

Tove Solli

Å lede er å lære

En kvalitativ studie av hvilken betydning ledere opplever at lærende samtaler med medarbeidere har for hva ledere lærer.

Masteroppgave i organisasjon og ledelse, spesialisering i
Relasjonsledelse: Coaching, veiledning, team- og ledelsesutvikling
Veileder: Gunhild Marie Roald

Januar 2020

Tove Solli

Å lede er å lære

En kvalitativ studie av hvilken betydning ledere opplever at lærende samtaler med medarbeidere har for hva ledere lærer.

Masteroppgave i organisasjon og ledelse, spesialisering i
Relasjonsledelse: Coaching, veiledning, team- og ledelsesutvikling
Veileder: Gunhild Marie Roald
Januar 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet



Kunnskap for en bedre verden

SAMMENDRAG

Denne studien handler om ledere og læring. Jeg har gjort kvalitative intervju av skoleledere som har gjennomført lederopplæring i Open-to-learning™-samtaler om hva de lærer av undersøkende dialog med sine medarbeidere. Jeg har spurt hvordan de opplever at undersøkende og kritisk refleksjon betyr for *lederes læring* med hensyn til deres tenkning, følelser og væremåte. Det har vært min intensjon å få innsikt i lederes læringsprosesser og hvilket læringsutbytte de opplever at profesjonelle læringsamtaler om forbedring av praksis har for ledere.

Funnene i undersøkelsen viser en forskyvning i måten ledere tenker og handler på med hensyn til å lede ansattes læring. De viser en høyere bevissthet på hvilken lederatferd som fremmer og hemmer organisasjonenes læring, og hvilken verdi gode relasjoner og god relasjonskompetanse har for læring og utvikling. Et annet funn er at ledere opplever at det er utfordrende å håndtere uforutsigbarheten som ligger i dialogens natur, særlig i møte med motstand og usikkerhet. Jeg har derfor diskutert og argumentert for at evne til improvisasjon er en del av relasjonskompetansen til ledere. Ved å slippe kontrollen og våge å vandre med i dialogen kan det åpne opp for felles refleksjon og samskaping. Til det trenger ledere å finne kilden til sine handlinger og holde fram disse i sitt lederskap.

Hovedkonklusjonen i studien er at å lede er å lære. Ledere lærer når de er åpne for lære og våger å utfordre egne handlingsteorier ved å involvere seg i utforskende dialog for å forbedre organisasjonens praksis. Gjennom øving og praktisk utprøving kan ledere utvikle sine ferdigheter i lærende samtaler.

FORORD

Masteroppgaven jeg nå holder i hånden er et resultat av en tidkrevende, men høyst meningsfull lærings- og dannelsesprosess. Jeg kjenner stor takknemlighet for at jeg fremdeles, midt i livet, har bevart nysgjerrigheten og lysten til å lære og forstå verden omkring meg. Det er en berikelse å kunne oppdage seg selv i møte med forskningsarbeid og å få innsikt og forståelse for sammenhengene i menneskers liv og arbeid. Jeg er glad for min arbeidskapasitet, stolt av min stamina og at jeg har klart å sjonglere jobb, masterstudier og omsorg for 4 barn - samtidig. Resten av livet har stått litt på vent de siste månedene, men nå venter fjellet, kjøkkenhagen og gode venners lag.

Jeg har ikke greid dette uten hjelp og støtte fra andre. Jeg vil først og fremst takke mine informanter som velvillig åpnet seg for mine spørsmål og for fortroligheten de viste i intervjuene. Jeg håper at jeg yter rettferdighet til samtalene vi hadde, og at erfaringene de delte kan være lærerikt for andre.

Takk til min veileder Gunhild Marie Roald (NTNU) for tålmodighet med min prosess og grundig respons på halvferdige utkast. Det har vært kyndig veiledning fra start til mål.

Takk til Eva, min venn og mentor, for kritiske blikk, skarpskodde innspill og oppmuntring underveis. Takk til min leder Nils, for å ha dyttet meg ut av kontoret slik at jeg kunne sitte i fred å jobbe hjemme.

Mine foreldres velvillighet til å finansiere masterstudiet og mine barns stilltiende aksept av mammas oppmerksomhetsfravær utgjør siste pælen i plattformen denne masteroppgaven står på. Kjære familien min, hva skulle jeg gjort uten dere?

Takknemlig.

Tove Solli

Selbu, januar 2020

INNHOOLD

1. INTRODUKSJON.....	1
1.1 Sømmene i bakteppet.....	1
1.1.1 <i>Et spørsmål om kompetanse</i>	1
1.1.2 <i>Til kilden</i>	2
1.1.3 <i>«Å våkne til fornyet innsats»</i>	2
1.2 Å lede er å lære.....	2
1.2.1 <i>Open-to-learning™-ledelse</i>	2
1.2.2 <i>Å lære å kjenne seg selv</i>	3
1.2.3 <i>Lærende samtaler</i>	3
1.3 Studiens problemstilling.....	4
2. TEORI.....	5
2.1 Lederskap som samspill.....	5
2.2 Organisasjonslæring.....	5
2.2.1 <i>Sosiale systemer i tilblivelse</i>	5
2.2.2 <i>Systemtenking</i>	6
2.2.3 <i>Organisasjoner som lærer</i>	6
2.2.4 <i>Open-to-learning™ - ledelse</i>	7
2.2.5 <i>Taus kunnskap og «blind spots»</i>	7
2.2.6 <i>Lederens indre tilstand og presencing</i>	7
2.3 Læringsteori.....	8
2.3.1 <i>Læring som fenomen</i>	8
2.3.2 <i>Refleksjon og erfaringslæring</i>	8
2.3.3 <i>Lederens endringsevne</i>	8
2.4 Relasjonsledelse.....	9
2.4.1 <i>God relasjonskompetanse</i>	9
2.4.2 <i>Menneskeinteresse og emosjonell kompetanse</i>	9
2.4.3 <i>Tillitens logikk</i>	10
2.4.4 <i>Tillitskomponentene integritet og autenticitet</i>	10
2.4.5 <i>Dialog og genuine inquiry</i>	10
2.4.6 <i>Hva hindrer åpne, undersøkende samtaler?</i>	12
2.4.7 <i>Relasjonsorientert ledelse eller oppgaveorientert ledelse?</i>	12
3. METODE.....	13
3.1 Forskningsdesign.....	13
3.2 Mitt ståsted.....	13
3.3 Kvalitativ metode.....	13
3.3.1 <i>Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming</i>	14
3.3.2 <i>Forskerens rolle i kvalitative studier</i>	14

3.3.3	Kvalitativt forskningsintervju	15
3.4	Valg av forskningsdeltakere.....	16
3.5	Datainnsamling.....	16
3.5.1	Forberedelse og gjennomføring av intervju	16
3.5.2	Transkripsjon.....	17
3.6	Analyseprosessen	18
3.7	Studiens kvalitet.....	19
3.8	Etiske vurderinger.....	19
4.	ANALYSE	21
4.1	Gode relasjoner er viktig for å lære	21
4.2	Hovedkategori 1: Forskyvning i lederens tenkning og handling med hensyn til å lede lærerens læring	21
4.2.1	Undertema A: Økt bevissthet på å ha en undrende tilnærming.....	22
4.2.2	Undertema B: Viktig å være på	23
4.2.3	Undertema C: Utålmodig og vil se resultat.	24
4.2.4	Undertema D: Viktig å være godt forberedt og konkret på sak.....	25
4.2.5	Undertema E: Leter etter «drømmebalansen».....	25
4.3	Hovedkategori 2: Utdfordrende å følge opp og håndtere det uventede «in-action». ..	26
4.3.1	Undertema A: «Følelsene er jo der, uansett hvor profesjonelle vi er».....	27
5.	DISKUSJON.....	29
5.1	Styrke relasjonskompetansen for å finne balansen	29
5.1.1	Skjør tillit?	30
5.1.2	Når tillitens logikk «virker».....	30
5.1.3	Dialogferdigheter «in progress»	31
5.1.4	De emosjonelle aspektene i leder-medarbeider-relasjonen	31
5.2	Improvisasjonsevne som en del av relasjonskompetansen.	32
5.2.1	Å bli satt ut av spill	32
5.2.2	Være ærlig og modig	32
5.2.3	Flytter tålegrensen for det uforutsigbare	33
5.2.4	Skapende nærver.....	33
5.2.5	Evne til å improvisere	34
5.3	Å lede er å lære	34
5.3.1	«Praktisk klokskap».....	34
5.3.2	Ledere lærer gjennom lærende samtaler	35
5.3.3	Åpen for å lære.....	35
6.	AVSLUTNING.....	36
6.1	«Practicice makes perfect»	36
6.2	Kritikk av framgangsmåte	37
6.3	Implikasjoner for ledelsesfeltet og videre forskning	37

REFERANSER	38
Intervjuguide (vedlegg 1).....	41
Informert samtykke (vedlegg 2).....	43

1. INTRODUKSJON

1.1 Sømmene i bakteppet

Jeg er opptatt av god ledelse fordi jeg av erfaring vet hvor viktig det er å vite noe om, både for samfunnsliv og organisasjonsliv, og - for det enkelte menneske. Dårlig ledelse har en høy kostnad, for mennesket og kvaliteten på arbeid som utføres, også rent økonomisk (Lai, 2017). Godt lederskap er nøkkelen til gode organisasjoner hvor mennesker trives, opplever mening og utvikler seg (Fikse, 2018). God og effektiv ledelse har også betydning for organisasjonene som helhet og resultatene de oppnår, eksempelvis ved at det gir bedre kvalitet på tjenestene og produktene som tilbys (Jacobsen & Thorsvik, 2016).

Kunnskap fra masterstudiet i Organisasjon og ledelse (NTNU) og min egen erfaring som lærer og skoleleder ledet meg til antakelsen denne studien baserer seg på: *å lede er å lære*. Bak ligger en ide om at ledere *blir til* gjennom praktisk lederskap. Læring som fenomen har alltid interessert meg, og lysten til å lære og forstå er en sentral drivkraft i meg, både personlig og profesjonelt. Det ligger med andre ord en genuin nysgjerrighet og et oppriktig ønske om å lære mer om sammenhengen mellom ledelse og læring. Det bakenforliggende formålet med min studie er å bidra til en dypere forståelse for hva god ledelse kan være, og hva læring som fenomen betyr for ledere og organisasjonene som helhet, men også å lære noe som jeg kan ha praktisk nytte av i mitt eget arbeid.

1.1.1 Et spørsmål om kompetanse

Jeg har forsøkt å skaffe meg oversikt over teorifeltet ledelse, og erkjenner at det nærmest er en uoverkommelig oppgave. Det er som om ledelse handler om *alt*. Jeg har ofte stilt meg spørsmålet: Hva handler *ikke* om ledelse? Etter år med fordypning i ledelsesfeltet, som spenner over mange vitenskapelige disipliner, er det en krevende øvelse å gi en entydig beskrivelse av hva god ledelse er. Omfanget av faglitteratur og teori om lederskap viser at det er det mange før meg som har forsøkt seg på. Metaforer av typen: «Å lede er som å surfe på en bølge» og «Å lede er en kunst», illustrerer kompleksiteten og muligens sammenhengene i ledelse, men de forteller oss ikke noe om *hvordan* god ledelse praktiseres. Burns (transformasjonsledelse) sier at «*lederskap er en av de mest observerte og minst forståtte fenomener på jorda*» (Ferch & Mitchell, 2001). En betraktning som setter fagfeltet i perspektiv, og som trigger min nysgjerrighet. Det er kompleksiteten i ledelse som gjør det spennende, samtidig som det gjør meg ydmyk overfor fagfeltet jeg har dykket ned i. Når noe er kompleks, tyr vi gjerne til enkle løsninger. Det eksisterer en del quick-fix – litteratur av typen: «The one minute manager» om ledelse. Det vil si populærvitenskaplig litteratur som tilbyr raske og fikse løsninger for effektiv ledelse (Klev & Levin, 2012, s. 14). Det er god grunn til å være kritisk til forenklete presentasjoner av komplekse fenomener. God ledelse er et spørsmål om kompetanse, og ledere trenger kompetanse på flere områder for bli gode ledere (Spurkeland, 2016). Svaret på hva god ledelse er basert på kunnskap som spenner over mange fagfelt og det må være forskningsbasert. Det er spennende når ulike fagdisipliner møtes for å forsøke å forstå virkeligheten bedre. Når Spurkeland i sin bok «Relasjonskompetanse» (2016, s. 14) hentyder at ledelse er beslektet med kjærlighet, må det vel kunne sies at fagfeltet omfavner *mye*.

I dette forskningsprosjektet belyser jeg en flik av ledelsesfeltet med bakgrunn i en antakelse om at godt lederskap vokser fram og springer ut fra en *åpen vilje til å lære* i samhandling med andre. Gode organisasjoner og gode ledere *blir til* gjennom læring i fellesskap og samskapt læring (Klev & Levin, 2012, s. 73). Samskapt læring forstås som individuell og kollektiv læring gjennom en systematisk refleksjon, problemløsning og utfordring av praksiskunnskap (Klev & Levin, 2012, s. 74). Ved å studere hva ledere lærer av å samhandle med andre, kan vi bedre forstå hva som må ligge til grunn for at ledere skal utvikle seg. Min antakelse i denne studien er at *å lede er å lære*, og kjernen i ledelse er å lære gjennom å skape noe sammen med andre.

1.1.2 Til kilden

Mahatma Gandhi krediteres for å ha sagt: "Be the change you wish to see in this world" (Coohill, 2017). Selv om opphavet til utsagnet antakelig er en lærer i Brooklyn, betyr det i min oversettelse å være det du ønsker å se hos andre og i verden rundt deg, og at endring begynner med oss selv. Levd liv og praktisk erfaring er forbundet med evne til å lære, vokse og endre seg, og er en syklisk prosess som McCauley et al. (sitert i Ferch & Mitchell, 2001) betrakter som sentralt i lederutvikling. Framtidens ledelse ligger i en integrasjon av et *åpent sinn, åpent hjerte og åpen vilje*, både individuelt og kollektivt hevder Scharmer (2011), og sier videre at vi må til *kilden* til lederens handlinger, kilden til bevisstheten bak hva ledere gjør og hvordan ledere utøver ledelse, for å utvikle lederskapet. Det begynner ifølge Scharmer med en vilje til å rette oppmerksomheten mot seg selv og sin *indre tilstand* og reflektere over sine verdier, intensjoner og sin identitet i møte med andre mennesker (Scharmer, 2011). Det handler om selvbevissthet og å kjenne seg selv, og - det handler om læring i samhandling med andre, der lederen går foran som det gode eksempel. Dette er sømmene i bakteppet for denne studien: «Å lede er å lære».

1.1.3 «Å våkne til fornyet innsats»

Interessen for mennesket selvbevissthet, og betydningen det har for mellommenneskelige relasjoner, har fulgt meg siden jeg startet på det erfaringsbaserte masterstudiet i *Organisasjon og ledelse* ved NTNU i 2013. I retrospekt ser jeg at det antakelig startet noen år tidligere, da jeg etter en livsomveltende hendelse måtte finne ut hva jeg egentlig ville med livet mitt. Litt svulstig uttrykt og åpenbart klisjé, men da krisen oppsto gikk jeg inn i et landskap av utrygghet som tvang meg til å handle annerledes enn jeg hadde gjort før. Jeg var på et ukjent sted og måtte endre kurs. Eksistensfilosofen Bollnow (hentet fra Brunstad, 2019) skriver om møtet med *det uforutsette* som «et avgjørende sted for endring, erkjennelse og innsikt». Når tryggheten opphører og den etablerte kunnskapen ikke strekker til, vekkes vi til fornyet innsats for å finne igjen tryggheten og ny kunnskap. Akkurat som i ordtaket: Nød lærer naken kvinne å spinne (Brunstad, 2019). Denne erkjennelsen forfulgte meg da jeg begynte på spesialiseringen i relasjonsledelse, og fant uttrykk for det samme også på organisasjonsnivå hos Kotter (1995): for at endringer skal skje, må organisasjonen oppleve av at det er *behov* for å endre på noe. Jeg oppdaget samtidig et fagfelt som svarte på min nysgjerrighet og interesse for mennesker generelt og ledere spesielt, og som resonerte med mine egne livserfaringer og erfaringer fra arbeidslivet. Studiet har åpnet opp for en større forståelse og innsikt i menneskers atferd og mellommenneskelige relasjoner i arbeidsliv og privatliv som samsvarte med mitt humanistiske grunnsyn og holistiske perspektiv på liv og arbeid.

1.2 Å lede er å lære

Masterprogrammet *Organisasjon og ledelse* er en erfaringsbasert utdanning hvor studentene skal forske på egen praksis. Jeg har valgt å forske i et praksisfelt jeg kjenner godt og arbeider i til daglig: skolen. Studiens tittel: «Å lede er å lære», bygger på en antakelse om at god ledelse er forbundet med kontinuerlig læring gjennom praksis (Klev & Levin, 2012), og er en empiridrevet studie om skolelederes læring. Jeg har gjort kvalitative intervjuer med fire skoleledere i grunnskolen om hvilken betydning lederne opplever at *lærende samtaler* med lærerne har for hva lederne lærer. Studien undersøker om det å lede andre gjennom dialog innebærer at lederen selv lærer noe.

1.2.1 Open-to-learning™-ledelse

Forskningsdeltakerne i denne studien har deltatt i et skolebasert utviklingsarbeid i samarbeid med NTNU og Anne Berit Emstad (Innovasjonsleder ved Institutt for lærerutdanning) der kollektiv refleksjon rundt skolens undervisningspraksis ved hjelp av Open-To-Learning™-samtaler (OTL-samtaler) har vært tema. Open-To-Learning™-samtaler er en del av en relasjons- og oppgaveorientert tilnærming til ledelse, Open-to-learning™ – ledelse, hvor respektfulle mellommenneskelige forhold bygges gjennom profesjonelle samtaler om kvaliteten på undervisning og læring (Robinson, Le Fevre,

Sinnema & Meyer, 2017). Lærer skoleledere som har deltatt i opplæring i Open-To-Learning™-ledelse og bruker refleksjon og dialog i ledelse av lærernes læring noe om seg selv og sin væremåte? For å lede andres læring, må lederen selv være åpen for læring, og er en holdning til ledelse, en måte å være på og er OTL™ – ledelsens grunnide (Robinson et al., 2017). I det ligger implisitt at lederens bevissthet om sine verdier og grunnleggende holdninger har betydning for hvorvidt ledere evner å lære. Kouzes & Posner (2007) sier at verdiene guider oss og peker på hvor viktig det er at lederen er bevisst på og holder fram sine verdier i sitt lederskap. Verdier kan betraktes som mentale kart vi orienterer oss etter og er bestemmende for lederatferd og lederens holdninger (Kirkhaug, 2012, s. 11). Holdninger er verdiens artefakter, det som synliggjør disse verdiene (Kirkhaug, 2012, s. 73). Hvordan kan ledere finne sin «indre stemme» og handle i tråd med den?

En viktig begrunnelse for å studere skoleleders læring er at de skal lede læreprosessene på sin skole. De skal lede lærernes læring, som er den faktoren som påvirker elevenes læring og trivsel mest viser studier av Robinson, Lloyd og Rowe referert i en artikkel av Robinson, Le Fevre, Sinnema og Meyer (2017). Disse studiene viser at tett oppfølging av lærernes læring og utvikling er avgjørende for elevenes læring og er sentrale funn som har implikasjoner for skoleledere fordi de skal lede disse prosessene. Å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner er grunnleggende ferdigheter i ledelse som forutsettes for at elevenes læring skal bli bedre (Le Fevre & Robinson, 2015).

1.2.2 Å lære å kjenne seg selv

«*To thine thy own self be true*» (Polonius, Hamlet)

Gjennom en fenomenologisk tilnærming til det menneskelige møte og i dialogen mellom leder og den som ledes, ønsker jeg å undersøke om refleksjon gjennom dialog kan frigjøre mer av *lederens* ressurser. Kan dialog bidra til læring, personlig vekst og en mer endringsorientert atferd hos lederen? Siden dette er atferd ledere ofte etterspør hos sine medarbeidere, er det relevant å finne ut om dialogen kan forløse og vekke til live kilden til det lederen handler ut ifra. Både Scharmer (2011) og Le Fevre, Robinson & Sinnema (2015) sier at ledere trenger å *åpne opp* til kilden de handler ut ifra, og finne motivene og intensjonene bak sine handlinger. Hvordan kan lederen åpne opp og frigjøre dette potensialet? Gardner, Avolio, Luthans, May & Walumbwa (2005) peker på selvinnsikt og selvbevissthet som nøkkelfaktorer for å utvikle det de kaller *autentisk lederskap*. Det innebærer å være tro mot sine grunnleggende oppfatninger og verdier, en autentisk væremåte og å være en positiv rollemodell som fremmer utvikling av selvledelse hos medarbeidere. Man kan tenke seg at den som er tydelig for seg selv, også er tydelig for andre, og at det er essensielt for lederen å oppdage hva hun trenger å endre hos seg selv hvis hun skal påvirke andre til å gjøre det samme (Gardner et al, 2005). Forfatterne knytter selvbevissthet til selvrefleksjon og definerer det som en oppmerksomhetstilstand hvor mennesket retter sin bevisste oppmerksomhet mot aspekter ved seg selv. Når mennesket lærer hvem de er og hva de verdsetter, blir det et ankerfeste for deres væremåte og beslutninger, og - et mer autentisk *selv*, hevder Gardner et al (2005).

