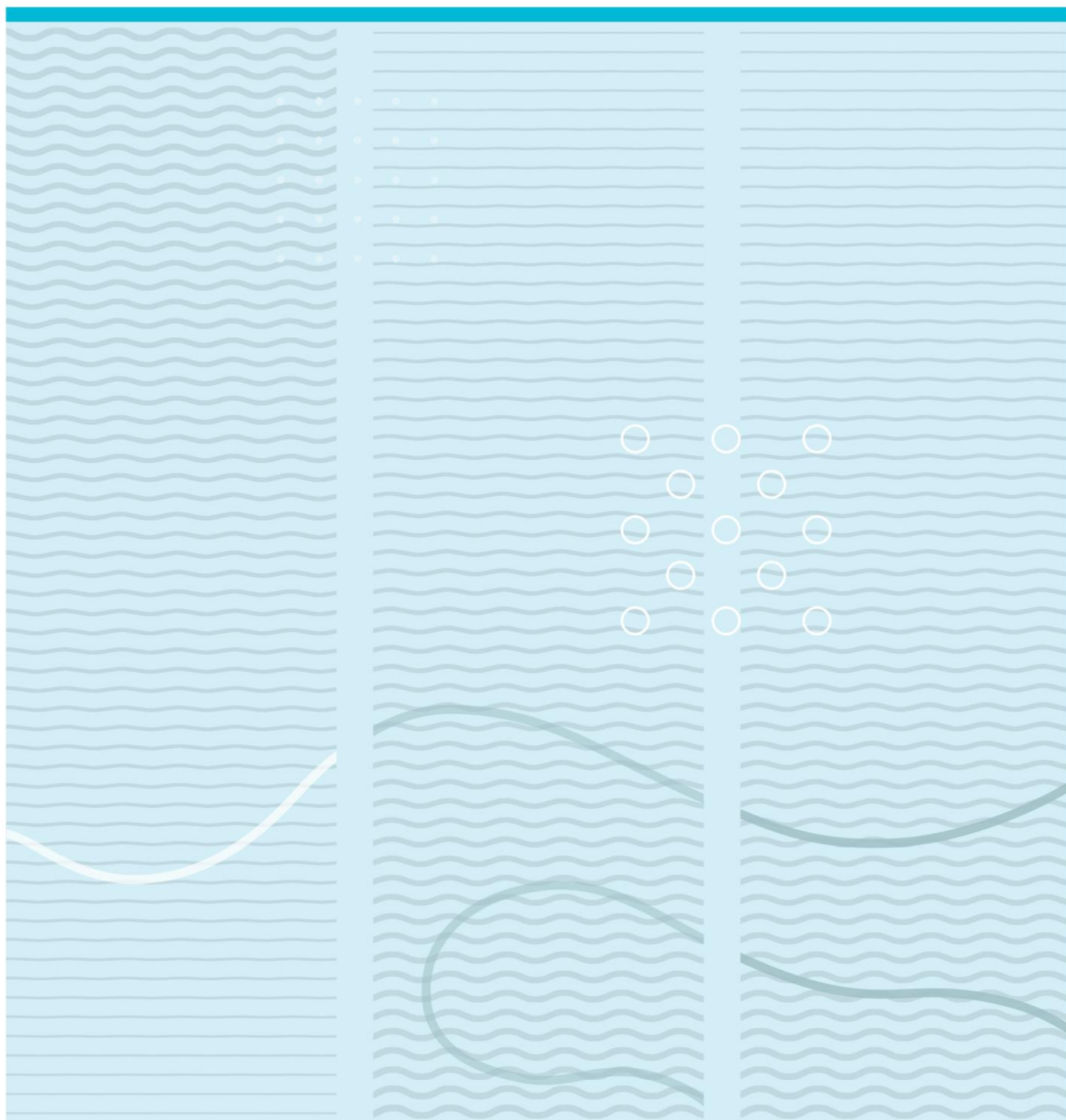


Turid Melby Aas

Når liv og roller veves sammen

Skolelederrollen og relasjonskompetanse



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og skoleutvikling
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Turid Melby Aas

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Tittelen på denne oppgaven er *Når liv og rolle veves sammen. Skolelederrollen og relasjonskompetanse*.

Oppgaven har følgende problemstilling: *Hvordan erfarer skoleleder betydningen av egen relasjonskompetanse?*

Jeg stiller følgende forskningsspørsmål:

- Hva legger skolelederne i begrepet relasjonskompetanse?
- Hvordan opplever informantene å bruke dialog som verktøy?
- Hvordan opplever informantene deres personlig kompetanse?

Oppgaven er en del av studiet Master i Pedagogikk med spesialisering i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Sørøst-Norge, tidligere Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

Studiens metode er kvalitativ, og består av tre semistrukturerte intervjuer med skoleledere med interesse og erfaring på studiens emne.

Av studiens funn fremgår det at skoleledere ser relasjonskompetanse som et kollektivt ansvar for hele skolen. De ser kvaliteten på skolens samlede relasjonelle kompetanse i sammenheng med hvor godt de lykkes som skole. Rektorene setter derfor teamarbeid høyt. Et annet funn viser at rektorenes samlede profesjonelle, uttrykte kompetanse avhenger av hvordan de balanserer egne teoretiske, praktiske og personlige ferdigheter etter situasjonens ytre krav. En utfordring her er hvordan skolelederen opplever trygghet i egen rolle for å ivare god tilstedeværelse i komplekse mellommenneskelige situasjoner. Å være avklart med egne holdninger og fordommer vil være vesentlig i denne sammenhengen, for å ikke begrense samspillet med medarbeiderne. Skoleleders evne og vilje til å reflektere over egen rolle vil være av betydning for hvordan rollen som rektor oppleves.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn	7
1.2 Relasjonskompetanse i skolen i lys av modernitet	7
1.3 Forventninger til skoleleders relasjonskompetanse	10
1.4 Skolens struktur, rektors jobb og ansvarsoppgaver	13
1.5 Oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål	14
1.6 Oppgavens oppbygning og struktur	14
2 Teoretisk innramming	16
2.1 En sosialkonstruktivistisk tilnærming	16
2.2 Skolen som organisasjon	18
2.3 Forskning om betydningen av relasjonskompetanse hos skoleledere for skolen	20
3 Hvordan forstå relasjonskompetanse ut i fra forskning og teori	22
3.1 Relasjon og relasjonens betydning	23
3.2 Kompetanse	23
3.3 Personlig kompetanse	25
3.4 Relasjonskompetanse	27
3.5 Kommunikasjonsferdigheter	31
3.5.1 Dialog	32
3.5.2 Anerkjennelse og kongruens	33
3.5.3 Tillit	34
3.6 Oppsummering av hvordan relasjonskompetanse kan forstås ut i fra tidligere forskning og teori	35
4 Forskningsdesign og metode	36
4.1 Hensikten med denne studien	36
4.2 Kvalitativ metode	37
4.2.1 Metodisk tilnærming og vitenskapsteoretisk forankring	38

4.2.2	Valg av metode	38
4.2.3	Felttilgang og utvalg	39
4.2.4	Semistrukturert intervju og intervjuguide.....	41
4.2.5	Prøveintervju og gjennomføring av intervjuene.....	43
4.3	Bearbeiding og analyse.....	44
4.4	Vurdering av oppgavens vitenskapelighet.....	46
4.4.1	Min forskerrolle	46
4.4.2	Validitet	47
4.5	Etiske refleksjoner og forskningsetiske hensyn.....	49
5	Funn og diskusjon	50
5.1	Presentasjon av informanter og deres kontekst	51
5.2	Skoleledernes uttrykte erfaring med relasjonskompetanse	52
5.3	Kommunikasjonsferdigheter	57
5.3.1	Kommunikasjon som dialog	57
5.3.2	Kommunikasjon som anerkjennelse og kongruens	65
5.3.3	Kommunikasjon som tillit.....	72
5.4	Personlig kompetanse	77
6	Avslutning og konklusjon	82
	Referanser/litteraturliste	87
	Vedlegg	90

Forord

Høsten 2013 begynte jeg på et interessant og spennende studium, masterstudiet i pedagogikk med spesialisering i utdanningsledelse ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Plutselig så sitter jeg her med den store og avsluttende oppgaven. Tiden har gått fort.

Det har vært krevende å skrive en masteroppgave ved siden av jobb og et aktivt familieliv. Dette har vært en øvelse i selvdisiplin, med streng prioritering av hva tiden skulle brukes til. Uten støtte og gode innspill kunne dette vært enda mer krevende. Jeg vil derfor takke alle som har hjulpet meg underveis.

Jeg vil først takke mine dyktige forelesere ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Takk til min veileder, professor Janne Madsen for å ha hjulpet meg med å finne retning, god veiledning og råd på denne veien.

En spesiell takk til mine informanter som satte av tid til å dele sine tanker og erfaringer, ved å gi meg innblikk i deres arbeidshverdag.

Og til slutt en stor takk til min mann og mine tre barn som tålmodig har forstått, lagt til rette, ventet og latt meg få fullføre denne studien. Med takknemlighet ser jeg frem til en ny hverdag, og jeg gleder meg til å være sammen med familie og venner igjen!

Skien, 27. mai 2017

Turid Melby Aas

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Min interesse for relasjoner mellom mennesker har vært der i mange år, mye på bakgrunn av min helsefaglige grunnutdannelse og erfaring som fysioterapeut. Det var da jeg begynte som rådgiver på min nåværende arbeidsplass at jeg begynte å se dette som et tydeligere begrep, og relasjonskompetanse utviklet seg etter hvert til å bli interessant fordypningsstoff. Jeg fikk et utvidet fokus på å skape enda tryggere rammer for elever og for hvordan jeg kunne påvirke enkeltpersoners motivasjon og ressurser. I tillegg ble det å bygge gode relasjoner og vise tillit innad i eget arbeidsteam og til kollegaer mer utfordrende etter hvert som kompleksiteten i oppgavene økte. Å skulle være relasjonsorientert i flere retninger, gjorde meg samtidig nysgjerrig på hvordan rollen oppleves av skoleledere i skolens komplekse hverdag.

1.2 Relasjonskompetanse i skolen i lys av modernitet

Skolen påvirkes av det samfunnet det er en del av, fra skolepolitiske myndigheter og fra internasjonale institusjoner. Skal man forstå relasjonskompetanse i sammenheng med skolens kontekst, er det nødvendig å se kunnskap på bakgrunn av den kulturen vi er en del av i dagens samfunn. Vi lever i en moderne verden hvor vi endres i høyt tempo, samtidig som tid og rom komprimeres. Kompleksiteten er stor og skaper uvisshet i samfunnet og usikkerhet hos forskerne. I denne verden må skolesystemet henge med på endringstakten til samfunnet.

Jeg vil presentere noen indikatorer som kan beskrive noe av den samfunnsstrukturen vi sosialiseres inn i ved hjelp av Giddens modernitetsanalyse (1996). Giddens påpekte at det var viktig at moderniteten skulle forstås på et institusjonelt nivå. Med det mente han at de endringer som institusjoner fører med seg, vil virke direkte inn på individets tilværelse og derfor også hvordan man opplever seg selv. Det betyr at det utvikles et dialektisk forhold hvor individet må balansere globale trekk på den ene siden og personlige disposisjoner på den andre siden. I denne oppgaven er det sentralt å se informantenes

forståelse av egen relasjonskompetanse sett i lys av den tid og det samfunnet vi lever i (Giddens, 1996). I denne studien vil det under utarbeidelsen av resultater fra praksisfeltet omtales relasjoner av faglig art, men også hvordan individet opplever seg selv, med menneskets handlinger som refleksiv karakter. Med dette ble det relevant å belyse relasjoner i lys av hvordan Giddens ser på moderne relasjonsbygging med fokus på konsekvenser for individets utvikling. Han legger vekt på at individet er både bevisst, kompetent og målrettet med en unik mulighet for å danne kunnskap om hvilke handlingsalternativer og betingelser man står overfor. Dette gir både muligheter og utfordringer for den enkelte.

Giddens (1996) forståelse av «modernitet» har en meget generell betydning. Han refererer til de sosiale relasjoner som er i forbindelse med produksjonsprosesser og kapitalisme, som er igjen er forbundet med fremveksten av det moderne sosiale liv.

Giddens beskriver den moderne verden som en «løpsk verden», hvor det som tydeligst skiller denne perioden fra tidligere perioder er den ekstreme dynamikken. Dette beskriver han gjennom tre karaktertrekk, som er *adskillelsen av tid og rom*, *løsrivingsmekanismer* og *institusjonell refleksivitet*. Med atskillelse av tid og rom menes det at vår tids hverdagslige interaksjoner ikke nødvendigvis foregår på samme tid og sted, og samhandling er uavhengig av disse, som for eksempel ved bruk av internett. Dette punktet har igjen betydning for det som handler om løsrivingsmekanismer, som gir oss mulighet for at våre sosiale relasjoner ikke er avhengig av lokale sammenhenger, og kan derfor opprettes uavhengig av tid og rom, hvor vår sosiale radius utvides. Det siste karaktertrekket til Giddens handler om refleksiv modernisering, om refleksivitetens karakter. De to første karaktertrekk, sammen med at alt man før visste nå er åpent for revisjon, innebærer at individet i langt større grad er åpent for nye individuelle eller kollektivt konstruert selvbilder. Det innebærer en mulighet for å se seg selv *utenfra*, noe som kan bidra til mer tvil og selvkritikk. Her forkastes opplysningstidens fornuft og med en undergraving av sikker viten, er det alltid mulighet for å se viten i lys av nye ideer og resultater.

Giddens viser til refleksivitet som tenkning og refleksjon, som alle mennesker bruker når de vurderer betingelser for handlinger, men også at systemer reflekterer og reviderer egen praksis på bakgrunn av ny kunnskap (Giddens, 1996). En konsekvens av dette er at tradisjoner ikke like enkelt kan rettferdiggjøres som overførbare handlinger. Denne spenningen mellom tradisjonelle og moderne holdninger og verdier gjør at samtiden stadig revitaliseres inn i nye sammenhenger og meningskontekster. Dette er Giddens forståelse av tradisjon, som et aktivt tolkningsarbeid, hvor tradisjonelle handlinger stadig må forklares på nytt.

«Reorganiseringen af tid og rum, udlejringsmekanismerne og modernitetens refleksivitet forudsetter alle nogle universaliserende egenskaber, som kan forklare det moderne samfunds ekspansionistiske, gnistrende karakter, når det støder sammen med traditionelt etablerede praksiser» (Giddens 1996, s. 33).

I tradisjonell forstand vil handling beskrives med utgangspunkt i at det finnes valgmuligheter (Kaspersen, 2001), men vårt moderne samfunn har komplekse betingelser. Alle mennesker lever lokale liv, hvor man er kontekstuel situert i tid og rom. Individet har likevel sin egen opplevelse av fenomener, hvor den enkelte reagerer selektivt på de ulike erfaringskilder som utgjør deres omverden. Her sier Giddens: *«Selv om de fleste lever lokale liv, er de fleste fænomenverdener reelt globale»* (Giddens 1996, s. 219). Alle mennesker påvirkes kontinuerlig aktivt og selektivt, selv om dette ikke alltid er en bevisst prosess i hverdagen. Denne selektiviteten følger delvis allerede etablerte vaner og underkastes prinsippet om å redusere kognitiv dissonans. Giddens forklarer dette med at mennesket løser dette med å ta imot ny informasjon via rutiner holdninger, som kan utelukke eller fortolke potensielt forstyrrende viten (1996). Individet blir selv ansvarlig for hvordan man former seg selv i overgangen mellom fortid og fremtid. Individet som kan endre seg fra dag til dag må etablere hypoteser som reduserer den kognitive dissonansen og skape mening for handling, hvor det i større grad er nødvendig å ha et metaperspektiv på seg selv.

Med bakgrunn i Giddens (1996) forståelse av moderne relasjonsbygging, kan dagens samfunn utfordre individet på flere måter, blant annet i forhold til relasjonelle

ferdigheter. Som en konsekvens av blant annet globalisering og pluralisering kan dette bidra til økt mangfoldet i ens nærmiljø. Siden skolen i stor grad påvirkes av det samfunnet det er en del av, kan dette mangfoldet også overføres til skolens ansatte og deres arbeide med mellommenneskelige utfordringer. Giddens forståelse av individet er at det er foranderlig fra dag til dag. Et viktig perspektiv er at individet ansvarliggjøres som både kompetent og målrettet med kunnskapspotensiale med evne til å ha et metaperspektiv på egne handlinger. Det presiseres også at språket sammen med kommunikative ferdigheter vil være sentrale faktorer for individets orientering i forhold til atferd og sosiale praksiser som stadig er i endring.

1.3 Forventninger til skoleleders relasjonskompetanse

Min forståelse i denne studien er at skolens mål er å utvikle seg til en lærende organisasjon. Som bakteppe for denne forståelsen tar jeg utgangspunkt i at rektorens rolle, hvor dialog, erfaringsutveksling og refleksjon er grunnlaget for utvikling av praksis. Her blir relasjonskompetanse av betydning, men dette er ikke entydig beskrevet i sentrale dokumenter fra statlige eller politiske hold. Man kan likevel gjøre begrepet relevant ved å se nærmere på hva som forventes av norsk skole.

I St.meld. nr. 30 (2003- 2004) *Kultur for læring* fremheves læring i organisasjoner som et satsningsområde i utdanningssystemet. En lærende organisasjon kan defineres som *en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig* (St. meld. nr. 030 (2003-2004), s. 14). Her avhenger læringen av flere forhold som hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men også hvor læringsstøttene omgivelsene er. Dette kan være både menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser.

I forhold til St. meld. Nr. 30 *Kultur for læring* og NOU 2003:16 *I første rekke*, så kan disse være av betydning for å se på hvorvidt relasjonskompetanse skal være en vesentlig del av skoleledernes daglige praksis. I Stortingsmelding Nr. 30. står det:

Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler, som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene. De bidrar også aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon (St. meld. nr. 030 (2003-2004), s. 29).

Her beskrives det et ønske om utviklingsorienterte skoler med formuleringer som kan tolkes som et krav i forhold til skoleledelsen. I dette ligger det føringer for samhandling, og skoleledelsens kompetanse på dette blir vesentlig. Denne teksten har et normativt innhold, og er klart retningsangivende for hvordan en skoleleders rolle skal være (Valle, 2006).

Føyerlige ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. Årsakene til dette er sammensatt, men tradisjon for ikke å legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid, mangel på nødvendige virkemidler og mangel på støtte fra skoleeier fremheves som viktige forklaringer. Føyerlige ledere tar i liten grad ansvar for at skolen i fellesskap skal arbeide med å utvikle skolens praksis. Denne typen tilbakeholdenhet kan bidra til å opprettholde tradisjonelle mønstre i opplæringen, og føre til at nødvendige tiltak for endringer og forbedringer i liten grad blir utviklet og gjennomført (St. meld. nr. 030 (2003-2004), s. 28).

Her settes fokus på en beskrivelse av skoleledelse som er uønsket i den norske skolen. I følge Valle (2006) så har det vært typisk at skoleledelsen «ikke legger seg opp i lærernes arbeid». I denne stortingsmeldingen legges en forventning om å ta avstand fra fortiden, og ikke bidra til å opprettholde tradisjonelle mønstre. Det brukes beskrivelsen føyerlige ledere for å si noe om hva som forventes. Det står også følgende: (...) *lærende*

organisasjoner stiller særlige krav til et tydelig og kraftfullt lederskap (st. meld. nr. 30 (2003-2004), s. 99).

På bakgrunn av dette kan det se ut som at de politiske føringene har forventninger til at skoleeier, skoleleder og lærer vet best hvordan skolene bør drives i forhold til læring. I forhold til forventninger til skoleledere, ligger det en oppfordring til høy relasjonskompetanse, dersom de politiske forventningene og nasjonale føringer som ligger til grunn skal innfris. Underforstått ligger det en forventning om hva som er vesentlig for å lykkes som skole. Det foreligger også andre utredninger om dette:

Lærere og skoleledere som står sammen, som tar ansvar, som er beslutningsdyktige og forutsigbare, som markerer grenser og gir positiv oppmerksomhet, er av avgjørende betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling (NOU 2003:16, s. 62).

Valle (2006) påpeker her at dette forsterker at flere skal inkluderes i beslutningsprosesser, og at skolevirksomheten blir et kollektivt ansvar. I St. meld. nr. 30 og NOU 2003:16, kan det sees som at det ligger normative krav til en skoleleder, hvor dette kan sees i sammenheng med relasjonsledelse. En skoleleder skal være aktiv i utviklingsarbeidet til den enkelte lærer. Ord som *makt, stå sammen, oppmerksomhet, samtaler* og *skape klima som verdsetter utprøving* knyttes til mellommenneskelige forhold og sier dermed også noe om hvilke kvaliteter en skoleleder bør ha.

Skal en skole bevege seg i retning av å bli en lærende organisasjon, vil individets erfaringer stå sentralt. Læring i organisasjonen henger sammen med at man systematisk analyserer og systematiserer erfaringer til den enkelte slik at læring kan foregå. Læring foregår der det er mellommenneskelige relasjoner, hvor læringsfellesskapet er et særlig ansvar for skoleledelsen ved å legge til rette for samarbeidende aktiviteter både mellom kollegaer og mellom medarbeidere og ledelse.

1.4 Skolens struktur, rektors jobb og ansvarsoppgaver

En skoleleders hverdag er kompleks, og inneholder en mengde oppgaver som må konkurrere om begrenset tid til ledelse. Det innebærer mange dilemmaer som kan oppleves konfliktfylte. Skolen er en kompleks organisasjon hvor rektor er skolens leder. Langfeldt (2006) påpeker at i et historisk perspektiv ligger det både en kontinuitet, hvor det handler om mye administrasjon som en nødvendig tilrettelegging for at skolen skal kunne tilrettelegge for god undervisning, men det er også en endring i rektorrollen. Endringsperspektivet handler om at rektorrollen har blitt mer tydelig og krevende, hvor Langfeldt beskriver to tydelige tendenser i dette: For det første ligner rektors rolle mer på andre kommunale avdelingssjefers rolle, med stor utøvende makt og mange oppgaver. Det andre er at det ligger en forventning om tilrettelegging for kollektiv læring, at man skal være visjonær og initiativrik, og bidra til å omsette statlige styringssignaler på en slik måte at det skaper felleskap og vekst i organisasjonen (Langfeldt, 2006). Dette behovet ikke å ses som to motpoler, da de også kan berike hverandre. Her kan man se ledelse først og fremst som arbeid med mennesker, men også at det handler om relasjoner mellom mennesker.

I følge Møller (1996) så har skoleleder et hovedansvar for å gjennomføre et pedagogisk lederskap som skal være overordnet de mange administrative oppgaver. Dette handler om å tilrettelegge for elevenes, personalets og egen læring. I følge Møller kan man også se ledelse som en kollektiv prosess for hele organisasjonen, hvor den formelle lederen ikke skal stå ansvarlig alene. En slik praksis kalles distribuert ledelse (Møller, 1996). Denne ledelsespraksisen kjennetegnes ved at samspillet i fellesskapet er avgjørende for hvilken praksis som utvikler seg. Her vil individuelle og personlige egenskapene være viktige, men ledelsespraksisen vil komme til uttrykk i det relasjonelle aspektet og dialogen (Møller 2004, s. 180). Samlet vil dette være med på å prege organisasjonen og ulik grad av relasjonskompetanse vil vise seg i dette systemet.

1.5 Oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål

Min antagelse er at egenskaper og ferdigheter som ligger i relasjonsledelse krever en del av lederen som person, med alle sine følelser, tanker og holdninger. Jeg blir derfor nysgjerrig på hvordan relasjonsorienterte rektorer er bevisst egen kompetanse, med sine holdninger til og sine opplevelser av relasjonene de har med sine ansatte. Hvordan opplever relasjonslederne dette? På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan erfarer skoleleder betydningen av egen relasjonskompetanse?

Jeg har også følgende forskningsspørsmål til å guide meg i denne problemstillingen:

- Hva legger skolelederne i begrepet relasjonskompetanse?
- Hvordan opplever informantene å bruke dialog som verktøy?
- Hvordan opplever informantene deres personlig kompetanse?

1.6 Oppgavens oppbygning og struktur

Kapittel beskriver den teoretiske innrammingen og består av tre deler. Først beskrives den teoretiske tilnærmingen. Videre beskrives skolen som organisasjon for å sette relasjonskompetanse i lys av hvordan skolen er avhengig av samhandling mellom mennesker. Jeg redegjør videre for hva jeg har funnet av forskning om hvilken betydning av relasjonskompetanse hos skoleledere har for skolen.

I kapittel tre gjør jeg rede for hvordan relasjonskompetanse kan forstås ut i fra forskning og teori. Dette kapittelet består av seks deler. Første del handler om relasjon og dennes betydning. Videre redegjør jeg for hva som ligger i kompetansebegrepet, sett i forhold til en yrkesrolle. Dette fører videre til et delkapittel med fordypning om personlig kompetanse, som en del den profesjonelle kompetansen. Relasjonskompetanse blir så omtalt ut i fra ulike dimensjoner ved hjelp av teoretikere som bruker begrepet aktivt, men også ut i fra litteratur som handler om menneskeorientert arbeid innen ledelse og pedagogikk. Den femte delen handler om kommunikasjonsferdigheter. Dette delkapittelet har fokus på kommunikasjons som er med til å fremme

relasjonskompetanse og deles derfor inn i følgende underkapitler: dialog, anerkjennelse og kongruens og til sist tillit. Avslutningsvis oppsummeres hvordan relasjonskompetanse kan forståes ut i fra omtalt forskning og teori.

