men mestrer å nullstille seg under samtalen. Veiledningssamtalen kan være et sted hvor partene kommer nærmere hverandre, og styrker forholdet dem imellom. Skau (Ulvestad, Karki 2012) mener at en viktig oppgave for skolelederen å nære den flammen som holder oss levende – i et yrke som så lett kan tappe oss for krefter og mening. Her er det at skolelederen kan ta med seg sin personlige viten inn i veiledningskonteksten. I arbeidet med mennesker mener Skau (2011) at det å være personlig ikke står i motsetning til å være profesjonell. Skolelederen kan bringe med seg sine erfaringer om det å være menneske og lærer. Veisøkere lærer ikke bare av spørsmålene de får, men oftere av den personlige kvaliteten de erfarer gjennom veilederens væremåte og handlinger (Ibid.). Håpet er at skolelederen har noe å gi på et mellommenneskelig plan. Skal samtalen ha gode vilkår, må skolelederen være i stand til å bruke seg selv og sine samlede kvalifikasjoner til det beste for en annen. Ved å innta en undersøkende holdning viser man ved språk og kroppsholdning at man vil gjøre alt for å prøve å komme den andre i møte. Skolelederen legger i så måte til rette for å senke prestasjonskrav og sin kontrollerende funksjon. Verdiene man har med seg, preger det man gjør, og det er nødvendig å stoppe opp og reflektere om de handlingene hun foretar stemmer overens med egne verdier. For å ha best mulige vilkår for en god samtale, bør skolelederen ha legitimitet og en god relasjon til sine ansatte.

6.2.3 En undersøkende holdning

Etter å ha opplevd den første veiledningssamtalen som svært utfordrende, la jeg om kursen. Jeg var åpen om egen prosess, og delaktiggjorde veisøkerne i egne tanker om veilederrollen undervegs. Jeg var også åpen om at jeg ønsket å gi veiledning uten et veiledningsnotat fordi jeg hadde et ønske om å komme dem i møte uten forestillinger om prosessen på forhånd. Ved å gjøre prosessen transparent, fikk jeg også aktørene til å kjenne et ansvar for det videre forløpet. I ettertid ser jeg at en undersøkende holdning forfekter grunnleggende verdier som respekt, ekthet og empowerment. Ved å undersøke sammen prøver veilederen å fokusere på ubrukte ressurser som ikke er opplagt for veisøkeren, og synliggjøre styrker. Empowerment.

Ved å innta en mer prøvende holdning til de påfølgende veiledningssamtalene, inntok veiledningen en ny retning. Jeg oppdaget at det forløste ny energi og oppmerksomhet i situasjonen fordi at utgangspunktet ikke var at det var jeg som hadde svarene og de riktige

spørsmålene, men at jeg i samarbeid med veisøkeren skulle lete etter nye forståelser. Ved å være ærlig undervegs – sette ord på tvil, usikkerhet og egen veilederrolle – viste jeg ekthet i veilederrollen. Jeg gikk inn for å engasjere – ikke erobre. I ettertid ser jeg at det som blir betegnet som mikroferdigheter bare kom til meg fordi jeg lyttet med hele meg. Å legge til rette for stillhet, pauser, oppsummere, speile. Det bare skjedde. Det ble en naturlig del av det å være i opplevelsen uten umiddelbart å skulle forstå den. Veisøkeren åpnet opp for mine tanker og innspill, og ga uttrykk for at de var interessante.

Veileder: Jeg ville bare høre med deg om personalet og lærerne fordi det er viktig siden du skal gi veiledning til dem, og høre litt hvordan situasjonen er. For da sier du noe som er viktig, og det er de endringene som er blitt gjort og de store endringene i personalet. Og din relasjon til dem. Så det som var litt harmonisk før og var en helt annen tone, har forandret seg til å bli litt mer krassere eller litt mer usikkert?

Veisøker 2: *Ja! Ja!*

Veileder: Og så er det bare sånn jeg tenker, at det kan bli vanskeligere å møte lærerne i en sånn veiledningssituasjon når det er en litt trøblete relasjon til noen? Kan det ha noe med det å gjøre at det er noen du er litt engstelig for å møte? I veiledningssituasjonen?

Stilhet

Veisøker 2: *Det er jeg usikker på. Det er jeg usikker på. Egentlig så tror jeg ikke det, men jeg skal ikke utelukke det.*

I samtalen ovenfor undersøker veileder og veisøker situasjonen sammen. I følge Gjems (Ulvestad, Karki, 2012:127) «*kan våre antagelser i samtaler med andre alltid problematiseres og videreutvikles, slik at vår forståelse av omverdenen kan utvikle og endre seg*».