Denne studien undersøker om felles refleksjon og *lærende samtaler* er aktiviteter som frambringer selvbevissthet hos ledere. Vi lærer i relasjon til andre, i det menneskelige møte, gjennom samarbeid, samtaler og dialog (Spurkeland, 2016). I denne studien om lederes *læring* ses derfor læring på som et resultat av kollektive prosesser der endring hos den enkelte skjer i relasjonelle kontekster. Studien tar et relasjonsteoretisk perspektiv når funn og analyse drøftes, og fokuset er å finne ut hva ledere lærer om seg selv og sitt lederskap gjennom *lærende samtaler* med sine medarbeidere.

1.2.3 Lærende samtaler

Jeg har valgt å bruke begrepet *lærende samtaler* i denne studien. I begrepet *lærende samtaler* forenes Bakhtins dialogbegrep og den normative betydningen av begrepet teoretisert av Habermas (sitert i Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012). En lærende samtale er en dialog og forstås som en samtale med visse kvaliteter der åpenhet, lytting,

empati og vilje til endring og læring i sosial interaksjon er grunnessensen. Bakhtin sier (sitert i Dysthe et al., 2012, s. 58): «*Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogic interaction*». Det er et samskapende *vi* som skaper mening og finner sannhet, sier Dysthe et al (2012). I definisjonen inngår også en forståelse av lærende samtaler som et redskap for tenkning og refleksjon og jeg legger til grunn at de har en intensjon og formål om at den skal munne ut i læring for partene i samtalen. I datamaterialet dukker det opp informasjon om *ikke* planlagte samtaler og utilsiktet læring i samtaler som oppsto spontant. Jeg har valgt å ikke skille mellom planlagte og ikke planlagte samtaler fordi jeg har vært mest opptatt av *læringen*, det som kom ut av interaksjonen, inspirert av Scharmers *presencing*-begrep (Scharmer, 2011). Dette vil bli omtalt i teorikapittelet. Studien tar likevel hovedsakelig for seg hva lederne lærer av planlagte samtaler, individuelle samtaler og gruppesamtaler. Definisjonen av lærende samtaler springer ut fra Robinson et als. (2017) Open-To-Learning™-samtaler, og skiller seg ikke vesentlig fra denne. Behovet for et norsk navn og for at leseren lettere kan identifisere seg med begrepet, er begrunnelsen for bruk av *lærende samtaler*. I tillegg tydeliggjøres fokuset på fenomenet læring og læringsutbytte. Jeg har forutsatt at forskningsdeltakerne har en felles forståelse av hva det betyr, men har spesifisert definisjonen i samtykkeskjemaet og i forkant av intervjuene. Jeg bruker *lærende samtaler* og *læringssamtaler* tidvis om hverandre når det er hensiktsmessig grammatisk.

1.3 Studiens problemstilling

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan ledere som har gjennomgått opplæring i Open-to-learning™ - ledelse (OTL™-ledelse) opplever at *lærende samtaler* med medarbeidere har betydning for hva lederne lærer. Forskningsprosjektet analyserer skolelederes opplevelse av hvordan åpen, kritisk refleksjon i dialog med lærere påvirker skoleledernes egne verdier, antakelser, væremåte og emosjoner. *Hva lærer disse skoleledere av de lærende samtalene de har med sine lærere? Hva lærer lederne om det de tenker og gjør?* Hvilken betydning har emosjoner og følelsesuttrykk i dialogen? Dette er et eksempel på spørsmål jeg har stilt skolelederne. Fenomenet læring er omdreiningspunktet. Lederen er subjektet. Studiens problemstilling er følgende:

Hvordan opplever ledere at lærende samtaler betyr for hva ledere lærer?

Jeg ønsker å undersøke dette i et relasjonsteoretisk perspektiv, med vekt på relasjonskompetanse, organisasjonslæring og læringsteorier som Argyris og Schöns handlingsteori (Klev & Levin, 2012) og sosiokulturell læringsteori (Imsen, 1991). Jeg vil forsøke å knytte funnene i studien til teorier om relasjons- og verdibasert ledelse med oppmerksomhet på fenomenet læring, spesifikt om læring gjennom kritisk refleksjon og betydningen av høy selvbevissthet og autentisitet i den sammenheng. Grunnleggende menneskeinteresse, tillit og dialogferdigheter som relasjonskomponenter og følelsenes rolle i dialogen vil bli behandlet i teorikapittelet og drøftet opp mot i studiens funn. Hvilken betydning har disse i en profesjonell samtale og for mulighetene til å skape noe sammen?

Innledningsvis har jeg beskrevet bakteppet for denne studien og antydnet et omriss av hva jeg tenker er kjernen i god ledelse: læring gjennom *samskaping*. I teorikapittelet presenteres teori jeg har valgt som anses som relevant for problemstillingen. Kapittel 3 omhandler studiens metodiske tilnærming, undersøkelsesdesign, kvalitative intervju, begrunnelser for valg av denne framgangsmåte og en kritisk vurdering av denne underveis. Analysen i kapittel 4 er en presentasjon av funn i tre kategorier, som vil bli diskutert opp mot utvalgt teori i kapittel 5. Kapittel 5 inneholder også en utdypende kritikk av studiens framgangsmåte og hvilke mulige implikasjoner studien har for ledelsesfeltet. Avslutningsvis blir drøftingen sammenfattet i kapittel 6.

2. TEORI

I dette teorigapittelet presenteres ledelsesteori sett fra et relasjonsteoretisk perspektiv med hovedvekt på læringsteori, organisasjonslæring og Open-To-Learning-ledelse. Kapittelet inneholder en redegjørelse for sentrale relasjonskompetanser, autentisk lederskap og lederutviklingsteori.

2.1 Lederskap som samspill

Lederskap kan ses på som et samspill mellom lederen og den som ledes (Klev & Levin, 2012; Messick, 2005; Spurkeland, 2016). Ledelse er det som skjer i relasjonen mellom leder og de som ledes (Messick, 2005). Lederen kan med andre ord ikke lede alene. Dette finner jeg støtte for i teorier om blant annet relasjonsledelse (Spurkeland, 2016), samskapt læring (Klev & Levin, 2012) og i Argyris og Schöns handlingsteorier (Klev & Levin, 2012, s. 41). I et relasjonsperspektiv handler ledelse om å gjøre andre gode, sier Spurkeland (2016, s.13). Spurkelands normative tilnærming sier noe om hva ledelse bør være. En mer deskriptiv definisjon finner vi hos Yukl (2013). Yukl sier ledelse er: «*the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives*». Yukl legger i denne definisjonen vekt på ledelsesprosessen og atferdsdimensjonen i ledelse hvor lederen ses som en fasilitator for å nå felles mål. Hva lederen legger vekt på og gjør over tid for å påvirke andre, blir bestemmende for om organisasjonen oppnår det de ønsker. Jacobsen og Thorsvik (2016) tar også et atferdsperspektiv når de definerer ledelse, og betrakter ledelse som å utvise en *spesiell atferd* for å påvirke tenkning, holdninger og atferd hos andre. Spesiell atferd forstås her som målrettede handlinger som har til hensikt å påvirke andres atferd. Scharmer (2011, s. 15) forstår også ledelse gjennom lederens atferd, og tilnærmer seg lederes læring ved å flytte oppmerksomheten til *kilden* til lederskapet, til det som ligger i lederens bevissthet om sin *indre tilstand*. Scharmer betrakter tilgangen til denne kilden lederen handler ut ifra som nøkkelen til ledelse, og det er lederens kapasiteter og evne til å lære som avgjør om hun får tak i denne kilden. Burns (sitert i Ferch & Mitchell, 2001) transformasjonsledelsesteori definerer ledelse som «*å skape et kollektiv*» hvor «*leaders and followers raise one another to higher levels of motivation and morality*». Burns knytter med dette ledelse til relasjonelle forhold og felles innsats. Det er gjennom dype menneskelige relasjoner den mest kraftfulle påvirkningen skjer, hevder han (Ferch & Mitchell, 2001). Dette innebærer gjensidig overbevisning, utveksling og transformasjon gjennom maktdeling (Burns, 1979). For å forstå ledelsens natur må vi dermed forstå essensen i fenomenet makt, som vi kan knytte til påvirkningselementet hos Yukl (2013) og Jacobsen & Thorsvik (2016). Essensen i ledelse hos Burns (1979) er relasjonen mellom den som leder (leader) og de som ledes (followers), der maktbalansen og motivasjonen er avgjørende for å nå felles mål. På bakgrunn av en sum av disse forståelsene, der kjernen i ledelse ses på som det som skjer i relasjonen mellom lederen og medarbeideren, og lederens atferd i den relasjonelle konteksten, vil jeg presentere teori jeg anser som relevant for å besvare problemstillingen i denne studien: *Hvordan opplever ledere at lærende samtaler betyr for hva lederne lærer?* Før jeg presenterer teori om relasjonsledelse vil jeg først ramme dette inn i teori om organisasjonslæring for å belyse lederens læring i sammenheng med *hvor* læringen skjer.

2.2 Organisasjonslæring

2.2.1 Sosiale systemer i tilblivelse

For å forstå lederes læring trenger vi å forstå rammen læring skjer i: organisasjonen. Jacobsen og Thorsviks (2016, s. 18) definisjon på en organisasjon er at det er «*et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål*». Organisasjoner består av ulike deler som virker sammen i et avansert, men koordinert samspill. Sammen utgjør de en helhet, et system som har en oppgave og en

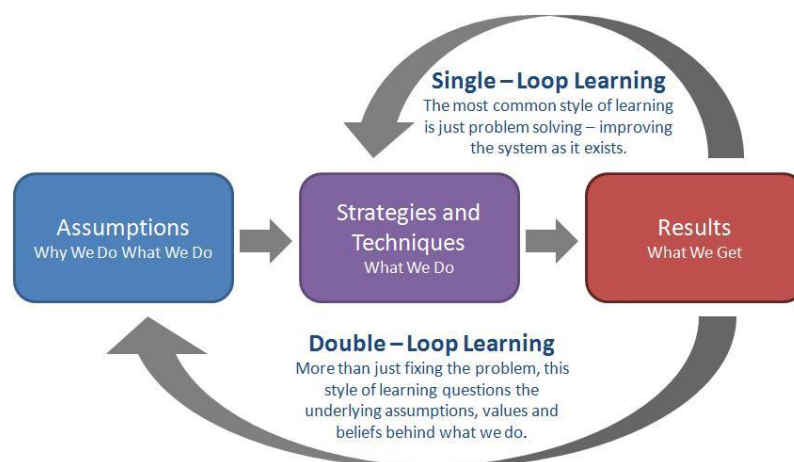
hensikt. Lederen er en del av det sosiale systemet og står i et direkte og indirekte påvirkningsforhold til alle delene, og må forstås i den helheten (Jackobsen & Thorsvik, 2016, s. 23). I et deskriptivt perspektiv blir organisasjoner betraktet som noe som stadig er i endring og i tilblivelse. De formes og omformes gjennom praksis, som et resultat av læring (Klev & Levin, 2012).

2.2.2 Systemtenking

Organisasjonen lærer når individene samhandler gjennom refleksjonsprosesser koblet til praksis, og kan avleses i endringer i måten organisasjonen handler på og har et relasjonelt aspekt (Klev og Levin, 2012). Karl Weick, referert i Klev og Levin (2012, s. 43), kobler læring i organisasjoner til de meningsdannende prosessene som skjer i en organisasjon gjennom kontinuerlig refleksjon rundt jobbutførelsen. Læring i organisasjoner defineres av Senge (referert i Jacobsen & Thorsvik, 2016) som et resultat av systemtenking. Senge kaller dette for «*Den femte disiplin*», som forener disiplinene personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner og læring i team i en teoretisk og praktisk helhet større enn summen av de enkelte disiplinene. Lærende organisasjoner kan også beskrives som kunnskapsproduserende systemer hvor systematisk kunnskapsutveksling skjer internt i organisasjonen gjennom taus og eksplisitt kunnskap (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 371). Jeg kommer tilbake til dette senere i kapittelet.

2.2.3 Organisasjoner som lærer

En sentral teori om organisasjoners læring finner vi hos Argyris og Schön og deres handlingsteorier (referert i Klev & Levin, 2012, s. 41). Handlingsteorier beskriver sammenhengen mellom det vi gjør (handlinger) og hva vi tenker og sier om hva vi gjør (uttrykker). Argyris og Schön skiller mellom uttrykt teori (formulert) og bruksteori (handlinger). Disse kan være av individuell og kollektiv art, og forsås som de forklaringsmodeller vi bruker om vår egen og andres atferd. Handlingsteorier beskriver sammenhengen mellom verdiene og antakelsene som forklarer våre handlinger, og konsekvensene av disse handlingene, både bevisste og ubevisste, og har flere komponenter med betydning for organisasjonens og individets læring. Argyris (referert i Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 360) peker på viktigheten av at organisasjoner kultiverer en refleksiv praksis rundt handlingsteoriene og skiller mellom to former for læring, enkelkrets- og dobbelkretslæring, for å belyse dette. Enkelkretslæring er den mest vanlige formen for læring og innebærer at organisasjonen endrer og/eller forbedrer *hvordan* man løser oppgavene på. Dobbeltkretslæring innebærer å stille spørsmål ved *hvorfor* man gjør som man gjør. Det vil si at verdier og antakelser man har om hva som gir resultatene man ønsker deg, blir endret (se figur 1).



Figur 1. Enkel- og dobbelkretslæring (Argyris, 1978) (<https://petersnijders.info/single-loop-en-double-loop-learning-agyris/>)

2.2.4 Open-to-learning™ - ledelse

Open-to-learning™ - ledelse (OTL™-ledelse) er en tilnærming til ledelse i utdannings- og skolesektoren om hvordan ledere kan lede læreres læring. OTL™-ledelse bygger på Argyris & Schöns teori om organisasjonslæring og teorien om enkel- og dobbelkretslæring (Robinson et al., 2017). Å være åpen for læring (open-to-learning) er en holdning og en måte å være på (Robinson et al., 2017). Det motsatte er å være lukket for læring (close-to-learning), og beskriver atferd som stenger for læring. For å utvikle en åpen holdning til å lære, må vi gjenkjenne hvilken atferd som lukker for læring og avlære denne. Robinson et al. (2017) har sett på hvordan vi gjennom kritisk refleksjon og dialog rundt våre praksiserfaringer kan øke bevisstheten om hva som styrer våre handlinger slik at vi kan forbedre vår praksis. Det handler om å utfordre skolens og lærernes handlingsteorier og øke kvaliteten på dialogen ved å modellere en utforskende og lærende væremåte. Sentralt i denne relasjons- og oppgaveorienterte lederstilen står Open-to-learning™ - samtalen (OTL™-samtalen), der respektfulle mellommenneskelige forhold bygges gjennom profesjonelle samtaler om kvaliteten på undervisning og læring. Det overordnede målet i OTL™-ledelse er å bygge profesjonelle læringsfellesskap gjennom kontinuerlig, systematisk og kollektiv refleksjon over praksis for i den hensikt å forbedre undervisningen for å øke elevenes læring. Respekt, autentisitet og tydelighet er sentralt i teorien (Robinson et al., 2017). Robinson og hennes kollegaers forskning har avdekket at lederes utfordring ikke er å bygge tillitsfulle relasjoner, tvert imot. Lederens utfordring er å gjøre det *samtidig* som at hun skal utfordre og forbedre praksis og løse problemer som oppstår. Det er i dette spenningsfeltet ledere befinner seg (Le Fevre et al., 2015). I OTL™-ledelse integreres relasjonsbygging og oppgaveforbedring gjennom Open-To-Learning™ – samtaler. Ledelse utøves gjennom relasjoner, ansikt til ansikt, i samtaler om forbedring av undervisningspraksis og læring (Robinson et al., 2017).

2.2.5 Taus kunnskap og «blind spots»

Taus kunnskap er erfaringer som er utviklet over tid og som er vanskelig å sette ord på. Vi kan mer enn det vi kan beskrive (Jacobsen & Thorsvik, 2012, s. 362). Forestillingen om at vi har kunnskap som vi ikke kan begrunne logisk, er en «viktig del av vårt intellektuelle repertoar», selv om vi ikke kan sette ord på den. I folkelig sammenheng brukes begrep som magefølelse, sosial intelligens eller intuisjon om denne kunnskapen (Klev & Levin, 2012, s. 107). For at organisasjoner skal lære, må denne kunnskapen avdekkes og artikuleres, gjøres eksplisitt (Jacobsen & Thorsvik, 2012, s. 362). Forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap er beskrevet som en forutsetning for organisasjoners læring og innebærer eksternalisering av taus kunnskap og internalisering av eksplisitt kunnskap (Jacobsen & Thorsvik, 2012, s. 363). I følge Dehlin (2005) er det denne kunnskapen vi tar i bruk når vi improviserer, og han hevder at ledere må ha et handlingsrepertoar for å kunne handle spontant. Improvisasjon forstås av Dehlin (2015) som en ytre, spontan og bevisst handling som tar «det flyktige øyeblikket på alvor». Improvisasjon er en måte å se og å gripe nuet på. Det forutsetter at lederen er bevisst og reflekterer over tidligere erfaringer, er empatisk og ser på prøving og feiling som noe positivt (Dehlin, 2005). Dette kan ses i sammenheng med Scharmers (2012) *blind spots*. *Blind spots* er stedet vi handler ut ifra (Scharmer, 2011, s. 14). Det er et felt som er usynlig for vår bevissthet, men som er kilden til våre handlinger, opprinnelsesstedet til vår bevissthet og intensjoner. Våre *blind spots* er taus kunnskap som ennå ikke er inkorporert, ifølge Scharmer (2012, s. 75). Jeg skal utdype dette i neste avsnitt.

2.2.6 Lederens indre tilstand og presencing

Scharmer (2011) og hans Teori U tar for seg organisasjoners og lederes læring. Scharmer (2011) beskriver endringer i tenkemåte, samtaleform og de kollektive handlingene som en transformativ forandring, på individ og organisasjonsnivå om organisasjoners læring. Han peker på to kilder til læring: erfaringer og *framtiden som utfolder seg*. Scharmer introduserer begrepet *presencing* om sistnevnte kilde til læring, og omhandler lederens spontane nærvær og tilstedeværelse i det som oppstår i interaksjon med andre. Dette innebærer en *åpen vilje* og kapasitet til å lytte til mulighetene som ligger i *framtiden mens den utfolder seg*: «*listening from the emerging field of future possibility*». Det handler om å beherske øyeblikket og kan relateres til

ledelse som improvisasjon, som ble beskrevet av Dehlin (2005) i forrige avsnitt. Et skapende nærvær (presencing) åpner for kontakt med en dypere mening med det vi gjør og går lenger enn dobbelkretslæring fordi den omfatter fremtiden *når* den blir til, hevder Scharmer (2011, s. 38). Det er her vi får kontakt med den tredje formen for kunnskap som Scharmer (2011, s. 75) kaller *selvtranscenderende viten*: taus kunnskap som ennå ikke er inkorporert (U-prosessen). Forutsetningen for at læring i organisasjoner skal skje avhenger ikke bare hva lederen gjør og hvordan, men av lederens bevissthet på hva som er kilden til hennes handlinger og avhenger av hvilken *indre tilstand* lederen befinner seg i. Ytre hendelser relateres dermed til hennes indre tilstand og er det punktet som avgjør om hun vil være en effektiv leder som skaper «*en framtid som er forskjellig fra fortiden*» (Scharmer, 2011, s. 17).

2.3 Læringsteori

2.3.1 Læring som fenomen

Læring er et komplekst fenomen som krever ulike tilnærminger for å forstås (Dysthe et al, 2012, s. 51). Læring inneholder både en kunnskaps- og handlingskomponent og er en prosess (kunnskapstilegnelse) som fører til endret praksis (atferdsendring) (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 353). Innen kognitiv læringsteori er tanken det viktigste redskapet for handling (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 357), og fokuserer på hvordan mennesker prosesserer og tolker informasjon, og hvordan vi lagrer denne informasjonen i *kognitive kart* eller *mentale modeller*. De er utgangspunkt for våre handlinger, både bevisst og ubevisst, og bestemmende for hvordan vi reagerer i ulike situasjoner (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 357). I et sosiokulturelt læringssyn betraktes intellektuell utvikling og tenkning som resultat av sosial interaksjon og aktivitet og er uløselig knyttet til den kulturelle konteksten den foregår i (Dysthe et al, 2012, s. 49). De kognitive læringsprosessene skjer i samspill med andre og språket er verktøy for tenkning og læring og blir det vi forstår verden med (Imsen, 1991).

2.3.2 Refleksjon og erfaringslæring

Dewey, sitert i Wahlgren, Høystrup & Rattleff (2002) beskriver refleksjon som «*en forestilling om sammenheng mellom faktuelle forhold*» og omfatter «*en aktiv, vedvarende og omhyggelig overvejelse (consideration) over om den forestillede sammenheng svarer til virkeligheden*». Refleksiv tenkning eller refleksjon omfatter en rekke mentale prosesser og etterfølgende kvalifiserte handlinger og/eller konfrontasjon av fakta, hvor holdninger og følelser spiller en rolle. Det er altså ikke bare en bestemt måte å tenke på, men en bestemt måte å løse problemer på. Til handlingene er det knyttet holdninger og følelser og innebærer utprøving av nye tenkemåter og praksiser (Wahlgren et al., 2002). Kolb, som henviser til hos Wahlgren et al. (2002), ser på refleksjon som en integrert del av en erfaringsbasert læringsprosess. Han forstår refleksjon som en del av erfaringsbasert læring, hvor læring ses på som en holistisk prosess integrert i tenkning, følelser, persepsjon og handling. Nærhet og distanse til læringens innhold er sentralt hos Kolb for å forstå refleksjonens innhold. Den som reflekterer må bevege seg mellom å være aktør og observatør, mellom spesifikk involvering og generell analytisk distanse (Wahlgren et al, 2002). Hvis læringen skal være effektiv må den som lærer ha ferdigheter i å gjøre seg erfaringer, refleksive observasjoner, begrepsmessig abstraksjon og aktiv utprøving.