I kapittel fire gjør jeg rede for mine metodevalg og avveininger. Her forklarer jeg hvorfor jeg har valgt å benytte kvalitativ tilnærming med individuelle intervju. Jeg redegjør deretter for forhold som handler om feltilgang og utvalg og gjennomføring av intervjuene. Det analytiske arbeidet med studiens datamateriale omtales i så i et eget delkapittel for å gjøre arbeidet transparent. Videre så kommer et delkapittel hvor jeg vurderer oppgavens vitenskapelighet. Her retter jeg først et kritisk blikk på egen forskerrolle sammen med en vurdering av oppgavens validitet. Til slutt redegjør jeg for hvilke etiske refleksjoner og forskningsetiske hensyn som er tatt.

I kapittel fem kommer det først en presentasjon av informanter og deres kontekst. Deretter kommer empiriske funn fra egen studie tematisk i følgende rekkefølge: Skoleledernes uttrykte erfaring med relasjonskompetanse, kommunikasjonsferdigheter og personlig kompetanse. Kommunikasjonsferdigheter deles opp i underkategorier med følgende overskrifter: kommunikasjon som dialog, kommunikasjon som anerkjennelse og kongruens og til sist kommunikasjon som tillit. Disse kategoriene er etablert etter utsagn fra intervjuene. Her blir funnene drøftet med utgangspunkt i introdusert teori og faglige perspektiver fra kapittel tre. Dette trekkes inn for å bidra til dypere innsikt i informantenes erfaringer.

Det siste kapittelet inneholder avslutning og konklusjon.

2 Teoretisk innramming

Teorien skal gi innsyn i det grunnlaget jeg bygger min forskning på. Teorien skal også gi perspektiv til empirien som ligger til grunn for denne studien, som danner et nytt forskningsbasert innblikk i temaet. Studiens mål er å belyse rektors bevissthet og opplevelse av å være en relasjonsleder i skolen som organisasjon og i forhold til rektors rolle og ansvarsområde. I de neste avsnittene vil jeg presentere kjennetegn på sosialkonstruktivistisk tilnærming, hvor jeg knytter dette til begreper som relasjon, ledelse, kompetanse og skolen som organisasjon. Jeg vil også presentere hva forskningen sier om betydningen av relasjonskompetanse i skolen i forholdet mellom skoleleder og ansatte.

2.1 En sosialkonstruktivistisk tilnærming

Når jeg skal forske på rektorenes opplevelse av egen relasjonskompetanse, kan dette forstås som evne til å skape mening i sosiale prosesser. Det vil være nødvendig å studere individet ut i fra den sosiale virkelighet vedkommende befinner seg i. Utgangspunktet for oppgaven er en sosialkonstruktivistisk tilnærming, hvor det vektlegges at virkeligheten ikke er en universell og entydig størrelse. Virkeligheten blir til gjennom menneskers handling, språk og motiver for handling, og slik fremtrer virkeligheten i konstant bevegelse for den enkelte (Burr, 1995). Uavhengig av hvilket tema vi studerer, kan ikke individet betraktes alene, men bør alltid sees ut i fra den sosiale virkelighet man omgir seg med, som er fundamentalt for sosiokulturell teori (Dysthe, 1996b). Denne bygger på at kunnskap er avhengig av den kulturen man befinner seg i, med en forståelse av at det er gjennom interaksjon og kommunikasjon med andre mennesker kunnskapsutvikling skjer og meningssammenheng dannes.

Bruner (1997) sier at kultur er med til å danne individets bevissthet. Han mener at vi setter vårt individuelle uttrykk ved å gi mening til ting i den rette kulturelle kontekst, for at vi kan forstå «hva dette dreier seg om». Når mening dannes i den enkeltes bevissthet, har meningsdannelsen både opprinnelse og betydning i den kulturen den er skapt. Mening blir da kulturelt situert, og Bruner gjør et poeng av at det er ens «private mening» som gir grunnlag for kulturell utveksling.

«No human being can step outside of her or his humanity and view the world from no position at all, which is what the idea objectivity suggests, and this is just as true of scientists as everyone else» (Burr, 1995)

Dysthe (1996b) viser til Bakhtin og Rommetveit i forhold til mening, kunnskap og læring, at mening ikke kan overføres fra en person til en annen. Mening oppstår først i den sosiale utvekslingen i samspillet mellom de som deltar i kommunikasjonssituasjonen. Det vil si at mening blir en sosial konstruksjon i enkeltmennesket, som et forsøk på å skape sammenheng i den konkrete situasjonen.

Forskere med en sosialkonstruktivistisk holdning oppfatter objektiviteten som en umulighet, og vil ikke søke etter den egentlige sannhet, men i stedet studere de kulturelle konstruksjonsprosessene når sannheten kommer frem. Forskerens oppgave blir altså å belyse den prosessen som konstruksjon av mening utgjør og forklare hvordan mening er nedfelt i språket og handlingene til de sosiale aktørene. Språket blir selve nøkkelen til forståelse i den sosial konstruktivistisk tilnærming - personen og den sosiale verden blir konstruert gjennom språket. Tolkingspraksisen bygger da på at subjektiviteten ikke kan elimineres, og den bør heller ikke være det (Giorgi, 2010).

Erfaringer og erkjennelser av disse er da som følge av dette ikke nødvendigvis sanne i objektiv forstand, men vil stå som et produkt av mine kategoriseringer og erfaringer jeg har gjennom min måte å se verden på. Oppgavens vinkling knyttes mot de sosiale prosesser som foregår mellom skoleleder og deres ansatte, hvor det kan være vanskelig å skille kunnskap fra språk, mening og handling. Det er derfor hensiktsmessig å bruke informantenes artikulerte opplevelser for å begrunne problemstillingen. Oppgaven har en sosialkonstruktivistisk tilnærming, noe som er avgjørende for valg av metode og teoretisk ståsted. Forståelse av diskursen omhandler bevissthet om at mening skapes gjennom informantenes språk, med fokus på informantenes forståelse av egen relasjonskompetanse. I teoridelen er det flere perspektiver. I tillegg til det sosialkonstruktivistiske trekker jeg inn psykologiske perspektiver som supplerer og komplimenterer under den brede sosialkonstruktivistiske paraplyen.

2.2 Skolen som organisasjon

I denne oppgaven er temaet relasjonskompetanse hos skoleledere. Skolen er en organisasjon, så jeg begynner med en generell beskrivelse av organisasjonsbegrepet, for å belyse hvordan organisasjoner er avhengig av samhandling mellom menneskene. Jeg vil deretter gå videre på hva som kjennetegner skolen spesielt i dette perspektivet.

En organisasjon kan defineres på mange vis, men Etzionis definisjon kan være dekkende: *«En organisasjon er et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål»* (Jacobsen & Thorsvik 1997, s. 11). Det betyr at organisasjonen skal virkeliggjøre et bestemt mål, hvor de konkrete målene vil være med til å bestemme hvordan organisasjonen struktureres. Det vil si at de er menneskeskapte, og har til hensikt å fordele arbeidsoppgaver samt å holde en viss orden i kraft av regler og rutiner. Det siste punktet er at organisasjonen er satt sammen av enkeltpersoner som til sammen utgjør et sosialt system (Lillejord, 2003). Det er skolen personale under ledelse av rektor som i samarbeid skal realisere dette målet, etter retningslinjer gitt av opplæringsloven og gjeldende læreplan. Her fremgår det at arbeidstakerne er bundet til å stå i relasjon til hverandre, men med et skille mellom at organisasjonen opprettholdes av at den er målrettet og aktiv, mens organiseringen tilsier å skape struktur, stabilitet og forutsigbarhet (Lillejord, 2003). Generelt eksisterer alle organisasjoner i samspill med omgivelsene, i et dialektisk forhold, hvor de både påvirker og blir påvirket av omverdenen.

Mitchell & Sackney (2000) mener det kan være mer hensiktsmessig å kalle skolen for et læringsfelleskap enn en organisasjon, hvor den viktigste forskjellen ligger i hvordan de forstår hva som er mål og middel. Som lærende organisasjon mener de at de viktigste målene er vekst, produktivitet og effektivitet. Disse målene er gitt utenfor organisasjonen, og læring er dermed redskapet for å nå målet. Videre sier de derimot at i et læringsfelleskap vil de viktigste målene være vekst og utvikling for menneskene i felleskapet, hvor midlene er hvordan de arbeider og lærer sammen på. Her vil målene være resultat av demokratiske prosesser med forhandlinger mellom medlemmene (Mitchell & Sackney, 2000). Poenget her er at en lærende organisasjon også må følge prinsippene som følger et læringsfelleskap, men at de som organisasjon må følge

politiske og administrative mål utarbeidet utenfor skolen (Lillejord, 2003). Dette er skolelederens ansvar er å balansere læring og utvikling i samspill med administrative oppgaver på en hensiktsmessig måte. Lillejord (2003) påpeker også at man som skoleleder må forholde seg til en organisasjon som primært består av en gruppe mennesker med svake og sterke sider, som utvikler skiftende relasjoner gjennom endringer i formelle og uformelle maktstrukturer (Lillejord, 2003, s. 163).

Skolens eksistensgrunnlag vil også være tett knyttet opp at det finnes politiske føringer og mål for skolens drift. Det er mange interessenter i skolen som organisasjon utenom offentlige myndigheter, hvor et særtrekk ved skolen er at alle kan mene noe om den på bakgrunn av personlige opplevelser (Tiller, 1986). Dette er med på å både danne, men også opprettholde vårt bilde av skolen. Lærerne er skolens viktigste ressurs for å tilrettelegge for tilpasset opplæring for elevene. Sammen med skolens ledelse bidrar det pedagogiske personalet til læring og utvikling (Bjørnsrud, 2009). Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (2008) omtaler også denne viktigheten av bevisstheten om et felles mål for skolens ansatte.

Kvalitetsutvikling ved skoler krever at alle deltar og trekker i samme retning. Det er avgjørende å sikre bred tilslutning fra lærerne ved den enkelte skole, noe som innebærer at de blir involvert og har eierskap til de endringer som skal gjøres (St. meld. nr. 31 (2007-2008), s. 47).

Så lenge skolen er en samfunnsinstitusjon med politiske og administrative mål formulert utenfor skolen, bør også skolen sees på som en organisasjon og ikke bare et lærende fellesskap, fordi man jobber mot et felles mål. Skolen skal ivareta et fellesskap med både elevenes, lærernes og organisasjonens læring på vei mot målet, alt balansert av rektor. Skolen er noe alle har et forhold til, noe som kan bidra til å holde igjen for utvikling, og fasthold skolen i et tradisjonelt bilde. Skolen har heller ikke en reell produksjon av konkrete produkter, noe som er med til å gi uklare mål uten en egentlig målestokk. Dette gir grunnlag for drøftinger om tydeligere mål, hvilken retning man skal dra og hvilke prioriteringer man skal gjøre. Når personalet skal arbeide i fellesskap med ledelsen for å

utvikling og gode læringsfellesskap, må rektor samhandle med de ansatte, medarbeidere med hverandre, og dette vil fordre relasjonskompetanse.

2.3 Forskning om betydningen av relasjonskompetanse hos skoleledere for skolen

Jeg har ikke funnet mye forskning som viser konkret betydning av skoleleders relasjonskompetanse i forhold til sine ansatte, eller hvordan dette har utslag for kvalitet skolehverdagen. Jeg har derimot funnet mye teori og forskning som handler om betydningen av relasjon og relasjonskompetanse mellom lærer og elev, og hva dette har å si for læringsutbytte, men da blir fokuset flyttet et nivå ned, i forhold til hva som er hensikten i denne studien. Jeg har også brukt noe forskning som handler om skoleledelse, skolekultur, effektiv ledelse av skoler og hvordan man kan skape kvalitet i skolen, hvilket jeg har brukt i noen grad, men mer som generelle betraktninger.

Jeg har gjort søk i databasene Bibsys, Eric, Idunn, Google scholar samt i Norart. Jeg har brukt følgende søkeord enkeltvis og men også i noen kombinasjoner: Professional development, communication skills, education, relational skills, principal, school, leadership og relationship. De samme søkeordene har vært brukt i de skandinaviske databasene, med oversettelse til de respektive lands databaser.

Av nyere dato er iranske Mehdinezhad & Mansouri (2016), som i deres artikkel sier noe om forholdet mellom rektors lederatferd og læreres følelse av selv-ledelse, sett fra en lærers ståsted. Undersøkelsen sier ikke noe om hvordan rektorer opplever egen relasjonskompetanse Kean, Kannan & Piau (2017) har undersøkt forholdet mellom rektorenes lederatferd og lærernes engasjement i malaysisk skole, med utgangspunkt i hvordan lederatferd kan forbedre læreres engasjement. De fant en signifikant sammenheng mellom rektors lederatferd og hvordan dette har sammenheng med positive endringer for den enkeltes lærers engasjement. På bakgrunn av dette redegjør de for forslag i forhold til eget skolevesen. De mest relevante forslagene for min studie handler om effektive læringsarenaer for rektorer for hvordan de kan få frem positive endringer for lærerne. Videre går det på å øke lærerne følelse av tilhørighet, for å legge til rette for samarbeidskultur, læringsfellesskap og dermed videre forbedring av

engasjement. De oppsummerer med at deres studie kan gi et bidrag til å sette fokus på at lederatferd har stor betydningen for læreres engasjement i jobben, at dette bør gjøres relevant og få mer oppmerksomhet. De påpeker at både praktiske (soft skills) og administrative (hard skills), er viktig for å utdanne gode rektorer, og at dette må være balansert med et faglig skjønn (Kean et al., 2017).

Jeg har funnet mye interessant litteratur ved hjelp av søkeordene, men lite om studier som har tatt utgangspunkt i relasjonen mellom skoleleder og ansatt, som kan si noe om skoleleder relasjonelle kompetanse og betydningen av denne. Kean, Kannan & Piaw (2017) sin undersøkelse kan være kulturelt betinget, men kan likevel i noen grad være med til å understøtte at dette er et lite undersøkt felt innen skoleledelse. Jeg tenker at min undersøkelse kan være et bidrag til å utvikle mer forståelse av fenomenet relasjonskompetanse i et lederperspektiv i skolen.

Når man jobber som relasjonsorientert leder, rådgiver eller veileder kan disse profesjonene ha ulike mål får hva de vil oppnå, men i praksis vil disse profesjonene besitte mange av de samme ferdighetene i deres hverdag. På bakgrunn av de egenskaper og ferdigheter man i praksis opptrer som relasjonsbyggende, velger jeg å likestille disse begrepsmessig i denne studien. Å likestille disse profesjonene vil også gjelde for mine litteratursøk og hvordan dette anvendes i den teoretiske referanserammen.

3 Hvordan forstå relasjonskompetanse ut i fra forskning og teori

I dette kapittelet vil jeg fokusere på forskning, teori og litteratur med tanke på å forstå fenomenet relasjonskompetanse. Denne studiens mål er å belyse rektors relasjonskompetanse i samhandling med lærere, med utgangspunkt i rektorenes egen erfaring av dette. Under avsnittet 2.6 viser jeg til at det var få funn i mine søk som viser direkte relevans for denne studiens problemstilling. Jeg bruker derfor annen litteratur som skolens kontekst, relasjonspedagogikk, organisasjonskultur, utdanningsledelse, profesjonell og faglig veiledning, og tenker at dette kan være overførbart for å belyse problemstillingen. Felles for disse teoriene er at de kan sees ut i fra det sosialkonstruktivistiske perspektivet. Det er mange og ulike teoretikere, men samlet sett bidrar disse til forståelse av fenomenet relasjonskompetanse. Dette har vært nødvendig for å kunne belyse studiens problemstilling.

Det kan være vanskelig å få tak i essensen av hva relasjonskompetanse er som helhet, da begrepet er sammensatt og omfattende. Det er rektorenes beskrivelser som har vært avgjørende for valg av perspektiver jeg har benyttet meg av i denne studien.

Innledningsvis vil jeg redegjøre for begrepet relasjon og dennes betydning, og hvordan forstå kompetanse og relasjonskompetanse som begreper. I forhold til mine informanters erfaringer, har det vært nødvendig å se på forskning og teori som syntes sentrale i forhold til dette. Dette handler blant annet om å se relasjonskompetanse som kommunikasjonsferdigheter som dialog, anerkjennelse og kongruens, tillit og personlig kompetanse. Samlet sett utgjør dette et komplekst fagfelt, som hver især er store områder. Begrepet kan operasjonaliseres på ulikt vis, men står da i fare for å miste noe av sitt innhold ved å dele det for mye opp, fordi hver enkelt del henger nøye sammen med helheten. Dette er utfordrende, men likevel nødvendig for å klare å analysere innholdet i dette komplekse begrepet. Jeg har også valgt å dele opp begrepet relasjonskompetanse til relasjon og kompetanse, for å belyse problemstillingen om hva både relasjoner og kompetanse har å si for si for skoleleders utøvelse av jobben som rektor.

3.1 Relasjon og relasjonens betydning

Relasjonskompetanse handler om summen av de ferdigheter, evner og holdninger man trenger for å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere kontakten vi har med andre mennesker (Spurkeland, 2013, s. 207). Relasjon beskriver hvilket forhold det er mellom personer, hvordan de er knyttet sammen og hvordan de oppfatter hverandre (Lingås & Herheim, 2008, s. 68). Dette vil ha stor betydning for både hvordan vi ser på oss selv, men også hvordan vi har det (Lingås & Herheim, 2008). Relasjonskompetanse er et begrep som handler om ferdigheter, mens relasjoner beskriver noe som er mellom mennesker, som forhold eller forbindelser.

I forhold til Lingås & Herheim (2008), er relasjon viktig for den enkeltes helse, i den forstand at vi holder oss friskere og har det bedre med gode relasjoner rundt oss. Dette kan overføres til profesjonelle relasjoner, hvor det handler om å være en del av en flokk, hvor utbyttet er å bli sett, få anerkjennelse og bli respektert. Den profesjonelle relasjonen vil være styrt av ytre rammer for hvordan og når man møtes, men også av hvilke roller man har. Disse rollene kan være asymmetriske, hvor man står likeverdige som mennesker, men er ikke likestilt i forhold til makt (Lingås & Herheim, 2008). Dersom dette håndteres på en god måte, må den som besitter mest makt være bevisst denne ulikevekten. Man kan gå inn i relasjonen på to måter; -enten som leder-ansatt-relasjon eller som medmenneske-medmennesker-relasjon, noe som vil vekke ulike maktdimensjoner i forholdet. Lingås & Herheim (2008) sier også at dersom man håndterer asymmetrien feil, og ikke opptrer på et likeverdig grunnlag, vil det medføre krenkelse. I denne studien vil jeg ta for meg profesjonelle relasjoner, nærmere bestemt rektors relasjoner med sine nærmeste medarbeidere, lærerne.

3.2 Kompetanse

Kompetanse som begrep har opphav fra den latinske betegnelsen *competentia*, hvilket betyr sammentreff eller skikkethet (Skau, 2011). I denne studien vil betydningen av begrepet handle om å være kompetent og kvalifisert til det man gjør. Skau beskriver dette som noe kontekstuellt og at det må stå i forhold til noe. Dette kan for eksempel være en yrkesrolle, noe som vil utgjøre den profesjonelle kompetansen (Skau, 2011).

Jeg vil ta utgangspunkt i Skau (2011) sin modell for samlet profesjonell kompetanse, som består av tre aspekter: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse.



Figur 1-1 Modell for samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2011)

Denne modellen bruker jeg for å belyse kompetansedelen i fenomenet relasjonskompetanse for å kunne beskrive og problematisere dette nærmere. Disse tre aspektene henger nøye sammen, er avhengige av og vil gjensidig påvirke hverandre. De vil uttrykkes samtidig, men vil variere med ulik tyngde, ettersom hvilke handlinger vi gjør. Samlet vil de utgjøre en helhet (Skau, 2011).

En skoleleders teoretiske kunnskap integrerer kunnskap fra flere fagområder som kunnskaper om pedagogikk og didaktikk, mønsterplaner samt lover og regler som er viktige for skoleverket, men også fagfelt som etikk, kommunikasjonsteori og veiledningsteori. I forhold til en skoleleders yrkesspesifikke ferdigheter er dette komplekst sammensatt i forhold til den praktiske gjennomføring av skolehverdagen. I denne studien handler det om relasjonskompetanse. Yrkesspesifikke ferdigheter i forhold til dette vil da være å utføre ulike metoder og tilnærminger til veiledning og formidling, kunne lytte, stille gode spørsmål samt strukturere og gjenkjenne ulike prosesser overfor medarbeidere (Skau, 2011).

Det sist kompetanseområdet handler om personlig kompetanse. For en skoleleder vil dette handle om evne til tilstedeværelse, interesse for andre mennesker, empatiske evner, selvinnsikt, tålmodighet og tro på utviklingsmuligheter (Skau, 2011). Skau belyser

også evnen til å tåle å stå i det uferdige, kunne ta imot det som er annerledes enn seg selv og mot til å gå ut av en hierarkisk definert profesjonsrolle (2011). Å ha mot til å tre ut av egen rolle handler om å møte medarbeidere på likeverdig grunn for å utforske det valgte utsnitt av virkeligheten sammen, og bygge en felles virkelighetsforståelse. Skau (2011) mener at når man har utviklet de tre sidene av sin kompetanse til et balansert hele, kan man bruke både hodet, hjertet og hender i sin yrkesutøvelse, og har ferdigheter til å avgjøre når man bør bruke hva. Da har man utviklet en god etisk standard, men høye kvalitetskrav til egen profesjon, hvor man kan forholde seg konstruktiv til egne utilstrekkeligheter og manglende ferdigheter.

3.3 Personlig kompetanse

I samspill med mennesker er personlig kompetanse viktig, men kan også være avgjørende for vår samlede profesjonelle kompetanse (Skau, 2011). I praktiske arbeidssituasjoner vil forskningsbasert og teoretisk kunnskap først bli relevant når den danner bakteppe for personlig og erfaringsbasert viten, slik at kunnskap ikke blir fragmentert og overfladisk. Skau mener at vi derfor trenger å forstå hvem vi er som personer, både for egen del, men også for andre. Hun mener at samfunnet trenger bevisste verdivalg for å møte samfunnets kompleksitet med høy personlig modenhet (Skau, 2011). Dette personlige bidraget i samhandlingen med andre mennesker har betydning for hvordan skoleleder opplever egen relasjonskompetanse, fordi det kommer så nært opp til hvem de er som mennesker.

Røkenes og Hansen refereres til Nordhaugs utvidede forståelse av kompetanse som *et individs evne til å gi respons på de krav som stilles fra omgivelsene* (Røkenes & Hansen, 2012, s. 88). Røkenes og Hansen mener at det da stiller et større krav til hva de kaller være-i-kompetanse, som er en viktig del av relasjonskompetansen. Denne kompetansen er rettet mot krav i ulike yrkessituasjoner som ikke kan løses med planlagte, aktive og instrumentelle handlinger. Det kreves en spesiell form for tilstedeværelse, enten i stedet for eller i tillegg til den aktive handlingen (Røkenes & Hanssen, 2012). De definerer dette som en dobbelthet, hvor fagfolk må forholde seg både til ytre krav og til seg selv. Røkenes & Hansen knytter være-i-kompetansen til tre hovedområder (2012).

Den første handler om å være seg selv, som handler om å anerkjenne og bruke egne ressurser, være reflektert i forhold til egen forforståelse og personlighet. Det handler om å ikke distansere oss fra andre med fremmedgjørende avvergesstrategier mot følelser. Som ansatt vil det være tryggere og lettere dersom lederen ikke blir overveldet av egne følelser på en slik måte at man ubevisst styrer unna samtals tema, fordi det blir ubehagelig. En annen utfordring kan være å balansere det private og det profesjonelle på en personlig måte overfor ansatte. Dette handler om etikk, at man er reflektert i forhold til eget menneskesyn og grunnleggende verdier, og at disse er i tråd med de grunnleggende verdiene som ligger i fagutøvelsen (Røkenes & Hanssen, 2012).

Det andre hovedområdet handler om å kunne forholde seg til andre, noe som innebærer å sette andres opplevelser i fokus. Det å kunne være nær andre mennesker i vanskelig situasjoner, uten å bli overveldet eller kunne beholde ro og kontroll over egne følelser, handler om selvkontroll og selvavgrensning (Røkenes & Hanssen, 2012).

Det siste hovedområdet i forhold til være-i-kompetansen handler om å kunne forholde seg til ulike situasjoner og ytre krav (Røkenes & Hanssen, 2012). Dette knyttes til situasjoner der instrumentelle handlinger ikke er tilstrekkelig. I de fleste profesjoner handler det om å utvikle seg til å kunne legge planer og iverksette tiltak for å nå bestemte mål, men ofte møter man mer komplekse situasjoner hvor det ikke er mulig å ha kontroll (Røkenes & Hanssen, 2012). I komplekse systemer som i mellommenneskelige samhandlinger, kan tilsynelatende trivielle hendelser gi store følger. Dette kan for eksempel handle om hvordan man hilser, å tilby en kaffekopp eller lignende.

Stern (2004) sier også noe om betydningen av å være til stede i øyeblikket, både overfor den man er sammen med, men også for egen del. Å være tilstede overfor seg selv vil si å være i kontakt med egen empati, dømmekraft og profesjonelle relasjoner, samtidig med den faglige kunnskap man har (Jensen, 2014). Stern (2004) omtaler dette for «now moments» - nå- øyeblikk, med genuin kontakt mellom to mennesker og kraften som utspilles i dette. Han beskriver felles opplevelser som et resultat av bevisstheter som overlappes av hverandre, hvor man får en opplevelse av sterke møter sammen med andre. Han beskriver det som en kort tidsperiode hvor våre subjektive erfaringer rommer mer enn antall sekunder skulle tilsi, basert på de følelser vi opplever i øyeblikket (Stern, 2004). Han definere det som en subjektiv, psykologisk prosess hvor det skjer mye på tross

av tidsstrukturen. Det er den subjektive opplevelsen som er meningsskapende og som opptar bevisstheten i øyeblikket. Videre er det bevisstheten som er filteret for hva vi opplever, og det vil derfor kreve at vi har en klar oppfattelse av oss selv. Han sier videre at de er disse øyeblikkene som skaper fortellingene om oss selv, både til oss selv, men også til andre. Øyeblikkene opptrer heller ikke isolert, men tar opp fragmenter av vår personlighet, våre verdier og de interesser, spenninger og konflikter vi er en del av (Stern, 2004).