Tilstedeværelsens betydning blir sentral. Det å være tilstede sammen med den andre uten å dømme, uten å tenke framover, uten å tolke. Å respektere den andres uttrykk. Å nullstille seg. Min erfaring var at min non – verbale kommunikasjon formidlet et språk som veisøkeren fanget opp. I metasamtalen etterpå fortalte veisøkeren at det som virkelig hadde fått henne til å tenke, var spørsmålet «Hva er du redd for?» Jeg kunne ikke erindre at jeg hadde stilt dette spørsmålet, og gikk derfor inn i empirien for å finne utsagnet. Men spørsmålet var ikke å finne. Det viser at jeg hadde fanget opp noe helt vesentlig som underforstått ble kommunisert og som fikk veisøkeren til å reflektere også etter at samtalen var over. Min erfaring stemmer overens med Sterns grunntanke om at verbal forståelse og fortolkning alene ikke er nok til å

skape forandring (Karlsson, Oterholt 2010). Det handler om å oppleve et felles nærvær og dele en opplevd historie på en emosjonell måte uten å verbalisere den.

Den viser hvilket potensiale samtalen har ved å gå inn i veiledningssituasjonen med en undersøkende holdning, og en tilstedeværelse som signaliserer at man er sensitiv for den andres utsagn. Å befinne seg i en veiledningsposisjon for skolelederen, er en krevende oppgave fordi det ligger en fare i at skolelederen, bevisst eller ubevisst, vil holde på sin rolle som leder. Det ligger også en fare i at lærerne tar med seg etablerte relasjoner til skolelederen inn i veiledningskonteksten. En skoleleder som er opptatt av å kontrollere situasjonen legger ikke til rette for en kontekst der partene kan undersøke etablerte praksiser. I tillegg til å undersøke kan skolelederen komme med empatiske utsagn som virker støttende i prosessen. Egans (2002) innspill om en ny tenkning rundt det språket som veilederen anvender, kan åpne opp for en ny samtaleform der følelsene også blir tillagt mening. Ved å metasamtale om prosessen blir følelser satt ord på og energier frigjort. Det kom til uttrykk i samtalen som latter. Det gjorde sitt til at vi senket skuldrene og slappet bedre av sammen. Ved at skolelederen prøver å se problemsituasjonen fra en litt annen synsvinkel og sette ord på non – verbale uttrykk, viser hun at hun ønsker å forstå. At hun jobber med å komme inn i kjernen i den andres budskap. Læreren beskriver som regel en side av saken, og ved å utvikle flere forståelser hevder Egan (2002) at bildet kan utfylles. Skoleleder bør derfor utvise en proaktiv atferd og prøve å oppmuntre læreren til å gjøre det samme. Undersøkelser kan øke lærerens initiativ og gjøre henne ansvarlig for prosessen videre.

Undervegs skulle det vise seg at også oppsummeringer ga samtalen overblikk og retning. Innledningsvis var det jeg som stod for sammenfatningene, men etter hvert så jeg verdien i at veisøkeren fortløpende oppsummerte det vi hadde snakket om. Det ga også en av gruppe medlemmene i det reflekterende teamet uttrykk for.

Det er de der oppsummerings – spørsmålene som er viktige. Da må jeg tenke meg om. For det er noe å komme i pratflyt, og så tar praten deg. Og så er det noe med å bryte det noen ganger. Og få reflektert over hva var det vi pratet om nå? Hva var det mest vesentlige i det som ble sagt? Så det tenker jeg er kjempeviktig sånn at man klarer å holde den røde tråden.

Veileder: Hvis du kan oppsummere hva du tenker videre nå om din veilederrolle, og hvordan du vil angripe det?

Veisøker 2: *Så tenker jeg at jeg må sette ting i system for å få gjort det. Og så må jeg fortelle flere enn meg selv at jeg skal gjøre det, for ellers kommer jeg til å hoppe av timeplanen igjen. Så jeg må på en måte forplikte meg overfor andre hvis jeg skal klare å gjøre det. Jeg må gå mer passivt inn i rollen. Ikke passivt, men... Lage rom for den som skal veiledes slik at det er den som prater mest. Være flinkere til å stille spørsmål som gir gode beskrivelser. Og øve på at folk kan komme til egne løsninger, for at du da skal få løsninger som dem kan gjøre så det blir endret praksis av det.*

Noen ganger kan også det å utforske veisøkerens oppfatning av en problemsituasjon oppleves som en utfordring. Egan uttrykker at utfordringer kan forhindre veisøkeren i bare å snakke og legger press på dem for å skape fokus. «*De er invitationer til at nå frem til mere væsentlige emner og til at bevege sig frem til stadier og trinn længere fremme i hjelpeprosessen*» (Egan, 2002:156.) Det er nødvendig at noen rokker ved det vi tror på – at noe usedvanlig skjer. Jeg må erkjenne at det var det reflekterende teamet som virkelig stod for de utfordrende spørsmålene. Det var utfordringene som styrket muligheten for forandring. Der samarbeid begrenser seg til å forberede tillitsforholdet, kan utfordringer endre tanke og handlemåter. (Egan, 20002) Jeg trengte å overbevise meg selv om at utfordringer kan få veisøkeren til å se selvbegrensede atferdsmønstre, og oppdage hvilke handlinger og tenkemåter som springer ut av dem (Ibid.).