2.3.3 Lederens endringsevne

Organisasjonens utviklingsarbeid og læringsprosesser henger sammen med lederens evne til å lære og lederens personlige endringsevne (Ferch & Mitchell, 2001). I følge Ferch & Mitchell (2001) kreves det en kontinuerlig forpliktelse, felles formål og vilje til å se andres perspektiv for å være en effektiv leder. Skårderud (2014) framhever forståelse som fundamentet i våre relasjoner til andre, og knytter det til evnen til å se seg selv utenifra og den andre innenifra (mentalisering). Lederens læring og atferd i et slikt perspektiv aktualiserer de relasjonelle ferdigheter en leder må ha (Spurkeland, 2016). Kvaliteten på relasjonen mellom leder og medarbeider i dette perspektivet er derfor

bestemmende for om organisasjonenes arbeidsprosesser blir gode og gir de resultatene man ønsker seg (Spurkeland, 2016, s. 17). Jeg skal utdype dette i neste avsnitt.

2.4 Relasjonsledelse

Relasjonsledelse er ledelse gjennom tillitsbaserte relasjoner og har sine røtter i humanismen og demokratiske verdier som likeverd og åpenhet (Spurkeland, 2013). Det er en menneskeorientert lederstil der lærings- og utviklingsprosesser ses på som en investering i menneskelig kapital (Kvalsund, 2014). I en relasjonsorientert lederstil er dialogen og kommunikasjon mellom leder og medarbeider sentral (Spurkeland, 2016). Relasjonskompetanse er kjernen i relasjonsledelse og defineres av Spurkeland (2016, s. 17) som «*ferdigheter, evner, kunnskap og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker*». I følge Spurkeland har høy relasjonskompetanse hos ledere sterk, positiv sammenheng med gode resultat. Undersøkelser viser også at høy relasjonskompetanse hos ledere øker nærværet og styrker innsatsen til medarbeidere på arbeidsplassen (Spurkeland, 2013; 2016). Behovet for nærvær og tilhørighet er i sosialpsykologien beskrevet som en fundamental og grunnleggende drivkraft i menneskers motivasjon med indirekte effekt på kognisjon, følelser, atferd, helse og velvære hos mennesker (Beumeister & Leary, 1995).

2.4.1 God relasjonskompetanse

God relasjonskompetanse betyr å kjenne seg selv, forstå den andres opplevelse og forstå samspillet mellom lederen og medarbeideren (Spurkeland, 2016). For å kunne lede andre må lederen kjenne dem. Forfatteren peker videre på at lederen må bli kjent med den enkelte medarbeider og bygge tillit gjennom samhandling. Samhandling skjer gjennom dialog og åpner også for en gjensidig påvirkning mellom leder og medarbeider. Dette legger grunnlag for *samskaping* når partene drøfter problemstillinger, reflekterer over praksis og tar beslutninger sammen. Relasjonelt mot, relasjonell energi og relasjonelt initiativ er basisen i relasjonskompetansen (Spurkeland, 2016). Relasjonelt mot beskrives som menneskets styrke og evne til å mobilisere kraft til å være ærlig når du kjenner motstand i deg selv eller hos den andre (Spurkeland, 2016, s. 112). Brown (2013) knytter denne styrken til menneskets sårbarhet og betrakter denne sårbarheten som katalysator for autentisitet, tilknytning og mot i boken «The power of vulnerability». Hun sier at ledere må utvikle evnen til å handle i takt med egen sårbarhet og styrke. Å investere i relasjoner og å ha god relasjonskompetanse er et fortinn for ledere fordi det er i samhandling med andre vi får utnyttet kunnskapene som finnes i organisasjonen (Spurkeland, 2016). Flere andre studier peker på relasjonell kompetanse som en kjernekompetanse hos ledere og understreker at en relasjonsorientert lederstil er positivt assosiert med effektiv ledelse (Judge, Piccolo & Ilies, 2004). Å lede mennesker til personlig og faglig vekst og forbedring handler om å bygge og opprettholde gode relasjoner. Det betyr å være interessert i og å bry seg om hvem medarbeiderne er, hva som motiverer dem og å vise omsorg. Jeg skal i det følgende se nærmere på ulike dimensjoner som inngår i relasjonskompetanse: menneskeinteresse, emosjonell kompetanse, tillit og dialog og koble disse sammen med annen teori som berører de samme fenomenene.

2.4.2 Menneskeinteresse og emosjonell kompetanse

Ledere som viser en generell positiv nysgjerrighet overfor sine medarbeidere oppnår aksept (lederens A-faktor), og er en kjernefaktor i lederkompetansen, hevder Spurkeland (2016). Genuin interesse for det som skjer i og mellom mennesker knyttes også til den sosiale kompetansen *mentaliseringssevne* som en menneskelig holdning og handling, og evne til å forstå egne og andres følelser og motiv (Skårderud, 2014). Å se seg selv utenfra og den andre innenfra basert på responser hos seg selv og den andre i relasjonelle interaksjoner, og evne til å regulere disse responsene (Hart, 2013; Skårderud, 2014; Spurkeland, 2016). Tillit og følelsesmessig nærhet er hovedkomponentene i Spurkelands (2016) menneskeinteresse, og er derfor i all hovedsak en emosjonell dimensjon som overlapper de andre dimensjonene i lederens relasjonskompetanse. Begrepet emosjon viser først og fremst til en fysiologisk respons,

mens begrepet følelse beskrives ofte som den bevisste og subjektive opplevelsen av en emosjon (Rogndal, 2017). Bevissthet angående dette skillet kan hjelpe oss med å gjøre effektive handlingsvalg i stedet for å reagere automatisk (Rogndal, 2017). Lederens emosjonelle bevissthet, kunnskap og modenhet inngår altså i relasjonskompetansen (Spurkeland, 2016). Dette samsvarer med Glasø (2008) sin forskning på følelsenes rolle i ledelse, hvor ledelse ses på som en *følelsmessig prosess* på godt og vondt. Han argumenter med at følelsene, både positive og negative, kan brukes som informasjon for å få fram synspunkter for å forbedre beslutningsprosesser. Å være i kontakt med sine følelser gir viktig informasjon med tanke på å fornemme hva som skal gjøres, trekkes også fram av Hart (2013). Ledere bør derfor ha høy emosjonell kompetanse og empati for å utøve god ledelse og for å unngå en destruktiv lederstil (Glasø, 2008).

2.4.3 Tillitens logikk

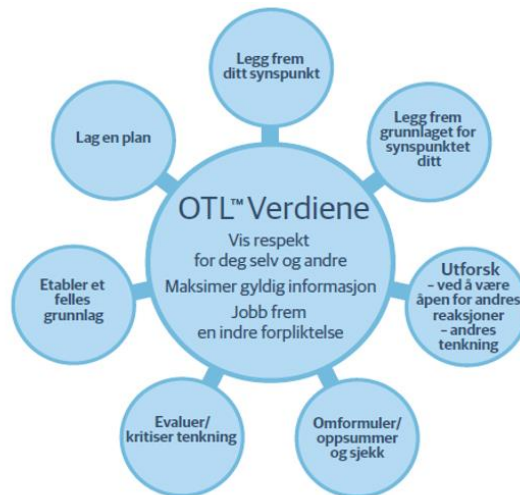
Tillit er bærebjelken i en god relasjon og er resultat av opplevd positivt samspill og samhørighet over tid (Spurkeland, 2016). Tillit er, ifølge Spurkeland (2016, s. 36), noe du får og er en følelse, beslektet med kjærlighet, som bygges gjennom atferd og moral, og som trenger bekreftelse og næring for å leve. Tillit er å stole på noe som ennå ikke har skjedd og på andres «viljesliv» mener Fische (1998), og springer ut fra en et grunnleggende positivt menneskesyn (Johansen, 2018). Kirkhaug (2013, s. 180) betrakter tillit som en underliggende psykologisk betingelse for atferd og defineres gjennom utsagn av typen «vilje til å stole på andres atferd» og «tillitsfulle og positive forventninger til andres atferd» (Kirkhaug, 2013, s. 181). Kirkhaug kaller dette en relasjonelt basert tillit og er et følelsesbasert fenomen innen verdibasert ledelse. Tillit er i sin natur gjensidig og utvikles av tillitsbyggende handlinger fra begge parter i relasjonen og forutsetter lojale, ærlige og pålitelige medarbeiderne som forvalter tilliten de får av lederen (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 128). Det antas at lojalitet, ærlighet og pålitelighet er dyder det tar tid å utvikle (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 128). Hvis ledelsen har tillit til at de ansatte er lojale mot organisasjonens verdier og normer, vil det skape handlefrihet og legge grunnlag for selvledelse og autonomi hos de ansatte. Dette er tillitens logikk (Jacobsen & Thorsvik, 2016).

2.4.4 Tillitskomponentene integritet og autentisitet

Integritet, kompetanse, konsistens, lojalitet og åpenhet er komponenter i tillitsbegrepet hos Spurkeland (2016). Personlig integritet er knyttet til en persons troverdighet og konsistente, etiske atferd og oppstår når verdier, tanker, ord og handling samsvarer. Hun handler i tråd med sitt ekte selv (Gardner et al., 2005). Tillitsvekkende ledere fraviker ikke sine verdier og etikk, hevder Spurkeland (2016). Høy integritet henger sammen med autentisitet. En autentisk leder som «*en som eier sine personlige erfaringer, verdier, tanker og følelser - og handler i overensstemmelse med disse*» (Gardner et al., 2005). Selvbevissthet og selvregulering inngår i autentisk atferd. Selvbevissthet er en prosess der vi reflekter over våre egne verdier, identitet, emosjoner og intensjoner, ofte på bakgrunn av en hendelse (Gardner et al., 2005). Selvregulering er evne til å avstemme og synkronisere seg med andre og å balansere sin atferd mot sin egen sårbarhet og styrke (Hart, 2013; Brown, 2012), og innebærer å regulere sine tanker og følelser, en autentisk væremåte og relasjonell åpenhet ifølge Gardner et al. (2005). Lederes evne til å regulere sin atferd i samhandling med andre er direkte forbundet med utvikling av selvverd og selvsikkerhet, og henger sammen med følelsen av trygghet som gir plass til utforsking, glede og kreativitet (Hart, 2013). Hart sier videre at for å utvikle trygghet trenger mennesket noen som viser vei. Med referanse til det arabiske ordtaket «Hundene gjør, men karavanen går videre» beskriver Hart lederen som en karavanefører som trygt og målrettet fører sine medarbeidere gjennom ørkenen. Karavaneføreren kan sammenlignes med den autentiske lederen som vet hva hun skal gjøre og hvor hun skal gå selv om «hundene gjør» fordi hun har kontakt med verdiene sine, er bevisst sine intensjoner og visjoner.

2.4.5 Dialog og genuine inquiry

Det er dialogen som skaper relasjonen og det er gjennom dialog med andre at vi forstår oss selv (Spurkeland, 2016). Sentralt i dialogen er språket, som et redskap for intellektuell utvikling. All læring skjer i en sosial og kulturell kontekst og dialogen er verktøyet (Dysthe et al., 2012). Dialogens kjerne er balanse og likeverdighet sier Spurkeland (2016, s. 61). Balanse beskriver Spurkeland som å gi plass og åpning for den andre parten i samtalen. Likeverdighet er aksept, respekt og genuin interesse for den andre. Spurkeland (2016, s. 75) bruker begrepene harmoni og disharmoni for å beskrive i hvilken grad partene finner og holder kontakten i dialogen, som han hevder er overordnet alt. Dette samspillet i dialogen kan ikke planlegges, vi må bare «våge å vandre med» sier forfatteren videre. Lytting er en sentral ferdighet i dialogen og det viktigste verktøyet er *spørsmålet* (Spurkeland, 2016, s. 82). Scharmer (2012, s. 18) bruker begrepet *oppmerksomhetsfelt* for å beskrive fra hvilke posisjoner vi lytter ut i fra: vane, åpent sinn, åpent hjerte og åpen vilje. Scharmer beskriver lytting ut fra *et åpent hjerte* som empatisk lytting og innebærer å se verden gjennom den andres øyne og fornemme den andres følelser (Scharmer, 2015, s. 19). *Åpen vilje* kaller han skapende lytting og knyttes til presencingbegrepet omtalt tidligere. Spørsmålet er også sentralt i en undersøkelse av skolelederes mellommenneskelige dialogferdigheter av Le Fevre et al. (2015). Undersøkelsen var en evaluering av evne til *inquiry*. *Inquiry* betyr gjennom spørsmål å søke å forstå en annen persons synspunkter, og sjekke ens egen tolkning av den andres synspunkter (parafrasering) og å være åpen for å undersøke egne antakelser. Le Fevre et al. (2015) skiller mellom *genuine inquiry* og *pseudo-inquiry* i dialogen. I *genuine inquiry* kjennetegnes lederen av å ha en fordomsfri holdning, åpenhet og motivasjon for å lære (open-mindedness) og innebærer en kritisk undersøkelse av sine egne synspunkter i møte med ny informasjon og nye bevis (Le Fevre et al., 2015). *Genuine inquiry* søker å identifisere, dele og kritisere antakelser som underbygger den pedagogiske praksis og utvide mulighetene for å få til positive endringer i praksis, med andre ord, en undersøkende dialog hvor alle deltakerne lærer (Le Fevre et al., 2015). Spørsmålene som stilles i dialogen signaliserer om lederen er drevet av nysgjerrighet og lyst til å lære eller av å kommunisere sine egne synspunkter. Le Fevre et al (2015) kaller dette siste *pseudo-inquiry*. *Pseudo-inquiry* innebærer at lederen indirekte eller direkte formidler sitt eget ståsted og stiller spørsmål som hun allerede har svar på. Motstand mot nye ideer eller informasjon, skråsikkerhet og en ureflektert avvisning av andre menneskers ideer kjennetegner en slik dialog. *Genuine inquiry* inngår i Open-To-Learning™ – samtaler som er en lærende samtale, som definert i introduksjonen. En samtale hvor deltakerne på en respektfull måte utforsker antakelser, resonnementer og følelser, aktiveres i kritisk refleksjon gjennom åpne, fordomsfrie spørsmål og forsøker å jobbe fram indre forpliktelser og eierskap til forbedring av praksis (Le Fevre et al., 2015). Lærende samtaler søker å maksimere gyldig informasjon om en aktuell problemstilling eller bekymring lederen har, og å etablere en felles forståelse for problemet. I en lærende samtale er det til slutt et mål å jobbe frem en indre forpliktelse til forbedring hos læreren og komme fram til en plan for forbedring (se figur 2).



Figur 2. Open-To- Learning™ – samtaler (Robinson et al., 2015)

2.4.6 Hva hindrer åpne, undersøkende samtaler?

I en studie av 13 skoleledere fant Le Fevre et al. (2015) at lederes evne til å utøve *genuine inquiry* i samtaler er begrenset av deres fordomsfulle tenkning, en tendens til å unngå negative følelser og ønsket om å ha kontroll på samtalen. Studien identifiserer både bevisste og ubevisste hindringer for åpne, undersøkende samtaler: kognitive hindringer, risikooppfatning og begrensede ferdigheter i undersøkende dialog. De kognitive hindringene er knyttet til en tendens lederne har til å søke å bekrefte sine eksisterende oppfatninger og antakelser. Dette skjer fordi de har en tendens til å være mer oppmerksom på og gjenkjenne informasjon som bekrefter egne oppfatninger, og til å feiltolke andres atferd. De tillegger den andre motiver og oppfatninger og antar at de er riktige uten å sjekke ut om det stemmer. Et annet hinder er at lederne er redde for at det oppstår negative følelsesmessige reaksjoner i samtalen, både hos seg selv og den andre. Dette knytter Le Fevre et al. (2015) til redselen for å ødelegge relasjonen og redselen for å bli utfordret selv. Hvis motivet hos lederen er å få bekreftet egne antakelser i stedet for å teste de ut, er sjansen større for at de unngår å ta en slik risiko. Det tredje hinderet for få til en *genuine inquiry* er lederens begrensede kommunikasjonsferdigheter. Studien viser at skoleledere har begrensede ferdigheter i undersøkende samtaler: de sjekker ikke ut andres responser fordi de er redde for at de kan være uenige, de føler seg fastlåst når motparten argumenter imot, som hindrer lederne i å stille utforskende spørsmål, de sjekker ikke ut for å forstå den andre fordi de ikke husker hva de sa, eller de husker ikke fordi de tenker på det neste de skal si (Le Fevre et al., 2015).

2.4.7 Relasjonsorientert ledelse eller oppgaveorientert ledelse?

Relasjonsledelse utelukker ikke at ledere inntar en mer oppgaveorientert ledestil. Det antas at disse er ytterpunkter på samme skala og at ulike situasjoner bestemmer hvilken ledelse som kreves (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 433). Fiedlers situasjonsbetingede ledelsesteori beskriver forholdet mellom relasjonsorientert og oppgaveorientert lederatferd og bygger på en antakelse om at ulike situasjoner krever ulike lederstiler for at resultatet skal være effektivt. Lederens innflytelse i sosiale relasjoner (maktforhold i relasjonen) er også et element i denne teorien, og effektiv ledelse blir dermed betinget av tilpasninger til situasjonen og maktforholdet mellom leder og medarbeider (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 440). I kunnskapsorganisasjoner handler effektivitet både om å ta menneskelige hensyn og hensyn til produksjonen slik Blake og Moutons ledergitter viser (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 435).

3. METODE

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilket forskningsdesign og hvilken forskningsmetode jeg har valgt for min studie. Kapitlet omhandler sentrale valg som er gjort i forskningsprosessen, begrunnelser for disse valgene og styrker og svakheter knyttet til disse. Innledningsvis presenterer jeg mitt vitenskapsteoretiske ståsted og den kvalitative forskerens rolle. Det vil bli redegjort for valget av en fenomenologisk hermeneutisk tilnæringsmåte, og det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Videre beskrives analyseprosessen og refleksjoner rundt studiens kvalitet. Det gjøres en kritisk vurdering av framgangsmåten underveis. Avslutningsvis trekkes fram etiske vurderinger som er gjort i tilknytning til framgangsmåten i studien.

Å forske er systematisk og planmessig søken etter viten og kunnskap om virkeligheten (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2011, s. 29). Metaforisk kan vi si at det er som å tegne kartet over terrenget vi ferdes i. Kartet blir til gjennom analyse og tolkning av data, og blir en gjenspeiling av terrenget. Dette er et nitid arbeid som krever kunnskap, systematikk og kritisk bevissthet for at kartet og terrenget skal stemme overens, med andre ord: at forskningen blir troverdig og gyldig.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign er en plan for hvordan en undersøkelse skal gjennomføres og beskriver valg som er gjort i forskningsprosessen (Johannessen et al., 2011, s. 73). Denne studien tar utgangspunkt i en praktisk virkelighet og menneskelig erfaring, og har med det et empiridrevet og kvalitativt forskningsdesign (Johannessen et al., 2011, s. 82). Det er forskningsdeltakernes egne opplevelser og beskrivelser av disse (empiri) som er gjenstand for undersøkelse. Jeg har derfor valgt en kvalitativ og fenomenologisk tilnærming til denne undersøkelsen fordi det er mine informanternes egne erfaringer og opplevelser som kan bidra til å belyse problemstillingen i denne studien: *Hvordan opplever ledere at lærende samtaler betyr for hva ledere lærer?* Målet er å frambringe kunnskap om fenomenet læring gjennom *lærende samtaler* mellom skoleledere og lærere. Med bakgrunn i en slik deskriptiv problemstilling, som søker å forstå menneskelig erfaring, har jeg valgt et kvalitativt design. En grunnleggende antakelse i kvalitativ forskning er at det finnes mange virkeligheter. Den kan gi oss noen svar, men ikke svaret. Det er den ontologiske forutsetning i denne studien, hvor min oppgave som forsker er å få fram forskningsdeltakernes oppfattelse av sin virkelighet (Nilssen, 2012, s. 25). Kvalitative undersøkelser gir forskeren tilgang til rikholdige kilder og mulighet til å gå i dybden av komplekse fenomener for å kunne frambringe ny kunnskap og/eller videreutvikle eksisterende kunnskap.

3.2 Mitt ståsted

Denne studiens kunnskapsteoretiske posisjon er konstruktivistisk og baserer seg på et sosiokulturelt syn på læring. Konstruktivistisk betyr at mennesket konstruerer kunnskap og mening gjennom aktiviteter og subjektive prosesser i dialog med andre (Nilssen, 2012, s. 62). Med andre ord: virkelighetsforståelsen forklares gjennom konstruksjoner eller ideer av sosial, historisk og individuell art. Det sosiokulturelle læringsyn bygger på en antakelse om at læring skjer gjennom språk og sosial interaksjon mellom mennesker (Dysthe, 2012, s. 49).

3.3 Kvalitativ metode

Et mål med kvalitative studier er å undersøke og beskrive for bedre å forstå sosiale fenomener, opplevelser og erfaringer av verden (Nilssen, 2012). Formålet med denne studien er å undersøke hvordan ledere opplever at *lærende samtaler* med sine medarbeidere betyr for hva ledere lærer om seg selv og sin ledelse. Hensikten er å få en grundigere forståelse av et relativt komplekst fenomen: *læring*. Det er begrunnelsen for

denne undersøkelsens valg av metode. Kvalitativ metode bygger på fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi) (Lindseth & Norberg, 2004).