Skau (2011) knytter også relasjonskompetanse til tilstedeværelse. Det er først med tilstedeværelse at teoretisk kunnskap får mening. Det handler om å våge å bruke oss som hele mennesker, hvor vi tør å både la oss berøre, men også at vi kan berøre andre mennesker.

I samhandling med andre mennesker er personlig kompetanse vesentlig for den samlede profesjonelle kompetansen. Det vil si at instrumentelle handlinger, kunnskap og teoretisk viten ikke kan stå alene, men at dette først får verdi i kraft av vår personlige tilstedeværelse når vi samhandler med andre mennesker. Verdien av den subjektive opplevelsen i øyeblikket, med tilsynelatende trivielle handlinger, kan ha en større verdi enn hva den reelle tidsaksen skulle tilsi. Det er avgjørende å kunne ha være-i-kompetanse hvor man som fagperson må forholde seg både til ytre krav, men også seg selv, med viten om egne holdninger, følelser og verdier.

3.4 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er et relativt nytt fagområde i forhold til menneskeorientert arbeid. Når man leder mennesker til å oppnå gode resultater i fellesskap kan det se ut til at det er en sterk sammenheng mellom lederens relasjonskompetanse og evne til resultatoppnåelse. Forskning fra BI (Kuvaas & Dysvik, 2012) viser at de mest støttende lederne har 38 % bedre resultater når man sammenligner med mindre støttende ledere. I dette kapittelet skal jeg belyse relasjonskompetansens ulike dimensjoner ved hjelp av Killén (2012), Skau (2011), Røkenes & Hansen (2002) og Spurkeland (2011) som bruker begrepet aktivt. Menneskeorientert arbeid omtales også innen ledelse og pedagogikk. Her bruker jeg Senge (1992) som omtaler hva en leder i en lærende organisasjon bør

utvikle evner til å kunne. Jenssen og Roald (2014) omtaler også skoleleders arbeid, hvor de viser til Fullan og hans forskning om profesjonsutvikling. I artikkelen Ledelse er ledelse og skoler er skoler? til Stenshorne (2015), viser hun også til betydningen av hvordan skoleledere verdsetter medarbeidere.

Killén (2012) påpeker betydningen av å ha en felles forståelse for hva man skal arbeide med. Hun setter relasjonen til den vi er i samhandling med som avgjørende for betydningen av kvaliteten av arbeidet. Hun definerer relasjonskompetanse som *«evnen til å etablere kontakt med andre mennesker hvor de føler seg respektert og ivaretatt»* (Killén, 2012, s. 44). Dette forutsetter evnen til å lytte uten forutinntatte oppfatninger og holdninger. Lingås (1992) mener også at relasjonskompetanse er uløselig vevet inn i våre holdninger og i det som handler om de faglige etiske prinsipper for arbeidet vårt. Killén sier at vår mulighet for å påvirke andre menneskers liv og valgsituasjoner, krever høy grad av etisk yrkesbevissthet, hvor den allmenne etikken ikke er tilstrekkelig. Hun vektlegger respekt, hvor man tar vare på andres verdighet. Videre er empati avgjørende, med evne til å leve seg inn i andres opplevelser. Det er her avgjørende å kunne gjenkalle egne, tilsvarende følelser andre har, for å kunne leve oss inn i andres følelser. Uten denne evnen står vi i fare for å tillegge andre mennesker kvaliteter vi selv har hatt vanskelig for å se eller akseptere hos oss selv (Killén, 2012).

Skau (2011) skriver at relasjonskompetanse er noe vi alle tilegner oss gjennom sosialiseringssprosessen, men at god relasjonskompetanse derimot, er ikke nødvendigvis en selvfølge. Hun vektlegger at ethvert møte mellom mennesker skjer i spennet mellom det betydningsløse og betydningsfulle, hvor ingen alene kan avgjøre kvaliteten denne relasjonen kan ha. Det meningsfulle møtet kan oppleves både godt og ubehagelig, og det er en rimelig ambisjon i arbeid med mennesker at denne skal være positivt betydningsfull. Skau sier imidlertid at dette bare kan innfris dersom yrkesutøveren gjør møtet til noe som er betydningsfullt for en selv, og en måte å gjøre det på er å se på seg selv som en som fortsatt har mye å lære. Yrkestittelen kommer dermed i skyggen av selvforståelsen i forhold til hva som påvirker mest i en relasjon (Skau, 2011). I forhold til hva som gjør møtene til andre mennesker betydningsfulle eller ikke, mener Skau at det ikke finnes noen fasit på dette, men at det finnes mange kilder som kan øke forståelsen for

fenomenet. Én kilde er menneskene vi møter. Ved at vi lytter, legger merke til nonverbale signaler og handlinger, og våger å være mer direkte i forhold til ønsker, tanker og erfaringer, kan vi forstå mer. En annen kilde til å øke forståelse er oss selv. Oppmerksomhet og refleksjon over egne erfaringer kan bidra til økt forståelse for menneskelige forhold og små nyanser i samspill med andre. God selverkjennelse er nødvendig for å forstå andre, fordi vi trenger et grunnlag for å kunne forstå andres handlinger og reaksjoner. *«Fordi vi har så mye til felles som mennesker, er kunnskap om oss selv nyttig for å kunne forstå andre. Fordi vi også er ulike, trenger vi dessuten å forstå skillet mellom et «jeg» og et «du», og å være lydhøre overfor du-ets egenart»* (Skau, 2011, s. 50). Oppsummert så vektlegger Skau altså personlig kompetanse som avgjørende for kvaliteten på arbeidet vårt og bestemmende for utfallet av våre relasjoner.

Spurkeland (2011) mener at relasjonskompetanse er selve kjernen i all samhandling. Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Skau, 2011, s. 63). Her vektlegges at det aktivt bygges opp mellommenneskelige forhold med det dualistiske og komplekse i relasjonen, hvor utspill og respons er avhengig av hverandre. Spurkeland (2011) beskriver relasjonskompetanse som konkrete ferdigheter som kan utvikles og trenes på. Anvendt innebærer dette å vurdere hva som kreves og hva som er hensiktsmessig i situasjonen man står i, hvor siktemålet alltid vil være hvordan relasjonen påvirkes.

I forhold til skolens målsettinger er det skolens personale under ledelse av rektor som realiserer målet, og arbeidstakerne er uløselig bundet til å stå i relasjon til hverandre som et system. Dette følges opp av Senge (1992) med at en helhetlig tilnærming til et mål handler om systemisk tenkning, som må finnes for å forstå en organisasjons sammenheng og mønstre. I følge Senge bør en leder beherske fem ulike disipliner. Disse er personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og til sist; systemtenkning. Med mål om å bli en lærende organisasjon, kan de fem disiplinene overføres til å gjelde for skoleledere som vil stå sentralt i å skape en helhet for systemisk tenkning. Alle disiplinene utvikles parallelt, men det er den siste komponenten som bidrar til en effektiv organisasjon, hvor helheten kan bli større enn summen av de enkelte komponentene

(Senge, 1992). Det krever øvelse i å se seg selv og omverdenen i et helhetsperspektiv, hvor mennesker sees på som proaktive deltagere som aktivt skaper fremtiden. Målet er å kunne identifisere underliggende strukturer fremfor å henge seg opp i enkelthendelser og øyeblikksbilder. Dette binder Senge sammen i de fem disipliner. Medlemmene i organisasjonen må vurdere hva de ønsker for fremtiden og hvordan de skal komme dit. Dette er et lederansvar å bygge denne felles visjonen, ved å bygge felles forståelse for hva de skal jobbe mot og å få personalet til å trekke i sammen retning. I følge Senge, skapes dette gjennom at alle medarbeiderne må gjøre egne verdsett synlig for andre, og knytter dette til teamlæring. Læring skjer når grupper reflekterer sammen for å skape ny kunnskap og praksis. Dette kan ikke skje om man er alene, men må foregå som kollektiv disiplin. For å lykkes med dette, kan en leders relasjonskompetanse være av betydning, for å klare å skape mening hos den enkelte.

I sin doktorgradsavhandling om lærernes læring i team, omtaler også Tingleff-Nielsen (2012) viktigheten av å gi rom for lærernes individuelle erfaringer og delingskultur. Her kommer det frem at teamarbeid i praksis foregår i to typer prosesser som skoleleder må være oppmerksom på. Den ene prosessen kaller Tingleff-Nielsen familiekulturen, som er preget av at lærerne er opptatt av gode relasjoner seg imellom, med omsorg og lojalitet mot teamfellesskapet. Her vil ikke faglige refleksjoner eller elevers læring være i fokus, noe som også vil påvirke daglig praksis i skolens utførte arbeid. Her er det også stor aksept for å de mest erfarne lærernes holdninger og for å ivareta det individuelle handlingsrommet i forhold til planlegging og gjennomført undervisning. Dersom det oppstår konflikter i en slik kultur, må ofte den som er uenig forlate gruppen. Dersom rektoren her er opptatt av å utvikle skolen med refleksjon og fellesskap om læringsarbeidet, vil denne kulturen være utfordrende for lederen. Tingleff-Nielsen (2012) sier da at skoleleder ikke bare må lede dette arbeidet, men også delta for å få bedre innsikt også med tanke på å kunne påvirke utviklingen. Den andre prosessen handler om praktiske gjøremål, og Tingleff-Nielsen (2012) kaller dette funksjonalitetslogikken. Fokuset her er planlegging, og refleksjoner om læreres og elevers utvikling blir borte.

Stenshorne (2015) knytter også skoleleders relasjonskompetanse opp mot skolelederrollen, i den forstand at hun stiller spørsmål til hva som er viktig innen ledelse,

som en leder bør kunne for å påvirke elevenes læringsutbytte. Med referanse til Glosvik, Langfeldt & Roald (2014), sier hun at ledelse først skjer når en leder kan påvirke måten ansatte tenker på. Ved at en skoleleder aktivt engasjerer seg i lærernes utvikling og læring, vil dette indirekte kunne påvirke læringsutbyttet til elevene (Stenshorne, 2015), som er skolene målsetting. Dette krever en tydelig pedagogisk ledelse, og skoler som lykkes med dette har ledere som er aktive i utviklingsarbeidet (Stenshorne, 2015). Hun setter også team, fellesskap, tid og rom, samt verdsettelse av medarbeiderne som noen av premissene for å lykkes i dette arbeidet. Her vil også relasjonskompetanse stå sentralt.

Min hensikt med denne oppgaven er å finne ut av hvordan relasjonskompetanse erfares av skoleledere. Jeg har på grunnlag av dette sett på hvordan ulike teorier ser på begrepet relasjonskompetanse og hva de vektlegger i sin forståelse. Killén (2012) vektlegger kommunikasjon i relasjoner, Skau (2011) legger vekt på kvaliteten i møtet med andre mennesker og Spurkeland (2011) er tydelig på dialogferdigheter i forhold til kommunikasjon. Dette er også noe alle rektorene er opptatt av når de snakker om sin relasjonskompetanse. De snakker også om egen erfaring med relasjonskompetanse i forhold til å skape felles visjoner og få medarbeiderne til å trekke i samme retning. Dette omtales av både Senge (1992), Tingleff-Nielsen (2012) og Stenshorne (2015), hvor de setter fokus på teamarbeid som en viktig del av rammen for skolens kvalitets- og utviklingsarbeid. I en skoleleders komplekse hverdag må det da aktivt settes av tid til å refleksjon i fellesskapet, noe som kan virke krevende opp mot skolens administrative funksjoner.

3.5 Kommunikasjonsferdigheter

All samhandling med andre mennesker handler om kommunikasjon, selv om det kan foregå ved hjelp av mange ulike kanaler. Kommunikasjon er et stort begrep som handler om både verbal og nonverbal kommunikasjon, skriftlige uttrykk, atferd og kulturelle uttrykk. Det er ikke gitt at all kommunikasjon er god kommunikasjon som er med til å fremme gode relasjoner. På grunn av oppgavens problemstilling velger jeg å fokusere på kommunikasjon som er med til å fremme relasjonskompetanse samt hva jeg opplever informantene gir uttrykk for er viktig i forhold til deres kommunikasjon med medarbeidere. Denne oppgaven gir ikke mulighet til å fordype meg særlig i

kommunikasjonsferdigheter generelt. I forhold til informantenes fokus og problemstillingen handler dette om den muntlige samtalen mellom to eller flere personer som foregår ansikt til ansikt, og blir en avgrenset del i forhold til den totale kommunikasjonen.

3.5.1 Dialog

Når jeg har sett på kommunikasjon som fremmer relasjonskompetanse, står dialogen sentralt. Spurkeland (2011) beskriver dialogen som den mest kjente dimensjonen innen relasjonskompetanse, med holdninger, evner og ferdigheter som grunnmur. Han presiserer at dialogen er den eneste samtaleformen som er preget av likeverd og balanse, og må ikke forveksles med diskusjon og debatt, som har mer kamp i seg og tar sikte på å skape en vinner og taper (Spurkeland, 2013). Buber (2003) beskriver jeg-du-relasjonen som et ekte møte, hvor dialogen kun kan skje når man som menneske går inn med hele seg. Skjervheim (1968) beskriver et jevnbyrdighetsideal som har som forutsetning gjensidig tillit og vilje til å anerkjenne den andre som essensielt. Ansvar for opplevelsen av likeverdighet og balanse ligger hos lederen, slik at asymmetrien minimeres (Spurkeland, 2013). Spurkeland (2013) beskriver også dialogkoden som er to menneskers unike måte å samtale på, og uten denne vil samtalen preges av usikkerhet. Dialogen skal preges av en vinn-vinn-opplevelse, hvor de involverte sitter igjen med en følelse av verdsettelse med lederen som ansvarlig for å unngå en eventuell skinnenighet/skinnuenighet (Spurkeland, 2013). Som to grunnleggende ferdigheter, sier Argyris & Schön (1996) er å mestre balanseringen av argumentasjon og undersøkelse i dialogen. Dette er to faktorer som i dialogen vil skape dominans eller likeverd ettersom dette balanseres underveis. Har man overdreven argumentasjon, utøver man press og en overdreven undersøkelse kan føre til usikkerhet. Er det derimot for lite av begge deler blir samtalen utydelig og anonym (Argyris & Schön, 1996). Spurkeland redegjør utfra dette hva han kaller dialogens ABC, hvor A: Hevd din mening, B: Underbygg egen mening med konkrete eksempler og C: Søk etter felles forståelse (2013, s. 56). Som i Argyris & Schöns modell, handler det om å tilpasse egen argumentasjon for å ivareta den andres synspunkter og særlig viktig er det at samtalen ikke slippes før man har oppnådd en felles forståelse (Spurkeland, 2013), noe som kan føre til usikkerhet og misforståelser.

Informantene legger vekt på dialog i sin beskrivelse av relasjonskompetanse, og alle utdyper betydningen av likeverd.

3.5.2 Anerkjennelse og kongruens

Man kan hevde at samarbeid og teambygging er viktig for at en organisasjon skal være produktiv (Spurkeland, 2013), og her vil relasjonen mellom leder og ansatt påvirke trivsel og produktivitet. Sentralt i dette står behovet for anerkjennelse, behov for utvikling og selvrealisering samt behov for sosiale relasjoner (Spurkeland, 2013). Schibbye (2002) beskriver anerkjennelse som å være lyttende, aksepterende og ekte i ord og handlinger. Hun støtter seg til Carl Rogers som formulerte betingelser for endring i terapi. Tre av disse handler om det mellommenneskelige, om terapeutens holdninger og atferd. Kongruens står meget sentralt når man ser på kommunikasjon som fremmer relasjonskompetanse. Carl Rogers (1962) tydeliggjorde dette begrepet som ett av tre grunnleggende prinsipper innenfor kommunikasjon og relasjonsarbeid. De to andre prinsippene var empati og ubetinget positiv grunnholdning, som også blir kalt nestekjærlighet. Rogers mente at vi er i stand til å bruke følelsene våre bevisst når vi kommuniserer, at de er tilgjengelige for oss. Det betyr at for å være kongruente må våre følelser, ord og handlinger stå i samsvar med hverandre, at budskapet er samstemt (Skau, 2011). I følge Skau (2011) handler kongruens om teknikk, men at det først og fremst handler det om bevissthet. Det vi kommuniserer er ikke klarere og mer samstemt enn hva vi selv er. Det betyr at er vi uavklart i forhold til noe eller noen, vil dette komme til uttrykk når vi kommuniserer. Det er derfor viktig å kjenne seg selv godt, noe som også vil kreve mot. Kommunikasjon vil ikke alltid kjennes behagelig når man opptrer kongruent, fordi det krever endring og utvikling. Skau sier om dette: *«(...) ønsket om at alt samspill skal være «behagelig, kan derfor både bli en klam hånd over friskheten vår i kommunikasjon og kvele potensialet for utvikling»* (Skau, 2011, s. 93).

I forhold til empati, så vil den bare fremstå som meningsfylt i den grad den er ekte (Rogers, 1959). I følge Skau kan man si at kongruens handler om «jeg-ets» uttrykk, mens empati handler i første rekke om «du» og hvordan den andre blir møtt. Dette bidrar til helheten i kommunikasjonen (Skau, 2011). Oppsummert handler kongruens om å være klar over hva som er egne og andres behov, og evne til å sette andre mennesker i fokus.

3.5.3 Tillit

En basis i relasjonskompetanse er å bygge tillit, som må utvikles som en gjensidig forståelse av mellommenneskelige verdier med tillitsvekkende atferd (Spurkeland, 2011). I følge Spurkeland henger dette sammen med en ærlig og åpen kommunikasjon med forutsigbare handlinger, men som bærer preg av en emosjonell form som krever atferd som styrker følelsen av tillit. Etter hvert som man utvikler intellektuell dyktighet, kritisk sans og analytiske evner, kan tillit gå over i en mer fornuftsbasert tankegang, men den må likevel fortsatt sees som mest emosjonell (Spurkeland, 2011). Kristiansen (2011) presenterer også to former for tillit, hvor den ene formen er spontan og umiddelbar, mens den andre kan utvikles over tid. Det første Kristiansen (2011) påpeker er at en god relasjon fordrer tillit, som alltid vil ligge implisitt i kommunikasjonen, men det er ikke alltid man er like oppmerksom på dette. Det å vise tillit vil i varierende grad være en personlig utlevering. Vi involveres i hverandres liv, og får vi ikke den rette bekreftelsen, kan det medføre skuffelse og eventuelt brudd i tilliten. Det neste hun påpeker er at tillit innebærer en risiko. Vi har liten oversikt over den andres holdninger og handlinger, og utfallet av investeringen kan derfor ikke være kjent på forhånd. Til sist handler det om moral og etikk, som handler om at det som blir levert til oss i tillit må ivaretas (Kristiansen, 2011). .

Skivik (2004) sier at med tillit følger også makt. Ofte beskrives makt som noe man kan ta, mens tillit derimot er noe man får (Skivik, 2004). Tillitsforholdet vil bestå av gjensidige forventninger som ennå ikke er realisert, noe som innebærer å stole på noe som enda ikke har skjedd. Dette er med andre ord risikofylt, fordi det ikke kan foreligge garantier for et gitt utfall. Det blir et forhold som man ikke kan ha direkte kjennskap til. Tillit er derfor svært avhengig av ærlighet. Skivik (2004) mener at med tillit vil det også være et maktforhold. Et eventuelt misbruk av denne makten vil redusere tilliten, fordi de er gjensidig avhengig av hverandre. Tillit og makt både truer og forutsetter hverandre. I dette ligger det en forutsetning om at den man gir tillit ønsker, har mulighet til lå å beskytte den andre og handler eller ivaretar ens interesser. Utøvelser av makt uten tillit vil etter hvert skape mistillit, hvor aksept for bruk av makt avhenger av medarbeiderens tillit (Skivik, 2004). Makt er å få andre til å gjøre som en selv vil uavhengig av hva den andre mener (Arnulf, 2012). Igjen ser vi at ledelse handler om samspill. I forhold til

ledelse, skiller Burns (1978) på ledelse og makt, da ledere ikke kan ikke behandle medarbeidere som ting. Det er det bare ledere som misbruker makt som gjør. I følge Burns (1978) så vil sanne ledere alltid være i kontakt med medarbeidernes egne verdier. Dersom en leder tar avstand fra dette, er han ikke lenger en leder i den forstand at lederen har legitimitet i rollen. Motivet for å bli leder, kan også sees i forhold til makt. En undersøkelse av ubevisst motivasjon hos ledere fant to former for maktbehov (McClelland, Boyatzis, & Campbell, 1982), personlig orientert maktbehov og et «temmet» maktbehov, med ønske om makt på vegne av et fellesskap og deres verdier. Arnulf (2012) ser dette som et behov for å løfte fellesskapet fremfor seg selv. Arnulf mener at ledere bør ha et moderat, men tydelig behov for å prestere, men ikke så sterkt at det gjøres om til en konkurranse hvor medarbeidere blir motstandere. I forhold til relasjoner, mener også Arnulf (2012) at ledere bør ha moderate relasjoner til de ansatte, hvor de ikke blir avhengig av hva andre mener om dem.

3.6 Oppsummering av hvordan relasjonskompetanse kan forstås ut i fra tidligere forskning og teori

Jeg skal her oppsummere kort hva som er beskrevet teoretisk i forhold til min problemstilling. Jeg startet med å beskrive relasjonskompetanse som begrep. Jeg har belyst hva en relasjon er og hva kompetanse er, og at kompetanse operasjonaliseres på ulike nivå. Relasjonskompetanse har en bred referanseramme, og jeg har gjort kort rede for ulike måter å forstå begrepet på. Jeg har satt dette sett på personlig kompetanse og øyeblikkets potensiale i forhold til relasjonskompetanse. Med utgangspunkt i disse teoretikernes forståelse av relasjonskompetanse blir kommunikasjonsferdigheter utdypet. Kommunikasjonsferdigheter i denne studien blir utdypet som dialog, anerkjennelse og kongruens og tillit.

I det neste kapittelet beskriver jeg min egen studie for å tydeliggjøre metodiske valg og refleksjoner.

4 Forskningsdesign og metode

4.1 Hensikten med denne studien

Hensikten med denne studien var å beskrive hvordan en skoleleder opplever det å være en relasjonsbygger fra en skoleleders ståsted. På dette stadiet av forskningen, vil relasjonskompetanse generelt bli definert som evne til å etablere kontakt med andre mennesker. Ser man denne forskningen i et sosialkonstruktivistisk lys, vil man søke forståelse og mening ut i fra den verden hvor man bor og arbeider i det daglige (Creswell, 2013). Som skoleleder vil man utvikle subjektive erfaringer og meninger på bakgrunn av ens erfaringer. Disse meningene kan være varierte og komplekse, og informantenes forståelse er av stor betydning for å belyse den virkelige verden. Ofte pålegges det historiske og kulturelle normer en leder må leve etter, hvor dennes subjektive mening og opplevelse fort kan undervurderes i forhold til betydning for hvordan den daglige utøvelsen av rollen som en god leder tolkes og utøves (Creswell, 2013).

I denne undersøkelsen ønsker jeg å få innblikk i rektorenes perspektiv på egen relasjonskompetanse. Samfunnsforskning kan karakteriseres som et samspill mellom teori og empiri, men oppgavens forskningsgrunnlag vil ta utgangspunkt i empiriske undersøkelser som kategoriseres og deretter drøftes ut i fra teoretiske perspektiver. Jeg ønsker å få mest mulig beskrivende informasjon om hvordan rektorer erfarer betydningen av relasjonskompetanse i forhold til å lede medarbeidere. For å få til dette har jeg brukt kvalitativ metode ved å intervju rektorer for å få innsikt i deres tanker, følelser og erfaringer. Metoden gir mulighet til å studere virkeligheten slik den oppleves av rektorene. Jeg vil gjøre rede for den vitenskapelige forankring og det forskningsdesign som er benyttet for å svare på oppgavens problemstilling. Jeg vil også prøve å synliggjøre de valg som er tatt underveis, både i forberedelsen og i gjennomføringen av datainnsamling, valg som er tatt under analyse og tolkning av data, med tanke på å sette leseren i stand til å selv kunne vurdere kvaliteten på forskningen. Videre vil etiske refleksjoner rundt valg av metode bli presentert. Tilslutt redegjør jeg for min forskerrolle, validitet og hvilke etiske refleksjoner og forskningsetiske hensyn som er tatt underveis.

4.2 Kvalitativ metode

Et mål for denne vitenskapelige virksomheten er finne frem til kunnskap om bestemte fenomener og utvikle teoretisk forståelse for dette. Som en følge av dette sier metoden noe om hvordan man systematisk og planlagt fremskaffer kunnskapen og utvikler teoriene, og hvordan man sikrer vitenskapelig kvalitet og relevans for fenomenet det forskes på (Grønmo, 2016). Kvalitativ metode egner seg for denne oppgaven, fordi formålet er å innhente detaljert og nyansert informasjon om hvordan rektorer opplever fenomenet relasjonskompetanse med de erfaringer, holdninger og opplevelser samt hvordan informanten handler ut i fra dette. Det er et ønske om å se verden gjennom informantens øyne med et direkte og nært forhold til det som skal utforskes (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016). Problemstillingen setter fokus på det å forstå rektorenes erfaringer i en større meningssammenheng (Grønmo, 2016), med en fenomenologisk analytisk tilnærming. Det grunnleggende i denne form for studier er at virkeligheten er slik aktørene selv oppfatter den (Grønmo, 2016).