6.2.4 Skolelederens grunnleggende verdier og holdninger – en oppsummering

Oterholt (2010) hevder at det nære fellesskapet med andre mennesker som veiledningsrelasjonen preges av, krever mot. Jeg er overbevist om at han berører et viktig område. Veiledningssamtalen bør romme det skapende motet. I veiledningssamtalen vet vi lite om hva som kommer til å skje, eller hvilke reaksjoner nærhet avstedkommer. Mot handler om å gå det uforutsette i møte. Men mot handler også om å være modig, og utfordre trygge og etablerte vaner og undervisningsformer som læreren har. For å kunne utfordre, krever det at skolelederen har jobbet med relasjonen i forkant av samtalen. Skolelederen bør ha et engasjement som godt forankret i henne selv for å kunne engasjere seg i læreren. Det innebærer å være ekte. Autentisk. Dette er unektelig et dilemma for skolelederen. Allerede før samtalen starter har læreren gjort seg opp noen tanker rundt henne som person. At skolelederen synliggjør egen usikkerhet, kan tolkes som en svakhet. Å utfordre kan bli oppfattet som en provokasjon. Lærerens ressurser til å møte det uforutsette, vil også virke inn

på samtalen. Læreren har erfaringer og kunnskaper på det stadiet hun befinner seg i livet, og repertoaret kan sette noen begrensninger for hvordan hun går i samtalen og responderer på skolelederens innspill. En ny innfallsvinkel kan bringe med seg noe nytt, men den må stå i forhold til det utviklingsforløpet læreren befinner seg i. Hvis en utfordring blir for stor, kan læreren gå i selvforsvar. Men veiledning kan ikke kun begrense seg til å skape forståelser. Noe nytt må tilføres. Utfordringer kan utvikle nye innsikter, og disse bør kobles til problemløsende handlinger. Ikke bare bør skolelederen samarbeide med læreren om å se nye handlingsalternativer, men finne drivkraft til å forplikte seg til å endre etablert praksis. (Egan, 2002) En undersøkende holdning kan invitere læreren til et undringsfellesskap der refleksjonene baserer seg på den andres eller hverandres tanker, følelser og handlinger. Å ha en prøvende innstilling til det som skjer er derfor en essensiell veiledningskvalitet for skolelederen. Med en undersøkende innstilling til samtalen kan også skolelederen gjøre egen tvil eksplisitt. Hun kan være ærlig rundt det å kunne ta feil. Våger skolelederen og læreren å synliggjøre egen usikkerhet og tvil, kan det åpnes for nye veier inn i samtalen og modige møter kan oppstå. Og hun kan oppmuntre læreren til å undersøke egen pedagogiske praksis sammen med henne. Det verdimesige fundamentet til skolelederen forfekter på en slik måte verdier som anerkjennelse, respekt og tro på den andres styrker; empowerment. De verdiene som skolelederen bringer med seg inn i veiledningssamtalen, legger premisser for hvordan partene møtes og samtalen utvikler seg. Veiledningssamtalen kan også bidra til et bevisstgjøringsarbeid rundt lærerens verdier. For å kunne legge forholdene best mulig til rette i forkant av samtalen, trer skolelederens synliggjøring av de grunnleggende verdiene som hun mener bør være vesentlige i veiledningssamtalen, som en essensiell veiledningskvalitet.

6.3 Hvilke forutsetninger fordrer veiledningssamtalen i møtet mellom lærer og skolelederen?

Under det tredje forskningsspørsmålet har jeg to kategorier:

- Skolelederens forberedelser til veiledningssamtalen
- Verdibasert ledelse

Hvordan kan skolelederen legge til rette for at veiledningssamtalen kan berike, støtte og utfordre veisøkeren? Jeg finner to svar på dette. Den første tar utgangspunkt i forberedelsene som skolelederen kan gjøre forut for samtalen. Det andre tar utgangspunkt i verdibasert ledelse.