3.3.1 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

Denne studien har en hermeneutisk fenomenologisk forskningstilnærming. Hermeneutikk er teorier om menneskelig fortolkning og en filosofisk retning som tar for seg sammenhengen mellom menneskelig forståelse og fortolkning (Lindseth & Norberg, 2004). I en hermeneutisk tilnæringsmåte finnes ikke en egentlig sannhet, for fenomener kan forstås på ulike måter. Når forskeren tolker forskningsdeltakernes fortolkning av sin situasjon, snakker vi om dobbel hermeneutikk. Å tolke er å forsøke å gi mening til og uttrykke det som virker uklart på en tydeligere måte, der forskeren bidrar til å gjøre det usynlige synlig og det bevisste bevisst (Nilssen, 2012, s. 72-73). Fenomenologi tar utgangspunkt i den menneskelige erfaring og forståelse av et fenomen. Fokuset er på å forstå meningen av disse erfaringene (Johannessen et al., 2011, s. 82). Det er deltakernes livsverden: erfaringer, oppfattelser og følelser, som er studieobjektet (Guest, MacQueen & Namey, 2011). Fenomenologisk tilnærming er en metode for å møte og observere fenomener i erfaringsfeltet slik de fremstår (Kvalsund, 2014, s. 43). Hensikten er å observere og beskrive fenomenene som oppstår i erfaringsfeltet, slik de er, uavhengig av tid, sted, fordom og fortolkning, gi de oppmerksomhet og verdi, og bruke disse til videre undersøkelser og dypdykk inn i menneskets indre landskap. Det vil si å forsøke å trenge inn i fenomenenes vesen og betydning på en umiddelbar måte (Kvalsund, 2014).

Begrepet fenomenologisk reduksjon er å beskrive erfaringen av fenomenet, slik den framtrer for den som erfarer, uten generalisert fortolkning og/eller symbolisering. Dette innebærer å forsøke å suspendere sine fordommer, forutinntatthet og antakelser (Kvalsund, 2014, s. 46). Ved å suspendere disse vil muligheten for å bryte med faste tankemønstre og fortolkninger oppstå, og alternative erfaringsbeskrivelser finne sted (Kvalsund, 2014). Det dreier seg om å gå ut av det vanemessige og forsøke å prøve ut rommet mellom full av fordommer og helt fordomsfri (Kvalsund, 2014, s. 47). Husserl, som grunnla fenomenologien, snakker om suspensjon av forutinntatthet som en «frihetsførende bevegelse», et brudd med vanetenkingen, om det å fri seg fra etablerte tanke- og handlingsmønstre (Kvalsund, 2014). Vi går lett tilbake til tradisjonelle fortolkninger og vanetenking omkring erfaringen våre. Derfor kan suspensjon av egen forutinntatthet synes å være en umulig øvelse, men det antas at bevisstheten rundt dette i seg selv er et brudd med vanetenkingen, og da kan man øve opp denne evnen (Kvalsund, 2014). I denne studien har bevisstheten rundt dette forhold vært tilstede hele veien. Jeg skal utdype dette ytterligere i neste avsnitt.

3.3.2 Forskerens rolle i kvalitative studier

Kunnskapen som konstrueres mellom forsker og forskningsdeltakere, er en epistemologisk forutsetning i denne studien (Nilssen, 2012, s. 25). Relasjonen mellom forskeren og de som deltar i forskningen har dermed stor betydning. I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste forskningsverktøyet fordi forskerens forforståelse, antakelser og kunnskap påvirker hva som blir observert under datainnsamlingen og hvordan hun fortolker og finner mening i samme materiale. Kunnskapen blir med andre ord konstruert i møte mellom forskeren og forskningsdeltakeren. Forskeren påvirkes også gjennom forskningsprosessen fordi kvalitative forskere må bruke seg selv og sin erfaring og kunnskap for å fange opp signaler fra forskningsdeltakerne og tørre å utfordre der og da (Nilssen, 2012, s. 25; 32). Det store tolkningsrommet den gjensidige påvirkningsprosessen fører med seg, har derfor stor betydning for forskningsprosessen. Når forskeren i tillegg skal forske på egen organisasjon, er nærhet og distanse til det som undersøkes forhold forskeren også må ta i betraktning (Nyeng & Wennes, u.å.). Som deltakende observatør er det lettere å gjennomskue avstanden mellom det som framkommer på et formuleringsplan og det som skjer på et handlingsplan, samtidig kan de sosiale båndene mellom forsker og forskningsdeltakere hindre forskeren å se sannheten og/eller våge å fortelle den sier Nyeng & Wennes (u.å.). Forskerens

subjektivitet kan være en feilkilde og faren for perspektivforskyvninger er større (Nyeng & Wennes, u.å.), eksempelvis hvis forskerens teoretiske perspektiv blir styrende.

Under datainnsamlingen og i analyseprosessen har jeg vært bevisst begrensningene som ligger i det å være *menneskelig*. Forskeren kan gjøre feil, miste muligheter underveis i prosessen og kan forstyrres av personlig forutinntatthet (Nilssen, 2012, s. 29). Jeg har bestrebet meg på å distingvere mellom min forforståelse og teorigrunnlaget og de «rådata» som forekommer i kvalitative intervjuer for å unngå nettopp forskyvninger i perspektiv. Det har underveis vært en bevisstgjørende prosess hvordan dette har virket inn på hovedkategoriene og undertemaene jeg har funnet fram til gjennom tematisk analyse av datamaterialet. Dette utdypes i avsnittet *Analyseprosessen*.

Det har vært en intensjon i denne studien å være bevisst på dette forholdet før, under og etter datainnsamlingen. I det ligger å forsøke å sette til side egne forkunnskaper og fordommer i intervjusituasjonen, være åpen for det som oppstår her-og-nå, og forsøke å skille mellom det observerte og min tolkning av det som framtrer for forskningsdeltakerne. Jeg hadde eksempelvis en formening om informantens dialogferdigheter i lærende samtaler, basert på det jeg vet fra tidligere forskning av Le Fevre et al. (2015) og kunnskap ervervet gjennom egen OTL™-opplæring. Det har vært en krevende øvelse, men bevisstheten rundt dette har vært med meg gjennom hele forskningsprosessen. I intervjusituasjonen ble jeg særlig oppmerksom på hvor vanskelig det er å fri seg fra det teoretiske kunnskapsgrunnlaget. I analysen av det transkriberte datamaterialet opplevde jeg underveis at det var enklere å distansere seg til teorigrunnlaget, samtidig som skillet mellom mine fordommer og mine informanternes fortellinger ble tydeligere. Se avsnittet *Analyseprosessen* hvor dette beskrives nærmere.

Det sentrale omdreiningspunktet i denne studien er *lederens læring*. Læring har for meg vært en motivasjon for valg av undersøkelse/problemstilling. Som leder selv har jeg vært drevet av lysten til å lære mer om hva betydningen *lærende samtaler* har for ledere generelt og for meg selv som leder. Jeg kan identifisere meg med lederne og deres opplevelser fordi jeg praktiserer refleksjon og lærende samtaler med lærere på min skole. Endringslyst anses som en fordel i kvalitative undersøkelser i egen organisasjon, men Nyeng & Wennes (u.å.) peker på at engasjement og interesse for forskningstemaet kan bidra til å styre erkjennelsene forskeren kommer til. Selv om jeg har hatt en kritisk bevissthet rundt dette gjennom hele forskningsprosessen, kan analysen leses som en sterk tiltro og positiv holdning til lærende samtaler. På bakgrunn av dette er datamaterialet gjennomgått flere ganger, og jeg har brukt mye tid og overveielser i formulering av kategoriene (funnene).

3.3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Forskningsintervjuet er et håndverk. Utført riktig, kan det være en kunstform sier Kvale (1997, s. 27). Det kvalitative forskningsintervjuet åpner for å gå i dybden på det som skal undersøkes og utforsker forskningsdeltakernes erfaringer om et gitt fenomen (Kvale, 1997). Målet er å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden om det fenomenet som skal undersøkes, med henblikk på å fortolke disse (Kvale, 1997, s. 21). Denne studien omhandler læring som fenomen og baserer seg på kvalitative, semistrukturerte intervjuer med fire skoleledere i grunnskolen om hvilken betydning skoleledere opplever at lærende samtaler med lærere har for hva lederne selv lærer. Semistrukturerte intervju er strukturert tematisk og har en fleksibel form som åpner for å la dialogen mellom forsker og forskningsdeltakere forløpe naturlig (Kvale, 1997, s. 76). Semistrukturerte intervju er egnet til å få informasjon om fenomener som forskningsdeltakerne har god kjennskap til, og gir rom for en intuitiv og induktiv sondering av temaene tilpasset deltakeren og det naturlige framdriften i intervjuet (Guest et al, 2002). Det betyr at forskeren underveis i intervjuet forsøker å oppdage mønster og tema, og tar beslutninger der og da om hva som skal følges opp og ikke (Nilssen, 2012, s. 14).

Styrken og svakheten ved kvalitative intervjuer ligger i det store rommet for fortolkning både før, under og etter selve intervjuet. Styrken ligger i åpenheten og fleksibiliteten som øker muligheten for å få fram forskningsdeltakernes subjektive livsverden og grundig utprøvet kunnskap om dagliglivet (empiri). Dette er ifølge Kvale (1997, s. 23)

det kvalitative forskningsintervjuets store styrke. Her forstås subjektivitet som et mangfold av tolkninger som kan utvide vår forståelse for virkeligheten eller frambringe ny kunnskap. Svakheten ligger i at tolkningsarbeid kan gi ulike konklusjoner eller fortolkninger fordi det avhenger av den som tolker dataene (Kvale, 1997, s. 143). Derfor blir forskningsarbeidets metodikk og studiens transparens viktig for å sikre studiens kvalitet.

En intervjuguide med tre hovedtema og tilhørende spørsmål ble utarbeidet med bakgrunn i undersøkelsens problemstilling og det teoretiske grunnlaget i OTL™-ledelse (vedlegg 1). Det første temaet omhandlet egen forforståelse, antakelser og verdier, tema to dreide seg om erfaring med læringssamtaler og tema tre om følelser og emosjoner i lærende samtaler. Hvert tema hadde åpne og utforskende spørsmål hvor hensikten var å åpne for deltakernes framstilling av egne subjektive opplevelser knyttet til lærende samtaler. Intervjuenes forløp endret seg i takt med det forskningsdeltakerne fortalte og deres refleksjoner ble fulgt opp med aktiv parafrasering og oppfølgings spørsmål.

3.4 Valg av forskningsdeltakere

Utvalget av informanter er gjort strategisk med bakgrunn i en antakelse om at de hadde relevant informasjon og dybdekunnskap om det jeg skulle undersøke. Alle fire informantene har deltatt på lederopplæring i Open-To-Learning™ - samtaler (OTL™-samtaler) i samarbeid med NTNU og Innovasjonsleder Anne Berit Emstad (Institutt for lærerutdanning). Informantene er skoleledere i grunnskolen. Utvalget er også gjort med bakgrunn i en antakelse om at de etter lederopplæringa hadde øvd på og tatt i bruk lærende samtaler i sin ledelse av lærernes læring. Jeg har en relasjon til alle, noe jeg anså som en fordel da jeg skulle velge forskningsdeltakere til min studie. Fordelen med å kjenne forskningsdeltakerne fra før er at det er enklere å skape en naturlig intervjusamtale fordi tilliten allerede er etablert (Nilssen, 2012, s. 30). Det gjorde det også lettere for meg å tilpasse spørsmålene i intervjusituasjonen. Samtidig ga det meg lett tilgang til dem og dermed praktisk mulig å gjennomføre intervju. Ulempen ved å ha en relasjon til forskningsdeltakerne er at forutinntatthet og fordommer fra begge parter kan påvirke intervjusituasjonen og det som kommer fram i intervjuet. Skolelederne fikk først muntlig spørsmål om de ville delta på forskningsintervju. Alle var positive, og jeg sendte deretter en formell henvendelse på mail til alle med mer informasjon om studien, om intervjuets omfang og informert samtykke (vedlegg 2). Etter at jeg hadde fått underskrevet samtykkeerklæring inngikk jeg individuelle avtaler om å intervju dem ansikt til ansikt på deres respektive skoler.

3.5 Datainnsamling

3.5.1 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Før intervjuene med skolelederne gjennomførte jeg et pilotintervju med en skoleleder på videregående skole som også har deltatt på OTL™-opplæring. Hovedhensikten var å øve meg på selve intervjusituasjonen, samt å få en tilbakemelding på hvordan temaene og spørsmålene i intervjuguiden ble oppfattet og forstått. Jeg fikk tilbakemelding på at de var *litt store* og omfattende, at det var litt vanskelig å svare på så åpne spørsmål. Etter pilotintervjuet lagde jeg flere innledende og konkrete spørsmål og endret rekkefølgen på hovedtemaene i intervjuguiden for å få skape en enklere og mer naturlig inngang til temaene. I pilotintervjuet fikk jeg også tilbakemelding på at jeg hadde en tillitvekkende væremåte, at jeg var lyttende og god å snakke med. Det gav meg en trygghet som jeg tok med meg videre.

Jeg hadde en intensjon om å gjennomføre intervjuene med åpenhet og respekt. Jeg ønsket å skape en trygg ramme for intervjuet slik at informantene fritt og åpent kunne fortelle om sine erfaringer med *lærende samtaler*. Åpenhet innebærer å forsøke å suspendere egne fordommer og å være tilstedeværende og lyttende til den erfaringsverden informantene legger for dagen (Kvalsund, 2014). Jeg ønsket å vise dem respekt ved å være interessert i deres livsverden og forstå betydningen av deres ståsted

i den hensikt å få maksimalt med informasjon om det jeg skulle undersøke. Jeg gikk inn i intervjuene med en innstilling om at samtalene skulle oppleves som naturlige for å skape rom for deres fortellinger slik at de ikke la bånd på seg. Hovedtemaene i intervjuguiden var ramme for innholdet i samtalen. Utover det var intensjonen å forfølge det som naturlig dukket opp gjennom åpne oppfølgingsspørsmål. Aktiv lytting og parafrasering ble brukt aktivt for å sjekke ut at jeg hadde oppfattet informantene riktig. Aktiv lytting innebærer en empatisk lytting til nyanser og mening i det som informantene forteller (Kvale, 1997, s. 79; Scharmer, 2015, s. 19).

Jeg antok at den faglige forståelsesrammen før datainnsamlingen var noen lunde felles mellom meg og informantene ettersom vi arbeider innen samme fagfelt, skolen. Jeg anså det også som et fortrinn at jeg kjenner OTL™-ledelse godt, og forstår den daglige konteksten skolelederne befinner seg i. Det gjorde det enklere for meg som forsker å skille mellom relevant og ikke relevant informasjon, noe som styrker studiens gyldighet. Til tross for dette, opplevde jeg eksempelvis at jeg i et par av samtalene tidvis ble styrt av informantenes behov for å snakke om det som opptok dem, fordi det kunne oppleves som respektløst å avbryte dem. En av dem antydte at jeg kunne ha vært mer kritisk og utfordret mer underveis. I ettertid har jeg erkjent at overidentifisering med denne informanten kan være en svakhet med hensyn til at det kritiske perspektivet gikk tapt. Dette kan ha påvirket hvor mye relevant informasjon jeg fikk.

Jeg var bevisst på utfordringene som ligger i at jeg er en del av det jeg skal studere, og opplevde i intervjusituasjonen at det var utfordrende å balansere mellom nærhet og distanse til informasjon som kom opp, som Nyeng & Wennes (u.å.) peker på: dilemmaet mellom å være en deltakende observatør og ivareta de etiske aspektene ved interaksjonen. Både min forforståelse og fortolkning underveis i intervjuene kan derfor ha farget hvilket utvalg av informasjon som kom fram i intervjuene. Jeg har likevel bestrebet meg på å skille mellom informantenes informasjon og min tolkning av det som ble sagt, jamfør den fenomenologiske tilnæringsmåte (Kvalsund, 2014). Det var en stor utfordring å ikke styres av teori og egne antakelser, både før og under intervjuene. OTL™-teorien lå i bakhodet mitt under intervjuene, samtidig som jeg forsøkte å følge informantene intuitivt under samtalene. Jeg opplevde det tidvis som vanskelig å innhente meg og holde fokus på det jeg skulle spørre om fordi jeg var så opptatt av å følge deres fortelling og ikke forstyrre refleksjonene de var i. Det vokste i ettertid fram en erkjennelse av at det er et dilemma å stå i spenningsfeltet mellom respekt for dem og respekt for meg selv som forsker og formålet med forskningsintervjuet.

Det settes store krav til forberedelser og forskerens kompetanse i intervjusituasjonen på grunn av alle avgjørelser som må tas der og da (Kvale, 1997, s. 44). Selv om jeg har erfaring med utviklingssamtaler og bruker lærende samtaler i mitt eget arbeid, opplevde jeg at det å stille relevante og konkrete oppfølgingsspørsmål var utfordrende. Noen av oppfølgingsspørsmålene ble derfor litt innviklede og tidvis ledende. Min opplevelse samsvarer således med det skolelederne opplever i lærende samtaler. Uklare spørsmål og misforståelser ble som oftest rettet opp av at informantene selv sjekket ut og spurte meg om hva jeg egentlig lurte på. Intervjusituasjonene opplevde jeg som fortrolige. Informantene var åpne og villige til å fortelle. På slutten av intervjuene spurte jeg hvordan de opplevde samtalen. Flere av dem sa den var nyttig og at de måtte reflektere over forhold som de vanligvis ikke gjør så mye. En ga meg tilbakemelding på at jeg hadde en behagelig utstråling. Det tolket jeg som en bekreftelse på at intensjonen om å være respektfull og åpen da jeg gikk inn i samtalene ble opplevd av informanten.

Etter hvert intervju skrev jeg et kort sammendrag av intervjuene med den hensikt å ta vare på det umiddelbare inntrykket av ledernes opplevelse av hva de har lært av lærende samtaler. Sammendraget inneholdt også en refleksjon over egen opplevelse av intervjuene slik at jeg kunne forberede meg til neste intervju. Dette var nyttig siden det gikk noen måneder mellom gjennomføring og transkripsjon.

3.5.2 Transkripsjon

Omsetting fra muntlig tale til skriftlig tekst, transkripsjon, er en tolkningsprosess (Kvale, 1997, s. 101). Studiens kvalitet (gyldighet) bestemmes av hvor lojal forskerens

transkripsjon av forskningsdeltakernes muntlige uttalelser er (Kvale, 1997, s. 67, s. 165). Det ble gjort lydopptak med diktafon av intervjuene og jeg valgte å gjøre transkriberingen selv for å bli godt kjent med datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 46). Det er lagt vekt på mest mulig korrekt gjengivelse av det forskningsdeltakerne sa, bare små omformuleringer er gjort der den muntlige formuleringen var uryddig. Jeg valgte å transkribere intervjuene på bokmål og inkluderte pauser, latter og småord som ble oppfattet som relevante for å lette analysearbeidet i ettertid. I sitatene som er gjengitt i analysekapittelet har jeg redigert bort småord og gjort små omformuleringer uten at det har endret betydningen av det som ble sagt. Jeg har gitt informantene fiktive navn for å anonymisere, men samtidig levendegjøre utsagnene. Det transkriberte materialet er på 64 sider med tekst og tilsvarer totalt ca. 5 timer med intervju. Det var en svært tidkrevende, men lærerik prosess å transkribere alle intervjuene, men det ga meg god oversikt over datamaterialet.

3.6 Analyseprosessen

Hensikten med analyse er å systematisere og komprimere datamaterialet, for deretter å formulere tolkninger av datamaterialet. Disse prosessene foregår i praksis samtidig, gjennom hele forskningsprosessen. Det vil si at det i systematisering av data også foregår tolkning både under planlegging, gjennomføring og etter intervjuene (Nilssen, 2012). Det er anvendt en induktiv tematisk analyse i denne studien. Det er en systematisk og strukturert prosess, men også en intuitiv og kreativ framgangsmåte hvor datamaterialet og forskerens tolkninger virker sammen (Nilssen, 2012, s. 15). Denne framgangsmåtene har som mål å finne ut hva det forskningsdeltakerne sier *egentlig* handler om. En induktiv analyse vil si å ta utgangspunkt i empirien og gjøre en tematisk analyse ved å identifisere mønster og formulere tema av datamaterialet (Lindseth & Norberg, 2004). Et tema er en tråd av *mening* som gjennomsyrrer deler av eller hele datamaterialet, og er konsentrerte beskrivelser av meningsinnhold. Meningsinnhold kan være knyttet til meningsbærende enheter av ord, setninger eller et avsnitt (Lindseth & Norberg, 2004).

I kvalitative analyser er datamengden ofte omfattende og kan inneholde datamateriale som ikke direkte er relevant for problemstillingen som undersøkes. Dette er også tilfelle i denne studien. Etter å ha hørt gjennom intervjuene to ganger og transkribert disse, startet jeg med å skille ut det som var relevant med hensyn til det jeg skulle undersøke. En del generelle beskrivelser og formuleringer om ledelse ble til å begynne med ansett som mindre relevant for undersøkelsens formål: å finne ut hva lederne lærer om seg selv og sin måte å lede på gjennom lærende samtaler. Disse beskrivelsene ble likevel tatt i betraktning i analysen, men ble ikke knyttet direkte i formuleringen av kategorier. Gjennom *åpen koding* av materialet ble nøkkelord, sentrale begreper og formuleringer knyttet til læring og hovedtemaene i intervjuguiden markert ved hjelp av ulike farger: hva har lederne lært om sine verdier, antakelser og følelsenes rolle gjennom de lærende samtalene? Åpen koding er en måte å redusere store mengder datamateriale til temaer og kategorier for å fange essensen i materialet (Nilssen, 2012, s. 82). I denne prosessen utkrystalliserte det seg noen mønstre som ble til to hovedkategorier av funn. Hovedkategoriene fikk undertema som er variasjoner av hovedkategoriene. Mønster ble til ved hjelp av meningsbærende enheter av begreper, setninger og passasjer som informantene gjentok, og som var sammenfallende hos flere av deltakerne, og omhandlet eksempelvis: utforsking, opptatt av resultat, håndtering av det uventede. Hovedkategoriene og undertemaene representerer tema og undertema og er en oppsummering av min analyse opp mot undersøkelsens problemstilling.