Jeg har valgt å intervju tre rektorer. Dalen (2011) refererer til Wormnæs (1996) som sier at forskningen vil prøve å sette lys på hverdagsvirkeligheten. Her er det rektorenes opplevelser som skal ligge til grunn for analysene, med hovedvekt på å nå frem til en forståelse av måten de konstruerer deres oppfatning av verden. Fenomenologien er ingen entydig tradisjon, men heller en rekke retninger, hvor menneskets subjektive opplevelse står sentralt (Dalen, 2011). Som forsker skal jeg bygge opp en forståelse for meninger og handlinger, basert på informantenes egen forståelse av relasjonskompetanse som fenomen (Grønmo, 2016). Det legges derfor vekt på å få innsikt i informantenes erfaringer, opplevelser og oppfatninger, hvorpå å kunne sette dette inn i en større teoretisk sammenheng. Et mål må være å finne en dypere forståelse av hvilken mening de ulike opplevelser og handlinger egentlig har for informanten og dennes sammenheng med utvikling av skolen som en profesjonell organisasjon (Grønmo, 2016). Dette danner grunnlag for å bruke en fenomenologisk vitenskapelig tilnærming til studien.

4.2.1 Metodisk tilnærming og vitenskapsteoretisk forankring

Empiri er erfaringsbaserte opplysninger om faktiske forhold i samfunnet, og i vitenskapelige studier kjennetegnes disse av behandlingen av dette foregår på en systematisk måte (Grønmo, 2016). Det betyr at jeg under intervjusituasjonen må ha klart for meg hva som er relevant informasjon i forhold til problemstillingen som skal belyses. Det er rektorenes perspektiv som er min kvalitative undersøkelse, og det innebærer at jeg søker innsikt i deres subjektive erfaring med deres beskrivelser, vurdering og oppfatninger knyttet til det å være og å leve som menneske i denne verden med den rollen de har (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). For å få en slik forståelse benyttes det en kvalitativ metode med intervju i denne studien som gir informantene mulighet til å fortelle, forklare og referere til egne handlinger.

Denne oppgavens ontologi støtter seg til at mennesket er et individ med fri vilje og muligheter, med tanke på at det kan finnes flere virkeligheter med de erfaringer og den konteksten hvor de til daglig befinner seg (Creswell, 2013). Min epistemologiske antagelse er da at hver livsverden er unik, at opplevelse av kvalitet på relasjoner er subjektiv, men at vi likevel gjennom kommunikasjon og samhandling med andre til en viss grad kan dele og skape en felles, sosial verden. For å forstå dette, handler det om å komme så tett på informanten som mulig, at det gjennom informantenes subjektive opplevelser og erfaringer søkes å få mer kunnskap om dette emnet (Creswell, 2013).

4.2.2 Valg av metode

Ut ifra problemstilling og vitenskapelig forankring, falt valget på semistrukturert intervju, med beslutning om at tre informanter vil være nok til å kunne besvare problemstillingen. I fenomenologisk forskning vil det i alle tilfeller være vanskelig å generalisere forskningen, hvor hensikten heller vil være å gi overførbar og utfyllende kunnskap. Når man ikke skal generalisere kunnskap, blir det også mindre viktig å ha et representativt utvalg. Det vil derfor være mer hensiktsmessig å ha et utvalg som kan bidra til å besvare problemstillingen (Johannessen, Christoffersen et al., 2016).

Jeg hadde i første omgang tenkt til å kombinere intervju med observasjon av rektor i samhandling med sine medarbeidere, men for å belyse problemstillingen var jeg ikke

avhengig av å skaffe informasjon som kunne beskrive informantens omgivelser. Hensikten var å finne frem til informantens egen erfaring i forhold til fenomenene som skulle ligge til grunn for analysen. Jeg valgte derfor å bruke semistrukturert intervju som tilnærming for å få tak i informantens personlige opplevelser, med en dyp og grundig beskrivelse av fenomenet, uten faste/riktige svar og med få enheter som skal undersøkes. For å få frem dette, kunne ikke intervjuet være styrt av meg i forkant.

Jeg har gjort et fravalg av andre kilder for empiri i forhold til at analysen skal få frem opplevelser hos informantene. Da vil behovet for å vektlegge den ytre konteksten til informantene være liten i forhold til å forstå deres meninger og handlinger (Grønmo, 2016).

4.2.3 Feltilgang og utvalg

I forhold til utvelgelse av informanter, var det noen punkter jeg måtte ta i betraktning. Det ene handlet om tilgjengelighet, at det er begrenset med mulige informanter, da problemformuleringen definerte at rolle informantene skulle ha var skoleleder. Jeg har det siste halve året vært observant på hvem det kunne være relevant å spørre som informant, med fokus på at det må være en person som faktisk kunne være med på å belyse problemformuleringen slik at det vil ha relevans for studien (Grønmo, 2016).

For å belyse problemstillingen var det viktig å bruke en informant som hadde rollen som skoleleder som daglig virke, som tillot et intervju om seg selv i forhold til bakgrunn, status, opplevelser, meninger og handlinger (Grønmo, 2016), og at det var en person som har interesser, kunnskap og erfaring med å være en relasjonsbygger.

Jeg tok kontakt med skolehelsetjenesten og PPT i kommunene som har erfaring fra mange skoler, hvor jeg fikk råd om hvilke skoler som er gode på relasjonskompetanse. Jeg mente at det ikke var nødvendig å kontakte kommuneadministrasjonen, da jeg anså rektorene som myndige til å beslutte eventuell deltagelse selv. Jeg kontaktet i alt seks ungdomsskolerektorer direkte på mail. De fikk alle et skriv med presentasjon av meg selv, informasjon om prosjektets tema, metode og taushetsplikt. Det var også en konkret forespørsel om de ønsket å være informanter til denne undersøkelsen. Jeg fikk tilbakemelding fra tre som ønsket å være informanter. Ut ifra mitt prosjekt, anså jeg dette

som tilstrekkelig. Moustakas (1994) foreslår at for å utforske et fenomen hos en gruppe individer som har erfaring med temaet bør man variere fra tre informanter og opptil 10-15 personer. Creswell (2013) henviser til van Maanen (2006) som sier at den grunnleggende hensikten med en fenomenologisk studie er å redusere de individuelle erfaringene med et fenomen til en beskrivelse av essensen av erfaringene for alle individene. Dalen (2011) påpeker at man av praktiske hensyn kan begrense antall informanter på grunn av tidkrevende prosesser, hvilket også er gjort i dette arbeidet. Dog sier hun videre at det er desto viktigere at intervjumaterialet er av god nok kvalitet, slik at det gir tilstrekkelig grunnlag for å tolke og analysere. Det må da ligge til grunn at intervjuguiden har klart å omsette studiens overordnede problemstilling til konkrete temaer som relevante i forhold til hva som ønskes belyst (Dalen, 2011).

I forhold til utvalg, så var valg av skoleleder av betydning, da det her var et ønske om å studere skoleledere som allerede hadde gode ferdigheter i relasjonskompetanse. Informantene burde ha noen år med erfaring, være interessert i temaet, et ønske om å dele erfaringsgrunnlag og at vedkommende oppleves som en god leder i fagmiljøene. Temaet kan også oppleves privat, hvor jeg tenkte at det kunne være utfordrende å finne en informant som ønsker å bidra til forskning ved å gi et innblikk i dennes livsverden. Et utvalg av forskningsdeltakere kan være basert på kriterier som informasjon, på tilfeldigheter og det typiske (Jacobsen, 2015).

Den første informanten ble intervjuet i høstferien, og de to neste i løpet av november. Alle tre fikk en mail med forespørsel om deltagelse, gav et positivt svar om å la seg intervju og skrev under på samtykkeerklæringer om frivillig deltagelse¹. Utvalget bestod av en rektor fra en skole med elever fra 1.- 10. klasse, og to rektorer fra to barneskoler. Førstnevnte holder til i en annen kommune enn de to siste. Dette er likevel et selektert utvalg via skolehelsetjeneste og PP-tjenesten som mellomledd i forhold til å foreslå aktuelle kandidater. Informantene var bestilt som skoleledere som var interessert i temaet relasjonsledelse, og som kunne ha interesser for å dele erfaring med meg som

¹ Alle informantene er anonyme, og omtales som A, B og C. Dette begrunnes i kapittelet om etiske refleksjoner og hensyn.

forsker. Navn på samtlige informanter er anonymisert og omtales som et kjønn, hun, av hensyn til personvern.

4.2.4 Semistrukturert intervju og intervjuguide

Hensikten med intervjuet er å belyse tema og problemstillingen. Under utarbeidelsen av intervjuguiden, valgt jeg å ha en semistrukturert guide, med mulighet for å holde fokus på tema. Spørsmålene ble i noen grad styrt rundt problemstilling, samtidig som at spørsmålene var åpne. Jeg vurderte om jeg skulle lage underkategorier på forhånd, men valgte å få informanten til å dele sine tanker og erfaringer så uhildet som mulig, uten å legge forutsetninger for svarene, hvor spørsmålene var åpent formulert. I forhold til egen kunnskap mens tidspunkt for utarbeiding av intervjuguiden og gjennomføring av intervju foregikk, var det et bevisst valg å ikke skrive det teoretiske rammeverket for oppgaven før intervjuene var gjort og metodekapittelet var tilnærmet ferdig skrevet. Dette understøttes også av oppgavens vitenskapelige forankring, hvor jeg søker å finne hva informantene har til felles erfaring når det kommer til disse fenomenene (Creswell, 2013). Ved å finne teori i forkant av intervju og sammenfatting av resultater, kunne dette også være med til å påvirke intervjuprosessen, med mulighet for at informantene ble styrt til å svare i en bestemt retning.

I forhold til en fenomenologisk tilnærming til dataene var det viktig å finne deres beskrivelser som sier noe om «hva» informantene erfarer og «hvordan» de opplevde det viktig (Moustakas, 1994). Denne intervjuformen vil bidra til få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser. Det informantene forteller meg er datamaterialet mitt, og bør være så rikt som mulig (Dalen, 2011). Spørsmålene er formet slik at de er mest mulig åpne, for at informantene skal åpne seg og fortelle med deres beskrivelser og ord om egne opplevelser. Intervju betyr egentlig en «utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker sammen om et felles tema, hvor formålet er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider av et fenomen (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Samtaleformen ble derfor viktig under intervjuet, slik at muligheten for å følge opp informantens innspill var tilstede. I forhold til gjennomføringen forsøkte også jeg å legge til rette for et jevnbyrdig intervju, hvor jeg genuint ønsket å lytte til rektors refleksjoner.

Det å utvikle en intervjuguide var en krevende oppgave. Intervjuguiden skulle bidra til at sentrale tema og spørsmål ble berørt, slik at de til sammen ville dekke de ulike områdene som bør belyses i denne studien (Dalen, 2011). Jeg var opptatt av å få frem rektorenes erfaring av egen relasjonskompetanse, hvor de ser dette i lys av deres profesjonelle forhold til deres medarbeidere. Intervjuguiden inneholder derfor åpne spørsmål, med oppfordring til å svare med utgangspunkt i egen erfaring og forståelse. I forhold til rammesetting ble det først lagt opp til en uformell samtale på 3-5 minutter, hvor informanten fikk informasjon om tema og problemstilling. Det ble forklart hva intervjuet skulle brukes til, med avklaring i forhold til anonymitet og taushetsplikt. Informanten samtykket i denne fasen til lydopptak, og lydopptaket startet. Jeg startet med generelle spørsmål rundt informantens erfaring med temaet og problemstillingen. Informanten fikk også fortelle om sin rolle, samt beskrive i korte trekk hvilket fokus denne har hatt på å bygge relasjoner til sine medarbeidere. Deretter begynte jeg på fokusspørsmålene. Jeg hadde laget åpne fokusspørsmål som hjelp til meg selv, med tanke på at det fort kunne bli tungt å samle fokus under et dybdeintervju av 1,5 times varighet, dersom samtalen skulle stoppe opp. Det ble ikke nødvendig å hente opp mange av spørsmålene, da informantene selv begynte å snakke om disse. Jeg tok likevel en kontroll igjennom alle spørsmålene på slutten av intervjuet, for å se om alt var med.

Det handler om å få en dypere innsikt, hvor man kan bruke begrepet «livsverden» i forhold til informantenes beskrivelser og erfaringer. Dette er et begrep hentet fra filosofen Edmund Husserl, men som i senere tid er knyttet til den kvalitative forskningen innen ulike fagområder (Kvale, Brinkmann et al., 2015). «Livsverden» er et godt egnet begrep i en kvalitativ tilnærming, fordi det også fokuserer på opplevelsesdimensjonen, og ikke bare beskrivelser av dagliglivet til informanten (Dalen, 2011). I dette ligger det også filosofiske elementer til grunn når det er snakk om å finne den enkelte rektors erfaringer, hvilket perspektiv disse erfaringene har, og utviklingen av hva som er sentralt for disse erfaringene, i motsetning til å skulle analysere og forklare (Moustakas, 1994). Det er her betimelig å spørre hvor stor innsikt det faktisk er mulig å få i informantens livsverden; - i hvor stor grad er det mulig å forstå den andres situasjon? Dette avhenger av flere faktorer, blant annet min egen kunnskap og erfaringer, hvor åpen informanten

velger å være i forhold opplevelse av egen relasjonskompetanse. Min håndtering av intervjusituasjonen her er svært avgjørende for hva slags empirisk datamateriale jeg får, og det var avgjørende at jeg var åpen og mottakelig for det som kom, at jeg viste respekt og interesse og vilje til å lytte. Jeg la vekt på å lytte til det de uttrykte, brukte aktiv lytting, prøvde å være anerkjennende, med høy bevissthet om bruk av blikk, nonverbale og verbale tilbakemeldinger. Den fortolkning jeg gjør under intervjuene vil være preget av forholdet mellom informanten og meg som forsker. Dette vil stå sentralt i forhold til oppgavens validitet (Dalen, 2011).

4.2.5 Prøveintervju og gjennomføring av intervjuene

I en kvalitativ intervjustudie skal det alltid tas et prøveintervju (Dalen, 2011). Jeg gjennomførte et prøveintervju i en uformell setting med en venn med lang ledererfaring, for å teste verdien av fokusspørsmålene, om de ville være relevante i forhold til problemstillingen. På bakgrunn av dette, ble noen spørsmål endret i ordlyd og rekkefølge, for å bedre flyt i samtalen. Jeg fikk også testet de tekniske opptaksfunksjonene på min ipad, for å se at alt fungerte som det skulle. Dette anses ikke til å ha påvirket informasjon og innhenting av data. Selv om jeg valgte å finne hovedtyngden av teori i etterkant av intervjuene, brukte jeg egne erfaringer på området samt at jeg leste en bok (Spurkeland, 2013) om relasjonsledelse for å lage aktuelle spørsmål.

Jeg valgte å begynne intervjuene i høstferien, hvor skolelederen var alene på jobb, slik at første intervju kunne forgå uforstyrret. Det var også en tanke at informanten skulle kunne sette av tid til gjennomføring, uten av situasjonen ble stresset av eventuelt tidspress. Dette var også en fordel for min del med tanke på å gjennomføre det første intervjuet med god tilstedeværelse og ro rundt situasjonen.

Det var kun informanten og meg til stede, og vi holdt på en halv time mer enn planlagt, da den uformelle rammen tok lengre tid. Intervjuet foregikk på lærerværelset på informantens arbeidsplass.

De to påfølgende intervjuene var også avtalt i forkant, med 1,5 times varighet og intervjuene foregikk uforstyrret på de respektives skolelederes kontorer.

4.3 Bearbeiding og analyse

Etter intervjuene var gjennomført omgjorde jeg det empiriske materialet fra tale til tekst. Jeg gjorde denne jobben selv, hvilket tilslutt utgjorde 39 sider med ordrett tekst. Bearbeidingen startet allerede ved innsamlingen av datamaterialet. Resultatanalysen handler om å skape mening ut ifra datainnsamlingen. Dataene kan ikke stå for seg selv, de måtte også tolkes (Creswell, 2013). Min erfaring var at tolkningsprosessen startet tidlig, allerede ved innsamlingen av dataene og særlig under transkriberingen, hvor det var vanskelig å ikke tillegge mening i hendelsene. Dette fremsto som et forhold mellom mitt daværende teoretiske utgangspunkt og hvor jeg nedtegnet tendenser i råmaterialet mens jeg transkriberte. Jeg leste ikke teori mens jeg transkriberte og systematiserte resultatene, slik at dette i liten grad har påvirket de tendenser jeg har sett.

En analyse er en systematisk undersøkelse hvor man deler opp noe som er sammensatt for å avdekke en mening som ikke umiddelbart er synlig. Dette fremstår som en fortolkning, og ikke et endelig svar. Disse enkeltdelene forsøkes å sammenfattes i mer sammenhengende kategorier. Det motsatte er å syntetisere, hvor prosessen foregår da i veksel mellom det å bryte ned, analysere, og å sette sammen (Kvale, Brinkmann et al., 2015). I forhold til at denne undersøkelse har en fenomenologisk tilnærming til data, har essensen av de erfaringer som undersøkes et hovedfokus på «hva» de har erfart og «hvordan» de opplevde dette. Når man tolker dette, beveger man seg inn på hermeneutisk fenomenologisk tilnærming som beskrives med seks faser hvor man først fokuserer på et fenomen, hvor man binder seg til en problemstilling, så reflekterer man over temaet, hvorpå man så beskriver fenomenene som har sterke holdepunkter opp mot undersøkelsen og så balansere dette til en skriftlig helhet. Dette skal da ikke bare være rene beskrivelser, men at det også gjøres en tolkning av erfaringene som er definert (Creswell, 2013). I forhold til å bruke intervju som metode, vil hvordan man tolker råmaterialet være viktig. Det kan være hensiktsmessig å ha tenkt igjennom dette når man skal samle resultatene. Svarene til informanten kan sees om en presis beskrivelse av deres erfaringer, og i et slikt perspektiv blir jeg kun en videreformidler av deres virkelighet. Man kan også se på datamaterialet som noe som egentlig ikke vil kunne gi en nøyaktig beskrivelse av deres virkelighet. Dette henger sammen med at informantenes svar alltid vil påvirkes av selve intervjusituasjonen (Thagaard, 2003). Min forståelse er at

dette bør sees i sammenheng, og at man finnes en middelvei med tanke på at begge deler er viktige perspektiver. Jeg ser intervjumaterialet som en gjengivelse av deres erfaringer, men at de også er påvirket av intervjusituasjonen og meg som intervjuer.

Organiseringen og bearbeidingen av intervjuene begynte direkte etter at intervjuene var gjennomført. Jeg valgte å utføre transkriberingen fra tale til tekst selv, da jeg så dette som en unik mulighet til å bli kjent med egne data. Utskriftene fremstår som råmaterialet for analysen, men muligheten for å gå tilbake til lyd materialet vil være mulig. Prosessen fra lydfil til tekst er en form for datareduksjon, og det kan derfor være nødvendig å også forholde seg til lydfilen, om noe blir uklart (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Med henvisning til Gerts (1973) og Ricœur (1993), sier Dalen (2011) at samtalen som var under intervjuet blir fiksert når den kommer i skriftlig form, og blir stående mer selvstendig og adskilt fra den opprinnelige dialogen. Når transkripsjonen er ferdig skrevet, kan disse tekstene benyttes som egne tekster i den videre tolkningsprosessen (Tangen, 1998).

Underveis i transkriberingen laget jeg i grove trekk noen kategorier for hva slags teoretisk rammeverk jeg etter hvert skulle bruke i forhold til å belyse funn. Fordelen med dette er at analysen ikke ble teoristyrkt, at funn ikke styres av teori som er valgt på forhånd. Dette var en nyttig prosess som satte i gang egen refleksjon, hvor jeg brukte en loggbok for nedtegnelser av tanker jeg fikk under transkriberingen. Jeg har valgt å transkribere så nøyaktig som mulig, og har heller ikke korrigert setninger, slik at det av og til blir usammenhengende formuleringer, hvor informanten tenker høyt og det ikke alltid er meningsbærende til slutt. Latter og bekreftende mumling med betydning samt egne gjentakelser og bekreftelser er også nedtegnet i teksten. Sitater brukt i analysen er ordrette nedtegnelse, men jeg har tillatt meg å ta bort noe innhold som ikke er relevant for sitatets aktualitet.

Siden intervjuet var så lite styrt fra min side, fikk alle intervjuene ulik rekkefølge på tematikk underveis. Jeg ble derfor nødt til å splitte opp intervjuene i etterkant og samle dem på nytt i større kategorier. Rent metodisk gjorde jeg ved hjelp av en matrise hvor kategoriene var kultur for læring og utvikling, tillit og deling av makt, teamutvikling,

mellommenneskelig samspill og betydningen av dialog som verktøy som hovedområder hvor de vektla relasjonskompetanse. På dette tidspunktet satte jeg meg inn i det teoretiske rammeverket for oppgaven, og gjennom abduksjon vokste det frem tre nye kategorier hvor de snakket om relasjonskompetanse. Den første kategorien handlet om det å komme fra posisjon til relasjon. Den andre handlet om det å være den relasjonelle lederen, men den siste kategorien handlet om betydningen av dialog som verktøy. Kategoriene ble til gjennom abduksjon, hvor informantenes utsagn og data begynner å virke sammen med teorien, med gjensidig påvirkning av hverandre. Jeg har som en kontinuerlig prosess sett på dataene i lys av ulik forskning og teoretisk tilnærming og visa versa. Tekstene som råmateriale var i første omgang lange og uoversiktlige, men etter hvert som temaene ble kategorisert, kunne jeg reflektere over hva materialet handlet om med utgangspunkt i problemformuleringen. Dette ble til en temasentrert analyse, hvor jeg sammenligner informasjonen fra de ulike informantene, og analyserer sammenhengen mellom disse. Dette ble utarbeidet i ulike faser, hvor den første fasen handlet om å klippe ut tekste som fremhevet meningsinnholdet i de ulike kategoriene. Neste fase var å konsentrere tekstene ved at de ble forkortet, og slik kom temaene i fokus.

4.4 Vurdering av oppgavens vitenskapelighet

4.4.1 Min forskerrolle

Jeg er bevisst på at jeg har en forforståelse av situasjoner, mennesker og fenomener. Denne var med på å bestemme tematikk for denne studien, og fantes før både intervju og analyse ble gjennomført. All forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont (Wormnæs, 1987), med de meninger og oppfatninger vi har på forhånd og i forhold til fenomenet som ønskes utdypet. Dette stammer fra Edmund Husserl, som mente at en måte å forstå på er via beskrivelse og analyse av hvordan vi konstruerer vår oppfattelse av verden på (Wormnæs, 1987). Dette vil alltid ligge til grunn for møtet med både informanten og senere, det innsamlede materialet for meg som forsker. I forhold til analysen var det derimot viktig å være bevisst på at ikke mine personlige erfaringer skal bli for fremtredende, ved å være på vakt i forhold til egne fordommer (Grønmo, 2016). Utfordringen her var å bruke denne forforståelsen på en slik

måte at den åpnet for mest mulig forståelse av de opplevelser og uttalelser informanten har (Dalen, 2011). Dette var for meg også en aktiv og skapende prosess, fordi det å lytte til informanten og å motta et budskap ikke kunne foregå passivt (Gallagher, 1992), men at det var mer som en samtale som var avhengig av tankeprosesser og tilstedeværelse hos meg.

I forhold til det vitenskapsteoretiske utgangspunkt var utfordrende å stille seg nøytral som forsker, ved å kun forholde seg til informantens personlige erfaringer med fenomenene. Det ble viktig for meg å prøve å løsrive meg fra min egen forforståelse. Det har vært en bevisst prosess hvor jeg aktivt må legge den til side. Førforståelsen kan også brukes som et verktøy for utvikling av forståelse og tolkning (Gadamer, 2012), og på den måten har jeg hatt et mer sensitivt syn for teoriutvikling i eget datamateriale. Dette har vært krevende og jeg har måttet være bevisst i forhold til å identifisere de personlige erfaringer med fenomenene underveis, uten å blande inn egne forforståelser. Det var også utfordrende å møte det nye, fremmede uten å forsøke å gjøre det fremmede fortrolig, med risiko for å miste nyansene i det unike i informantenes fortellinger (Gadamer, 2012). Mine erfaringer og forståelse av relasjonelle ferdigheter hos ledere kan ha betydning for hvordan videre fortolkning har foregått etter hvert som analysen beveger seg fremover, når jeg skal prøve å forstå noe nytt. Forforståelsen kan gli inn i opplysningene jeg får og på den måten vil fortolkningen samtidig være et møte mellom meg og det jeg oppfatter. Det er meg som har fortolket innhentet informasjon, som bygger på direkte uttalelser, men som etter hvert har blitt videreutviklet i dialog mellom det empiriske materialet og meg som forsker (Dalen, 2011).

4.4.2 Validitet

Innen kvalitativ forskning handler validitet om hvilken grad datamaterialet er gyldig i forhold til problemstillingen som belyses, mens reliabilitet handler om grad av pålitelighet. Gyldighet handler om i hvilken grad undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen kan svare til problemstillingen. Pålitelighet handler om bekreftbarhet, om kvaliteten av tolkningen og om de begrunnelser denne studien fører til kan støttes av annen forskning (Grønmo, 2016).