6.3.1 Skolelederens forberedelser til veiledningssamtalen

I prosessen mellom de tre intervjuene gjennomgikk min egen veilederrolle forandringer. Dette mener jeg at jeg klarte å formidle eksplisitt til aktørene. Men jeg kunne helt klart vært tydeligere i forkant av veiledningssamtalene. Hjelpemodellen til Egan (2002) kunne vært presentert på en grundigere måte, og aktørene kunne fått mer informasjon om fasene i hjelpemodellen. Mange veisøkere har ikke hatt veiledning før, og det er ikke ukjent at det ligger noen forventer om at det er veilederen som sitter med de gode svarene. Siden veiledning har blitt en integrert del i lærerutdannelsen de siste årene, vil også noen ha med seg erfaringer med veiledning fra egen utdanning. Samlet sett sitter personalet med svært ulike bilder av og forventninger til hva samtalen skal gi dem. Ved å samtale med lærerne om hvilke forventninger de har til samtalen, og gjøre rede for sin egen holdning til veilederrollen, er håpet at lærerne forstår hvilket potensiale samtalen kan ha. Strukturen i veiledningen og den modellen man finner mest verdifull må også synliggjøres i forkant av veiledningen slik at alle er kjent med fasene og de mulighetene de innbyr til. Dernest kan hun, ved å la læreren få oppgaven med å presentere en problemsituasjon, overlate ansvaret for samtals tema. Ved at man som skoleleder inntar veilederrollen, bør man signalisere at man ønsker å lytte til subjektive erfaringer. Det blir viktig å gi uttrykk for, på en troverdig måte, at man er oppriktig interessert i høre om lærernes opplevelser og utfordringer, og i samarbeid med lærerne formidle at det finnes ulike innganger til det som oppleves vanskelig. Likeså viktig er det at hun får lærerne til å se hvilke muligheter det ligger i samtalen dersom partene samarbeider. Mestrer hun å formidle at det er akseptert å være usikker – både i veilederrollen og veisøkerrollen – kan man nærme seg samtalen på nye premisser. På den måten finnes det mulighet for å framstå som troverdig og ekte. Gjems hevder at det i veiledning *«må etableres en felles forståelse av at kunnskap er noe man deler, utveksler, gir og får, nyanserer, utvider eller endrer»* (2001:127). Veiledningsrommet kan bli en motsats til det å skulle prestere, yte og kontrollere.

Læreren kan forberede samtalen ved å sette ord på problemsituasjonen. Ved skriftlig å sette ord på egne tanker blir man mer bevisst på hvor skoen trykker. Dette er et helt nødvendig forarbeid. Etter den første veiledningen gjorde jeg et valg med å legge vekk veiledningsdokumentet til aktørene. I etterkant ser jeg at det å ta valget med å legge vekk refleksjonsnotatet, stilte andre og større krav til inngangen til veiledningssamtalen enn jeg var forberedt på. Siden jeg ikke var kjent med veisøkerens problem før veiledningssamtalen startet, burde jeg vært mer skjerpet i innledningen til samtalen. Egan (2002) viser til Driscoll

som hevder at mange veiledere viker tilbake for å gjøre noe mer enn å lytte i inngangen til samtalen. Jeg tenker også at dette har med eget mot å gjøre. Driscoll foreslår at veilederen intervensjoner helt fra begynnelsen av. Det kan gjøres ved å utfordre den måten de tenker og handler på, og få læreren til å formulere hva hun ønsker og er villige til å jobbe for tidlig i samtalen. Ved å stille spørsmål om hvilket behov læreren har tidlig i samtalen og få veisøkeren til å uttrykke det mer eksplisitt, kan samtalen fått en annen oppstart og retning.

6.3.2 Verdibasert ledelse

I en tradisjonell ledelsesform kan og blir veiledning oppfattet av lærerne som et verktøy som skolelederen anvender for å få innsikt og innflytelse over hvordan de utfører arbeidet, og om de har mestret å oppfylle de formål som er satt. Kirkhaug (2013) hevder at samfunnet trenger en annen type ledelsesform som kan imøtekomme to fundamentale krav: frihet og kontroll. En verdibasert ledelse har langt på vei muligheten til å håndtere de to. Utøver skolelederen en ledelse som bruker verdier som styringsverktøy, og mester å samle de ansatte i dette arbeidet på en troverdig og tydelig måte, har hun lagt et sterkt grunnlag for tillitsfulle relasjoner i forkant av veiledningssamtalen. En ledelse basert på verdier framstår som en ledelsesform som kan få partene til å møtes i et mer likeverdig forhold i en veiledningskontekst. Ikke minst forutsetter den en leder som kommer nærere medarbeiderne, og som må ha et bevisst forhold til egne verdier. Ansatte som blir pålagt å følge visse verdier vil også observere hvordan skolelederen praktiserer dem. Oppfatningene de ansatte tar med seg om inn i samtalen bør være et bilde av en skoleleder som vekker gode assosiasjoner, som har god tilstedeværelse og som de er trygge på kan gi dem frihet til å snakke fritt uten følelse av kontroll. En leder som kan samle de ansatte om verdier på en troverdig og tydelig måte og utvise samsvar mellom ord og handling har langt på vei kvaliteter som en veileder bør inneha. En verdibasert ledelse kan være en ledelsesform som legger noen gode forutsetninger for samspillet dem i mellom.