Analysen viser til en viss grad avvik fra tidligere forskning med hensyn til lederes tendens til å unngå å stille spørsmål i samtaler i frykt for at negative følelser oppstår (Le Fevre et al., 2015). Alle mine informanter uttrykker at de tar opp vanskelige saker og utfordrer sine medarbeidere i økende grad fordi de anser det som deres ansvar å gjøre det. Hvis de unnlater å stille spørsmål som vekker negative følelser, begrunner de det med at hensynet til den ansattes utvikling går foran.

3.7 Studiens kvalitet

I kvalitativ forskning brukes vanligvis begrepet *gyldighet* om validiteten av undersøkelsen, og beskriver i hvilken grad forskeren har dekning for funnene i undersøkelsen i dataene som er samlet inn (Kvale, 1997, s. 165). Undersøker studien det forskeren sier at hun vil undersøke? Det skilles mellom intern og ekstern gyldighet (validitet) i kvalitative studier (Johannessen et al., 2011, s. 230). Intern gyldighet brukes for å finne ut om resultatene har støtte i det innsamlede datamaterialet (empirien). Med andre ord: Har framgangsmåten gitt et gyldig resultat? Ekstern gyldighet er knyttet til om resultatene i en undersøkelse med relativt begrenset utvalg av informanter kan overføres til å gjelde for andre og større grupper (Johannessen et al., 2011, s. 230). Kan funnene i denne studien generaliseres (overføres) til å gjelde andre ledere? Denne studien har et lite utvalg og graden av overførbarhet er begrenset av dette. Identifisering med funnene i studien kan likevel relateres til en form for overførbarhet i form av naturalistisk generalisering (Kvale, 1997, s. 161). Det vil si at andre ledere kan kjenne seg igjen i funnene som er gjort og finne de nyttige.

Reliabilitet beskriver graden av *pålitelighet* av en undersøkelse (Johannessen et al., 2011, s. 229). Er undersøkelsene riktig utført og til å stole på, og kan den etterprøves av andre? Denne studiens pålitelighet kommer tilsyne gjennom dette kapitelets beskrivelse av valg av metode og begrunnelse for denne, beskrivelse av analyseprosessen, studiens transparens og refleksjon rundt studiens kvalitet og etiske vurderinger som er gjort i forskningsprosessen. Jeg har bestrebet meg på å overvåke min egen subjektivitet gjennom hele forskningsprosessen, og vist hvordan den kan ha påvirket det jeg har sett og ikke sett. Mitt kunnskapsteoretiske ståsted, forforståelse, relasjon til forskningsdeltakerne og refleksjoner rundt fortolkningsrommet underveis er gjort rede for. Bevissthet rundt fortolkningsrommet i interaksjonen mellom forskningsdeltakerne og forskeren, og i analyseprosessen av kvalitative studier, knyttes til påliteligheten av kvalitative studier. Dette er beskrevet gjennom hele metodekapittelet. Vedlagte informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide sikrer påliteligheten ytterligere.

I vurderingen av denne studiens kvalitet vil jeg trekke fram en svakhet med hensyn til min evne til å følge opp og stille relevante spørsmål underveis i intervjuene. Lange intervju med full tilstedeværelse og oppmerksomt fokus var krevende, og medførte at jeg sannsynligvis gikk glipp av muligheter som åpnet seg der og da. Dette ble særlig klart for meg under transkriberingen og analysearbeidet i etterkant av intervjuene. Jeg vurderte derfor på et tidspunkt å gjennomføre flere intervju, men på grunn av knapphet på tid og etter råd fra min veileder, ble det ikke gjort. Dette forhold førte til at analysen og kategoriutviklingen i ettertid ble mer krevende enn det kanskje kunne vært.

3.8 Etiske vurderinger

Forskningsprosjektet er meldt og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og retningslinjene for informert samtykke, konfidensialitet og personvern er fulgt. Et informert samtykke inneholder en beskrivelse av hvordan personopplysninger blir behandlet i forskningsprosjekter (NSD, 2018). De etiske aspektene i denne studien er hovedsakelig knyttet til samhandlingsaspektet med forskningsdeltakerne. Dette er beskrevet flere steder i dette kapittelet. Underveis i analysen oppsto det etiske utfordringer knyttet til konfidensialitet. Dette gjelder relasjonen jeg har til deltakerne. Jeg har opplyst om at jeg har en relasjon til informantene, men ikke hvilken relasjon jeg har til dem, selv om det kunne ha styrket studiens gyldighet. Det andre forholdet med hensyn til konfidensialitet gjelder informasjon om 3. person som dukket opp i intervjuene. Jeg har derfor valgt å ikke sitere fra samtaler som kan identifisere 3. person, selv om dette ville støttet funnene og dermed styrket studiens gyldighet. En annen etisk refleksjon jeg har gjort meg i analyseprosessen er hvor grensen for eksponering av personlige forhold går? Selv om deltakerne har gitt sitt samtykke til å delta og har vært informert om studiens konfidensialitetskrav og personvern, har jeg gjort flere vurderinger

i analysen om hva som anses som *for* personlig og utleverende. Kvalitetskriteriet etikk opp mot studiens kvalitet med hensyn til gyldighet, transparens og pålitelighet, er derfor hensyntatt.

4. ANALYSE

Dette kapitlet er en analyse av de funn jeg har gjort opp mot problemstillingen i studien: *Hvordan opplever ledere at lærende samtaler med ansatte betyr for hva ledere lærer?* Funnene uttrykkes gjennom to hovedkategorier basert på framtrædende tema i datamaterialet: *Forskyvning i lederens tenkning og handling med hensyn til å lede lærernes læring og Utfordrende å følge opp og håndtere det uventede «in-action»*. Hovedkategoriene har undertema, og er variasjoner av hovedkategoriene som utdyper funn i tilhørende hovedkategori. Datamaterialet og analysegrunnlaget er basert på kvalitative intervjuer med fire skoleledere i grunnskolen: Mari, Ingrid, Liv og Tor. Hva lærer skoleledere om seg selv og sin måte å lede på gjennom lærende samtaler? Hvilke oppdagelser har lederne gjort, med hensyn til sin tenkning og væremåte gjennom å ha lærende samtaler med sine ansatte? Denne analysen presenterer en tolkning av ledernes egne opplevelser av hva lærende samtaler med ansatte betyr for hva de selv lærer.

4.1 Gode relasjoner er viktig for å lære

Før jeg går inn på de konkrete funnene i datamaterialet, tar jeg med noen av ledernes betraktninger rundt hva som betyr noe for dem i deres lederskap. Skolelederne jeg har intervjuet har høyt fokus på skolens utviklingsarbeid og på å forbedre skolens undervisningspraksis, både gjennom lærende samtaler og generelt i sitt lederskap. Dette forsøker de å gjøre gjennom en støttende og anerkjennende lederstil hvor de viser respekt ved å ta hensyn til de personene de snakker med og situasjonene de står i. De opplever at læringssamtalene har gjort dem mer oppmerksomme på betydningen av å ha gode relasjoner til sine ansatte. Når jeg spør hva som er viktig for dem som ledere bruker de begrep som *trygghet*, *tillit* og *respekt* for hverandre, og å være et menneske de ansatte kan snakke med.

Jeg har jo tro på den enkelte, jeg starter der, bestandig. Om det kommer en ny ansatt, så tenker jeg at jeg må gi dem muligheten til å vise at de er tilliten verdig. Jeg ønsker ikke å gå inn og detaljstyre. (..) Jeg starter med at de har tillit, helt til det motsatte er bevist. Det tror jeg er en bra tilnæringsmåte, uten at man skal være naiv. (Tor)

For meg er det viktig at det skal være lav terskel for å komme til meg, uansett hva det er. Det skal være tillit. Det skal være respekt. Det skal være trygghet. De skal kjenne at jeg er et menneske som det skal være trygt å snakke med, uansett hva det er. Virkelig. (Mari)

..at mine ansatte kjenner på at jeg gir dem tilliten. At jeg kan lede dem og kan veilede dem og hjelpe dem.(..) at de kjenner på at jeg er trygg og sikker i rollen. (Liv)

«Vi er like mye verd alle sammen», sa Ingrid og uttrykte følgende om betydningen av gode relasjoner for å kunne lede: «..det var min største utfordring da jeg begynte her: at jeg ikke visste noe om noen. Det var vanskelig å drive ledelse.»

4.2 Hovedkategori 1: Forskyvning i lederens tenkning og handling med hensyn til å lede lærernes læring

Analysen viser en økt bevissthet og forskyvning i måten skolelederne tenker og handler i lærende samtaler med hensyn til å forbedre lærernes undervisningspraksis. Den viser en forskyvning hos lederne mot opplevelsen av å ha en mer undersøkende holdning til kvaliteten på jobbutførelsen til lærerne. De gir samtidig uttrykk for at de er i en læringsprosess, at de er i endring hele tiden. De har ikke etablert en gjennomgående undersøkende og åpen holdning i de lærende samtalene ennå, men de vet i større grad hva de må jobbe med og hvilken CLT-atferd (Close-to-learning-atferd) som må avlæres. Jeg skal utdype denne forskyvningen i tenkning og handling i følgende undertema: A)

Økt bevissthet på viktigheten av å ha en undrende tilnærming. B) Viktig å være på. C) Utålmodig og vil se resultat. D) Viktig å være forberedt og konkret på sak. E) Leter etter «drømmebalansen».

4.2.1 Undertema A: Økt bevissthet på å ha en undrende tilnærming.

Etter å ha fått opplæring i Open-To-Learning-samtaler og etter å ha øvd på dette i samtaler med lærerne i ettertid, kommer det til uttrykk en høyere bevissthet rundt hvordan de gjennom lærende samtaler skal få til å forbedre undervisningen på skolene de leder. De tenker og reflekterer mer rundt *hvordan* de skal åpne opp for refleksjon og utfordre mer i samtaler om undervisningspraksis med lærerne. Analysen viser at skolelederne opplever at de har utviklet en mer refleksiv praksis, men at de fremdeles har utfordringer.

..jeg må passe på at jeg ikke kommer med svarene. Det er de som skal prøve ut, og forstå det selv. Jeg synes jeg har blitt flinkere til det. Før var jeg litt mer sånn: da kan du gjøre det, men nå liksom mer utfordre dem, tørre å utfordre dem.(..) Jeg tenker ofte på at jeg må bli flinkere på de her utfordrende spørsmålene, at jeg ikke kommer med svarene. Det er det vanskeligste for meg. (Ingrid)

Ingrid er bevisst sin tilbøyelighet til å gi lærerne svaret og at hennes utfordring ligger i å tørre å utfordre og bli bedre på å utforske lærernes synspunkter. Mari opplever at hun har bestemte oppfatninger og tanker som påvirker hennes evne til å lytte og gir uttrykk for en bevissthet rundt hvordan hennes *bastante tanker* styrer samtalen:

Jeg må ikke være så bastant i mine tanker.(..) Selv om jeg ikke sa noe om det, det lå jo bare inne i hodet mitt. Men de styrer jo samtalene litte grann. (..) At jeg kanskje skal være litt mer åpen i samtale..(..)..lytte godt..(..) Hva er det de faktisk gjør? (Mari)

Tor uttrykker en bevissthet rundt det å være *for direkte* og *tydelig* som et hinder for å få til felles refleksjon:

Jeg har nok forandret meg som leder. Jeg var nok mer direkte før. (..)hvis du er for direkte, er for tydelig, så kan du på en måte dempe diskusjoner. I stedet for å få folk til å reflektere og komme med, og bidra. Jeg tror nok at jeg har blitt flinkere på det. Til å være litt rundere i utgangspunktet. (Tor)

Liv uttrykker en økt bevissthet rundt viktigheten av å få til en form for gjensidighet i læringsamtalene ved å innta en rolle som gjensidig part ved å *undre oss sammen*:

Jeg prøver, litt sånn her, at vi stiller oss likt. Samtidig så skal jeg prøve å få ut av dem hva som er problemet deres, hva de sliter med. Så kan jeg prøve å stoppe opp der og da, prøve å undre oss litt sammen: Hva vi kan gjøre og hvordan vil du gjøre det?

Ingrid erfarte etter å inntatt en mer spørrende og undersøkende holdning til bruk av elevdata i forbindelse med nasjonale prøver i engelsk, at elevenes læringsresultat ble bedre. Hun begrunnet det med prosessen de hadde vært igjennom, hvor hun hadde åpnet opp for en kollektiv refleksjon rundt hvordan lærerne bearbeider og analyserer resultatene fra nasjonale prøver for å bedre undervisningen. Hun hadde eksempelvis spurt: «*Hvilke konsekvenser vil det få for undervisningen vår?*» (..) «*Det ga dem kjemperesultat!*». Denne analysen kan ikke verifisere slutningen Ingrid trekker her, men tas med som et uttrykk for og et eksempel på hennes opplevelse av sammenhengen mellom hennes utforskende tilnærming til prøveresultatene og forbedringene hos elevene.

Gjennom analysearbeidet kommer det også fram en økende bevissthet hos skolelederne om hva som *hindrer* dem i å innta en undersøkende holdning i lærende samtaler. Mari refererer til sin erfaring med lærende samtaler i personalet:

..vi er så fæle til å diskutere erfaring. Det blir nesten som et tyranni for oss.(..) Vi er for redde for å stille spørsmål til det vi egentlig gjør.(..) Vi er litt for snille med

hverandre. (..) Vi forstår hverandre litt for godt. Vi er litt for tander på det å gå i dybden på oss selv.

Jeg tolker dette som et uttrykk for at hun har blitt mer bevisst på, men synes det er vanskelig å gå bort fra erfaringsdeling som ikke produserer nye tanker eller gir nye oppdagelser, og at det er relasjonene som kommer først. De er mest opptatt av å beholde de gode relasjonene, å være *snille med hverandre*. Hun bruker uttrykk som *vi er for redde* og *vi er litt for tander* til å utfordre i samtalene, som tolkes som en økt bevissthet rundt hva som hindrer dem i å komme djupere inn i problemstillingene de drøfter. I analysen ser jeg det samme hos Liv som blir utydelig fordi hun er redd for å hovere og unnlater derfor å utfordre i samtalene.

Det jeg må bli flinkere på, kanskje, er å være litt mer tydelig.(..) Det kan jeg kjenne på at jeg baler med fortsatt. Det går på min personlighet, at jeg ikke liker å hovere, å vise at jeg er god på noen ting. (..) Jeg prøver at de ikke går ut (av samtalen red. anm.) med det at jeg ikke har brydd meg. At jeg, det kjenner jeg litt på, at jeg ikke skal hovere over dem. Det er jeg så redd for.

Liv er redd for å virke belærende og med det bidra til at lærerne ikke kjenner seg gode nok. Dette går igjen som en forklaring på hvorfor hun synes det er vanskelig å utfordre i de lærende samtalene og tolkes som en bevissthet rundt hva som hindrer henne. Frykten for å framstå som en leder som ikke er støttende og anerkjennende hindrer henne i å være tydelig, og står i kontrast til fokuset hun har på å framstå som trygg og sikker i rollen som skoleleder. Å bevare relasjonene blir viktigere enn å løse problemet. Dette funnet knyttes også til undertema E: *Leter etter «drømmebalansen»*.

4.2.2 Undertema B: Viktig å være på

Skolelederne er opptatt av tett oppfølging av lærerne sine og bruker begrep som *å være synlig*, *å være på* og *å se* de ansatte for å illustrere dette. De er synlige i skolemiljøet, observerer undervisning, følger med på arbeidsplanene til elevene og kommunikasjonen mellom skole og heim. De investerer tid i å bli kjent med lærerne og deres undervisningspraksis og ser det som et kunnskapsgrunnlag i de lærende samtalene. Analysen viser en forskyvning i hvordan de tenker og handler gjennom *å være mer på* og *å se* de ansatte, som de uttrykker det. De tar i større grad tar med seg den undrende holdningen i alle situasjoner. På denne måten fanger de opp saker og problemstillinger som de følger opp i de lærende samtale. De inviterer eksempelvis til samtaler når det dukker opp problemstillinger de er nødt til å ta tak i. Skolelederne forteller:

Da prøver jeg, for det første å lytte og høre hva de holder på med, å være synlig. Hvis jeg ser ting som er bra, så snakker jeg med dem om det og sier hva de gjorde bra og hvorfor. At jeg på en måte ser dem. Det her er litt vanskelig å sette ord på, men de skal kjenne at jeg vet hvor skoen trykker. (..)prøver å sette meg inn i hodene til ansatte, hvor de er nå. (..) Jeg skal se fort når det liksom ikke er ok. (..) Jeg vet hva de kan og hva de ikke kan. (..)når jeg legger det fram på en måte som gjør at hun eller han føler motivasjon, da har jeg truffet på. (Mari)

Tor har lang erfaring som skoleleder og har gradvis utviklet sine refleksjonsferdigheter og brukt dialogen som verktøy. Han har praktisert en undersøkende tilnærming gjennom observasjon av undervisning med påfølgende refleksjonssamtaler før han fikk opplæring i OTL-samtaler, og ser sammenhengen mellom disse. Han uttrykker følgende bevissthet om det å se sine lærere ved å bekrefte det de gjør bra:

Refleksjonssamtalene har gitt meg en del kunnskap om mitt lederskap. Jeg ser at jeg er blitt mer bevisst på at lærerne trenger å bli bekreftet.(..) Altså, de fikk bekreftet en del ting de gjorde veldig bra. Sånn at vi ikke bare har fokus på det som skal forbedres hele tiden.(..) Det har jeg lært gjennom de refleksjonssamtalene jeg har hatt med lærerne. (Tor)

Når skolelederne er synlige og tilgjengelige for de ansatte får de anledning til å bli kjent med dem, og tolkes som et uttrykk for en relasjonsorientering. Når de gjør seg tilgjengelige kan det oppstå spontane samtaler som åpner for læring, eller de kan bruke

det for å øke gyldigheten av informasjon i samtaler senere. De følger med på hvem, når og hva som trenger deres oppmerksomhet. Dette funnet viser en vektlegging av relasjonsbygging og er et eksempel på en forskyvning i handling i lederskapet generelt og i de lærende samtalerne spesielt.

4.2.3 Undertema C: Utålmodig og vil se resultat.

Skolelederne har særlig blitt utfordret på sin utålmodighet og behov for kontroll av utfallet av de lærende samtalerne. Alle er opptatt av skolens utviklingsarbeid og de ønsker å se resultater. Flere sier at de ligger foran lærerne med hensyn til kunnskap om hva som gir god undervisning fordi de holder seg oppdatert på faglig- og pedagogisk forskning. Flere har lyst til at endringer skal skje raskt. Noen har klare tanker om hvordan de vil ha det og har vært *for snar*, som Mari uttrykker det, til å komme med løsninger, fordi de er utålmodige og ønsker framdrift i utviklingsarbeidet. Gjennom analysearbeidet kommer det også fram at flere har vært *for bastante* eller *for tydelige* i samtalerne fordi de selv har hatt en klar formening om hvordan de vil ha det. Mari, Ingrid og Liv tilkjenner at de har behov for kontroll og å ha en viss oversikt, og at det kan være en årsak til at de styrer samtalerne. Tor skiller seg litt ut med hensyn til behovet for detaljstyring og kontroll, og utøver kontroll i større grad gjennom felles rammer og målsettinger for skolens arbeid, slik jeg tolker det. Stor tillit til lærerne tolkes også som en forklaring. Mari gjør seg disse refleksjonene rundt sin tålmodighet og behov for kontroll på samtalen:

..når jeg går inn i et møte så har jeg lyst til å komme med løsninga ganske fort. (..) Jeg har en antakelse om at jeg vet hvordan det skal være, og så har jeg masse forskjellige løsninger. Men de må jeg holde igjen, for det er jo den enkelte lærer skal jobbe fram litt selv. Så det er noe jeg hele tiden må passe på. Men det handler kanskje om personlighet da, at jeg hele tiden har lyst til å «go for it».
(Mari)

Mari framstår som en energisk og kvikk person. Hennes beskrivelse av seg selv og min tolkning av henne, sammenfaller med hvordan hun reflekterer rundt sin åpenhet og lytteferdigheter i de lærende samtalerne:

..en mer åpenhet i tankene mine rundt. Hvis jeg på en måte skal utforske noe som jeg har en antakelse om. Litt mer åpen. Ikke være så streng på at sånn skal det være. (..) Jeg har oppdaget at jeg er litt snar og har for mange antakelser. (..) Jeg er litt utålmodig. Det har jeg hatt mange samtaler med meg selv om.
(Mari)

Hun utdyper om en tilsvarende oppdagelse angående hennes antakelser i samtaler med lærerne om bruk av elevdata for å forbedre undervisningen:

Da hadde jeg en ganske klar tanke om hvordan jeg ville ha det. Litt sånn fasit, trodde jeg selv. En antakelse om at: sånn bør det være. Men jeg fikk jo så mange forskjellige svar på hvordan ansatte bearbeider og jobber med elevdata, at jeg måtte jo på en måte tenke at, ok, her er det litt andre sannheter enn min. Jeg kan ikke være så bastant, for jeg er litt sånn at jeg tror noen ganger at sånn skal det være, for det mener jeg er det beste. Da må jeg alltid, eller ikke alltid, men noen ganger, tenke litt over at det er mange forskjellige meninger om hvordan ting skal være.(..) De hadde mye bedre oversikt enn det jeg trodde.