Min rolle som forsker er essensiell for innholdets validitet. Jeg har gjort rede for min tilknytning til fenomenet som studeres, og det blir da opp til leseren å vurdere om dette har innvirkning på resultatene. I forhold til å på best mulig vis få til en samtale med informantene som gir reliable data så er et kvalitativt intervju basert på menneskelig samspill, og en metodisk forutsetning er at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant. Essensen i dette er hvordan situasjonstolkninger og opplevelser blir til noe felles mellom mennesker, at de uttalelser som ligger til grunn for forskningen ligger så nær informantenes forståelse som mulig (Dalen, 2011). Det har vært viktig å legge til rette for dette i oppgaven.

I forhold til utvalget, har dette nær sammenheng med validitet, at utvalget representerer relevans for fenomenet som studeres (Dalen, 2011). I forhold til problemstilling, har også metoden vært tilpasset hensikten med undersøkelsen, sammen med den teoretiske forankringen. Det er informantenes beskrivelser som styrer retningen for tolkning og analyse, og jeg har derfor forsøkt å få datamaterialet så rikt og fylldig som mulig ved å stille åpne spørsmål som gir anledning til å komme med uhildede og fylldige uttalelser.

Jeg har i denne studien etterstrebet å finne en indre sammenheng i datamaterialet, med å vektlegge en teoretisk forståelse av de fenomener studien handler om. I oppgaven har jeg brukt teori og begreper for å gi et utvidet perspektiv på problemstillingen. Jeg har utvidet teoretisk kunnskap og begreper i analysen, og gått ut over til rektorenes verden, slik de opplever den, hvilket krever at sammenhenger som forklares kan spores tilbake til datamaterialet og fortolkning av dette. Tangen innfører abduksjon som begrep i en slik forståelse av teorien (1998, s. 229-235). Min metode blir derfor en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode, fordi utgangspunktet er empiriske enkelttilfeller, men det blir også brukt teoretiske forestillinger og begreper (Dalen, 2011). Dette forutsetter at datamaterialet har blitt bearbeidet, tolket og analysert på en egnet måte. Dette bygger på å prøve å forklare sammenhenger, med en mer abstrakt teoretisk forståelse av problemstillingen (Dalen, 2011).

4.5 Etiske refleksjoner og forskningsetiske hensyn

For å ivareta de krav som stilles til vitenskapelig virksomhet sendte jeg meldeskjema med formål, beskrivelse av prosjektet og intervjuguide til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), hvor jeg fikk godkjenning for denne studien.

Før avtalen om intervjuet ble laget, fikk informantene en muntlig fremstilling av hva forskningen gikk ut på, hvilken hensikt og hvilken metode som ville benyttes. Informantene fikk også skriftlig informasjon og et samtykkeskjema for deltagelse. I skrevet ble det presisert at det er frivillig å delta. Det ble også informert om mulighet til gjennomlesning av funn, dersom informantene skulle angre på deler av uttalelser.

I forhold til konfidensialitet opplyste jeg i forkant av intervjuet om bruk av lydopptak, og at dette vil ligge som datafil frem til fire uker etter at oppgaven er godkjent. Det er ikke benyttet navn eller geografisk tilknytning i oppgaven, eller identifiserbare opplysninger som identifiserer arbeidsplassen til informantene. Under transkriberingen ble skolelederen omtalt som A, B og C eller hun, og opplysningene ble vurdert til å ikke være personidentifiserbare om andre skulle lese over.

Min takt og respekt som intervjuer for hva som kan spørres om mener jeg har vært viktig i forhold til samtalenes åpenhet. Det gjorde inntrykk på meg at de viste så stor åpenhet og jeg opplevde informantene som modige, som åpner seg på tross av et sensitivt tema. De uttrykte tillit til at jeg ville håndtere informasjonen på en god måte.

5 Funn og diskusjon

I dette kapitlet kommer jeg til resultatene fra intervjuene som søker å dekke den overordnede problemstillingen og derav forskningsspørsmålene. De tre intervjupersonene presenteres videre som informant eller rektor A, B og C, dersom de nevnes spesifikt. Resultatene vil presenteres som kategorier utledet av analysen som også blir hovedtemaene. Disse utdypes med undertemaer.

Jeg vil her presentere og diskutere funn for å belyse avhandlingens problemstilling:

Hvordan erfarer skoleleder betydningen av egen relasjonskompetanse?

Som nevnt i metodekapittelet får informantene i første del av intervjuguiden fortelle litt om seg selv og deres forhold til relasjonskompetanse. Resten av intervjuet var basert på spørsmål som støtte til samtalen. Som følge av metodevalget var jeg nødt til å splitte opp datamaterialet i etterkant og sette dem sammen større kategorier. Dette medfører at de tre intervjuene er delvis skrevet sammen i overlappende tematisering. Dette ble gjort ved hjelp av en matrise med følgende kategorier kultur for læring og utvikling, tillit og deling av makt, teamutvikling, mellommenneskelig samspill og betydningen av dialog som verktøy, som hovedområder hvor de vektla relasjonskompetanse. Etter hvert som jeg skrev teorikapittelet vokste dette seg til nye kategorier som beskrives som overskrifter i kapittelet.

Følgende forskningsspørsmål har også guidet meg i problemstillingen:

- Hva legger skolelederne i begrepet relasjonskompetanse?
- Hvordan opplever informantene å bruke dialog som verktøy?
- Hvordan opplever informantene deres personlig kompetanse?

Hovedkategoriene datamaterialet er analysert i vil bli presentert som skoleledernes uttrykte erfaringer med relasjonskompetanse, hvor deres eksplisitte erfaringer med begrepet tydeliggjøres. Dette knyttes sammen med hvilke erfaringer rektorene har med relasjonskompetanse knyttet til intensjonen om å komme fra posisjon til relasjon med sine ansatte. Det tegnes et bilde av relasjonskompetanse som et komplekst begrep, og det er nødvendig å dele dette opp i forenklete enheter for å kunne gjøre en grundigere

analyse av hvordan rektorene opplever egen relasjonskompetanse. Disse enhetene er delt inn i kommunikasjonsferdigheter med underkapitler som heter kommunikasjon som dialog, kommunikasjon som anerkjennelse og kongruens og til sist kommunikasjon som tillit. Avslutningsvis kommer et kapittel om personlig kompetanse. Innenfor hver kategori presenterer og kommenterer jeg funn samt diskuterer disse i lys av utvalgt teori. Til slutt kommer en oppsummering og konklusjon av drøftingen.

5.1 Presentasjon av informanter og deres kontekst

Det er problemstillingen som er styrende for denne studiens innhold, men det er informantene fortellinger basert på semistrukturert intervju som leder frem til forskningsfunnene. I dette avsnittet vil jeg presentere informantene kort for den videre forståelse av denne studien. I forhold til utvelgelse av informanter, var det vesentlig at disse hadde erfaring og var opptatt av relasjonsledelse som fenomen. Informantene viser alle sammen et stort engasjement for å snakke om sitt relasjonsarbeid i forhold til de ansatte. At de ønsker å bli med i denne undersøkelsen i deres hektiske hverdag, understøtter også dette. Dette avsnittet er utledet av utsagn og presiseringer underveis i intervjuet. Min forståelse av informantenes utsagn har kommet frem på bakgrunn av intervjuene.

Mine informanter er rektorer med et gitt kollegafellesskap med de lærere som er ansatt på deres skole. De er pedagogiske ledere og har samtidig et ansvar for at skolen jobber i tråd med forskrifter, lover, retningslinjer og vedtekter. De har et overordnet ansvar for alt som omhandler planlegging, samarbeid med tverrfaglige instanser og foreldre. Rektor har også ansvar for at alle trives, både elever, pedagogisk, merkantilt og teknisk personale. De skal sørge for et godt arbeidsmiljø, og gi rom for trygghet og utvikling for de ansatte. Dette skal også gjøres kjent for de ansatte med god informasjon, hvor muligheter for medbestemmelse og ivaretagelse av rettigheter må ivaretas. Samlet har ansvar for både pedagogisk-, personal- og administrativ ledelse. Rektorene har en kompleks hverdag og står i relasjon til mange, men jeg vil i denne studien fokusere på rektorenes relasjoner til de ansatte.

Til daglig jobber de alle tre i grunnskolen. De har ulike erfaring som skoleledere, men alle har to år eller mer som rektor. Rektor A har vært rektor i 5 år på samme skole, rektor B har vært vekslet mellom å være rektor og inspektør i 10 år, mens rektor C har jobbet i 12 år som inspektør og to år som rektor.

5.2 Skoleledernes uttrykte erfaring med relasjonskompetanse

Jeg vil i det følgende gi en presentasjon av funn som står i forhold til hvordan skoleledere svarer om det å komme fra posisjon til relasjon. Når skolelederne blir spurt om hva slags erfaring de har med å bruke relasjonskompetanse i sin lederstil knytter de dette til situasjoner som omhandler samspillet i kollegiet. Skolelederne forteller i korte trekk hvordan de overordnet har hatt fokus på å bygge gode relasjoner på arbeidsplassen.

En av dem beskriver at når hun startet i jobben ville lærerne helst ha en leder som avgjorde viktige beslutninger, som ellers ikke blandet seg i deres arbeid. De ansatte var privatiserte i sin praksis, med tydelige grupperinger hvor de sterkeste ble hørt. Dette gjorde at det var viktig for rektoren å få samlet folk, forberede de ansatte for endring, og gi dem felles mål å jobbe mot. Rektoren var opptatt av at skolen skulle styres i retning av å bli en lærende organisasjon.

Også har vi hatt fase en og fase to. Jeg tror ikke dette er noe vi kommer til å slutte å jobbe med, men vi kommer til å videreutvikle dette i forhold til hvordan vi har jobbet. (...) Så det er det å være en lærende organisasjon, å dele og reflektere over egen praksis, at vi hele tiden skal jobbe mot å bli en lærende organisasjon. Å diskutere de ulike erfaringene².

Rektoren ser det som sitt ansvar å snu dette fellesskapet fra privatisert drift til å bli til et fellesskap med kultur for samspill og utvikling. Hun har mål om at skolen skal bli en lærende organisasjon noe som krever at alle deltar og trekker i samme retning. Utgangspunktet for det denne rektoren beskriver, kan man kjenne igjen i Tingleff-Nielsens (2012) forskning i forhold til hva hun kaller familiekulturen, hvor lojaliteten til

² Alle sitatene er hentet ordrett fra transkriberingen av intervjuene.

personalet ligger i den etablerte praksis med trekk av uformelt lederskap blant de ansatte. Rektoren tar alvoret i egen rolle, og setter i gang aktiv refleksjon og fellesskap om læringsarbeidet og utviklingen av skolen.

En annen rektor forteller også om liten grad av samhold, samarbeid og endringsvilje blant medarbeiderne, og har planlagt endring av kulturen i skolen. Hun setter en ramme på i alt fem år for å få til dette.

Det jeg ser her er en kultur som det vil skje en del endringer ved de neste tre og fem årene. Jeg har et sånt treårsperspektiv og femårsperspektiv. (...) og det å skape en god lærende organisasjon da, som en skole skal være. Det krever jo at de som jobber i skolen også vet hva det vil si å jobbe i en lærende organisasjon.

I den nåværende kulturen opplever hun at det er lite medansvar for hverandre og liten grad av inkludering. Hun vil prioritere å jobbe med relasjonskompetansen til hver ansatt, noe hun utdyper også som elevsyn, læringssyn og klasseledelse. Om dette sier hun:

Det å finne det hos hver enkelt, å erkjenne hvor det er, at det skal komme naturlig, - er det som tar tid. Da må man være trygg, at folk vil en vel, føle seg inkludert i et fellesskap her.

Rektoren her fokuserer på at alle skal finne sine utviklingssoner for å kunne bli bedre lærere. Dette tolkes som at hun ser et forbedringspotensial i forhold til de ansattes holdninger og praksis med tanke på hva slags syn de har på elever og utvikling. Lærernes elevsyn og manglende trygghet i personalet vil ha betydning for praksisfellesskapet. Dette vil være i kraft av at alle møter mellom mennesker handler for den enkelte om å finne mening som enten fremstår som god eller dårlig (Killén, 2012). At man har meningsfulle møter med andre som oppleves som positive, avhenger av at den enkelte selv gjør møtet betydningsfullt (Skau, 2011).

Begge disse rektorene tar konsekvensene av å ha et lite bærekraftig klima i forhold til å utvikle seg til lærende organisasjoner. Begge rektorene tilnærmer seg Senges (1992) tanker om å utvikle fellesskapet blant de ansatte. De fokuserer på betydningen av å gjøre egne verdier synlige for andre, og har dette på agendaen som kollektiv praksis i en kontinuerlig prosess. Når utgangspunktet er liten vilje til medansvar, inkludering og endringsvilje, støtter dette opp under at de som ledere må påvirke hvordan lærerne

tenker, for at de selv kan fremstå som ledere for sine medarbeidere (Glosvik et al., 2014). Som leder vil dette kreve tydelig pedagogisk ledelse med et aktivt engasjement i lærernes utvikling, hvor fellesskapsarbeid er nedsatt med tid og rom (Stenshorne, 2015). Dette faller igjen tilbake på rektorenes evne til å skape en felles forståelse for utsnittet som skal jobbes med, og deres evne til å imøtekomme lærerne så de føler seg respektert og ivaretatt (Killén, 2012).

I følge disse skolelederne er de tydelige på at teamarbeid og samarbeid mellom dem selv og lærerne er sentralt for å skape en felles læringskultur. Sett i lys av sosiokulturell læringsteori kan ikke skolens utvikling forstås som en individuell prosess, men bør forstås ut i fra den sosiale virkelighet man befinner seg i, at den er situert (Dysthe, 1996a). Det er med andre ord mange faktorer som påvirker utviklingen av skolen, men at det er gjennom interaksjon og kommunikasjon med andre mennesker at utvikling skjer og det skapes mening. Det vil si at mening er sosialt konstruert hos den enkelte som et forsøk på å skape sammenheng i hver konkret situasjon. Dette leder til betydningen av å skape felles forståelse for hva man skal arbeide med, hvor relasjonen til den man skal samarbeide med også vil være vesentlig for kvaliteten av arbeidet (Killén, 2012). Killén mener at dette krever høy yrkesbevissthet av den enkelte, hvor allmenn etikk ikke lenger er tilstrekkelig. Dette henger sammen med hvordan vi tar vare på andres verdighet i kraft av vår evne til empati, slik at vi ikke overfører egne svakheter på andre (2012).

I forhold til at Skau (2011) knytter dette sammen med at det er opp til hver enkelt å skape hvert møte med andre til noe betydningsfullt, kan ingen avgjøre kvaliteten på relasjonen i møtet. Her vil den personlige kompetansen være avgjørende for hva slags relasjoner vi har til våre medarbeidere og dermed også ha betydning for kvaliteten på arbeidet vårt (Skau, 2011). I følge Spurkeland (2011a) er dette trenbart, og i praksis innebærer dette å kunne vurdere hva som kreves og hva som er hensiktsmessig i de konkrete situasjoner med viten om at relasjonene påvirkes. Her blir Senges (1992) tenkning essensiell i forhold til at skolelederen må bidra til å skape en helhet i organisasjonen ved å lage mentale modeller som er tydelige for alle. I følge Senge må alle medarbeiderne, som en kollektiv praksis, synliggjøre egne verdier som refleksjonsgrunnlag for å skap ny kunnskap og praksis. Stenshorne (2015) tydeliggjør også betydningen av team, fellesskap, tid og

rom samt verdsettelse av den enkelte medarbeider som premisser for at en skoleleder skal lykkes i utviklingsarbeid på skolen.

En av rektorene knytter relasjonskompetanse til hver lærers egen utvikling både i forhold til hvordan de jobber overfor elever, men også opp mot læringssyn og hvordan man innretter seg mot fellesskapet på skolen.

Det handler om at vi jobber i det dypeste, at vi jobber i det verdibaserte, i relasjonskompetansen til hver enkelt, det handler om elevsyn, det handler om læringssyn, det og være en klasseleder, og alt dette her er jo ting som ...de fleste syntes jo at de gjør en bra jobb, og det gjør de fleste, men det er noe du skal endre på for å bli enda bedre i morra. Og det å finne det hos hver enkelt, å erkjenne hvor det er, at det skal komme naturlig, er det som tar tid. Da må man være trygg, at folk vil en vel, føle seg inkludert i et fellesskap her, det er det tidskrevende for meg nå, det er denne prosessen her.

Skau (2011) mener det kan være av betydning å se på seg selv i et utviklingsperspektiv. I forhold til Skau sitt perspektiv, kan en endring av hvordan lærerne opplever møter med hverandre bidra til at kulturen blir mer inkluderende og fellesskapsorientert. Ut i fra dette kan det se ut til rektoren tenker at relasjonen til den man samhandler med også er avgjørende for kvaliteten på det totale arbeidet som utføres (Killén, 2012), enten det handler om elever, klasser eller kollegaer. Dette setter fokus på deres etiske yrkesbevissthet, hvor den allmenne etikken blir utilstrekkelig (Killén, 2012). Dette kan henge sammen med at vår relasjonskompetanse er så tett sammenvevd med egne holdninger (Lingås, 1992).

En tredje informant forteller om generelt god samarbeidsvilje i gruppene og at hun ofte spør ansatte om hvordan de i fellesskap skal utvikle skolen. Hun har organisert lærerne i trinnvise grupper og vektlegger betydninger av refleksjon:

(...) det tar tid å reflektere, og det skal vi liksom gjøre! Det må vi bare pøse på med. Det må gjøres i basemøter, hvor to og to trinn er sammen, og der må man på en måte diskutere.

Det er avgjørende for henne at de tenker sammen, og at dette også gjøres i mindre enheter, slik at alle kan bli hørt.

Ved å se på dialog som begrep, så bruker flere av rektorene både dialog, diskusjon opp mot refleksjon, hvilket kan være problematisk å forene i praksis når målet er gode utviklende team. Dette kan være mangel på bevissthet om begrepene hos rektorene. Diskusjon som prosess, kan ha motsatt effekt på ønsket mål om å utvikle lærernes læring og skolen som organisasjon (Senge, 1992). Dette begrunnes i at dialogen har i motsetning til diskusjonen, relasjonsfremmende kvaliteter i kraft av at man må aktivt lytte og at den er undersøkende av natur.

Rektorene jobber alle sammen med å skape et fellesskap med en tydelig retning for lærerne. Målet er å skape en lærende organisasjon med fokus på samarbeid, trygghet og fellesskap som mer bærekraftig for å utvikle en lærende organisasjon. Dette er også i tråd med hva Mitchell & Sackney (2000) mener skolen som organisasjon bør være. De mener begrepet organisasjon bør erstattes med læringsfellesskap, hvor det viktigste er mål om vekst og utvikling for menneskene i fellesskapet, hvor midlene er hvordan de ansatte arbeider sammen. Lillejord (2003) knytter dette til skoleleders ansvar med å balansere læring og utvikling i tråd med de mål som er satt for skolen. I følge Stenshorne (2008) er det de skolelederne som prioriterer å skape en trygg kultur med gode relasjoner som også lykkes i å få personalet til å jobbe sammen mot felles mål. Dette handler ikke nødvendigvis om en kultur hvor alle til enhver tid er tilfredse, men at det er rom for å prøve ut nye ting med mulighet for å feile.

Vi ser at alle rektorene velger å bruke tid sammen med de ansatte, og de prioriterer og ser verdien av teamarbeid med fokus på refleksjon. I følge informantene er det gode læringsfellesskap som er nøkkelen til kvalitet og utviklingsarbeid med fokus på tid til refleksjon. De inkluderer seg selv i utviklingsarbeidet, men kvaliteten på hva de får til av felles visjoner i utviklingsarbeidet vil være betinget av skolelederens konkrete ferdigheter i samhandling med de ansatte (Killén, 2012). Rektorene har stor utøvende makt, men de skal også skape samhandling og vekst i organisasjonen. De må vurdere hva som kreves og hva som er hensiktsmessig i hver situasjon man står i, med det i sikte at relasjonen alltid påvirkes (Spurkeland, 2011). I forhold til å se skolen som organisasjon, uten reell produksjon av konkrete produkter, kan målene fremstå som uklare. Ser man dette i et

sosiokulturelt perspektiv, hvor mening skapes i den sosiale utvekslingen i samspillet mellom dem som deltar i den konkrete situasjonen (Dysthe, 1996b), blir det spesielt viktig for rektorene å legge til rette for å samhandling. Dette kan også sees i forhold til at medlemmene, som innbefatter både leder og ansatte, som i fellesskap må vurdere hva de ønsker og hvordan de skal komme dit (Senge, 1992).

Alle rektorene i denne studien er tydelige på at teamarbeid og samarbeid mellom skoleledere og ansatte er sentralt med å skape en felles læringskultur. Ut ifra hva skolelederne svarer, kan det se ut som at de ser relasjonskompetanse i lys av systemperspektivet og har en bred forståelse av relasjonskompetansens betydning for fellesskapet. Å inneha god relasjonskompetanse, ifølge dem, er et ansvar for hele skolen. De har fokus på å skape et inkluderende fellesskap i skolen, hvor refleksjon over felles verdier og visjoner står i fokus. Utviklingen av rektorenes og lærernes samarbeidskapasitet støttes også av Fullan (i Jenssen & Roald, 2014), hvor han presiserer dette som en forutsetning for å lykkes i kunnskapsorganisasjoner. Det kan her se ut til at rektorene erfarer at god relasjonskompetanse hos hver enkelt er et viktig middel for å bygge en felles læringskultur, og at de prioriterer å legge til rette for dette.

5.3 Kommunikasjonsferdigheter

Formålet med denne oppgaven er at jeg finne ut av hvordan skoleledere erfarer betydningen av egen relasjonskompetanse. Jeg har til nå studert hvordan rektorene vektlegger betydningen av kvalitet på samhandling og samhandling generelt, hvor relasjonskompetanse står sentralt. Dette utleder til at kommunikasjon blir tydeligere som et fellestrekk. Dette er også noe alle rektorene vektlegger når de snakker om relasjonskompetanse. Det er nødvendig i forhold til problemstilling å bryte ned kommunikasjon til mindre enheter, for å kunne analysere rektorenes erfaring med relasjonskompetanse. Disse vil bli presentert som ulike kategorier innen kommunikasjon.

5.3.1 Kommunikasjon som dialog

Da dialogen står sentralt i relasjonskompetanse som byggesteiner mellom menneskene, er det vesentlig å undersøke hvordan rektorene opplever dialogen med de ansatte. Alle rektorene trekker frem at de bruker dialog som verktøy i hverdagen.

En av rektorene beskriver dialogen med de ansatte i forhold til at hun selv har en overordnet rolle på arbeidsplassen. I kraft av at hun har formell makt, reflekterer rektoren på om dette kan bidra til å begrense dialogen:

Noen ganger er jeg bevisst på det, andre ganger glemmer jeg det, fordi at jeg føler meg så likeverdig. Da må jeg ta noen steg tilbake, og sagt beklager liksom, men sier også at jeg liker at du er tydelig, at du sier ifra. Men det kan jeg glemme litt. Du merker det jo i kroppsspråk og sånn. Jeg tror de fleste tør å være ganske tydelig med meg. For jeg er ganske tydelig.

Hun sier selv hun føler seg likeverdig i dialogen med ansatte, men er sensitiv for signaler som kan tyde på misforståelser under samtalen. Hun er opptatt av å ikke miste troverdighet i rollen som rektor ved å være ærlig på egne feil. Hun legger vekt på at dialogen ikke bare er språklig, men at den også inkluderer blikk, gester og lignende. Dette avklares, egne svakheter kommer frem i dialogen. Hun fortsetter med at hun kan være for rask til å tolke hva andre mener, hvor hun er blir for handlings- og løsningsorientert. Om hun ikke oppklarer dette godt nok og tar beslutninger på feil grunnlag sier hun:

Jo lenger du er leder, jo mer robust blir man på det, så jeg kjenner det ikke så i magen lenger. Derfor så regner jeg med at de takler det. Der må jeg ta meg litt i det ..., at hvis noen opplever at jeg på en måte kanskje har kjørt litt over, så har jeg tidligere sagt – «beklager, var det ubehagelig for deg? Jeg mente ikke å kjøre på deg nå, men jeg tenkte litt sånn». ... Å avklare, det er jeg litt dårligere på nå. Jeg tror jeg kjenner de, og tror de kommer med ting, hvis det er noe.

Hun opplever å kjenne de ansatte så godt at hun av og til glemmer å lytte til hva de faktisk sier, og reagerer med å konkludere for rask i dialogen, uten å ta innover seg budskapet til den ansatte. Dialogen skiller seg fra monologen ved at man kan utdype og klargjøre din egen forståelse av andres opplevelse av din verden. Med gjensidig tillit og vilje til å anerkjenne den andre økes muligheten for dette (Skjervheim, 1968).

Utgangspunktet for disse samtalene er asymmetriske, og ansvaret for å minimere denne asymmetrien ligger hos leder (Spurkeland, 2013). Dialogen kjennetegnes ved at den er undersøkende, men Argyris & Schön (1996) sier at det er avgjørende at en evner å kombinere dette med argumentasjonen. Utfallet av hvordan dette balanseres vil

resultere enten i følelse av likeverd eller dominans. Det vil si at dersom man overdriver argumentasjonen kan utfallet hos den andre part være usikkerhet, men samtalen kan også bli utydelig, dersom det er for lite av begge deler. Buber (2003) påstår at et ekte møte kun kan foregå med hele seg, og sammen med Spurkelands forståelse av hvordan man bygger opp dialogen, må man være ærlig overfor dem man samtaler med. Man skal starte med å si egen mening, men den skal underbygges og være konkret, og dernest søke etter felles forståelse for budskapet. Dette sammenfaller at man må tilpasse budskapet for å ivareta den andres mening (Argyris & Schön, 1996), og ikke slippe samtalen før man har oppnådd felles forståelse (Spurkeland, 2013).