6.3.3 Forutsetninger – en oppsummering

En essensiell veiledningskvalitet for skolelederen vil være at hun tydelig signaliser hvilke verdier og holdninger hun ønsker skal prege samarbeidet. Ved å synliggjøre egen veilederrolle i forkant av veiledningssamtalene, kan skolelederen vise at hun tar veiledning på alvor, at hun vil gjøre sitt ytterste for at læreren skal føle at samtalen løfter egen pedagogisk praksis. Skolelederen bør formidle at hun ønsker en annen posisjon i veiledningsrollen, og mestrer å sette ord på hva det innebærer – ikke bare for seg selv, men eksplisitt for medarbeiderne sine.

Den modellen som skolelederen finner det mest givende å anvende for å gi samtalen struktur, bør også presenteres og gjøres kjent. Ser lærerne potensialet i de ulike stadiene, kan modellen gi retning for samtalen.

Å skrive et veiledningsdokument er helt nødvendig for å reflektere og bli bevisst egne behov for veiledning. Undervegs gjorde jeg et valg om å fjerne dette for å kunne konsentrere meg om å være helt tilstede i veiledningsprosessen. Likevel ser jeg at det stiller svært store krav til skolelederens veiledningskompetanse og tilstedeværelse. Jeg konkluderer med at veiledningsdokumentet bør være en del av forarbeidet som læreren kan gjøre i forkant av samtalen slik at skolelederen får gjort seg opp noen tanker om det som kommer skriftlig til uttrykk som synlige behov. Det vesentlige mener jeg er at skolelederen klarer å legge dokumentet litt vekk. Det kan komme til å prege hennes egne forestillinger om hvilke opplæringsbehov læreren har. For å kunne komme det uforutsette i møte på en åpen måte, må hun prøve å nullstille seg og sette ned tempoet.

I en ledelsesform som er styrt etter verdier, vil lederen ha visjoner for organisasjonen og ha formidlet dette tydelig til sine medarbeidere. Skolelederen har i så måte lagt noen gode forutsetninger i forkant av veiledningssamtalen.

7. AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

I skolen kan veiledning innta ulike former. De siste årene har praksiser som kollegaveiledning, observasjon av andres utøvelse av læreryrket og skolevandring fått større oppmerksomhet. I noen skoler er dette en integrert praksis. I mitt studie har aktørene i et reflekterende team vist at de utgjør et undringsfellesskap som kan gi kolleger nye tanker og innspill til egen utøvelse av læreryrket, og er godt egnet – enten som et praksisfellesskap mellom medarbeidere på samme skole, eller som et undringsfellesskap mellom flere skoler. I denne oppgaven har det reflekterende teamet kommet med konstruktive, støttende og spennende innspill til utøvelsen av min veilederrolle. Hovedfokuset har vært rettet mot skolelederen som veileder for å få en dypere forståelse av hva som utgjør skolelederens helhetlige veiledningskompetanse. Her vil jeg gi en avsluttende kommentar til hvilke veiledningskvaliteter som er essensielle for skolelederen i rollen som veileder.

Innledningsvis avgrenset jeg studiet til et input og et prosess – nivå (Karlsen,2011). På inputnivået handler det om kvaliteter som ligger forut for veiledningssamtalen. I oppgaven har jeg vist hvilke muligheter som ligger i veiledningssamtalen dersom skolelederen framstår på

en troverdig måte, og evner å utvikle tillitsfulle relasjoner i sin utøvelse av lederrollen. Fungerer skolelederen som en troverdig leder som ivaretar sine ansatte, som de har tillit til og et ønske om å samarbeide med, råder det noen grunnleggende forutsetninger som gir veiledningssamtalen gode betingelser. En skoleleder som legger til grunn verdier i sin måte å styre skolen på, vil samtidig utvikle en kultur som legger til rette for refleksjon med medarbeiderne. I en slik skole vil det være rom for argumentasjon og kritisk tenkning. Dette er vesentlige forutsetninger som må være etablert i forkant av veiledningssamtalen. Likevel framstår skolelederens veiledningsrolle som kompleks og sammensatt. Den doble rollen som skolelederen innehar; en administrativ og klinisk rolle, vanskeliggjør også utøvelsen. Evnen til å kombinere to motstridende roller i veilederrollen – å være omsorgsfull og forståelsesfull, og samtidig utfordre, er krevende. I motsetning til en samtale med en profesjonell veileder der de involverte er mer likeverdige, har skolelederen en autoritativ posisjon som også skal sørge for at samtalen fokusere på faglige begrunnelser i yrkesutøvelsen. Skolelederen har et overordnet ansvar for å sikre kvalitet på undervisningen. Skolelederen er overordnet den andre, men kan, ved en etisk bevissthet rundt egen rolle, nedtone sin posisjon som leder. I målet mot å utvikle en helhetlig veiledningskompetanse, fordres en leder som er bevisst på hvilke verdier hun ønsker skal prege samarbeidet. Hun bør sette ord på sine interpersonelle, moralske verdier og mestre å kommunisere disse til medarbeiderne sine. Hun bør også spørre seg selv om hun har de kvalifikasjonene som skal til for ivareta veilederrollen. I oppgaven har jeg vist at det ikke er tilstrekkelig å fokusere på enkeltstående ferdigheter. En holistisk forståelse av veilederens kompetanse gir derimot rom for vekt på både utvikling av relevante veiledningsferdigheter og generiske egenskaper. Å inkludere den personlige kompetansen gir et mer helhetlig bilde. Å utvikle seg til å bli en kompetent veileder som skoleleder forutsetter derfor en proaktiv atferd der skolelederen er søkende i arbeidet mot hvilke veiledningskvaliteter som medfører at læreren kjenner seg beriket, lyttet til og styrket til å handle på nye måter. Veiledning bør ikke bli et virkemiddel for læring, men en situasjon der læring skapes gjennom samspillet mellom skolelederen og læreren.