Tålmodigheten til skolelederne blir satt på prøve fordi de ønsker resultat. For Tor betyr det at samtalerne resulterer i noe nytt:

Jeg ønsker å få til resultat. Jeg kan være litt utålmodig noen ganger. (..)ønsker ikke for mye prat. Altså, den praten bør være relevant. At det kommer noe ut av det i den andre enden. Det er nok litt, jeg kan være litt utålmodig sånn.

Hos Liv kommer utålmodigheten generelt til uttrykk som en frustrasjon over at de ansatte ikke er med på utviklingsarbeidet hun prøver å lede. Hun forklarer det med at hun opplever at hun gjentar seg selv i møtene i personalet og at hun gjør arbeidsoppgavene for dem, i stedet for å gi dem *fleksibilitet* nok til å finne ut av det selv,

som hun uttrykker det. Hun er opptatt av at ting blir gjort, å se resultat, og handler av gammel vane som da hun var lærer. Dette belyser også utfordringen hun opplever i de lærende samtale.

..det kjenner jeg som leder, at jeg krever at de er mer med (i utviklingsarbeidet, red. anm.) (..)jeg ønsker det, at de tar litt mer del. Det er alt for mange ting jeg må være med å hjelpe dem å ta avgjørelser på..(..)det kan være fordi jeg har gitt dem for lite fleksibilitet. Jeg har vært lærer i mange år før jeg ble rektor. Så det har jeg kjent på, at jeg har kanskje sånne ting som gjorde seg selv, selv om andre ikke var til stede, gjorde jeg en del. Når jeg ble rektor så fulgte alt det der med». (Liv)

4.2.4 Undertema D: Viktig å være godt forberedt og konkret på sak

Skolelederne har erfart at for å få til god utvikling og forbedre kvaliteten på jobbutførelsen til ansatte må de være godt forberedt til de lærende samtale. Måten de presenterer problemet og/eller utfordringen på er avgjørende for hvordan samtalen utvikler seg og hvordan utfallet av samtalen blir. Dette gjelder særlig «de vanskelige samtale», samtaler som potensielt kan sette negative følelser i sving:

Introduksjonen er viktig i en sånn samtale. Hvordan du presenterer ting. Det kan være lurt å tenke igjennom ulike scenarier, for da er du litt forberedt. Du kan aldri være forberedt på alt, en del ting må du takle der og da. (Tor)

De må ha relevant, gyldig og konkret informasjon om temaet for samtalen og avgrense problemet eller utfordringen de står overfor. Alle gir eksplisitt uttrykk for at de har erfart at de må være tydelig og klar når de legger fram sine synspunkter og begrunnelser for disse. Hvis de er for generelle og uklare i framstillingen av problemet, snakker rundt grøten eller gaper over for mye, så svekkes kvaliteten på samtalen: «Jeg har en svakhet at jeg baller inn for mye.(..) Jeg gaper over for mye. (..) Jeg skulle hatt mer struktur på det», sa Liv.

*Det var etter en medarbeidersamtale hvor noen klaget på vedkommende. Jeg tok det opp med vedkommende på et mer generelt grunnlag, og h*n ble så sint! Aldri har noen blitt så sint på meg før. Raste ut av rommet her, vettu. (..) Så, det gjorde jeg på en feil måte, gjorde jeg. For det ble for generelt når jeg tok opp det. Derfor ble h*n så sint. (Ingrid).*

*Jeg hadde kanskje vært litt uklar i framstillinga av saken. Jeg la meg langflat. Det ga meg masse læring. (..) Jeg var veldig takknemlig for at h*n sa at jeg ikke hadde håndtert saken noe bra.(..) Det var prosessen, og måten jeg hadde håndtert det på, at det hadde gått for lang tid. Det var h*n veldig sint for. Så trodde h*n, og da hadde jeg kanskje uttrykt meg uklart i den samtalen, det kan hende. Det handler om å holda tunga beint i munnen når man snakker: Sånn er saken. Kanskje har jeg snakket for mye rundt grøten, for jeg har vært usikker. (Mari)*

Analysen viser at skolelederne erfarer at læringssamtaler basert på fakta og konkrete forhold oppleves bedre: «Hjertebanken forsvant fort for det var sånn en konkret sak. Det var så klare tall, det var så klare fakta, og klare regler for hvordan slike ting skal gjøres.», fortalte Mari. Ingrid har erfart det samme: «Hvis du har en god relasjonen og det du snakker om bygger på rene fakta, som du selv har sett, hvor foreldrene har gitt tilbakemelding, så er det ikke rom for noe skjønn i forhold til det.» Tor understreker at samtaler som kan ha potensiale til å vekke negative følelser, må være planlagte: «Noen ganger må man ta de her vanskelige samtale, og du må være tydelig. Du skal velge tid og sted, og det skal være planlagt. Viktig at sånne ting ikke blir veldig spontant, tror jeg.».

4.2.5 Undertema E: Leter etter «drømmebalansen»

Dette undertemaet oppsummerer skolelederens relasjonelle fokus, beskrevet innledningsvis i dette kapittelet, med de foregående undertemaene i denne kategorien. Gjennom opplæringen i OTL-kommunikasjon og gjennom øving i ettertid, har

skolelederne erfart at det er en utfordring å finne balansen mellom det å bevare relasjonene til sine lærere og samtidig å forbedre jobbutførelsen. «Vise omsorg samtidig som at du er tydelig på hva du ønsker å endre», som Tor uttrykte det. Ingrid sa følgende om forholdet mellom kvaliteten på relasjonene og rommet det skaper for å tørre å utfordre: «Jeg tenker at hvis jeg har en god relasjon, så er det enklere å ta opp utfordrende spørsmål.». Hos Liv kom dilemmaet til uttrykk slik:

..jeg skal bry meg om alle, det skal være åpen dør, de skal få komme å snakke. Men det er akkurat da jeg må passe på, at jeg må kreve av dem også. Jeg må vise at jeg krever av dem. Det synes jeg er litt vanskelig, det blir jo litt OTL og det da, det her at vi skal være, hva skal jeg si, respektere hverandre og jeg skal ha omtanke for dem, at de ikke skal gå tapende ut og sånn. Men samtidig så skal de gå ut med det at jeg forventer noe av dem og da, på lik linje.

Mari oppsummerer sin viktigste lærdom med lærende samtaler og som leder: «..verdsettende, samtidig som at du er tydelig, den «drømmebalansen». Det er noe jeg bare må jobbe videre med. Og tålmodighet. Ting skjer ikke over natta i skoleverket. Endring tar tid.»

Alle skolelederne trekker fram viktigheten av å være anerkjennende, vise verdsettelse, gi positive tilbakemeldinger og forsterke det som er bra i lærernes profesjonsutøvelse for å komme i posisjon for å kunne påvirke lærernes læring. De snakker om å bry seg om lærerne og de sier de viser omsorg for dem: «Det handler om mennesker, og du ønsker jo ikke å trykke mennesker ned.» (Ingrid). Analysen viser at dette er noe alle skolelederne er opptatt av i sitt lederskap. Samtidig vektlegger de faglig- og pedagogisk utviklingsarbeid i sin ledelse og understreker at de er opptatt av at de må være tydelige på hva de forventer av sine lærere og at de stiller krav til dem med hensyn til faglig- og pedagogisk kompetanse og utvikling:

«Vi er nødt til å være litt profesjonelle. Vi kan ikke bare kose oss hele tiden, å finne mellomtingen der(..) Du må tenke, du må utvikle deg. Vi kan ikke bare kose oss. (..) Har erkjent at jeg må stille krav, kan ikke være sånn kompisopplegg.» (Mari)

Analysen viser en variasjon av hva skolelederne vektlegger i samtalen, og bruker begrep som å finne balansen og «drømmebalansen» mellom det å bevare de gode relasjonene de har til sine ansatte og utfordre dem på undervisningspraksis, mellom å være verdsettende og samtidig tydelige ledere som stiller krav og har tydelige forventninger. Kvaliteten på relasjonen de har til den ansatte har vært med på å bestemme hvorvidt de tørr å stille utfordrende spørsmål til jobbutførelsen, og at noen personligheter er mer utfordrende å ha lærende samtaler med. Det er enklere for lederne å tilpasse spørsmålene og utfordre når relasjonen er sterk: «..du trenger tid for å bli kjent for å finne ut hva som er lurt(..)..hvordan du skal gjøre det. Noen kan du gjøre det på den måten med, men med andre må du bruke en annen innfallsvinkel.» (Ingrid)

Oppsummert viser hovedkategori 1 en forskyvning både i ledernes tenkning og handling i læringssamtalene med hensyn til å forbedre skolens undervisningspraksis. Mari gir uttrykk for at hun opplever at ansvaret for å utfordre egne handlingsteorier ligger hos skolelederne:

Hvis jeg diskuterer med andre rektorer om hva vi rektorer kan gjøre for at vi kan bli bedre rektorer eller utvikle oss, så er det jo om jeg våger å prøve ut, om jeg klarer å gjøre endringer i min egen praksis.

4.3 Hovedkategori 2: Utfordrende å følge opp og håndtere det uventede «in-action»

Skolelederne opplever at det å stoppe opp, utfordre og gå i dybden under samtalene er utfordrende. I analysearbeidet kommer det fram at det er vanskelig å utfordre med gode spørsmål og følge opp utsagn som dukker opp der og da. Særlig gjelder dette i samtaler

som oppstår spontant, men også i de planlagte læringsamtalene, både individuelt og i grupper.

Det som jeg har blitt mest oppmerksom på, men som jeg kanskje har skjønt og visst, og som jeg må arbeide mer med, ikke er noe god på, det er å stoppe opp og parafrasere. (..) Jeg snakker for fort og går jeg for fort fram. Jeg er sånn som person, på alt. Samtidig så er det kjempebra med OTL for jeg må prøve å.., jeg prøver å ta meg inn gang etter gang. (..) Jeg var ikke flink nok til å stoppe opp, så min antakelser går igjen. (Liv)

Liv synes det er vanskelig å stoppe opp for å sjekke ut om hun har forstått det som blir sagt (parafrasere). Hun opplever at det skyldes hennes væremåte (*snakker for fort, går for fort fram*) og tolkes i sammenheng med hennes ønske om framdrift og hang til å komme videre som beskrevet i forrige kategori. Tor trekker fram viktigheten av gode kommunikasjonsferdigheter og utfordringen som ligger i å ha et godt repertoar av gode spørsmål, spørsmål som er åpne og utforskende og som kan brukes der og da når de sitter i samtalene: «..det her med den undrende tilnærmingen og være god på å stille de gode spørsmålene som gjør at den enkelte reflekterer rundt sin egen undervisning og gjør noe med det.» Ingrid belyser det uforutsette som ligger i de lærende samtalene slik: «..du vet aldri hva du kan stille (av spørsmål red. anm.) i en samtale. Det kommer an på hvordan samtalen blir utover.» Tor synes den største utfordringen i lærende samtaler er å håndtere det som dukker opp spontant når de er flere fordi det dukker opp mange innspill og at enkelte tema er vanskelig å følge opp:

Jeg har erfart at da vi var seks stykker så var det mer krevende i forhold til å ta tak i den enkelte. (..) ..det kan være utrolig mange innspill som kommer (..) Når du er færre så har du mer tid, det er enklere å følge opp det som spontant kommer opp. Så du kan gå etter det i en helt annen grad. Det er vanskeligere når du har et utgangspunkt for en samtale, når det er mange så er det vanskeligere å holde tråden.(..) Det er enkelte tema som er vanskeligere å følge opp, tenker jeg. Når du kommer inn på ting som ikke er gjort, du forinner at det er gjort et dårlig arbeid, så synes jeg det er vanskeligere når det sitter flere og hører på.

Analysen viser også at enkelte personligheter og spesifikke problemstillinger utfordrer skolelederne. Kvaliteten på relasjonen har noe å si for hvordan de håndterer det som dukker opp der og da. De forteller at det er vanskelig å stille de gode spørsmålene og følge opp der og da når de møter motstand og i samtaler med lærere som for eksempel bortforklarer og unnskylder seg. De bruker begrep som *å tørre, å være tøff og å våge* å ta opp det som dukker opp når de er «in action»: «..tørre å jobbe med de spørsmålene som gjør at vi må gå inn i oss selv litt» (Mari). Liv opplever å bli satt ut av spill i samtalen:

Jeg klarte ikke å stoppe opp og hjelpe henne. For hver ny samtale var det unnskyldninger: har ikke hatt tid (etc., red.adm). Bortforklaringer hele tiden. Da var jeg ikke flink nok til å stoppe opp og finne ut hva som egentlig er utfordringen her nå. (Liv)

4.3.1 Undertema A: «Følelsene er jo der, uansett hvor profesjonelle vi er»

Spontane følelsesuttrykk og egne emosjoner er en del av det skolelederne erfarer at de må håndtere i lærende samtaler.

Følelsene er jo der, uansett hvor profesjonelle vi er. De varierer fra person til person og avhenger av i hvor stor grad vi greier å styre dem. (..) Det er enklere å endre en persons måte å undervise på, tror jeg, hvis du klarer å unngå negative følelser.(..) Noen ganger må man snakke om det negative, en del av det vi må takle. (Tor)

Analysen viser at de har en bevissthet rundt følelsenes plass i den profesjonelle samtalen og at de går inn i samtaler, tar opp vanskelige temaer, selv om de er redde for at negative følelser kan oppstå. Alle skolelederne sier at det er deres ansvar å ta opp det som ikke fungerer med sine ansatte. Ingrid uttrykte det slik: «..det er jo min plikt som

leder å gjøre noe med det..(..) Jeg har blitt så bevisst på at det er leders ansvar å tørre å pirke borti det her.»

To av lederne forteller om konkrete samtaler de har hatt hvor de selv var svært usikre og redde for reaksjonen til den ansatte og utfallet av samtalen, men at de likevel gjennomførte den. Mari forteller at hun hadde hjertebank og skalv i stemmen, Liv presser seg selv til å ta disse samtaler. De opplever at de var usikre på hvordan vedkommende ville reagere og fryktet at samtalen kunne ende opp med sykemelding eller at vedkommende ville si opp jobben sin.

Den samtalen, den hadde jeg hjertebank for. For det her var vanskelig. (..)det var utrolig tøft å starte, men da gikk jeg rett på sak. Jeg skalv litt i stemmen kjente jeg, for jeg var så utrolig redd for reaksjonen.(..) Jeg hadde en tanke om at det kunne bli sinne, det kunne bli gråt eller: det her skjønner jeg ikke noe av. Jeg ante ikke hvordan det kom til å bli og jeg hadde ikke kontroll over samtalen og det gjorde meg veldig usikker. (Mari)

Liv forteller om en lignende opplevelse:

Jeg har presset meg til å ha de samtaler. (..) Jeg kjente jo på følelsene mine, jeg måtte jobbe skikkelig for å trygge den personen og jeg ba mange ganger om unnskyldning for at jeg ikke hadde vært tydelig nok og sagt fra før. (..) Jeg kjente jeg måtte bruke meg, altså. Jeg kjente at det var utrygt en stund å være der.

Skolelederne uttrykker at det er viktig å ha kontroll på egne følelser i lærende samtaler om vanskelige tema. «En god leder skal kjenne følelsene sine..(..) Jeg som leder bør ha kontroll på mine følelser, og jeg bør ha en viss oversikt over hvordan ansatte kan reagere.» (Mari). Gjennom betraktninger rundt egne emosjoner sier Tor følgende: «Du blir påvirket av den andres følelser sånn at du velger en litt annen strategi», og tilføyer:

Du må være veldig bevisst på tid og sted i sånne prater, og så må du, altså fokuset må ikke være på mine følelser.(..) Den samtalen som jeg skal føre, den skal ikke styres av mine følelser.

På spørsmål om de i en samtale har unngått å stille utdypende spørsmål i frykt for at det skulle oppstå negative følelser, sier alle at de har gjort det. Dette har de begrunnet med at det har vært av hensyn til vedkommende, og at de utsatte å gå dypere inn i problemstillingen til senere, tenkte at *nok er nok*, som Ingrid uttrykte det.

Jeg føler at jeg leser lærerne mine og jeg vet når nok er nok. Jeg kunne ikke spørre om det, kan jeg si til NN etterpå. Det passet ikke, nok er nok. (..) Det må jeg eventuelt ta senere en gang.

Tor tok hensyn og unngikk å utfordre fordi han anså konsekvensene for store:

Vedkommende var veldig sårbar.(..)det hadde bidratt til at den personen hadde fått det veldig vanskelig.(..) Jeg tror det faktisk hadde virket hemmende for vedkommedes utvikling der og da.

Skolelederne opplever at det å ha evne til å stille gode spørsmål og å tørre å utfordre i de lærende samtaler er noe de erfarer som krevende, samtidig viser analysen at de ikke unngår å gå inn i samtaler, selv om de selv kjenner på sin egen usikkerhet og frykt for hvilke følelsesmessige reaksjoner som kan oppstå. Alle poengter at de i samtaler vurderte situasjonen der og da, og tok hensyn til den andre parten. I analysen kommer det fram at de er blitt mer bevisst på at det handler om dette: «Jeg bør bli tøffere for å få til den gode samtalen.», uttalte Liv.

5. DISKUSJON

Lærende samtaler og kritisk refleksjon, som beskrevet i introduksjonen og i teorigapittelet, og det som kommer ut av det, har vært denne studiens fokus. Læring som fenomen og læringsprosesser er omdreiningspunktet og gjenstand for denne drøftingen som er en diskusjon rundt problemstillingen: *Hvordan opplever ledere at lærende samtaler betyr for hva lederne lærer?*

Kapittelet inneholder en diskusjon av studiens funn i lys av teori presentert i kapittel 2. Jeg har funnet det hensiktsmessig å strukturere kapittelet med utgangspunkt i tre tema basert på hovedfunnene i studien. Temaene er ikke identiske med hovedkategoriene i analysekapittelet, de går delvis på tvers av og er en kombinasjon av disse. Temaene er ideer og synspunkter jeg har utviklet ut fra en tolkning av funnene relatert til teori og tidligere forskning. Hensikten er å skape mening av funnene jeg har gjort, argumentere for disse (Nilssen, 2012, s. 104), og svare på problemstillingen i undersøkelsen: *Hvordan opplever ledere at lærende samtaler har betydning for hva lederne lærer?*

5.1 Styrke relasjonskompetansen for å finne balansen

De sentrale funnene i studien peker i retning av at skolelederne har blitt mer bevisst på og har utviklet en mer utforskende tilnærming til lærernes undervisningspraksis gjennom *lærende samtaler*. Hovedkategori 2 viser at de opplever det som utfordrende å være spontane i møte med uforutsigbarheten som ligger i samtalen, men at å være konkret på sak bidrar til å redusere usikkerhet og negative følelser hos seg selv og den andre. Undersøkelsen viser likevel en forskyvning og en bevegelse mot en mer gjennomgående tillits- og dialogbasert lederstil, både med hensyn til hvordan de tenker og handler når de leder lærernes læring. De er opptatt av og kjenner på ansvaret for å oppfylle skolens mandat: å forbedre undervisningen for at elevene skal lære bedre. Et av undertemaene i hovedkategori 1 viser at skolelederne opplever å stå i spenningsfeltet mellom å ivareta relasjonene til lærerne, uten at de mister grepet om det som er skoleledernes hovedoppgave: å lede lærernes læring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette samsvarer med Robinson et al. (2017) «*the task-relationship dilemma*», som sier at lederens utfordring ikke er å bevare relasjonene, men å gjøre det *samtidig* som de prøver å forbedre praksis. Dette er en sosial aktivitet som krever en koordinert innsats av flere, hvor OTL™-samtalen er det viktigste verktøyet, ifølge Robinson et al. (2017). Begge hovedkategoriene viser at skolelederne har blitt mer bevisste på hvor viktig det er å ha en mer refleksiv og undersøkende tilnærming til lærernes praksis fordi det åpner for læring og styrker relasjonene, og at det handler om å avlære atferd som lukker for læring (Robinson et al., 2017; Spurkeland, 2016). Skoleledernes behov for kontroll over utfallet av samtalen på grunn av sin utålmodighet etter å se framskritt, er tidvis et hinder. Denne resultatorienteringen kommer til uttrykk på ulikt vis, men eksempelvis ved at de gir lærerne løsninger eller ved at de tar beslutninger for lærerne som de selv kunne tatt. Funnene viser også at skoleledernes «falske» konstruksjoner og antakelser om jobbutførelsen ikke nødvendigvis fører til at lærerne endrer måten de arbeider på. Derfor stiller de oftere spørsmål som åpner for refleksjon hos lærerne og forsøker å holde tilbake sine løsninger på problemet de samtaler om.

Skolelederne opplever å være i en læringsprosess. Dette dreier seg i stor grad om å våge å slippe kontrollen på oppgaveløsningen, tørre å utfordre og dempe behovet for å komme med «svaret» for å involvere lærerne i refleksjonen rundt sin undervisning, slik jeg tolker funnene. Jeg ser dette i sammenheng med Le Fevre et al. (2015) forskning på hva som hindrer *genuine inquiry*: en tendens til å beskytte seg selv og/eller den andre, og lederens forutinntatthet og begrensningene det medfører i kommunikasjonen med hensyn til å undersøke andres synspunkter. De har kunnskapen og vet hva som kjennetegner en lærende samtale, men begrenses innimellom av frykt for å skade relasjonene. Med bakgrunn i funnene i hovedkategori 1, kan dette tenkes å skyldes flere

forhold: en skjør tillit til lærernes kompetanse, begrensninger knyttet til dialogferdigheter eller de emosjonelle aspektene ved leder-medarbeider relasjonen. Jeg skal utdype dette.