Denne informanten er sensitiv for den andres signaler når hun overdriver egne synspunkter, og bidrar til usikkerhet i samtalen. Selv om hun kan glemme asymmetrien i dialogen, tolker hun reaksjonene i kommunikasjonen og er bevisst på å holde på samtalen selv om det ble ubalanse med dominans fra hennes side. Hvem hun snakker med har også betydning for utfallet av samtalen. Hun er bevisst i forhold til å være undersøkende med mennesker hun kjenner godt, og i tråd med Argyris & Schön (1996), blir samtalen preget av dominans i stedet for undersøkelse. Det ser likevel ut til at hun opprettholder likeverdet i samtalen, fordi hun fokuserer på å avslutte med felles forståelse. Utfallet kan også være skinnenighet, dersom hun ikke tolker responsen riktig (Spurkeland, 2013). Dette kan bidra til at relasjonen svekkes i forhold at en av partene holdt igjen deler av seg selv på grunn av usikkerhet (Buber, 2003).

I forhold til egen posisjon på arbeidsplassen, sier en annen rektor at hun er bevisst at hun har en annen rolle enn de andre, og tilføyer at hun setter høye krav til seg selv som leder. Hun reflekterer over hva de ansatte opplever i forhold til likeverd i dialog med henne:

Jeg håper jo at jeg får det til. Jeg er jo veldig opptatt av at man skal være likeverdige, selv om man ikke er likestilt. Og det sier jeg jo, gjentar det som en sånt mantra i fellesrom, og det er vel så viktig når jeg møter foreldre i samarbeidsmøter også. At de er eksperter på egne barn, så sier jeg jeg jo det til læreren at det er dere som er eksperter i klasserommet, ikke jeg. Jeg har ikke vært i klasserommet på ti år.

Hun er bevisst på hvilken rolle hun har overfor de ansatte, og anerkjenner lærernes kompetanse. Hun viser ydmykhet for at hun ofte ikke sitter med kunnskapen i gitte situasjoner som er utenfor hennes arena, men opplever likevel ofte å måtte gjenta overfor ansatte hvem som har ekspertmakten. At hun stadig må myndiggjøre andre i dialogen, hvor hun må argumentere for hvordan lærerne skal tenke, kan tyde på at samtalen blir preget av dominans fra rektoren (Argyris & Schön, 1996). Manglende undersøkelse i dialogen er her rektorens ansvar, da hun også er ansvarlig for utjevning av maktbalansen (Argyris & Schön, 1996). I forhold til rektorens rolle som samarbeidsaktør kan det se ut til at det forekommer usikkerhet i dialogen med ansatte.

Om likeverd sier hun med en liten latter før hun fortsetter:

... men likeverd og inkluderende holdning? Det er kanskje noe jeg burde tenke litt mer over, for det blir ofte stille rundt bordet når jeg kommer (latter).

Det kan tolkes som at hun får et øyeblikk av selverkjennelse, ler litt av seg selv, og antyder at hun kanskje har en mer formell tilstedeværelse blant de ansatte i større grad enn hun selv liker å tro.

Dialogkoden er to menneskers unike måte å samtale på. Å finne rette koden er viktig for at samtalen ikke skal skape usikkerhet (Spurkeland, 2013). Å ha mål om jevnbyrdighet i dialogen med forutsetning om gjensidig tillit og vilje til å anerkjenne den andre, vil være vesentlig for utgangspunktet i samtale med andre (Skjervheim, 1968). Det er som nevnt tidligere i kapittelet viktig at lederen tar sitt ansvar i forhold til å minimere asymmetrien som er utgangspunktet for samtalen slik at samtalen preges av likeverd og balanse, og at man ikke går ut av dialogen med skinnuenighet (Spurkeland, 2013). Igjen blir balansen mellom argumentasjonen og undersøkelsen vesentlig for utfallet av samtalen (Argyris & Schön, 1996), slik at budskapet gir mening for de samtalende.

Denne lederen er bevisst på hvor hun vil med dialogen, hvor intensjonen er å styrke de ansatte rundt henne. I tråd med Argyris & Schöns (1996) teori, kan de se ut til at hun skaper usikkerhet i dialogen. Dette kan ha med at hun overdriver argumentasjonen i egne meninger i større grad enn hun er sensitiv for hva den andre formidler. Hun sier at hun merker usikkerheten, men at hun løser dette ved å gjenta tidligere argumentasjon om

hva hun mener. Det kan se ut som at det er en ubalanse i å tilpasse seg den andres signaler, ved at hun i for liten grad undersøker om de har oppnådd felles forståelse (Argyris & Schön, 1996). Det kan se ut som en brist i dialogen, hvor medarbeidere muligvis ikke opplever nok tillit og likeverd til egen leder til at budskapet flyter naturlig frem (Spurkeland, 2013). Rektoren opplever å misforstås og har derfor behov for å fortelle de ansatte om hennes hensikter. Hun viser både til vilje og ønske om gjensidig tillit som utgangspunkt, men det kan tydes som at hun i for liten grad undersøker om de har oppnådd en felles forståelse.

Som oppfølging av dette spør jeg hva hun tenker skal til for at de ansatte skal føle seg trygge i dialogen, om hun har noen spesiell strategi.

Jeg gjentar stadig at det er viktig å ville hverandre vel. Det sier jeg mye. Og jeg har alltid en åpen dør, det legger jeg vekt på. Jeg ønsker alltid alle en god uke. Kan bruke litt humor, - litt sånne ting ... Det er viktig den balansen med å gi litt av seg selv, samtidig som du er profesjonell, så skal man være medmenneskelig. Det er det viktigste for meg, da. Men når de ikke kjenner meg enda, er det vanskelig når de ikke har en kultur for det.

Rektoren viser bevissthet på hvordan hun bør opptre sammen med de ansatte og har forståelse for det sosiale klimaet blant de ansatte. Hun er bevisst på hvor hun er i prosessen i forhold til å skape tillit og respekt hos de ansatte med tanke på at deres relasjon fortsatt er relativt fersk. Hun tar i betraktning kulturen de har hatt på skolen i mange år og at hun som ny rektor innfører nye normer og regler for arbeidskulturen. Hun har sin formelle posisjon og dermed mye styringsmakt. Hun har planer i forhold til endringer ved kulturen, noe som viser handlekraft i tråd med det formelle mandatet i lederjobben. Hun virker til å være klar over at dette skaper usikkerhet blant de ansatte. I forhold til yrkestittelen, så er den ofte mindre viktig i hva som påvirkes mest i en relasjon (Skau, 2011), og hva som gjør møter mellom mennesker meningsfullt. Dersom hun enda ikke er i en trygg relasjon med de ansatte, kan dette bidra til usikkerhet både hos de ansatte, men også til egen rolle som leder.

Dette ser ut til å bekrefte tidligere funn om at hun etterlater dialogen uten å sikre om det er oppnådd felles forståelse. Et annet perspektiv her kan være å se dialogen i forhold til

den delen av kompetansebegrepet som handler om personlige kompetanse. For Skau (2011) handler dette om å kunne stå i det uferdige, ta imot det som er annerledes enn seg selv og viser mot til å gå ut av sin formelt definerte profesjonsrolle. Dette handler om å skape et møte på likeverdig grunn for å i større grad kunne skape en felles virkelighetsforståelse. Det betyr at kompetanse handler om et integrert hele hvor en skoleleders teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter ikke vil gi mening uten tilsnittet av personlig kompetanse (Skau, 2011). Disse tre kompetanseområdene uttrykkes samtidig, men hvor man legger trykket for de ulike områdene varierer ettersom hvilket situasjoner man er i. I følge Skau er det når alle tre kompetanseområdene er utviklet som en balansert helhet, hvor man forstår hva man skal bruke når, at man også klarer å være konstruktiv til egne manglende ferdigheter (2011).

Ser man rektorens uttalelser i forhold til Skau sin modell om profesjonalitet (2011), kan det se ut som at hun har høy teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter, men at hennes vekting av personlig kompetanse er utilstrekkelig i denne situasjonen. Hun vet hvordan hun bør opptre og er bevisst på rammefaktorene i forhold til det sosiale klimaet og usikkerheten de ansatte opplever i forhold til henne som person. Dette kan henge sammen med at hun fortsatt opplever seg som ny i rollen som rektor på denne skolen, og at det krever mot å tre ut av sin formelle, profesjonelle rolle (Skau, 2011). Hun vil gjerne gi mer av seg selv, men i denne situasjonen faller overvekten av hennes rolle på yrkesspesifikke ferdigheter og teoretiske kunnskaper. I følge Skau (2011) blir det da vanskelig å være konstruktiv til egne manglende ferdigheter, og utfallet skaper usikkerhet i dialogen med de ansatte. Vekter man ikke personlig kompetanse nok i denne situasjonen kan atferden virke instrumentell og vil ikke representere et ekte møte (Buber, 2003).

En av rektorene sier hun har høy bevissthet om verdien av gode relasjoner og beskriver en genuin interesse for andre mennesker, men problematiserer i liten grad egen bevissthet om likeverd i dialogen. Hun antyder at å opprette god relasjon i dialogen ligger naturlig for henne, at det bare kommer av seg selv. Hun bruker ikke mange ord på å beskrive dialogen hun har med de ansatte, noe som kan tyde på at hun ikke dweler så mye over kvaliteten på denne. Hun mener at hun ofte blir forstått slik hun har som hensikt når

hun formidler budskap til de ansatte. Hun forteller at hun ikke opplever det som særlig utfordrende å ha det hun mener er en god dialog med menneskene rundt henne. Hun er mye rundt og besøker lærerne når de jobber i grupper, og da kommer de ofte med mye frustrasjon. Hun snakker med dem etterpå og finner løsninger sammen med dem.

... jeg har prøvd å bry meg, å lytte, jeg har tro på at de må få ut frustrasjon og snakke om det. Øse seg tomme. Jeg er container. Kanskje litt mye av og til.

Hun har fokus på å være en synlig leder, og beskriver at hun aktivt bruker personalerommet i pausene, for å fange opp den uformelle dialogen og kulturen blant de ansatte. Selv mener hun å ha en god intuisjon for mennesker, at hun fort får kontakt med folk.

... bevissthet om det her med relasjon, jeg vet ikke (pause) ... jeg tror det er bare jeg som person. Jeg er kjent for å være et veldig positivt menneske. Får prøve å finne løsninger ...

Rektoren antyder at hun tar imot for mye frustrasjon fra de ansatte, men har selv lagt til rette for dette. Med tanke på dialogen, opplever hun lite usikkerhet både fra de ansatte og seg selv.

Ser man denne rektoren opp mot Skau sin modell om samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2011), kan det tolkes som at hun i større grad bruker av sin personlige kompetanse. Hun tolkes til å være trygg i rollen, ved at hun har mot nok til å tre ut av sin hierarkisk definerte rolle og møter de ansatte på likeverdig grunn. Hun er lyttende, undersøker i samtalen og snakker med de ansatte etterpå, noe jeg tolker som at hun avklarer situasjonen, slik at de er sammen om utfallet. Hun uttrykker en ubalanse, ved at hun til tider er for mottakelig for medarbeideres tanker og opplevelser, noe som tyder på at hun bruker mye av sin personlige kompetanse. Hun mener dette styrker de ansatte ved at hun er tilgjengelig som menneske for dem. Hun bruker mye av sin personlige kompetanse, hvor hun går inn i relasjonen som et ekte møte (Buber, 2003). Hun uttrykker noe usikkerhet på om dette alltid er riktig. I følge Skau (2011), må hun balansere sin profesjonelle tilstedeværelse med hodet, hjertet og hender i sin yrkesutøvelse med tanke på hvilke ferdigheter hun skal vektlegge til ulik tid. Dette legger Skau (2011) som forutsetning for at man kan utvikle en høy etisk standard for egen yrkesutøvelse. Samlet sett kan det tyde på at hvis hun vektlegger yrkesspesifikke ferdigheter og teoretiske

kunnskap i noe større grad, kan dette bidra til å redusere egen usikkerhet med tanke på å opptre profesjonelt overfor de ansatte.

I forhold til at hun som rektor har et asymmetrisk forhold til sine ansatte, og at det er hennes ansvar å minimere denne for å møte disse på et likeverdig grunnlag, er det ikke dermed slik at denne avstanden bør elimineres helt. Å bevare asymmetrien i noen grad kan se ut til å bidra til å ivareta profesjonaliteten i rollen som skoleleder. Reduserer hun asymmetrien for mye, kan dette også føre til utrygghet med tanke på avklaring i dialogen. Dette kan begrunnes i Skau (2011) sin modell om samlet profesjonell kompetanse, med et balansert hele hvor alle kompetanseområdene må være tilstede i dialogen. Å nærmest likestille roller når man er overordnet og ansatt kan sees som ikke ivareta rollen i forhold til yrkespraktiske ferdigheter, og det kan da oppleves som ubalansert (Skau, 2011), da det ligger ofte ligger forventinger til at rektors rolle er overordnet.

Her har jeg undersøkt hvordan rektorene opplever dialogen med de ansatte. Det man kan se som et fellestrekk er at alle vektlegger likeverd som viktig i forhold til relasjon og at dette er noe de opplever som betydningsfullt i dialogen. De er bevisst at det er ulike maktforhold i relasjonen, og har intensjon om å håndtere dette på en god måte (Lingås & Herheim, 2008). I følge Lingås & Herheim (2008) kan de gå inn i relasjonen på to måter, enten som leder-ansatt-relasjon eller som medmenneske-medmennesker-relasjon. Dette vekter ulike maktdimensjoner i forholdet, og håndterer man asymmetrien feil og ikke opptrer på et likeverdig grunnlag, vil det medføre krenkelse (Lingås & Herheim, 2008). Å avgjøre vekting av ens teoretiske, praktiske og personlige ferdigheter, krever høy etisk bevissthet (Skau, 2011), og vil påvirke hvordan rektoren møter den ansatte (Lingås & Herheim, 2008). Alle rektorene har et forhold til om det fremgår usikkerhet underveis eller i etterkant av dialogen, men de har ulike strategier for å imøtekomme dette. Det er av betydning for dialogen om man avklarer om man har fått felles forståelse underveis eller i etterkant av samtalen (Argyris & Schön, 1996). Dette opplever og praktiserer de ulikt. En av rektorene uttaler at hun er bevisst egen rolle og hvilket ansvar de har i dialogen. Hun er sensitiv for tilbakemeldinger underveis og avklarer om hun har vært undersøkende nok i samtalen. Vi kan se at opplevelsen av trygge dialoger også

henger sammen med rektorenes samlede profesjonelle kompetanse (Skau, 2011). Fremstår ikke dette som et balansert, samlet hele, kan man som skoleleder oppleve at samtalene utledes til skinnenighet. En av rektorene avklarer ikke nok underveis i dialogen og opplever ikke at budskapet blir etterlevet. En gjentakende argumentasjon for å bli hørt som leder, kan oppleves som dominerende som kan gå på bekostning av opplevelsen av likeverd (Argyris & Schön, 1996). Et annet utfall ser ut til å være at en av rektorene opplever å oppheve for mye av den hierarkiske avstanden som er mellom ansatte og leder, slik at det i den samlede profesjonelle kompetansen hos leder ikke oppleves balansert hverken av rektoren. En konsekvens av dette kan være utrygghet i rollen som skoleleder, som igjen kan påvirke ektheten i møtet med den andre (Buber, 2003). Dette kan påvirke den ansattes opplevelse av samtalen i form av usikkerhet.

Dette er basert på individets subjektive jobbopplevelser, og opplevelse av dialogen vil være et viktig utgangspunkt for samarbeidskvaliteten. Dette vil også stå nært forbundet med trivsel og produktivitet i organisasjonen. Her vil også anerkjennelse og kongruens være sentralt, som en viktig del av hvordan skoleledere erfarer egen relasjonskompetanse. Dette undersøkes i neste delkapittel.

5.3.2 Kommunikasjon som anerkjennelse og kongruens

Rektorene legger vekt på at skolen skal jobbe som et felleskap for å oppfylle skolens målsettinger, men dette vil være nært knyttet opp til hver ansattes subjektive jobbopplevelse (Spurkeland, 2013). Et grunnleggende premiss for gode opplevelser vil være anerkjennelse fra leder, og som handler om den grad en leder er lyttende, aksepterende og ekte i deres fremtreden overfor medarbeidere (Schibbye, 2002). Alle rektorene sier noe om egne kommunikative ferdigheter.

En av rektorene opplever at hun har en høy grad av både psykisk og fysisk tilstedeværelse, og føler seg ganske sikker på at de ansatte opplever dette. Om holdning til egne kommunikative ferdigheter, sier hun følgende:

Styrker er svakheter. Jeg tror kommunikasjon og relasjon er en styrke jeg har. Er nok veldig profesjonell, og tar lite personlig. Jeg tenker alltid over hvorfor ting gikk som det gikk. Hva gjorde jeg nå? Og det kan være for mye.

Kun jeg kan endre meg. Det er slitsomt å tenke over egen rolle hele tiden i relasjoner. Tar på meg mye skyld, og det kan være slitsomt. Det er bra å gjøre det som leder, men å alltid evaluere seg selv, - det kjenner jeg på.

Dette kan forstås som at bruker seg selv som et verktøy, hvor hun er bevisst egne følelser, ord og handlinger. Hun ser det som en styrke at hun alltid kan forbedre seg og dermed også få et bedre verktøy. Hun ser også baksiden av dette, da dette er tett knyttet opp til egne holdninger og verdier, så koster det henne mye tid og krefter å vurdere og endre seg om nødvendig. Det virker likevel til at hun ser dette som to gjensidige forhold som ikke kan eksistere uten hverandre.

Rogers (1962) beskriver betingelser for endringsarbeid hos andre mennesker, hvor tre av disse handler om den profesjonelle rollen, som her er i betydning av skoleleder, samt holdninger og atferd. Den ene av disse er kongruens og står som en sentral faktor for å fremme relasjonskompetanse. De to andre er empati og nestekjærlighet. Som mennesker kan vi bruke følelsene vår bevisst, fordi følelsene våre er tilgjengelige for oss. Det er likevel viktig at følelsene våre settes i forhold til de ord og handlinger som brukes, at de må representere en helhet. Rogers mente at dette krever mot, fordi man må kjenne seg selv godt for å klare dette. Det vil si at er man uavklart med seg selv, vil dette uttrykkes i vår atferd. I forhold til at utvikling kan være utfordrende og ubehagelig, sier Skau (2011) også noe om dette. Som mennesker har vi en tendens til å gjøre samspill behagelig, og at dette lett kan bidra til å hindre utvikling hos den enkelte. I følge Skau handler dette om å øke bevissthet om egen person, og at dette er mulig å utvikle.

Denne lederen har noen beskrivelser som viser hennes vilje til å utforske seg selv. Hun tar også ansvaret for at uttrykket hun har overfor medarbeiderne er så tydelig som mulig. I likhet med Rogers (1962) forståelse av kongruens, viser hun til at endring av egen person krever mye av henne, men at uten denne kostnaden vil hun heller ikke utvikle seg. Hun velger å møte det ubehagelige ved å analysere egne følelser for å øke egne kommunikative ferdigheter og dermed også relasjonskompetansen (Skau, 2011). Hun viser empati ved å prøve å sette seg inn i hva den andre opplever. I forhold til nestekjærlighet, er det en underliggende respekt for at medarbeideren har andre opplevelser enn henne selv, med en selverkjennelse på at hun først må kjenne seg selv

for å kunne påvirke andre (Rogers, 1962). Hennes erfaring er man aldri kan gi nok oppmerksomhet, aldri kan lytte nok, og dermed også aldri blir god nok til dette. Hun erfarer å ha en styrke i forhold til at det er sammenheng mellom hennes tale og kroppsspråk, at det gir henne troverdighet som leder. Dette er i tråd med hva teorien sier om at kongruens fremmer relasjonskompetanse.

Rogers (1962) mente at man kan bruke følelser bevisst i kommunikasjon, siden han mente at følelser er tilgjengelige for oss. I forhold til å bli følelsesmessig opprørt i situasjoner, svarer den samme informanten at hun blir rolig fremfor å la følelsene styre situasjonen.

... man får ikke til noe bedre samarbeid, og jeg vinner ingenting på det. Så veldig ofte legger jeg meg litt flat. Jeg hadde et møte med en ansatt som kommer med ting til meg, som den opplevde at jeg gjorde ... (pause). Jeg ønsker jo ikke at den skal ha det sånn. Jeg ønsker at vi sammen (pause) ... da ble jeg veldig der og var veldig i ubalanse.

Her tolkes det som at hun anerkjenner medarbeiderens opplevelser. Hun forsøker å opprettholde kontroll over egen atferd, på tross av at hun kjenner seg følelsesmessig påvirket. Kommunikasjon er noe som skjer mellom mennesker, hvilket hun uttrykker her. Her kommer begrunnelsen for at hun velger å utsette seg for selvransakelse. Hun kobler anerkjennelse og kongruens opp mot produktivitet, og bruker følelser bevisst i handlingen. Dog er det viktig at dette har substans og at hun faktisk har en grunn til å legge seg flat. Det kan tolkes ut i fra hennes syn på egen utvikling, at hun også i seg selv finner et troverdig grunnlag for å legge seg flat. Det er et poeng at om hun viser følelser, i den grad hun finner dette relevant, også kan bidra til å ivare et samstemt budskap med empati overfor medarbeideren (Skau, 2011), slik at dette kan brukes begge veier ved behov.

Det å ha være kongruent, ha kontroll over egne følelser, handler også om å skille mellom egne og andres behov. En annen rektor uttrykker også det at å utvise relasjonelt mot oppleves som ubehagelig. Dette handler om det daglige initiativet til å møte andre mennesker og motet til å møte andre i en åpen dialog (Spurkeland, 2013), hvor utfallet av samtalen er uforutsigbart. Selv om det oppstår et ubehagelig møte hvor det

tilbakemeldes på henne som person, mener hun at hun likevel opptrer rolig. Hun tar frem et eksempel hvor hun henter frem en erfaring:

«Så vet jeg, at dette mener du ikke. Det er disse minuttene her, så er det det som kommer ut av munnen din, men jeg vet at du ikke mener det. I morgen så kommer han krypende: unnskyld! Det var ikke til deg».

Dette utdypes med at hun ønsker å gi rom for å snakke ut når man er følelsesladet, uten at dette blir brukt mot den ansatte i ettertid. Hun uttrykker at hun som regel tenker at vedkommende er svært følelsesladet i øyeblikket, og forstår at det kan bli sagt ting som man egentlig ikke mener. Hun sier hun er bevisst på å ikke opprettholde hva som kan bli sagt i dialogen med den ansatte dersom utsagn er av emosjonell karakter.

I tillegg til hva Rogers (1962) mener om betydning av å bruke følelser bevisst, og Skau (2011) som mener at vi må søke det ubehagelige i dialogen for å utvikle oss, kan man også se dette i forhold til Røkenes & Hansens (2012) utvidede forståelse av sosial kompetanse. Dette handler om individets evne til å respondere på kravene fra omgivelsene, som utfordrer vår være-i-kompetanse (Røkenes & Hanssen, 2012). Her er det vesentlig å forholde seg til ytre krav, samtidig som man må forholde seg til seg selv. Det betyr at man må være reflektert om egne forforståelser og egen personlighet. Har man god være-i-kompetanse vil det også være tryggere for en ansatt å komme med følelsesladede budskap. Mister lederen kontroll på egne følelser og fordommer, kan samtalen lett styre i uante retninger. Her problematiseres også det etiske, at man må balansere ens private og profesjonelle rolle, slik at grunnleggende verdier henger sammen med verdier som hører til fagutøvelsen (Røkenes & Hanssen, 2012). Et annet poeng er at man som leder bør evne å ha andres opplevelser i fokus. Til sist hevder Røkenes & Hansen (2012) at man i komplekse situasjoner må tillate seg å ikke ha full kontroll, hvor mellommenneskelig trivielle handlinger som ikke planlegges kan ha større verdi enn handlinger som fremstår som mer planlagte og instrumentelle.

I likhet med den andre rektoren som er omtalt i dette delkapittelet, viser hun anerkjennelse for hva den andre opplever i samarbeidet med henne som rektor. Hun gir oppmerksomhet og er lyttende, som er i tråd med å ta vare på individets subjektive opplevelse (Schibbye, 2002). De ytre kravene utfordrer eget behag i situasjonen, men

hun er avklart nok med seg selv til at hun klarer å vise empati uten å la seg rive med følelsesmessig. Hun legger frem dette som en generell beskrivelse, noe som kan tyde på at hun har erfart dette flere ganger. Hun viser kontroll over ved å kunne skille ut hva som handler om henne selv og hva som handler om den andre. Erfaringen hennes tilsier at det er den ansatte som kommer til henne for å beklage, hvilket kan tyde på at de opplever at hun som rektor kan skille på sak og følelser. Det hun forventer medarbeideren eventuelt beklager er følelsesutbruddet og ikke det som egentlig var budskapet. Det kan tyde på at rektoren klarer å skille dette fra hverandre, slik at saken ikke vokser til å bli større enn hva som er nødvendig. Det kan her se ut som at denne rektorens evne til å være i komplekse situasjoner, oppleves som god for dem hun samhandler med, da dette er noe hun ser som gjentakende trekk ved ansatte. Dette kan vi gjenkjenne hos Røkenes & Hansen (2012) i forhold til hva de legger til grunn av ferdigheter for å ha en godt utviklet være-i-kompetanse. Hun klarer å forholde seg til de ytre kravene, og er godt nok avklart med egne holdninger og verdier til å akseptere manglende kontroll over hva som vil komme fra den andre.