Her er det at en verdibasert ledelse kan påvirke de ansattes tro, atferd og ambisjoner. For at en veiledningssamtale skal virke konstruktiv og givende for læreren, for at læreren skal møte med en vilje til å gi av seg selv og ha en indre motivasjon til å gå inn i prosesser som kan gi henne nye innsikter på utøvelsen av yrket, betinger det en skoleleder som har en god forståelse for at måten hun leder organisasjonen på. Det legger grunnlaget for kvaliteten på veiledningsrelasjonen. Læreren har makt i den grad at det er hun som bestemmer hvordan hun

vil svare på skolelederens innspill. En skoleleder som styrer organisasjonen etter verdier, legger andre premisser for samtalen. En verdistyrte ledelse fordrer en skoleleder som mestrer å kommunisere hvilke verdier som blir vesentlige i utviklingen av skolen som organisasjon. Lærere som er vant til å forholde seg til at verdiene er med på å styre egne lærergjerninger, har en skoleleder som følger dem tett i det daglige og som har mestret å etablere en tillitsfull relasjon, har helt andre forutsetninger for å møtes i en veiledningssituasjon enn en skoleleder som er styrt etter mer tradisjonelle styringsformer. I det komplekse samfunnet vi lever i med kontinuerlige endringsbehov, har jeg vist til teori og forskning som etterspør en karismatisk leder med visjoner for organisasjonen. Ved å oppfatte karisma som noe som blir tildelt av andre, framtrer fenomenet som noe som kan være oppnåelig for mange skoleledere. Å være en karismatisk leder mener jeg har mange av de egenskapene som en veileder burde besitte. Men måten Kirkhaug (2013) omtaler verdibasert ledelse på framstår noe teknisk. Ved å ta utgangspunkt i resiprok teori bruker han begreper som sosial kreditt, valuta og sosial utveksling i prosessen mot å etablere verdier i organisasjonen. Han skriver bl.a at lederen kan forvente at medarbeideren forplikter seg til å gi noe tilbake dersom hun viser dem omtanke og støtte. Skau (2011) kritiserer teori for å bruke tekniske begreper på mellommenneskelige relasjoner. Det innebærer en tingliggjøring av menneskelige prosesser som ikke er forenlig med veilederrollen. Jeg ønsker derfor å komplettere den verdibaserte ledelsesformen med en mer undersøkende holdning i veiledningsrollen. Verdiene som medarbeiderne kollektivt søker å integrere i egen praksis kan bli et tema i veiledningssamtalen. Skolelederen kan hjelpe læreren med å identifisere, undersøke, revurdere og utfordre konsekvensene av de verdiene som de har tatt til seg (Egan, 2002).

Prosessnivået inneholder kvaliteter som befinner seg i samspillet mellom skolelederen og læreren. I oppgaven har jeg funn som viser at ved å innta en undersøkende holdning kan flere kommunikasjonsferdigheter integreres; å lytte for å skape mange forståelser, respondere empatisk, utfordre etablerte oppfatninger og foreta oppsummeringer undervegs. Samlet framstår dette som essensielle veiledningskvaliteter for skolelederen. Studiet har også visst at det er den indre talen til læreren som skolelederen må fange og gjøre eksplisitt. For at skolelederen skal ha mulighet for fange den indre talen, må hun tåle stillhet. *«De indre samtaler finder sted, når hun/han stopper op i det, som man plejer at kalde for en pause. Det er imidlertid ikke nogen pause, tværtimod; hun/han trækker sig tilbage eller flytter sig et andet sted hen, eller møder nogle andre»* (Andersen, 2012: 108).