5.1.1 Skjør tillit?

Som et bakteppe for de konkrete funnene i analysekapittelet tok jeg med hva skolelederne svarte på spørsmål om hva som betyr noe for dem i deres lederskap. Alle ga eksplisitt uttrykk for at de er opptatt av å ha tillitsfulle relasjoner til lærerne. Imidlertid forteller skolelederne at de tross dette eksempelvis har lyst til å fortelle lærerne hvordan de skal forbedre undervisningen sin fordi de selv har løsningen på problemet klart for seg. De føler de har mer innsikt og vet hvordan de vil ha det, og har bare lyst til å få lærerne til å «*go for it*», som en av dem uttrykte det (hovedkategori 1). Gjennom de lærende samtalene har de riktignok blitt oppmerksomme på at ønsket om å ta styring og deres utålmodighet etter å utvikle og forbedre undervisningspraksis, står i kontrast til den kunnskapen de har ervervet om at tillit til lærerne er avgjørende for lærernes læring. Det er en forskjell mellom skoleledernes uttrykte teori (formulert) og bruksteori (handlingene) (Jacobsen & Thorsvik, 2016). Riktignok viser undersøkelsen at de i større grad utfordrer disse handlingsteoriene enn tidligere, noe OTL™-teorien trekker fram som en forutsetning for å at vi skal oppnå dobbelkretslæring (Robinson et al., 2017). Ved å vise større interesse for lærernes synspunkter og tenkning rundt sin undervisning, kan tilliten til lærerne styrkes. Slik en av dem erfarte etter å ha vært mer åpen og lyttende: «*De hadde mye bedre oversikt enn jeg trodde*». De får innsikt og lærer av lærerne sine når de inviterer seg selv inn i lærernes erfaringsverden. For at tillitsbaserte relasjoner skal vokse fram må vi *erfare* at vi kan stole på andre, påpeker både Kirkhaug (2013) og Fische (1998). Tillit er å stole på noe som ennå ikke har skjedd, på andres «viljesliv» og «en vilje til å stole på andres atferd». Praktisering av lærende samtaler kan bidra til å øke bevisstheten om egen forutinntatthet og fordommer slik at de kan bevege seg mot en mer tillitsfull atferd i samtalene. Det er grunn til å anta at det vil lærende samtaler kan styrke tillitsforholdet mellom skolelederne og lærerne. Jeg skal begrunne dette nærmere i det følgende.

5.1.2 Når tillitens logikk «virker»

Når skolelederne viser interesse for og inngår i åpne refleksjoner sammen med lærerne, oppnår lederen *aksept* hevder Spurkeland (2016, s. 14). Medarbeidernes *aksept* bunner i lederens grunnleggende menneskeinteresse og genuine nysgjerrighet som Spurkeland mener er en kjernefaktor i relasjonskompetansen og således grunnleggende for å skape og opprettholde gjensidige tillitsfulle relasjoner. Den genuine interesse for det som skjer i og mellom mennesker knyttes også til lederens *mentaliseringssevne* (Skårderud, 2014) og emosjonelle kompetanse. Når skolelederne viser åpenhet i de lærende samtalene, som fremkommer i hovedkategori 1, kan man tenke seg at det styrker de relasjonelle båndene og bereder grunnen for lederens påvirkningsmuligheter som både Yukl (2013) og Jacobsen & Thorsvik (2016) definerer som kjernen i ledelse. Den mest kraftfulle påvirkningen skjer nettopp, ifølge Burns' transformasjonsledelsesteori, gjennom dype menneskelige relasjoner og innebærer *gjensidig* overbevisning og transformasjon gjennom maktdeling (Burns, 1979). Å dele makt innebærer å gi mer slipp på kontrollen og stole på at lærerne er kompetente nok til å finne veien selv sammen med lederen i utforskende dialog. Dette *samspeillet* og *det skapende kollektive* (Burns, 1978) både forutsetter og utvikler tillit. Lederens tillit til medarbeidernes lojalitet til de verdier og kvalitetsstandarder organisasjonen har, skaper frihet for medarbeiderne til å handle autonomt, som er en av de viktigste trivsels- og utviklingsfaktorene på en arbeidsplass (Statens arbeidsmiljøinstitutt, 2018). Det er slik tillitens logikk «virker», ifølge Jacobsen & Thorsvik (2016). Funnene knyttet til hovedkategori 1 i denne studien peker i retning av at de lærende samtalene skaper rom for mer tillit til lærerne og deres kompetanse. Med bakgrunn i Spurkeland (2016) og Robinson et al. (2017) teori om tillitsbaserte relasjoner, er det grunn til å anta at skolelederne får tillit i retur hvis denne forskyvningen i tenkning og handling foredles gjennom mer øving på lærende samtaler. Fordi de har blitt bevisst sitt behov for kontroll på skolens utviklingsarbeid og at det tidvis er et hinder for å få til gode læringsamtaler, kan de arbeide med dette og finne «drømmebalansen», som en av dem uttrykte det (hovedkategori 1).

5.1.3 Dialogferdigheter «in progress»

Dialogferdigheter handler om evne til å lytte og stille spørsmål (Spurkeland, 2016). Skolelederne framhever at det er viktig å være god på å stille gode spørsmål og å følge opp med kritiske spørsmål i de såkalte «vanskelige samtaler», eksempelvis i møte med bortforklaringer, unnskyldninger, utenomsnakk eller når de står overfor lærere som ikke gjør jobben sin eller som utfordrer dem på ulikt vis (hovedkategori 2). Jeg relaterer dette funnet til Spurkelands (2016) relasjonskompetansebegrep og til Le Fevre et al. (2015) forskning på skolelederes effektivitet i samtaler om vanskelige temaer og evne til *genuine inquiry*. Le Fevre et al. (2015) fant at de fleste samtaler om lærernes prestasjoner bærer preg av *pseudo inquiry*, en «liksom» - undersøkende samtale. Lederne var mer opptatt av å formidle sitt eget ståsted og legge fram sine egne løsninger, enn å utforske den andres synspunkter. De kognitive hindringene Le Fevre et al. (2015) beskriver her handler nettopp om forklede synspunkter og «falske» konstruksjoner av virkeligheten skolelederne går inn i samtaler med, som jeg omtalte i forrige avsnitt. Eksempelvis ved at de har en tendens til å søke å bekrefte sine eksisterende synspunkter og antakelser og/eller tillegger den andre motiver og oppfatninger, og antar at de er riktige uten å sjekke ut om det stemmer. Å utvikle gode ferdigheter i undersøkende dialog krever praktisk øvelse og analysen viser at skolelederne opplever at de lærer hele tiden gjennom de lærende samtaler. Det fremkommer av alle hovedkategoriene at de har lært om hvilken atferd som åpner og lukker for læring, men at avlæring av CTL™-atferd (close-to-learning™-atferd) tar tid. Robinson et al. (2017) understreker nettopp dette, at det er viktig å ikke bare identifisere lederatferd som åpner for læring (open-to-learning), men også hvilken atferd som lukker for læring (close-to-learning). Når CTL™-atferden er avdekket må den avlæres for å gi rom for OTL™-atferd. Skolelederne jeg har intervjuet har denne kunnskapen som en følge av at de har øvd seg på lærende samtaler (hovedkategori 1). De har blitt oppmerksom på hvordan deres kommunikasjonsmønster påvirker kvaliteten på dialogen og at de kognitive hindringene er kjent for dem. For eksempel har både Ingrid og Mari har oppdaget at de må passe på at de ikke kommer med «svarene» eller må holde igjen sine egne oppfatninger i de lærende samtaler for å gi plass til lærernes synspunkter. Med bakgrunn i dette funnet er det grunnlag for å si at lærende samtaler har bidratt til kunnskap og en begynnende bevissthet om de «utestede» antakelsenes betydning for læringsutbyttet i samtalen.

5.1.4 De emosjonelle aspektene i leder-medarbeider-relasjonen

Skolelederne bruker uttrykk som *å våge* og *å være tøff* nok til å utfordre i de lærende samtaler. Funnet beskrevet i hovedkategori 2 viser at de er bevisst på at det handler om *å tørre* å utfordre egne og andres handlingsteorier og kan relateres til det «*å våge å vandre med*» på samspillet i dialogen, som Spurkeland (2016) skriver om. Skolelederne trosser likevel frykten for å miste kontrollen over samtalen og våger å utforske og undre seg sammen med lærerne når de anser det som *nødvendig*, til tross for at de selv har kjent på ubehag og usikkerhet med hensyn til hvordan samtaler vil forløpe (hovedkategori 2). Når de våger, utfordrer de sin frykt og knyttes til de emosjonelle aspektene ved dialogen. Eksempelvis da Mari hadde hjertebank og fryktet for at læreren ville bli sykemeldt etter samtalen. Le Fevre og Robinson (2015) peker på at skolelederne trenger selvtillit og ferdigheter i å involvere seg i produktive og respektfulle samtaler om kvalitet på undervisning, tendensen til «å gå rundt grøten» og ikke adressere problemer direkte, trekkes fram som en vanlig utfordring for skoleledere. Å være konkret på sak og tydelig tilkjennegi egne synspunkter og begrunnelser for disse er avgjørende for kvaliteten på den lærende samtalen (hovedkategori 1). Lederne opplever mindre negative følelsesreaksjoner og føler seg tryggere når de har fakta på bordet. Noen ganger lar de være å utfordre, hovedsakelig av hensyn til den de samtaler med. Jeg knytter dette først og fremst til deres uttrykte ønske om å være støttende og vise omsorg overfor sine medarbeidere, og som et uttrykk for respekt for den andre. Samtidig kan det ses på som en frykt for at de selv skal bli emosjonelt berørt og dermed framstå som utydelig for medarbeiderne. Det kan også knyttes til en konsensuskultur på arbeidsplassen.

Det er grunn til å anta at praktisk lederopplæring og praktisering av lærende samtaler har utviklet en mer åpen holdning hos skolelederne. De har blitt mer bevisst på å være lyttende, undersøkende og at de må tørre å utfordre selv om de kjenner på frykten for å skade relasjonen eller vekke negative følelser hos seg selv eller lærerne. I analysen kommer det tilsyne en mer fordomsfri holdning, større åpenhet, motivasjon for å lære og en mer kritisk undersøkelse av sine egne synspunkter i møte med ny informasjon og nye bevis (Le Fevre et al, 2015).

Lederes risikooppfatning knyttet til om relasjonen skal ta skade og/eller å bli utfordret av den andre, er noe som forhindrer ledere i å skape produktive læringssamtaler. De kommer ikke i dybden av problemstillingene og finner derfor ikke ut hva som egentlig er utfordringen, slik eksempelvis Liv opplevde når en av lærerne alltid pekte på utenforliggende årsaker til problemet samtalen omhandlet (hovedkategori 2). Hun ble selv usikker og greide ikke å utfordre lærerens forklaringer. Både Glasø (2008) og Hart (2013) peker på at å være i kontakt med egne følelser kan gi viktig informasjon som kan hjelpe oss å til å fornimme hva vi skal gjøre. I stedet for at følelsene kommer i veien for videre utforskning, kan de ses på som en nyttig informasjon som kan brukes i samtalen. Å gi uttrykk for hva man føler kan bidra til en mer ærlig og autentisk samhandling som både Le Fevre et al. (2015) og Gardner et al. (2005) trekker fram som essensielt i alle relasjoner. Funnet «*Leter etter «drømmebalansen»*» (hovedkategori 1), viser at skolelederne forsøker å balansere en støttende og anerkjennende lederstil, med å ha fokus på å forbedre undervisningspraksis. De erkjenner at det tar tid å mestre dette spenningsforholdet i samtale. Å utfordre og å teste antakelser kan oppfattes som «*utålelig risikabelt*» med hensyn til å beskytte seg selv og/eller den andre, og at muligheten for å vekke følelsesmessig ubehag, skal kompromittere relasjonen (Le Fevre & Robinson, 2015; Robinson et al., 2017). Kan dette ses på som en mulighet til å skape noe nytt?

5.2 Improvisasjonsevne som en del av relasjonskompetansen.

I tilknytning til det forrige temaet har jeg diskutert om lærende samtaler har betydd noe for utvikling av skoleledernes menneskeinteresse, tillit, dialogferdigheter og emosjonelle kompetanse (Spurkeland, 2016). Selv om disse kompetanseområdene belyser grunnleggende og sentrale kompetanser i lærende samtaler, og utgjør en stor del av hva ledere må beherske (Le Fevre & Robinson, 2015; Robinson et al., 2017; Spurkeland, 2016), vil jeg med bakgrunn i min undersøkelse argumentere for at evne til improvisasjon også inngår i lederes relasjonskompetanse. Med andre ord: leder trenger å utvikle evnen til å manøvrere under uforutsigbare omstendigheter, håndtere det uventede og se på det som en mulighet for å skape noe nytt.

5.2.1 Å bli satt ut av spill

Skolelederne erfarer at det å håndtere uforutsigbarheten i samtalen er krevende. De peker på at det handler om å våge å utfordre undervisningspraksisen som tar de inn i dypere refleksjoner og følge opp disse (hovedkategori 2). De blir innimellom satt ut av spill når de selv blir emosjonelt berørt (utrygg) eller når den andre gir de motstand eller viser negative følelser. Ikke uventet er det mer krevende med medarbeidere som kommer med motforestillinger eller peker på utenforliggende årsaker til problemet de står overfor, enn med medarbeidere som er åpne for å lære. En av dem trakk fram at det er utfordrende å holde tråden og å velge hva han skal forfølge og ikke i samtaler med flere deltakere, eksempelvis faggrupper eller personalmøter, fordi det kommer så mange innspill. Hvordan kan det uforutsette møtes uten at det setter lederen ute av stand til å få til en produktiv samtale?

5.2.2 Være ærlig og modig

Det er oftest i samtaler der de møter motstand at ledernes relasjonelle ferdigheter settes på prøve og følelsene settes i sving (hovedkategori 2). De opplever at de selv blir usikre og utrygge i møte med motstand og negative følelser. Dette kan tolkes som en manglende selvtillit og trygghet på seg selv, men også som at de er oppmerksomme på

relasjonenes skjørhet og at de nøler med å utfordre fordi de ønsker å ta hensyn, selv om de egentlig burde. Jeg relaterer dette til det å ha *relasjonelt mot*. Relasjonelt mot handler om å være *ærlig* og anerkjenne vår sårbarhet når vi kjenner motstand i oss selv eller hos den andre (Spurkeland, 2016, s. 112). Å ha mot til å gi uttrykk for at man kjenner seg usikker inngår i en autentisk lederatferd (Gardner et al, 2005). Funnene i denne studien kan forstås som at dette er prosesser skolelederne i varierende grad er i. Eksempelvis ved at de er blitt oppmerksomme følelsesmessige hindringer i lærende samtaler, og at de viser vilje til og åpenhet for å lære mer om seg selv som ledere. Som et resultat av en erfaringsbasert læringsprosess har denne forskyvningen i tenkning rundt følelsenes plass i samtalen medført at de handler annerledes i samtalen nå enn før.

Det knytter seg en viss risiko til det å være ærlig og vise sårbarhet for ledere som liker å ha kontroll over samtalen og skolens utviklingsarbeid, og som vektlegger ivaretagelse av relasjonene i sitt lederskap, som hovedkategori 2 viser. Å vise sårbarhet forsterker den emosjonelle tilknytningen mellom leder og medarbeider og øker lederens autentisitet ifølge Brown (2012) og autentisk lederskap (Gardner et al, 2005). Det kan være en begrunnelse for at ledere bør ta den risikoen, fordi tilknytningsbehovet er grunnleggende viktig for menneskers motivasjon (Manger & Wormnes, 2015). Ærlig kommunikasjon gjør lederen tydelig. Den som er tydelig for seg selv, blir også tydelig for andre. En kan også tenke seg at gjennom å modellere autentisk atferd, vil lederen kunne bidra til å utvikle autentiske medarbeidere slik Gardner et al (2005) modell for utvikling av autentisk lederskap viser. Ærlig, troverdig og sannferdig atferd er fundamentet i autentisk lederskap, der transparens, åpenhet, tillit og vektlegging av medarbeidernes utvikling og jobbtillfredshet er sentrale verdier. Jeg ser parallellen til Spurkelands (2016) A-faktor (aksept) og Open-to-learning™-ledelsens verdier: åpenhet, respekt og tillit.

5.2.3 Flytter tålegrensen for det uforutsigbare

En kan tenke seg at en mer autentisk lederatferd flytter tålegrensen for det uforutsigbare fordi de relasjonelle båndene blir sterkere. Risikoen for å kompromittere relasjonen minsker hvis den er basert på gjensidig åpenhet, tillit og respekt. Hvis lederen har en bevissthet er i kontakt med sine verdier, intensjoner og emosjoner, og holder fram disse, vil ikke utrykgheten ha grobunn, slik jeg ser det. Scharmer (2011) hevder at dette er kjernen i utvikling av god ledelse. Dialogen er en øvingsarena eller en læringsaktivitet der ledere kan øve seg på å utvikle sitt relasjonelle mot og autentisitet, hvis de våger å være ærlige i søken etter mening og sannhet (Dysthe et al., 2012) Dialogen kan hjelpe ledere til å avdekke opprinnelsesstedet til våre intensjoner (Scharmer, 2011). Den åpner for at taus kunnskap blir eksplisitt og for at vi bedre kan forstå oss selv, hevder Spurkeland (2016), og henger sammen med lederes evne til å utfordre handlingsteoriene ved å undersøke hvorfor vi gjør som vi gjør (dobbelkretslæring). Å være åpen for denne typen læring anses som en grunnleggende holdning med hensyn til å lede læreres læring (Robinson et al., 2017). For å bli åpen for læring må ledere avdekke hva som lukker for læring (CTL™-atferd), dvs. å bli bevisst på hva som hindrer læring og avlære dette.

5.2.4 Skapende nærver

Det ligger i dialogens natur at den ikke kan planlegges, fordi det er *samspillet* der og da som utgjør dialogen (Spurkeland, 2016, s. 82). Skolelederne ga uttrykk for nettopp dette (hovedkategori 2): «Du vet aldri hva som kommer opp i en samtale». Når mennesker møtes i dialog bringer de inn sin livsverden av erfaringer og virkelighetsforståelse i møte med den andres, og konteksten er ny hver gang. Ny og rikere forståelse kan oppstå hvis partene i dialogen er åpne for det som utfolder seg der og da, og «tar det flyktige øyeblikket på alvor», som Dehlin (2005) beskriver det. Å beherske øyeblikket kan dermed ses på som en ferdighet det er god grunn til å utvikle. Improvisasjon er en måte å se og å gripe dette øyeblikket på, hevder Dehlin (2015), og med det mener han at ledere må ha et handlingsrepertoar for å møte det som dukker opp spontant. Det avhenger av hvilke posisjoner vi lytter ut i fra, ifølge Scharmer (2011): å lytte ut fra en *åpen vilje* til de mulighetene som ligger i framtiden som utfolder seg mellom deltakerne i dialogen. Det fordrer en *tilstedeværelse* slik at vi skal kunne fange opp hva den andre

bringer for dagen. Dette skapende nærværet, eller *presencing*, som åpner for en kontakt med en dypere mening med det vi gjør, er en viktig kilde til læring (Scharmer, 2011). Selv om Scharmers presencingbegrep går dypere, ser jeg sammenhengen med Argyris' dobbelkretslæring. En kan tenke seg at utålmodigheten som skolelederne gir uttrykk for at de opplever, kan hemme nærværet som Scharmer beskriver her. Ved å se på det vi ikke vet noe om, det som ligger i «*framtiden mens den utfolder*» seg som noe positivt, en mulighet til å oppdage noe nytt og til å skape noe sammen, er det tenkelig at det påvirker måten vi møter det uforutsette. Scharmer hevder det, og begrunner det med at innovasjon skjer når vi skaper rom for å legge merke til og utnytte mulighetene som framtrer for oss. Han refererer til et foredrag av Senge (*Den femte disiplin*) for å illustrere dette poenget. Scharmer (2012, s. 79) opplevde ikke å være på et akademisk foredrag, men å være en del av en historiefortelling, der han og publikum følte de var aktivt deltakende i historien som *ble til* under foredraget av Senge. Det fikk meg til å tenke på utsagnet «å lære er å oppdage», hentet fra erfaringslæringsteorien (Klev & Levin, 2012). Først må vi oppdage noe før vi kan endre på det. For å kunne handle improvisatorisk har det betydning hvordan ledere forholder seg til egen utrygghet i dialogen. Ved å se på utrygghet og usikkerhet som noe positivt, som en anledning til å lære, kan ledere i større grad «*våge å vandre med*» i samspillet som utspiller seg i dialogen (Spurkeland, 2016). Med bakgrunn i filosofene Bollnow, Aubenque og Gadammers tenkning rundt mulighetene kriser og utrygghet kan skape, sier Brunstad (2019) at usikkerhet kan være en kilde til ny innsikt, og dermed rom for kreativitet og innovasjon. Å være åpen til sinns og villig til å endre oppfatning og forkaste tidligere overbevisninger på bakgrunn av ny kunnskap og erkjennelse, er en holdning (Le Fevre et al., 2015), og understreker viktigheten av at lederne har kontakt med verdigrunnlaget sitt, som holdningene bygger på, og er bevisst opprinnelsesstedet til sin atferd som i sin tur kan bidra til å gjøre dem mer trygge i møte med det uforutsette.