Anerkjennelse og kongruens handler om mot til å avklare egne fordommer og holdninger. Det handler om vilje og evne til å undersøke egne følelser, slik at man avklart og samstemt. Man ikke kan fremstå som klarere eller mer samstemt enn hva vi selv er (Skau, 2011). En av rektorene forteller at det har vært mye sykefravær over flere år på skolen. Dette går ut over skolens samlede utvikling. Denne rektoren har ikke jobbet så lenge ved skolen, og hennes største utfordringen er at folk ikke er nok tilstede på jobben til at man kan jobbe med utvikling som kontinuerlige prosesser. Om det er noe hun kan gjøre med dette sykefraværet, tenker denne rektoren:

Ikke alltid. Det er noe fravær, hvor det er andre prosesser, og da snakker jeg om dette med relasjonelt mot som skoleleder. Det er jo veldig vanskelig når du ikke har relasjonene på plass. Når jeg følger opp sykemeldte nå, kan jeg ikke være så direkte, som hvis de hadde kjent meg og forstod at jeg ville dem vel.

Det ser ut til at det oppleves ut som vanskelig å bli godt kjent med sine medarbeidere når det er mye fravær med lite regelmessig kontakt. Hun uttrykker et behov for å være direkte i kommunikasjonen, noe som tolkes som at det er noe hun i kraft av rollen sin har

behov for å fortelle den sykemeldte. Fordi de ikke kjenner hverandre så godt, kan det se ut som at hun føler seg bundet til å holde igjen på hva hun vil si.

Først og fremst blir det relevant å trekke inn Røkenes & Hanssens (2012) forståelse av evnen til å gi respons på omgivelsen, men i utgangspunktet ikke har mulighet til å kontrollere. For å kunne fremstå kongruent, må man som tidligere nevnt, være reflektert med tanke på egne fordommer og egen personlighet, dersom man skal i stor nok grad klare å anerkjenne og bruke egne ressurser i den gjeldende situasjonen (Røkenes & Hanssen, 2012). Dette vil hjelpe lederen til å ikke bli overveldet av egne følelser, slik at samtalen kan holdes til sakens kjerne og at utfallet ikke fører til skinnenighet (Spurkeland, 2013). Spurkeland forklarer dette med at en skinnenighet preges ikke av en vinn-vinn-opplevelse, hvor medarbeideren kan sitte igjen med en lavere følelse av verdsettelse. Her blir selvavgrensning og selvkontroll fra leder vesentlig for å klare å sette en annen persons opplevelser i fokus (Røkenes & Hanssen, 2012). Instrumentelle handlinger og planlagt strategi vil få liten verdi i mellommenneskelige handlinger hvor situasjonene er komplekse, fordi man har liten kontroll over hva den andre bringer til torgs (Røkenes & Hanssen, 2012). Dialogen som skal preges av likeverd, bør ikke ha kamp i seg, men være preget av et ekte møte hvor viljen til å anerkjenne den andres opplevelse (Skjervheim, 1968). Empati for medarbeidere vil først være meningsbærende når den fremstår som ekte (Rogers, 1959). Det blir også relevant å trekke inn Argyris & Schöns (1996) forståelse av hvordan man balansere argumentasjon og undersøkelse, for å ikke skape dominans og usikkerhet, hvor siktemålet er å skape en felles forståelse.

Relasjonskompetanse og kongruens som betydning er sammensatt. Her er det flere forhold som bør drøftes. Det første er rektorens evne til å handle med rett respons på omgivelsene, uavhengig om hun kjenner mennesker godt eller ikke. Siktemålet her er å opprette en god relasjon (Røkenes & Hanssen, 2012), men det ser ut til å være vanskelig for henne å avgjøre. I forhold til Røkenes & Hanssens forståelse av det å kunne stå i vanskelige samtaler, blir rektoren i denne situasjonen tvunget til å forholde seg til forholdenes ytre krav. Det krever at hun klarer å skille ytre krav fra egne behov, noe som vil betinge at hun er reflektert i forhold til egne fordommer og følelser. Dette vil kreve tydelighet i form av selvavgrensning og selvkontroll, slik at hun får den andres opplevelser

i fokus (Røkenes & Hanssen, 2012). Hun har i forkant gitt opp på at den sykemeldte ikke vil forstå at hun ønsker det beste for den andre, hvilket kan tyde på at hun er usikker på hvordan hun skal bruke egne ressurser i situasjonen (Røkenes & Hanssen, 2012). I denne situasjonen kommer det krav fra omgivelsene hun har lite kontroll på, fordi hun ifølge henne selv ikke selv har en god relasjon til den sykemeldte. Det kan tyde på ikke er helt avklart med egne holdninger og fordommer i forkant.

En god relasjon er hennes lederansvar, og det kan tolkes at det er vanskelige å stå i dette uten garanti for utfallet. Hun vil gjerne vite at den andre forstår hun har gode hensikter med samtalen. Dette er det relasjonelles utfordring, ved at man ikke kan vite hva som får mest betydning i dialogen. Hun kan ikke planlegge samtalen, og ifølge Røkenes & Hansen (2012) vil instrumentelle handlinger være utilstrekkelig på grunn av situasjonens kompleksitet. Hun har behov for å være direkte med et budskap, men tolker selv at hun ikke er i posisjon til dette. Dette kan henge sammen med måten Argyris & Schön (1996) tolker betydningen av å balansere argumenter med undersøkelse i samtalen, slik at ikke samtalen blir preget av dominans. I tråd med dette blir budskapet mer usynlig, og konsekvensen er manglende felles forståelse for målet og fremdriften av samtalen. Utfallet av samtalen kan være at budskapet vil skape større avstand mellom henne som leder og den sykemeldte, da hun også ser ut til å være klar over egne svakheter i situasjonen. Hun kan risikere å ikke fremstå som kongruent. Om hun unnviker det ubehagelige i samtalen, kan dette bidra til å begrense samtals utvikling (Skau, 2011). Utfallet kan preges av usikkerhet og lite klarhet om felles enighet.

Rektorene har ulik erfaring i forhold til å fremstå som anerkjennende og kongruent i deres kommunikative ferdigheter. Et funn er at å være bevisst egne svakheter og å ikke være redd for å by på disse overfor medarbeiderne, ser ut til å være av betydning for om egne relasjonsferdigheter oppleves som gode. En av informantenes erfaringer er at dette tar mye krefter, men hun ser det også som en nødvendighet for å bli mer bevisst om egne fordommer og holdninger. Hun bruker dette bevisst som et verktøy i sin hverdag. Et annet funn viser at ved å være trygg på egne holdninger og fordommer ser ut til å ha betydning for at rektorene skal oppleve trygghet i egen rolle. Når man tør møte det ubehagelige, gir det muligheter til å være konstruktiv i forhold til egne manglende ferdigheter. Tilslutt kan

vi også se at det er viktig å ha høy bevissthet om kongruens og anerkjennelse i forhold til å ikke unngå det ubehagelige i samtaler, slik at samspillet og potensialet for å bygge gode relasjoner ikke begrenses.

5.3.3 Kommunikasjon som tillit

Carl Rogers (1995) mente også at dersom man delte makt med de ansatte, fikk man også større innflytelse, noe som er tuftet på tillit og selvstendighet. I forhold til å gi mer innflytelse og mindre kontroll av de ansatte, uttaler alle rektorene at de ønsker en flatere struktur med mer deling av de tradisjonelle lederoppgavene. Dette kan være med på å påvirke samspillet for begge parter.

En av rektorene formulerer at de ansatte får lov til å være med å bestemme en del selv, med utvidet ansvar i forhold til planlegging, fordeling av ressurser og delvis eget budsjett. Dette er noe lærerne selv ønsket. Hun opplever at dette er noe de ansatte er tilfreds med og at de verdsetter denne tilliten. Lærerne kan omdisponere ressursene så ofte de vil, men i samtale med ledelsen. Hun beskriver at hun som rektor ikke har direkte erfaringer med hvordan hverdagen er for lærerne, og at er det bedre avgjørelser blir tatt av dem som i større grad berøres av prioriteringene: ... *«det som er viktig for meg er at det er de som sitter nærmest elevene og som kjenner behovet akkurat her og nå»*.

Jeg tolker dette som at hun ønsker å vise tillit til de ansatte som et ledd i å bygge gode relasjoner. Hun vurderer å ha nok tillit til personalet, til at hun ikke bør ha kontroll over alle detaljer. I forhold til ordbruken, så er det hun som gir noen lov til å gjøre noe, som en ovenfra og ned-bestemmelse. Hun vil også vite om endringer, samtidig som hun har avsatt ansvaret til lærerne. Det siste kan sees som en informativ formidling. Hun presiserer videre at dersom det skjer noe rundt elevene, skal hun vite om det.

Det skal ikke ringe en forelder, en instans eller noen andre, om noe jeg ikke vet som har skjedd. Det har jeg opplevd noen ganger, og det er ubehagelig. Da blir jeg ikke en veldig ok person. Det vet de alle.

Her uttrykkes et behov for oversikt, og hvor rektoren uttrykker ubehag i egen rolle om hun blir konfrontert uten være forberedt. Dette tolkes som at hun tilbakefører slike episoder med kritikk til medarbeiderne, som ikke har fulgt opp hennes tilsynelatende tydelige forventninger. Dette kan blant annet handle om flere forhold, enten redusert tillit til

medarbeidernes håndtering av saker, at hun blir utrygg ved manglende oversikt eller en kombinasjon av disse.

En annen rektor uttrykker ydmykhet i forhold til kunnskapen til lærerne, og ønsker en flatere struktur i forhold til makt og delegering av oppgaver. Når hun reflektere over maktdeling og maktkamp, svarer hun at hun har mange uformelle ledere på arbeidsplassen. Det er liten kultur for å delegere oppgaver og lærerne må læres opp, hvilket tar tid. Hun kan derfor forstå at den forrige rektoren utførte de fleste oppgaver selv.

Jeg deler veldig gjerne makt, men hvis jeg ser det glipper, så er jeg veldig tydelig på det. Jeg er veldig tydelig hvis det ikke blir endringer, for jeg sitter jo med alt.

Hun er bevisst på at hun sitter med alt ansvaret til sist og legger inn et premiss om at når hun delegerer bør det gjøres godt nok etter i forhold til denne rektorens forventninger. Om deling av makt utfordrer tryggheten i rollen som rektor, svarer hun:

Nei, det tror jeg ikke. Det er klart at enkelte ting, hvordan de skriver referat og sånn, at det må være en god tone, selv om det er vanskelige saker. Det handler om det du sender hjem, som foreldre skal motta, hvordan man avslutter møter, hvordan bruker vi de lærende møtene her. Jeg er nok litt kontrollfreak på det, at vi har et utviklingsperspektiv.

Rektoren verdsetter lærernes kompetanse. Hun ønsker å gi tillit til at utført arbeid er gjort på en god måte, men det ser ut som en utfordring for henne å gi slipp på kontrollen med full tillit til at arbeidet blir utført slik hun ønsker.

Den tredje rektoren hadde ikke noe ønske om makt da hun fikk jobben.

Jeg har ikke tatt stillingen for å få makt. Jeg ønsker ikke makt. Absolutt ikke. Jeg ønsker å gjøre noe bra. Få til noe bra sammen. Positiv utvikling med personalet. Det må jo være mye bedre.

Hun ønsker utvikling i fellesskap lærerne. Hun delegerer ansvar til de ansatte og sier følgende om dette:

... det har jeg funnet ut: skal jeg overleve, overvåker jeg ikke. Gjør de ikke jobben sin, tar vi det derfra. Det har jeg hørt om, lærere, inspektører, rektorer, om at de

ikke tør å slippe alt. Da jobber du deg ihjel. Hva er vitsen da? Sammen skal vi få det til.

Her gir hun uttrykk for at hun har tillit til medarbeiderne, og stoler på de ansatte. Det kan også tolkes som at hun ønsker å gi de ansatte erfaringer, og at hun ikke er redd for at det skal oppstå noe uventet. Hun velger å ta utfordringer når de kommer. Dette kan henge sammen med at hun kjenner sine ansatte så godt at hun vet hva som vil komme, eller at det er et strategisk valg for lederstil for å ansvarliggjøre medarbeidere i større grad.

Alle rektorene trekker frem tillit som viktig når de snakker om egen relasjonskompetanse. De er alle opptatt av å gi ansvar til lærerne som er definert i forhold til ressurser, tid og planlegging. De uttrykker at de har tillit til at lærerne mestrer dette, og uttaler at hvordan lærerne løser dette, legger de seg ikke opp i. Det kan likevel se ut til at det er manglende tillit til lærernes vurdering av situasjoner som krever mellommenneskelige vurderinger og handlinger, hvor en av rektorene uttaler eksplisitt behov for kontroll i slike elevsaker. En annen rektor uttrykker også et behov for å kontrollere, på tross av ønsket om å gi tillit til at lærerne blir inkludert i en flatere struktur. Den siste rektoren er bevisst på å slippe lærerne til, og bekymrer seg lite over mulige utfall før de eventuelt skjer, noe som tolkes som at hun ikke kontrollerer medarbeiderne. Felles for dem er at de ønsker å bygge en organisasjon basert på tillit. Det kan tolkes som at det er lettere å gi tillit til praktiske oppgaver enn til oppgaver som innebærer mellommenneskelige ferdigheter og vurderinger.

Når man ser på hvilken rolle tillit og makt har å si for relasjonen, sier Kristiansen (2011) at en god relasjon mellom mennesker alltid vil kreve tillit, men at dette ikke alltid er noe man er oppmerksom på. Dette henger sammen med at mange kvaliteter som kommer til uttrykk på en gang, og umiddelbart er det vanskelig å sortere i dette. Spurkeland (2011b) trekker frem at tillit styrkes av ærlig kommunikasjon som er forutsigbar for medarbeiderne. Han mener at tillit er primært emosjonelt regulert, men som også kan utvikles til elementer av fornuftstankegang etter hvert. Med informantenes utsagn blir det relevant å trekke inn Skivik (2004), hvor han mener at i et tillitsforhold vil det alltid tillegges et element av makt. I dette ligger det en mulighet til få den andre til å gjøre hva

en selv vil, uavhengig av hva den andre mener (Arnulf, 2012). Dette handler om samspill. Settes dette inn i et ledelsesperspektiv, bør lederens handlinger stå i forhold til lærernes verdier (Skivik, 2004). Tar lederen avstand fra dette, vil dette gå ut over lederens legitimitet i rollen som rektor. Dette kan sees i forhold til Skiviks (2004) påstand om at er makt er noe man tar, mens tillit er noe man får. Dette handler om moral og etikk, hvor det som blir gitt i tillit må ivaretas (Kristiansen, 2011). Et annet perspektiv er å se på motivet for å være leder, enten som et personlig orientert maktbehov eller at man ønsker makt på vegne av et fellesskap og deres felles verdier (McClelland et al., 1982).

Her er det to forhold som bør drøftes. Det ene er hvorfor tilliten er begrenset til deler av lærerens profesjonelle praksis. Det andre er at tillit er grunnleggende i relasjonskompetanse (Spurkeland, 2011a), og hvilken sammenheng dette har med makt. I forhold til at det ser ut til å være en betinget tillit til ansatte kan man se på Spurkelands (2011b) beskrivelser av tillit med to ulike utgangspunkt. Det ene er at man på bakgrunn av intellektuell dyktighet, kritisk sans og analytiske evner kan ha et rasjonelt forhold til tillit. Dette utviser alle rektorene, i det de vet at myndiggjøring og ansvarliggjøring av de ansatte er gunstig for å bygge gode team med gode relasjoner ved at de blir vist tillit fra leder. Selv om tillit i noen grad kan intellektualiseres, vil den ifølge Spurkeland, mest av alt være emosjonelt styrt. Da kan det også handle om hvilken risiko rektorene er villige til å ta. Det å vise tillit handler om en personlig utlevering, hvor vi veves inn i hverandres liv (Kristiansen, 2011). Det er mulig at rektorene bevisst tar stilling til at de ønsker å vise tillit, men de ubevisst gjør det på bakgrunn av en risikoanalyse. Tilliten til medarbeiderne kan se ut til å være betinget av hva som kan gå galt og hvilke konsekvenser uønskede hendelser kan medføre. Beslutninger som tas i forhold til komplekse mellommenneskelige vurderinger har sannsynligvis en høyere risiko, fordi utfallet er lite kjent på forhånd (Kristiansen, 2011). Vi har liten kontroll over andre menneskers holdninger og handlinger, og konsekvensene kan bli større uten deres kontroll. Dette kan være medvirkende til at to av rektorene utviser begrenset tillit. En av informantene tydes til å ikke føle seg truet av mulige risiko for uønskede hendelser, men viser heller en ubetinget tillit til at lærerne gjør jobben bra nok. Denne rektoren ser her ut til å være trygg nok i rollen til å avklares eventuelle hendelser uten forvarsel.

Skivik skriver at tillit fordrer makt. Motivet for å være leder, kan også sees i forhold til makt (McClelland et al., 1982), og at dette kan ligge som en ubevisst motivasjon. Alle rektorene ønsker å dele makten de har, men det kan se ut som at premisset er nevnte risikovurdering. Alle rektorene viser til at motivet for å være skoleleder handler om å løfte fellesskapet fremfor seg selv (Arnulf, 2012). Dette kan sees i forhold til hvilken grad rektorene er i kontakt med medarbeidernes egne verdier og holdninger, som vil påvirke ledernes legitimitet i rollen som rektor. I følge Burns (1978) vil legitimitet være nødvendig for å kunne fremstå som en leder for medarbeiderne. Ser man dette i forhold til makt, kan rektorenes ønske om makt sees i kraft av at de ønsker makt for å til å utrette noe på vegne av fellesskapet (McClelland et al., 1982). McClelland m. fl. skiller her mellom et personlig maktbehov og et «temmet» maktbehov, som viser et skille mellom egoistiske motiver versus ønsket om et løft for fellesskapets verdier. Arnulf (2012) nyanserer dette ved å si at ledere bør ha moderate behov for å prestere på egne vegne uten at det utgjør en konkurranse med medarbeidernes verdier. Ved at rektorene ikke utviser full tillit til medarbeiderne håndtering av eventuelt hendelser, kan det se ut som at dette står i forhold til et maktbehov hvor de ønsker kontroll. Dette kan henge sammen med et personlig maktbehov (McClelland et al., 1982), hvor konsekvensene går på bekostning av rektorenes egen opplevelse av profesjonalitet og kan oppleves som ubehag i komplekse situasjoner. Rektorenes maktbehov tolkes til å ha utspring i fellesskapets interesse, noe som også er tett sammenvevet med deres verdier og holdninger. Dette kan i disse tilfellene se ut til å være forankret i politiske motiver hos skolelederne, og det blir derfor ikke en utelukkende negativ side ved deres tilsynelatende personlige motiver da dette handler om å løfte fellesskapet. Dog har dette en pris for relasjonen til de ansatte dersom rektorene ikke har tilstrekkelig tillit hos medarbeiderne. Dette kan stå i veien for deres legitimitet, hvor utøvelse av makt uten tillit kan oppleves som maktmisbruk (Skivik, 2004).

I forhold til hvordan skoleleder opplever betydningen av egen relasjonskompetanse kan man se dette i forhold til tillit og makt. Som en grunnleggende basis i relasjonskompetanse handler det om å bygge tillitsfulle relasjoner med en gjensidig forståelse av mellommenneskelige verdier og tillitsvekkende atferd (Spurkeland, 2011a). Vi kan se her at alle rektorene ønsker å bygge en organisasjon basert på tillit, men at de

løser dette på ulike måter. To av rektorene erfarer at det i noen grad kommer betingelser med tilliten. I konkrete, administrative saker utvises full tillit. I håndtering av saker som handler om mellommenneskelige forhold ser det ut at det medfølger betingelser med tilliten til lærerne. Dette kan henge sammen med at utfallet er lite forutsigbart og rektorene derfor ønsker kontrollen selv. Dersom utgangspunktet for tillit er emosjonelt styrt (Skivik, 2004), kan det handle om grad av risikovilje fra rektorene. Risikoviljen handler om behov for å prestere hos rektor, som ikke nødvendigvis kun er personlig motivert fra rektors side. Det kan også handle om å se mulig risiko for å beskytte fellesskapets verdier, hvor de viser handlekraft uavhengig av hva andre mener om dem. Det forekommer her begrenset tillit, hvor de overvåker og/eller overprøver delegerte oppgaver. En av rektorene har ikke betingelser i sin tillit til medarbeidere.

Dette handler også om at det ligger subjektive fortolkningsrom i forhold til egne verdier og holdninger. I den praktiske situasjonen vil det være av betydning å kjenne seg selv godt som leder for å fremstå profesjonell, hvilket betyr at en skoleleders personlige bidrag i rollen vil være vesentlig i forhold til relasjonskompetanse. Dette vil omtales i neste delkapittel.

5.4 Personlig kompetanse

Å jobbe med relasjoner er ingen enkel veil til ledelse, men ledelse skjer først når man skaper resultater ut i fra planlagte mål sammen med andre (Spurkeland, 2013). En av rektorene opplever å bruke mye tid på relasjonsarbeid med de ansatte, men mener at det hun investerer i starten, vil hun få igjen på sikt. Hun opplever det som krevende at man alltid må være mentalt tilstede i alle situasjoner.

Det er det som er utfordringen som leder, at man kommer så mye på etterskudd, når du skulle ha vært i forkant. Da klarer du på en måte å jobbe bedre i relasjon i organisasjonen, og derfor må du på en måte hele tiden observere. Det er det som er det slitsomme. Observere. Hva skjer nå? Innspill. Da er jeg avhengig at det er gode folk som jeg snakker med. TPO-leder, SFO-leder, inspektør, at de kommer til meg, forteller ting, ser ting. Noen av de har begynt med det.

Det kan se ut som at rektoren er bevisst på at det hun opplever ikke alltid er det samme som oppleves hos de ansatte. Her sier rektoren noe om hennes tilstedeværelse blant kollegaer, at hun føler hun ofte jobber i etterkant av situasjoner. Det kan tolkes som at

hun ser for seg at man må være i forkant for å ha en god relasjon til sine ansatte. I forhold til å komme på etterskudd, menes her situasjoner som kunne vært unngått om man hadde visst på forhånd hva som var viktig. Hun avlaster seg selv med resten av ledergruppa i forhold til å overvåke hva som skjer, og hun legger frem dette som en positiv utvikling for hennes ledelse.

Her er det igjen relevant å trekke inn Nordhaugs forståelse av kompetanse, referert i Røkenes & Hansen (2012). Nordhaug definere det som et individets evne til å gi respons på omgivelsene, noe som høyere krav til individets være-i-kompetanse (Røkenes & Hanssen, 2012). Her kreves en personlig og spesiell tilstedeværelse enten i stedet for eller i tillegg til de planlagte og instrumentelle handlingene. Her må vi igjen trekke inn kravet til å mestre de ytre kravene samtidig som man mestrer seg selv i situasjonen. De tre hovedområdene til Røkenes & Hansen (2012) blir vesentlige ved å være reflektert i forhold til egen forforståelse, samt å balansere eget menneskesyn i forhold til de profesjonelle verdiene. Man må evne og sette andre i fokus med selvkontroll og selvavgrensning. Til sist handler det om å forholde seg til komplekse systemer som mellommenneskelig handlinger er, hvor god planlegging og tiltak ikke er tilstrekkelig når man må hente ut potensialet av det som skjer i øyeblikket (Røkenes & Hanssen, 2012). I følge Stern (2004) er det av betydning å være tilstede i øyeblikkene, både for den man er sammen med, men også for egen del. Jensen (2014) sier dette handler om å være bevisst egen empati, dømmekraft og de profesjonelle relasjoner man har, samtidig som man bruker den faglige kunnskapen. Her er det den subjektive erfaringen som gir mening og som opptar bevisstheten (Stern, 2004), hvor innholdet av hva som skjer er større enn hva tidsstrukturen skulle tilsi. Det er bevisstheten til den enkelte som filtrerer hva vi opplever, og det er derfor av betydning at vi er klar over egne fordommer og holdninger.

Denne rektorens erfaring er at det er krevende å jobbe med å få til gode relasjoner, noe hun mener henger sammen med observasjon. Med dette erkjenner hun at medarbeiderne har andre opplevelser enn hun selv. Hun ytrer et behov for å være i forkant av potensielle utfordringer. Dette kan sees i forhold til å være i komplekse situasjonene som setter krav om å balansere egen forforståelse og profesjonelle krav, jamfør Røkenes & Hanssens (2012) forståelse av å kunne forholde seg til både ytre og indre

krav samtidig. Dersom rektoren gjerne vil planlegge i forkant for å unngå potensielle utfordringer, må hun på et tidspunkt investere i øyeblikket, for å skape den nære relasjonen (Røkenes & Hanssen, 2012). Dette kan være hva hun mener med at hun senere vil få igjen for hva hun investerer nå. Med nære og trygge relasjoner, kan man med god planlegging muligvis treffe bedre på medarbeidernes behov og målsettinger. Likevel skal man i dette være oppmerksom på hva Stern (2004) sier om at det er den subjektive erfaringen som gir mening, og at man må være reflektert i forhold til egen forforståelse. Dette er analytiske prosesser som er krevende, noe rektoren bekrefter. Beskrivelsene hun gjør av å bruke lederteamet til å hjelpe med å overvåke hva som skjer blant personalet kan være en viktig ressurs for å bli kjent med seg selv som leder, i kraft av at hun kan bruke lederteamet til å drøfte egen forståelse av situasjonene og utvide ens egen horisont. I forhold til hennes profesjonelle utvikling med være-i-kompetanse, kan man også se en slik bruk av lederteamet til å bidra til at rektoren skaper flere fordommer overfor ansatte, og dermed skape til en negativ utvikling for hennes relasjoner til medarbeiderne. Dette begrunnes med Sterns (2004) forståelse av det er øyeblikkene som forteller historiene om oss selv, til oss selv og til andre, med tanker på at det er den subjektive opplevelsen som skaper mening. Det blir da vanskelig å overta andres erfaringer for så å bruke dette i egen relasjonsbygging.