Å være helt tilstede for den andre og innta en empatisk holdning blir derfor helt grunnleggende. Det fordrer at hun ikke bare er oppmerksom på den ytre talen mellom partene, men fanger opp stemninger hos seg selv og indre budskap hos læreren. Ved å innta en undersøkende holdning kan maktaspektet nedtones fordi skolelederen indirekte signaliserer verdier som respekt, anerkjennelse og empowerment. Det krever mot å stå i det usikre, men ved å være autentisk i skolelederrollen og sette ord på egen usikkerhet, er håpet at det inviterer til en tillitsfull og samarbeidende relasjon. I oppgaven har jeg delt ferdigheten opp i kategorier tatt ut av konteksten, men i det virkelige livet går elementene inn i hverandre og blandes på en mer naturlig måte. Det er ingen som har patent på den riktige blandingen. Det kommer an på lærerens behov, problemsituasjonen, og hvilke ressurser skolelederen og læreren bringer med seg inn i samtalen. Konteksten vil alltid legge noen bestemte rammer for samtalen. Der noen veisøkere finner nye veier sammen med en varm og imøtekommende veileder, finner andre det mer givende med en veileder som er mer nøktern og saklig. Hva lærerens behov for veiledning er, kan den endre seg. Det avhenger av dagsform, hvor læreren befinner seg i livet og hvor vedkommende er i et utviklingsforløp. Ethvert møte mellom en skoleleder og en lærer skiller seg fra andre møter. Det etiske ansvaret skolelederen har innebærer å være åpen overfor læreren med en visshet om at det hun hører og erfarer aldri er det samme som hun tidligere har møtt eller erfart. Det vesentlige er at hun våger å gi slipp på eierskapet og kontrollen en stund. Selv om det er betydningsfullt å fange opp det non – verbale språket, bør skolelederen også være bevisst på det språket hun anvender i sin utøvelse av skolelederrollen og måten hun formidler det på. En skoleleder står daglig i situasjoner hvor hun må vise styrke og retning for organisasjonen. Hun er vant til å ta valg, og hun befinner seg i en posisjon hvor hun blir lyttet til. Språket hun uttrykker seg igjennom kan signalisere at hun er innforstått med den autoritative posisjonen, og det kan skape en avstand til læreren allerede i inngangen av samtalen. I veiledningskonteksten kan hun betrakte læreren som et objekt i relasjonen ved ubevisst å ha meninger om hvilke opplæringsbehov læreren har. Det er en form for selvopptatthet som forhindrer et undringsfellesskap. Det stenger for å komme det uforutsette i møte. Det er ikke skolelederens erfaringer som skal overføres til læreren. Ved kun å lytte til sin egne stemme og egne erfaringer lukker hun for lærerens særegne fortelling. Skal samtalen ha gode forutsetninger, må skolelederen sette seg i en annen posisjon der hun legger tankene bort en stund. Når skolelederen har en lyttende innstilling, kan det være letter for læreren å komme på banen med sine tanker og erfaringer.

«Den som opplever seg selv som betydningsfull, vil våge å være synlig med sine opplevelser og meninger, og det vil gi veisøker nye muligheter til selvrefleksjon som kan bidra til erkjennelser i hans/hennes egen profesjonsutøvelse»(Karlsen,2011: 30).

Denne studien har en begrenset holdbarhet grunnet få enheter. Likevel håper jeg at oppgaven er tilstrekkelig troverdig til å gi andre skoleledere som er usikre på sin veilederrolle, nye innspill og tanker. Å bli en kompetent veileder krever tid for langsomt å utvikle nye innsikter for hvilke faktorer som kan bli betydningsfulle i veiledningskonteksten. I utdanningen av skoleledere vil det å innhente mange erfaringer i å veilede andre styrke skoleledernes kompetanse. En videre forskningside kunne vært å undersøke hvordan skoleledere kan vedlikeholde og utvikle sin veilederkompetanse sammen med andre skoleledere. Det kunne også vært interessant å sammenlikne om lærerens oppfattelse av veiledningen stemmer overens med skolelederens oppfatninger. I hvilken grad opplever lærerne at de har fått et nytt handlingsregister? Hvordan opplever de samspillet med skolelederen? Hvilke sider ved det å være veileder synes de at skolelederen behersker, og hvilke bør hun trene mer på? Dette kan være spørsmål som kan gi noen svar på hvordan lærerne opplever å være i veiledningskonteksten.

8. LITTERATUR

- Andersen, Tom. (Red.).(2012). *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalerne.* (3.utgave). Spesialtrykkeriet i Viborg: Danmark.
- Bjørndal, C. (2011). *Det vurderende øyet.* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Boge,M., Markhus,G., Moe,R., Ødegaard,E.E. (2009). *Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper.* (2.utgave) Bergen: Fagbokforlaget.
- Brekke,M.,Søndenå,K. (Red) (2009). *Veiledningskvalitet.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Buber, M. (2003). *Jeg og du.* Oslo: Cappelen.
- Bushnell, D.S. (2011). *Input, Prosess, Output – a model for Evaluating Training.* I Karlsen, J. Thorbjørn. (2011). *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dalen, Monica. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, S.B., Grelland, H.H., Kristiansen, H.I., Sævareid & Aasland, D.G.(2008). *Til den andres beste.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Egan, Gerard. (2002). *Den kompetente vejleder.* Nørhaven Book: Viborg.
- Fog, Jette. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt.* Akademisk forlag. København.
- Gjems, Liv. (2001). *Veiledning I profesjonsgrupper.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, Sigmund. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsen, J. Thorbjørn. (Red.).(2011). *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Karlsson,B & Oterholt,F. (Red). (2010). *Fenomener i faglig veiledning.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkhaug, Rudi. (2013). *Verdibasert ledelse. Betingelser for utøvelse av moderne lederskap.* Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, Brinkmann. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (2.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lingås, L.G., Olsen, K.R. (Red.).(2013) *Pedagogisk veiledning*. Gyldendal Akademisk.

Nilssen, Vivi. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skau, G.M. (2011). *Gode fagfolk vokser*. (4.utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Teslo, Anne – Lise.(Red.).(2000). *Mangfold i faglig veiledning for helse og sosialarbeidere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ulvestad, Karki. (Red.).(2012). *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Internettadresser:

www.udir.no

9. VEDLEGG

9.1 Vedlegg 1: Kontrakt for gruppen

Kontrakt for gruppen

Møtested: Folkeuniversitet Framnesveien 7 Møtedatoer : 7.5 24.5 5.6

Respekt

- Gi beskjed ved fravær
- Mobiltelefon
- Deltagende innstilling
- Lytte aktivt

Aksept

- Sett pris på ulikheter – akseptere at deltakerne har andre meninger
- Ulik bakgrunn, kunnskap, holdninger, ferdigheter.
- Våge å komme med motforestillinger, og få aksept for det.
- Akseptere egne og andres grenser.

Likeverd

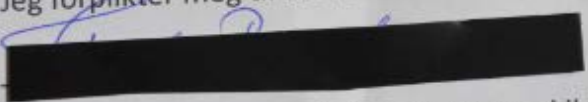
- Bidra til å gjøre de andre enda bedre ved å dele kunnskap, utfordre hverandre, støtte hverandre.

Ansvar

- Deltakerne setter ord på en opplevd problemsituasjon. Veiledningsdokumentet sendes til veileder.

Taushetsplikt

Jeg forplikter meg til at alt som blir sagt i rommet, blir i rommet.



Veileder forplikter seg til å anonymisere kilder og navn i oppgaven.

Lise Aurora Lundgren

9.2 Vedlegg 2: Veiledningsdokument fra to av aktørene

Veiledningsdokument

- 1) En utfordring som jeg har i hverdagen som avdelingsleder og som jeg ønsker veiledning på er:

Lærerne på min avdeling gir uttrykk for at de er veldig takknemlige for støtten de opplever bl.a. i forhold til tilrettelegging av undervisningen, og støtte og forståelse rundt arbeidet med elever som sliter faglig og sosialt.

På et annet område er motstanden og viljen til samarbeid mer fraværende. Mange er sterkt i mot halvårsvurderingene som er innført i [redacted] og flere av dem er lite villige til å prøve å se de positive sidene ved denne vurderingsformen og fokuset i kommunen på Vurdering for læring.

Jeg lurer på hvordan jeg skal klare å få disse lærerne til å bli mer konstruktive i forhold til dette arbeidet, og å gi mer slipp på de standhaftige oppfatningene de sitter med som dessverre gjør dem mer slitne enn nødvendig i hverdagen.

- 2) Å bytte spor.

Jeg har jobben i ledelsen ved en [redacted] år. Det meste av tiden som inspektør, i ca. 1 ½ år som rektor og til sist 2 år som avdelingsleder. Dette er ulike roller men jeg synes det har vært vanskelig å bytte fra inspektørrollen til avdelingslederjobben. Det vært vanskelig å gi slipp på de gamle arbeidsoppgavene og ta innover seg de nye oppgavene.

Det er nok flere grunner til dette. Det er enklest å holde på med de oppgavene man kan og som man tidligere har definert som viktige. Videre er det det vanskelig å ta tak i arbeidsoppgaver man ikke føler man behersker like godt. Det vil i min situasjon først og fremst være å veilede og kontrollere lærerne i undervisningssituasjonen. Et annet hinder for at jeg skal komme ut av dette sporet er at mine kolleger ikke forventer den store endringen.

Jeg ser at når jeg bestemmer meg for å ta tak i den endringen som må komme er dette som blir prioritert ned når tiden blir knapphet og det er den hele tiden.

Blir det slik fordi jeg er redd for å komme ut av komfortsonen min? Har jeg for liten tro på at jeg må endre min måte å jobbe på? Prioriterer jeg feil i jobben min eller har jeg bare ikke nok tid til å gjøre alt jeg skal gjøre?