En annen rektor forteller om lignende utfordringer, hvor hun utdyper egen utvikling i forhold til å akseptere utfordringen med tilstedeværelse i vanskelige situasjoner.

Noen ganger skulle vi kanskje ha gjort noe før, men vi er mennesker. Det jeg er opptatt av, er at når vi vet, når vi ser, så skal vi handle. Jeg ser hele tiden at vi kommer for sent inn (...) Dette har jeg blitt flinkere på å takle og akseptere. Med en gang hadde jeg vondt i magen på alle sånne ting, og jeg ville at det ikke skulle skje noe her, og jeg kunne gå litt i forsvar hvis noen sa noe.

Skau (2011) bruker ordet tilstedeværelse om det å tørre å bruke seg som et helt menneske, hvor man våger å berøre, men også bli berørt av andre mennesker. Umiddelbart observerer denne rektoren at det er vanskelig å treffe øyeblikket med full tilstedeværelse. Hun beskriver at hun kan feile, sett med etterpåklokskap. Hun menneskeliggjør at hun kunne ha gjort noe annerledes i situasjonen, men pålegger seg å

være i situasjonen, som Nordhaug (i Røkenes & Hansen, 2012) omtaler som evne til å gi respons på de krav som stilles fra omgivelsene. Her ser vi også en utvikling hvor hun har gått fra å ikke føle kontroll til å akseptere at i komplekse situasjoner vil det alltid eksistere grader av manglende kontroll, slik Røkenes & Hansen (2012) beskriver. Hun viser en erkjennelse av at hun kan lære av egne handlinger, og tillegger dette som en nødvendig aksept for utvikling av egen profesjon. For å lykkes med dette, er det nødvendig med en klar oppfatning av seg selv, med bevissthet om enkeltdeler som til slutt utgjør vår personlighet (Stern, 2004).

I følge disse skolelederne er erfaringen at det er krevende å ha høy grad av tilstedeværelse, fordi det krever en kontinuerlig prosess av refleksjon over egen person. Anerkjennelse av ens egen subjektive erfaring som grunnlag for å utvikle den personlige kompetansen er viktig. Det å være reflektert i forhold til å bruke andres erfaringer, kreves høy grad av metaperspektiv (Røkenes & Hanssen, 2012). Er man ikke observant på å hvordan denne informasjonen brukes, kan det virke mot sin hensikt ved å bidra til å bygge opp under fordommer som kan være til hinder for å utvikle god relasjonskompetanse. Dette begrunnes i at det er den subjektive opplevelsen som skaper mening for den enkelte (Stern, 2004). Erkjennelse av manglende mulighet for å predikere utfallet i komplekse mellommenneskelige situasjoner vil være viktig erfaring for å kunne utvikle god tilstedeværelse. Til slutt vil også evnen til å vende erfaringer innover mot egen person og evner, også være av betydning for å se personlig kompetanse i sammenheng med å utvikle gode relasjonelle ferdigheter.

I dette kapitlet har jeg presentert og diskutert sentrale funn i egen studie. For å belyse skoleledernes utsagn har brukt relevant teori underveis i presentasjonen av funnene for å prøve å forstå deres beskrivelser.

Denne studien viser hvordan relasjonskompetanse erfares av disse skolelederne, som kan være en av mange sannheter. Her har jeg sett på helheten av begrepet relasjonskompetanse, og har forsøkt å finne skoleledernes erfaringer med dette komplekse begrepet. Relasjonskompetanse som begrep som må forståes i forhold til den konkrete situasjonen med utgangspunkt i de subjektive opplevelsene som er i relasjonen.

6 Avslutning og konklusjon

Denne oppgaven har følgende problemstilling: *Hvordan erfarer skoleleder betydningen av egen relasjonskompetanse?*

For å belyse problemstillingen har jeg stilt tre forskningsspørsmål knyttet til skoleledernes erfaring med begrepet relasjonskompetanse.

Det første forskningsspørsmålet handler om hva skoleledere legger i begrepet relasjonskompetanse. De holder likeverdsprinsippet og fokus på den enkelte ansatte høyt, men påpeker at individet er en del av et større fellesskap. God relasjonskompetanse tillegges derfor som et ansvar for hele skolen, hvor refleksjon over felles verdier og visjoner er i fokus. Skolelederne ser det som et felles ansvar å skape meningsfulle møter, og at kvaliteten på disse er møtene er vesentlig for utviklingen av skolen. Relasjonskompetanse må derfor, slik informantene ser det, sees som noe som gjelder alle i skolen, hvor de også definerer seg selv som en del av gruppen. Alle skolelederne har en bred forståelse av relasjonskompetanse, og ser dette i lys av systemperspektivet. Fra skoleledernes perspektiv sees at deres yrkesbevissthet er tett forbundet med deres holdninger. I samarbeid blir dette utfordret. Rektorene erfarer derfor teamarbeid og samarbeid som viktig i forhold til relasjonskompetanse både i forhold til seg selv og medarbeidere.

Det andre forskningsspørsmålet handler om hvordan informantene opplever å bruke dialog som verktøy. Felles for alle rektorene er at de også her vektlegger likeverd som en viktig dimensjon i dialogen. Et funn er at forutsetninger for at dialogene skal oppleves som trygge vil avhenge av hvordan rektorene forholder seg til sin egen samlede profesjonelle kompetanse. Rektorene merker alle ubehaget ved å ikke lykkes i dialogen, men har ulike erfaringer på å håndtere dette. En utfordring for skolelederne er en bevisstgjøring av å fremstå med en balansert vektning av teoretiske, praktiske og personlige ferdigheter. Dersom dette ikke står i forhold til situasjonens krav, oppleves situasjonen som ubehagelig og dialogen blir stående som uavklart. Et balansert profesjonelt uttrykk er nødvendig for å få til ekte møter som muliggjør å avklare hensikten med dialogen på et reelt grunnlag. Rektorene erfarer at de blir usikre i egen rolle i møte

med medarbeidere dersom de ikke balanserer sine samlede profesjonelle ferdigheter riktig etter hva de klarer å vurdere som nødvendig i øyeblikket.

Et viktig funn i denne sammenhengen er at i komplekse mellommenneskelige situasjoner der normer, roller og oppgaver blir uoversiktlige og komplekse, blir behovet for ledelse større og samtidig vanskeligere. Her vil den enkelte skoleleders uttrykk av samlet profesjonell kompetanse være tett forbundet med deres evne til å utøve god relasjonskompetanse, for å kunne imøtekomme krav som er viktige i øyeblikket. En utfordring her er å erkjenne manglende mulighet for å predikere utfallet i disse situasjonene. Her vil opplevd trygghet i egen rolle som skoleleder være av betydning. Først når rektoren er trygg nok til å tre ut av ens hierarkiske rolle og dennes forventninger til kontroll og oversikt, vil det være mulig å ivareta god tilstedeværelse uten fordommer. Da vil det også være mulig å finne løsninger i den aktuelle situasjonen.

Dette henger sammen med det tredje forskningsspørsmålet som handler om informantenes opplevelse av personlig kompetanse. Et viktig funn som har betydning for om egne relasjonsferdigheter oppleves som gode, er å være bevisst egne svakheter samt å våge å vise disse overfor medarbeidere. Dette kan oppleves som krevende for rektorene, men kan også sees som en nødvendighet for å avklare hva som er egne og andres behov. Dette krever selvavgrensning og selvkontroll. For å klare dette viser det seg at å være avklart med egne holdninger og fordommer henger sammen med opplevd trygghet i egen rolle når situasjonen er kompleks. En høy bevissthet om egen kongruens og anerkjennelse av andres opplevelser er av betydning for at disse skolelederne skal kunne stå som ledere i komplekse, mellommenneskelige situasjoner, uten å begrense samspillet med medarbeidere.

Skolelederne erfarer at å være rektor er en krevende rolle, fordi det er en kontinuerlig prosess med refleksjon over egen person. Det krever høy grad av metaperspektiv i forhold til å skille egne og andres erfaringer, for å vurdere hvordan man kan bruke erfaringene til å utvikle gode relasjoner. Å sikre gode beslutningsgrunnlag oppleves som utfordrende. Å bruke andres subjektive opplevelser i egen relasjonsbygging, ser i denne

studien ut til å bidra til å redusere legitimitet i egen rolle. Dette kan ha negativ innflytelse på tilliten den enkelte rektoren opplever å ha overfor personalet.

I forhold til opplevelsen av egen rolle som rektor, vil en erkjennelse av å ikke kunne forutsi hendelser i komplekse mellommenneskelige situasjoner være av betydning for å utvikle en troverdig tilstedeværelse med grunnlag for reell innflytelse. Dette har sammenheng med hvordan rektorene er opptatt av å bygge opp skolen som organisasjon basert på tillit som en grunnleggende verdi. Funn i forhold til dette, kan sees i forhold til at rektors evne til å utvise full tillit til ansatte. Dette kan ha sammenheng med skolelederens motiv for å utføre jobben som rektor. I konkrete og beregnelige oppgaver utvises full tillit. Rektorene ønsker å vise tillit og gjøre en god jobb, men tillit til ansatte viser seg begrenset i komplekse situasjoner hvor utfallet er lite forutsigbart. Rektor har et stort ansvar og formell makt, og motivet får en betydning i den grad de ønsker å beskytte egne eller fellesskapets interesser ved å ha kontroll over prosesser selv. Utfordringen for skolelederne blir da å ha tilstrekkelig legitimitet i rollen for å kunne bruke sin formelle makt, basert på tillit hos medarbeiderne.

I lys av forventninger fra politiske føringer om at skolene skal utvikle seg i retning av å bli en lærende organisasjon, blir individets erfaringer viktig. For at læring i organisasjoner skal kunne skje, henger dette sammen med at skolen systematisk analyserer og systematiserer erfaringer fra ansatte. Siden læring forgår mellom mennesker, blir læringsfellesskapet et særlig ansvar for skoleleder.

I forhold til hvordan skoleleder erfarer betydningen av egen relasjonskompetanse, så tenker jeg at skolen må henge med på endringstakten til samfunnet, og at dette bidrar til relasjonelle utfordringer til skolelederne. Om man ser dette i lys av Giddens (1996) tanke om at vi konstant står ved inngangen til noe nytt, bygges dette på tre forhold. Vi bryter med tradisjonene, hvor vi har mulighet til å distansere handlingene våre fra tid og rom. Vi styrer vekk fra det tradisjonelle og preges av mer dynamiske forhold. Dette kan være berikende for oss, fordi det kan være innovativt og kunnskapsfrembringende. På en annen side endrer det også menneskelige relasjoner og hvordan vi samhandler. Konsekvensen av dette kan være at det er lettere å frigjøre seg fra felles mål, som blir et

motsetningsforhold til skolelederne behov. Dersom dette skjer må individet jakte på egen identitet og egne mål, noe som uttrykkes i både arbeids- og familieliv, hvor det er stor sosial mobilitet og gode utdanningsmuligheter. Dette gjør oss fleksible og skaper liberale holdninger som påvirker vår moral og vårt selvilde, og kan bidra til mer uoversiktlige samfunn. Dette har nær sammenheng med tillit og risiko, hvilket blir en direkte utfordring for skoleledere. Våre sosiale relasjoner utvikles stadig mer i abstrakte systemer, og det er ikke lenger nødvendig med en gitt kontekst for samhandling. I denne studien ser vi at skoleledere kalkulerer sin risiko, og i dette perspektivet kan det være vanskelig å ta tillit for gitt. Når man ikke lenger avhengig av kontekst, og står i en løsrevet og fleksibel samtid, påvirker dette både arbeidstid og arbeidsformer. Dette utfordrer muligheten for faste relasjoner, forpliktelser og vår lojalitet til arbeidsplassen.

Det viktigste er likevel vår tids refleksivitet. Vi foretar handlinger og beslutninger tuftet på bevisst informasjonsbehandling. Vi preges av en aktiv handlingsregulering, som ofte tar utgangspunkt i årsakene for handling. Dette fjerner oss fra tradisjoner, noe som kan medføre lite kontinuitet. Dette preger både individet, men også skoleledere, da dette vil gi mer sammensatte og komplekse forhold å ta hensyn til. Beslutninger preges av mangfold og refleksivitet, og ikke nødvendigvis tradisjonelle, kjente situasjoner. Skoleleder vil utfordres til nye sosiale og kompliserte relasjoner på bakgrunn av samfunnets mangfold. Refleksjon kan derfor sees som en større nødvendighet enn tidligere i forhold til våre omgivelser, fordi vi stadig må ta stilling til hva som skjer for å kunne ha et grunnlag for handling. I dette perspektivet kan man se fellesskapet som truet, og det ligger større utfordringer til skoleledere i forhold til å holde en tettere relasjon til sine medarbeidere.

Utgangspunktet i problemstillingen var å se på hvordan skoleledere erfarer betydningen av egen relasjonskompetanse. Vi kan vi i denne studien se at skolelederes evne og vilje til å reflektere over egen profesjonalitet vil være av betydning for kvaliteten av relasjon de evner å ha til sine medarbeidere. Dess større grad de evner og blir kjent med egne behov, holdninger og fordommer, jo tryggere og bedre opplever de egen rolle som rektor, hvor det kreves ekte møter og høy grad av relasjonskompetanse. Dette krever høy etisk

forståelse og refleksjonsevne over hvordan liv og roller veves sammen. Virkeligheten er større enn slik aktørene selv oppfatter den.

*Bare i samkvemmet,
i menneskets samhandling med et annet menneske
åpner «mennesket i mennesket» seg for andre,
så vel som for seg selv.*

Michail Bachtin (2003, s. 196)

Referanser/litteraturliste

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Arnulf, J. K. (2012). *Hva er ledelse* (Vol. 44). Oslo: Universitetsforlag.
- Bachtin, M. (2003). *Latter og dialog : utvalgte skrifter* (Vol. 44). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling : tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (3rd ed. ed.). Los Angeles: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Dysthe, O. (1996). "Læring gjennom dialog" - kva inneber det i høgare utdanning? In O. Dysthe (Ed.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (pp. s. 105-135). [Oslo]: Cappelen akademisk forlag, cop. 1996.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet : selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giorgi, A. (2010). Phenomenology and the practice of science.(Essay). *Existential Analysis*, 21(1), 3.
- Glovik, Ø., Langfeldt, G., & Roald, K. (2014). *Rektorrollen : om å skape ledelse i skolefelleskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (1997). *Hvordan organisasjoner fungerer : innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlag.
- Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen : øvelser i samarbejde med Katinka Gøtzsche, Charlotte Weppenaar Pedersen & Anne Sælebakke*. København: Akademisk forlag.
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfelleskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Kaspersen, L. B. (2001). *Anthony Giddens : introduktion til en samfundsteoretiker* (2. rev. udg. ed.). København: Hans Reitzel.
- Kean, T. H., Kannan, S., & Piaw, C. Y. (2017). The Effect of School Bureaucracy on the Relationship between Principals' Leadership Practices and Teacher Commitment in Malaysia Secondary Schools. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 37-55.

- Killén, K. (2012). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning : et fellesfaglig perspektiv : helhetssperspektiv, relasjonskompetanse, refleksjon, mentalisering* (4. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kristiansen, A. (2011). Tillit i samarbeid. In S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid, & D. G. Aasland (Eds.), *Fordi vi er mennesker : en bok om samarbeidets etikk* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2012). *Myk ledelse gir harde tall*. Retrieved from BI-forskning:
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G. (2006). styringsstrategier og rektorrollen- et historisk perspektiv. In O. L. Fuglestad & J. Møller (Eds.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lingås, L. G. (1992). *Etikk og verdivalg i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlag.
- Lingås, L. G., & Herheim, Å. (2008). *Kommunikasjon og samarbeid : utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Damm.
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal.
- McClelland, D. C., Boyatzis, R. E., & Campbell, J. A. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67(6), 737-743. doi:10.1037/0021-9010.67.6.737
- Mehdinezhad, V., & Mansouri, M. (2016). School Principals' Leadership Behaviours and Its Relation with Teachers' Sense of Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 9(2), 51-60.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement : building capacity for a learning community*. Lissa: Swets & Zeitlinger.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*
- Møller, J. (1996). *Lære å lede : dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen : posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke — Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>. Lastet ned 01.05.17
- Rogers, C. R. (1959). Client-centered Therapy. In S. Aristi (Ed.), *American HAndbook of Psychiatry*. New York: Basic Books.
- Rogers, C. R. (1962). The Interpersonal Relationship: The Core og Guidance. *Harvard Educational Review*, 32(4), 89-103.
- Rogers, C. R. (1995). *On becoming a person : a therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P. M. (1992). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. London: Century Business.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser- : personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen damm AS.

- Skivik, H. M. (2004). *Relasjonell ledelse : å lære lederskap i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skjervheim, H. (1968). *Det liberale dilemma og andre essays* (Vol. 20). Oslo: Tanum.
- Spurkeland, J. (2011). *Prestasjonshjelp : hvordan gjøre andre gode?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 030 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>. Lastet ned 01.05.17
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>. Lastet ned 01.05.17
- Stenshorne, E. (2015). Ledelse er ledelse og skoler er skoler? . In H. Bjørnsrud (Ed.), *Skolebasert kompetanseutvikling* - (pp. 63-82). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stern, D. N. (2004). *Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv*. København: Hans Reitzel.
- Tangen, R. (1998). *Skolelivskvalitet på særvilkår : elever og foreldre i møte med videregående skole*. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlag.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen : om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tingleff Nielsen, L. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet : en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team : ph.d.-afhandling*. Forlaget UCC, København.
- Valle, R. (2006). Politisk blikk på skoleledelse. In O. L. Fuglestad & J. Møller (Eds.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wormnæs, O. (1987). *Vitenskapsfilosofi* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal.

Vedlegg

Vedlegg 1: intervjuguide

- Individuelt, semistrukturert intervju

Varighet: 1- 1 ½ time

Tema: Relasjonskompetanse

Form:

Forsker møter skoleleder. Forsker intervjuer, skriver memos og er ansvarlig for lydopptak underveis. Forsker tar selv notater i forhold til eventuelle oppfølgingsspørsmål underveis. Forsker tar også ansvar for en muntlig oppsummering og avklaring på slutten av intervjuet.

Problemstilling: Hvordan erfarer skoleleder betydningen av egen relasjonskompetanse?

1. Rammesetting
 - Uformell samtale (3-5 minutter)
 - Informasjon om tema og problemstilling
 2. Erfaringer
 - Overgangsspørsmål (5-10 minutter)
 - Avdekke erfaring og kjennskap til problemstillingen
 3. Fokusering
 - Nøkkelsspørsmål (50-60 minutter)
 - Evt. oppfølgingsspørsmål
 4. Tilbakeblikk
 - Oppsummering (10-15 minutter)
-
1. Uformell samtale (3-5 minutter)
 - Informasjon om prosjektet og problemstillingen (5-10 minutter)
 - Bakgrunn og formål med samtalen

- Forklare hva intervjuet skal brukes til
- Avklare spørsmål rundt anonymitet og taushetsplikt
- Har respondenten noen spørsmål?
- Informere om lydopptaket, evt. ha med samtykke for opptak
- Start lydopptak

2. Erfaringer

- Avklare og ta utgangspunkt i informantens erfaring med temaet og problemstillingen
- Kan informanten fortelle litt om sin rolle på arbeidsplassen?
- Hvordan kan han/hun i korte trekk beskrive arbeidsplassen i forhold til størrelse, antall ansatte, fokus på utviklingsarbeid, generelt om tilfredshet med bedriften ståsted i forhold til utviklingsarbeid.
- Oppfølgingsspørsmål til nå?

3. Fokusering: Nøkkel spørsmål

1. Fokus på utviklingsarbeid?
2. Tilrettelegge for dialog?
3. Trygghet i dialog?
4. Likeverdighet?
5. Motivasjonen for å gjøre en god jobb hos dine medarbeidere?
6. Viktig for deg å få frem egne synspunkter?
7. Hvorfor dialog?
8. Dialog eller direkte føringer - felles virkelighetsforståelse?
9. Hvordan tas beslutninger?
10. Undersøkelse før beslutninger? Har du rett forståelsesgrunnlag?
11. Hvor står medarbeidere i forhold til dine mål og strategier? Strategier? Hvordan settes mål? Felles forståelse?
12. Egne kommunikative ferdigheter:
 - a. (Aktiv) lytter
 - b. (åpne) spørsmål
 - c. (anerkjennende) atferd og kroppsspråk

- d. bygge på andres tanker og ideer
- e. involvere andre (alle)
- f. avklar av hva andre mener
- g. argumenter positivt/negativt- holde fokus i kommunikasjonen
- 13. Dialogkode? Hvis ikke, hva da?
- 14. Merkes relasjoner som ikke er på plass?
- 15. Maktdeling vs. Maktkamp, balanse og likeverd i dialog.

Samspill vs. maktkamp?

- 16. Delegere ansvar? Delegering vs. egen trygghet i rollen?
- 17. Kommunikasjonsstrategier?
- 18. Egne følelser? Hvordan takle det?
- 19. Følelsesbudskap? Hvordan tar du det imot?
- 20. Negative tilbakemeldinger?
- 21. Individualiserte hensyn? Oppmerksomhet? Vekst og trivsel.
- 22. Hva er du mest stolt av i forhold til din relasjon med dine medarbeidere?
- 23. Egne styrker og svakheter?
- 24. Hvordan ser du på relasjonsarbeid i forhold til å lykkes som skoleleder?

4. Tilbakeblikk

- Oppsummering (10-15 minutter): oppsummering muntlig og gå gjennom de viktige punktene som kom frem under samtalen.
- Evt. avklaringer av misforståelser, spørre om man har forstått riktig dersom noe er uklart.
- «er det noe du ønsker å legge til?»

Stopp lydopptak

Vedlegg 2: Informert samtykkeerklæring

Innledning

I perioden 2013 til 2017 har jeg vært og er fortsatt student ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Jeg er student ved masterstudiet i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse. Skoleåret 2016/17 skal jeg bruke på å skrive min masteroppgave.

Tema for min oppgave er skoleledelse, endringsarbeid og skoleutvikling med fokus på relasjonsledelse, hvor jeg ønsker å se på hvordan man som leder kan utnytte eksisterende ressurser best mulig, - hvordan henter man ut det beste i folk?

Jeg vil gjerne se på dette i praksis, sett i et lederperspektiv, og vil derfor gjerne intervju deg om dine tanker om relasjonsarbeid med dine medarbeidere. Hvordan henger dette i tilfelle sammen med skolens muligheter for utviklingsarbeid.

Metode

For innsamling av empiri har jeg valgt kvalitativt forskningsdesign, med utgangspunkt i et semistrukturert intervju som skal danne det empiriske grunnlaget denne forskningen.

Masteroppgaven skal etter planen leveres innen juni 2017. Min veileder er Janne Madsen som er professor ved Fakultetet for humaniora og utdanningsvitenskap, institutt for pedagogikk og skoleutvikling ved Campus Drammen.

Om intervjuet

Intervjuet vil ta ca. 1-1 ½ time, og vil i utgangspunktet kun bestå av ett intervju.

Informanten vil få innsyn i egne opplysninger så lenge studien foregår. Det vil også kvalitetssikre datamaterialet i sterkere grad, ved å kvalitetssikre at informantens opplysninger stemmer overens med forskerens notater. Opplysningene behandles konfidensielt.

Samtykke

Det er frivillig å være i denne studien, og innholdet har som intensjon å fremme positive strategier. Jeg vil bestrebe størst mulig anonymisering av innsamlede data og alle notater som ikke er en del av selve masteroppgaven vil bli slettet 4 uker etter godkjenning av oppgaven.

Takk for at du vil delta i dette.

Med vennlig hilsen

Turid Melby Aas

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å være informant i denne oppgaven.

Sted og dato:

Signatur:

Vedlegg 3: Kvittering fra NSD



Janne Madsen
Institutt for pedagogikk Høgskolen i Sørøst-Norge

3603 KONGSBERG

Vår dato: 19.01.2017

Vår ref: 51542 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2016.
Meldingen gjelder prosjektet:

51542	<i>Kvalitativ undersøkelse med dybdeintervju av tre rektorer om deres opplevelser av å bruke relasjonsledelse i forhold til skoleutvikling</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Janne Madsen</i>
Student	<i>Turid Melby Aas</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Turid Melby Aas turidmaas@gmail.com

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51542

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Høgskolen i

Sørøst-Norge sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger

I meldeskjemaet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 15.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

Vedlegg 4: Forespørsel på til informanter

Hei,

Jeg heter Turid Melby Aas, jobber til daglig ved Porsgrunn Videregående skole, og holder på med min masteroppgave i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse ved Høgskolen i Vestfold. I den forbindelse trenger jeg å innhente empiri.

Jeg skriver om skoleledelse og skoleutvikling, med fokus på relasjonsledelse, hvor jeg ønsker å se på hvordan man som leder kan utnytte eksisterende ressurser best mulig- hvordan henter man frem det beste i folk.

Derav så er jeg avhengig av å snakke med rektorer som i utgangspunktet er gode på relasjonsarbeid, og i den forbindelse har jeg blitt tipset om å spørre deg.

Jeg vil gjerne se på kompetanseutvikling i praksis, sett i et lederperspektiv, og vil derfor gjerne intervju deg om dine tanker om relasjonsarbeid til dine medarbeidere og hvordan dette henger sammen med skolen mulighet for utviklingsarbeid.

Intervjuet vil ta ca. 1-1 ½ time, og vil i utgangspunktet kun bestå av et intervju. Tidspunkt for et eventuelt intervju bør helst foregå i løpet av november eller begynnelsen av desember.

Dersom du har mulighet og lyst til å stille opp på dette, så send meg gjerne en mail eller ring meg på tlf. 40877631, så vi kan avtale et tidspunkt.

Mvh Turid Melby Aas