5.2.5 Evne til å improvisere

I moderne organisasjoner som er i stadig forandring (Klev & Levin, 2012, s. 26), også skolen, er det viktig for ledere å ha et repertoar av lederatferd for å kunne handle improvisatorisk slik Dehlin (2005) hevder. Jeg har argumentert i det foregående for at dette også gjelder i lærende samtaler. På bakgrunn av funnet *Leter etter «drømmebalansen»* (hovedkategori 1), aktualiseres behovet for å ha ferdigheter i å innhente og tolke informasjon og impulser i øyeblikket og sette dette i en større sammenheng. Å være i dette spenningsfeltet kan forstås som en opplevelse av å dras i to retninger, hvor behovet for å styre utviklingsprosessene i den ene retningen kommer i konflikt med ønsket om å være støttende og anerkjennende i den andre. Ved å utvikle evnen til *presencing* (Scharmer, 2011) og tilstedeværelse, kan dette dilemmaet muligens oppleves mindre. Ledere manøvrerer i omskiftelig farvann og må håndtere ulike scenario, som krever et bredt repertoar av lederatferd (Jacobsen & Thorsvik, 2016). Grad av styring (oppgaveorientering) og støtte (relasjonsorientering) som illustreres i Fiedlers modell for situasjonsbetinget lederteori (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 440), beskriver hvilken lederstil som passer og avhenger av kvaliteten på relasjonen mellom leder og medarbeider, struktur på oppgaven og maktforholdet mellom leder og medarbeider. Balansepunktet mellom respektfulle og tillitsbaserte relasjoner på den ene siden og utforskende og kritisk refleksjon rundt jobbutførelse på den andre siden, er dermed situasjonsbetinget og personavhengig (Jacobsen & Thorsvik, 2016). Ledere trenger med andre ord å tilpasse sin atferd med situasjonen hun befinner seg i og til personene hun samhandler med, for å lykkes bedre med å oppnå de resultatene man ønsker seg (Jacobsen & Thorsvik, 2016). Vi kan godt snakke om å ha et handlingsrepertoar i møte med ulike situasjoner, eller evne til improvisasjon.

5.3 Å lede er å lære

5.3.1 «Praktisk klokskap»

I diskusjonen så langt har jeg vist at ledere lærer gjennom praktisk lederskap og erfaring, og dette underbygger antakelsen som lå til grunn for denne studien: *Å lede er å*

Lære. Erfaringslæring innebærer å oppdage noe, og er en subjektiv prosess der hele personen lærer, ifølge den konfluente pedagogikken (Grendstad, 1986), en metode som integrerer intellektuelle, følelsesmessige og kroppslige erfaringer i læringsprosessen. Filosofen Gadamer var opptatt av erfaringene våre og sier at læring er noe som skjer «sprangvis gjennom brudd og sammenbrudd», ikke planmessig og strukturert (Brunstad, 2019). Veien til kunnskap og erkjennelse går ofte gjennom motgang, forvirring, omveier og utrygghet, og den viktigste læringen i livet skjer gjerne når vi er på utrygg grunn (Brunstad, 2019). I det ligger at læring medfører et visst ubehag og utrygghet fordi vi må gi slipp på noe vi trodde på før. Å utvikle en dømmekraft basert på disse erfaringene og kunnskapene profesjonen bygger på, handler om «*praktisk klokskap*», leste jeg nylig i et Facebook-innlegg av Eirik Irgens (professor i utdanningsledelse ved NTNU). Han skriver om dette i en bok om profesjonell klokskap som kommer ut i løpet av 2020. Jeg tar det med fordi det oppsummer på mange måter det denne studien viser, at praktisk lederskap basert på kunnskap om fagfeltet ledere er satt til å lede, innebærer også å håndtere uklare situasjoner og tåle uforutsigbare prosesser. Det er her det profesjonelle skjønnets tas i bruk.

5.3.2 Ledere lærer gjennom lærende samtaler

Som jeg har vært inne på tidligere har skolelederne endret måten de tenker og handler på med hensyn til hvordan de skal utvikle skolen og forbedre skolens undervisningspraksis. De har blitt mer bevisst på at en mer undersøkende og utforskende tilnærming til lærernes praksiserfaringer åpner opp for en mulighet til å utvikle lærerens undervisningspraksis som er direkte knyttet til elevenes læring. De har blitt mer oppmerksom på at deres antakelser om lærernes undervisning og kompetanse ikke alltid stemmer. Gjennom de lærende samtalene har de også erfart at deres behov for å se framskritt har ført til at de har lyst til å komme med løsninger på lærernes utfordringer. De opplever at dette lukker for lærernes læring og har ført til at lederne nå i større grad holder tilbake egne synspunkter og prøver å stille seg mer åpne og lyttende enn tidligere. Funnene viser også at skolelederne er bevisste på følelsenes rolle i profesjonelle sammenhenger og at det er utfordrende for dem når de møter motstand og følelsene settes i sving. For å redusere negative følelser hos seg selv og den de samhandler med, har de erfart at det å være konkret på sak og forberede seg godt til samtaler som potensielt kan vekke negative følelser, er viktig. I de lærende samtalene kan de likevel ikke forutse alt som dukker opp, og det kan være en utfordring å håndtere dette for lederne. Oppsummert viser funnene at de er i en læringsprosess med hensyn til å beherske spenningsforholdet mellom å bevare relasjonene og forbedre oppgavene når de har lærende samtaler. Lederne opplever med andre ord at lærende samtaler betyr noe for hva de lærer om seg selv, sine antakelser og sine følelser, og svarer på studiens problemstilling: *Hvordan opplever ledere at lærende samtaler betyr for hva lederen lærer?*

5.3.3 Åpen for å lære

Når jeg hevder at å lede er å lære, er det forankret i et relasjonsperspektiv og baserer seg på det synspunkt at ledelse i høy grad dreier seg om hvilke kvaliteter relasjonene og interaksjonene med medarbeiderne har. Det som kommer ut av respektfull og tillitsbasert dialog er et resultat av god relasjonskompetanse (Spurkeland, 2016). Det forutsetter at lederen er åpen for og motivert til å endre syn og lære sammen med andre. Vi snakker her om en grunnleggende åpen holdning til å lytte interessert, og utfordre egne og organisasjonens handlingsteorier for å kunne forbedre seg. Både Spurkeland (2016), Le Fevre et al. (2015), Robinson (2017) og Scharmer (2011) trekker fram *åpenhet* og *å være åpen for læring* som en grunnleggende holdning i godt lederskap. Forskyvningen i tenkning og handling som funnene i denne studien viser, indikerer at lærende samtaler har bidratt til dette.

6. AVSLUTNING

Det bakenforliggende formålet med denne studien var et ønske om å bidra til en dypere forståelse for sammenhengen mellom ledelse og læring ved å undersøke hvilken betydning dialogen og en refleksiv praksis betyr for ledere og organisasjonene som helhet. I dette avslutningskapittelet vil jeg oppsummere hva jeg har funnet ut og se på mulige implikasjoner min studie kan ha for ledelsesfeltet og hva som kan være interessant for videre forskning. Kapittelet inneholder også en utdypende vurdering av mulige metodiske svakheter ved studien og en vurdering om framgangsmåten kunne vært annerledes.

Denne studien viser at ledere opplever at lærende samtaler og refleksiv dialog har betydning for om de lærer noe om seg selv og sin måte å lede på, og bekrefter antakelsen forut for undersøkelsen om at å lede er å lære. Lederne i min undersøkelse opplever en forskyvning å måten de tenker og handler på i dialog med medarbeidere. De lærende samtalene har bidratt til en høyere bevissthet om hvilken lederatferd som fremmer og hemmer lærings- og utviklingsprosessene hos lærerne og skolene de er satt til å lede. Denne bevisstheten har også gjort at de i økende grad handler annerledes i samtaler om prestasjonsforbedringer nå enn tidligere. Dialogens uforutsigbare natur ser ut til å utfordre lederne på ulikt vis, og det handler hovedsakelig om deres kommunikasjonsferdigheter og emosjonshåndtering. Lederne har en bevissthet om følelsenes plass i profesjonelle samtaler, men opplever at de kommer i veien for dem enkelte ganger, setter dem ute av spill slik at de mister grepet og kontrollen på utfallet av samtalen. Det er min konklusjon at deres vektlegging av å opprettholde gode, friksjonsfrie relasjoner forhindrer dem i å utfordre praksisen og dermed kvaliteten på læringsamtalene. Jeg har argumentert for at en styrking av relasjonskompetanser som tillit, dialogferdigheter og emosjonell kompetanse, og introdusert utvikling av evne til improvisasjon som en relasjonell ferdighet som en vei å gå for å forbedre kvaliteten på lærende samtaler. Studien plasser seg i en forståelsesramme der samhandling og samskaping er essensen i godt lederskap og er en parallell til Klev & Levins (2012) syn på hvordan organisasjoner lærer: individer som samhandler gjennom refleksjonsprosesser koblet til praksis, hvor læringen kan ses som i endringer i måten organisasjonen handler på. Samskaping kobler lederens læring og medarbeidernes praksiserfaring i et samskapende *vi* (Dysthe et al., 2012) gjennom lærende samtaler.

Jeg innledet med sitatet: "*Be the change you wish to see in this world*". Vær det du ønsker å se utvikle seg hos andre. Ledere er rollemodeller og trenger å gå foran som tydelige «karavaneførere» (Hart, 2013) for sine medarbeidere. Åpen, ærlig og autentisk dialog er grunnlag for læring.

6.1 «Practice makes perfect»

«*Per aspera ad astra*»

Hvis man skal lære å surfe, må man øve. Hvis man skal lære å lede, må man også øve (Wennes, 2017). Ledelse kan læres gjennom praktisk utprøving av lederferdigheter i samhandling med andre. Det finnes ikke noe quick fix til god ledelse. Det er en læringsprosess som innebærer prøving og feiling og veien til «stjernene» kan være en vanskelig vei: «*Per aspera ad astra*», som innebærer mange usikkerhetsmomenter som vi må lære å leve med, sier Brunstad (2019). Ved å betrakte usikkerhet, tvil og forvirring som en mulighet for læring og nyskaping (Brunstad, 2019), kan vi nå «stjernene». Dette bunner i trygghet på seg selv, adekvat kunnskap om fagfeltet ledere er satt til å lede og god relasjonskompetanse.

6.2 Kritikk av framgangsmåte

Jeg har spurt etter lederens egne opplevelser av hva de har lært av å ha lærende samtaler med sine medarbeidere. Det er deres uttrykte teori som kommer fram i intervjuene. Jeg har ikke observert lederne «in action» og kan derfor ikke verifisere det de sier annet enn presentere en fortolkning av det som kom fram i intervjuene. Det ville ha styrket studien hvis jeg hadde supplert de kvalitative intervjuene med data fra reelle samtaler mellom skolelederne og lærerne. Det ville gitt meg mer kvalitative data om ledernes bruksteori. Underveis i analyseprosessen var jeg inne på tanken å innhente mer informasjon, men på grunn av tidspress valgte jeg å ikke gjøre dette. Min fortolkning av dataene er derfor det som kommer fram i analysen med de mulige feiltolkninger det kan medføre.

Som påpekt i metodekapittelet opplevde det tidvis som vanskelig å innhente meg og holde fokus på det jeg skulle spørre i et par av intervjuene fordi jeg var så opptatt av å følge ledernes fortelling og ikke forstyrre refleksjonene de var i. Jeg lot informantene snakke om det som opptok dem, uten at jeg stoppet dem. Overidentifisering kan være en svakhet med hensyn til at det kritiske perspektivet gikk tapt og det kan ha påvirket hvor mye relevant informasjon jeg fikk. Jeg ser at jeg i større grad kunne ha stilt mer kritiske spørsmål og utfordret forskningsdeltakerne mer når jeg opplevde dissonans i det de sa. Hadde jeg gått mer i dybden og fulgt opp bedre, hadde jeg muligens hatt mer relevant og solid støtte til funnene. Jeg opplever denne balansegangen mellom respekt for dem og respekt for meg selv som forsker og formålet med forskningsintervjuet, som en mulig svakhet ved studien.

Noen av spørsmålene i intervjuene ble både innviklet, uklare og noen ganger ledende. Svarene ble tidvis også deretter. Det gjorde tolkningsprosessen mer krevende fordi en del av datamaterialet ikke var direkte relevant for det jeg skulle undersøke, og medføre en frykt for å overtolke og/eller feiltolke forskningsdeltakerne. Jeg anser min evne til å stille utdypende og konkrete spørsmål i intervjuene og konsekvensene av det, som en mulig svakhet ved studien. Dette forholdet og den store datamengden som framkom av intervjuene, har medført at jeg har brukt svært mye tid og overveielser i tolkningen av datamaterialet.

6.3 Implikasjoner for ledelsesfeltet og videre forskning

Mitt bidrag til ledelsesfeltet kan tenkes å være en tydeliggjøring av sammenhengen mellom lederens selvbevissthet, trygghet og autentisitet for organisasjonens læring og utvikling. Betydningen av å praktisere og øve opp denne relasjonskompetansen i samhandling med andre er også tydeliggjort. Det mest interessante jeg finner i min undersøkelse av ledes læring er knyttet til hvilket potensial som ligger i ledes utvikling av sitt relasjonelle mot, autentisitet og emosjonelle kompetanse. Emosjonell kompetanse og følelsenes betydning i ledelse er det lite empirisk forskning på, selv om Glasø m. fl. har bidratt til å løfte emosjonell kompetanse fram i forskningsfeltet de senere årene. Kunnskap om følelsenes betydning i relasjonsbasert lederskap kan bidra til å løfte verdien av god emosjonell kompetanse hos ledere. Det er spennende å se om dette aspektet ved mellommenneskelig samspill får et større plass i lederopplæring og -utdanning.

REFERANSER

- Argyris, C. (1978): Enkel- og dobbelkretslæring. Hentet fra <https://petersnijders.info/single-loop-en-double-loop-learning-agyris/>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995): *The need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*. Psychological Bulletin. The American Psychological Association. Vol. 117. No. 3, 497-529.
- Brunstad, P. O. (2019, 10. mai): Usikkerhet – en kilde til fornyelse [Blogginnlegg]. Hentet fra <https://pobrunstad.no/usikkerhet-en-kilde-til-fornyelse/>
- Brunstad, P. O. (2019, 29. november): Først når vi ikke skjønner noe, kan vi skjønne langt mer [Blogginnlegg]. Hentet fra <https://pobrunstad.no/forst-nar-vi-ikke-skjonner-noe-kan-vi-skjonner-langt-mer/>
- Brunstad, P. O. (2018, 11. april): Stabilitet og trygghet – hemmende faktorer for læring og utvikling [Blogginnlegg]. Hentet fra <https://pobrunstad.no/stabilitet-og-trygghet-hemmende-faktorer-for-laering-og-utvikling/>
- Burns, J. M. (1979): *The power of leadership. Leadership*. Harper Row, Publishers. Part 1, 9-46.
- Cooill, J. (2017, 9. januar): Gandhi Be the Change you wish to see in this world. Hentet fra <https://professorbuzzkill.com/gandhi-be-the-change-you-wish-to-see-in-the-world/>
- Dehlin, E. (2014): *Teori i kjøtt og blod: God ledelse er improvisasjon!*
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012): *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Ferch, S. R. & Mitchell, M. M. (2001): *Intentional Forgiveness in Relational Leadership: A Technique for Enhancing Effective leadership*. Journal of Leadership Studies. Vol. 7.
- Fikse, C. (2018, 14. september). Ledelse skapes sammen [Blogginnlegg]. Hentet fra <https://www.viderebloggen.no/ledelse-skapes-sammen/>
- Fische, C. (1997, mars): Tillit: en grunnleggende forutsetning for lederskap. Hentet fra <https://www.magma.no/tillit-en-grunnleggende-forutsetning-for-lederskap>
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R. & Walumbwa, F. (2005): "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. The Leadership Quarterly 16. 343-372.
- Glasø, L. (2008, 1. mars): Det emosjonelle samspillet i leder-medarbeider-relasjonen. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2008/03/det-emosjonelle-samspillet-i-leder-medarbeider-relasjonen>
- Grendstad, N. M. (1986): *Å lære er å oppdage. Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo. Didakta forlag.
- Hart, S. (2013): *Den fødte leder*. Ledelse mellom hjerne og hjerte. Om mentalisering og nevroaffektivt lederskap. København. Hans Reitzels Forlag. Kapittel 1, 27-54.
- Imsen, G. (1991): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 2. utgave. Oslo. Tano.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2016): *Hvordan organisasjoner fungerer*. 4. utgave. Bergen. Fagbokforlaget.
- Johansen, G. (2018, 19. november). Tillitsbasert ledelse. Hentet fra <https://www.ledernytt.no/tillitsbasert-ledelse.5908681-112372.html>
- Judge, T. A., Piccolo, R. F. & Ilies, R. (2004): *The forgotten ones? The Validity of Consideration and Initiating Structure of leadership Research*

- Klev, R. & Levin, M. (2012): *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. 2. opplag. Bergen. Fagbokforlaget.
- Kirkhaug, R. (2013): *Verdibasert ledelse. Betingelser for utøvelse av moderne lederskap*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Kotter, J. P. (1995): *Leading Change: Why Transformation Efforts Fail*. Harvard Business Review, 45-67.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2007): *Clarifying Values*. The Leadership Challenge. Kap. 3 og 5, s. 45-73, 99-128.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Ad Notam Gyldendal
- Kvalsund, R. (2014): *Coaching. Metode. Prosess. Relasjon*. 2. opplag. Oslo. Synergy Publishing.
- Lai, Linda (2017, 20. november): Dårlig ledelse koster dyrt. Hentet fra <https://www.ledernytt.no/daarlig-ledelse-koster-dyrt.6055712.html>
- Le Fevre, D. M., Robinson, V. M. J. & Sinnema, C. E. L. (2015): *The Interpersonal Challenges of Instructional Leadership: Principals' Effectiveness in Conversations About Performance Issues*. Educational Administration Quarterly. Vol. 51 (1) 58-95.
- Le Fevre, D. M., Robinson, V. M. J. & Sinnema, C. E. L. (2015): *Geniune inquiry: Widely espoused yet rarely enacted*. Educational Management Administration & Leadership. Vol. 43 (6) 883-899.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004): *A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience*. Nordic College of Caring Sciences. 145-153.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015): *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. 2. utgave. Bergen. Fagbokforlaget.
- Messick, D. M. (2005): *On the Psychological Exchange between leaders and Followers. The Psychology of Leadership. New Perspectives and Research*. Lawrence Erlbaum Associates, 81-96.
- Norsk senter for forskningsdata (2018, 20. august): Samtykke. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>
- Nyeng, F. & Wennes, G. (red) (u.å): *Tall, tolkning og tvil. Bak metodevalg i økonomi, ledelse og markedsføring*. Cappelen akademisk forlag.
- Rogndal, J. (2017, 17. juli): Lær deg å forstå emosjoner. Hentet fra <https://psykologisk.no/2016/12/laer-deg-a-forsta-emosjoner/>
- Robinson, V. M. J. (2017): *The Theory and Practice of Open-to-learning Leadership*. From Robinson, V. M. J., Le Fevre, D. M., Sinnema, C. E. L. & Meyer, F. Open to Learning Leadership: How to Build Trust while Tackling Tough Issues. Moorabbin, V: Hawker Brownlow.
- Scharmer, C. O. (2011): *Teori U. Lederskap som åpner fremtiden. Mot en ny sosial teknologi – presencing*. Danmark. Forlaget Ankerhus.
- Skårderud, F. (2014): *Do you mind? Mentalisering som nytt intellektuelt rammeverk for læring og endring*. Lærerens grundfaglighed. Mentalisering som arbeidsredskap. Værløse: Billesøe & Blatzer, 7-22.
- Spurkeland, J. (2016): *Relasjonskompetanse*. 2. utgave. Oslo. Universitetsforlaget.
- Statens arbeidsmiljøinstitutt (2017): *Årsrapport 2017*. Hentet fra <https://stami.no/content/uploads/2018/05/STAMI-a%CC%8Arsrapport-2017-NN-nett.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2016, 7. april): *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og->

[kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebastert-komputv-uttrinnet2012-2017/](https://www.viderebloggen.no/ledelse-ma-laeres/)

Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002): *Refleksjon og læring. Kompetanceudvikling i arbejdslivet*. Forlaget Samfundslitteratur, kapittel 8, 11 og 15, 92-101, 127-142, 183-202.

Wennes, G. (2017, 7. juli). Ledelse må læres [Blogginlegg]. Hentet fra <https://www.viderebloggen.no/ledelse-ma-laeres/>

Yukl, G. (2015): *Å lede organisasjonsendringer*. Perspektiver på ledelse. Gyldendal akademisk. Kap. 11, 221-262.

INTERVJUGUIDE «Å LEDE ER Å LÆRE»

Informasjon

Tema for dette intervjuet er læring gjennom dialog og vil bli brukt som datagrunnlag i en studie om hvordan ledere opplever at dialog og lærende samtaler har betydning for egen læring. Det er lederens egen opplevelse som er fokus i dette intervjuet.

Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet og jeg vil gjøre notater underveis. Lydopptaket vil bli overført til en kryptert server og slettet fra opptakeren umiddelbart etter intervjuet.

Opplysningene som kommer fram i intervjuet vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Alt personidentifiserbart materiale vil bli slettet ved prosjektet slutt 1. juni 2020. Intervjuet vil vare ca. 1,5 time.

- Er dette greit for deg?
- Har du noen spørsmål før vi starter?

Del 1

- Alder?
- Hvor lenge har du vært skoleleder / rektor?
- Har du lederutdanning?
 - Hvis, ja: Hvilken lederutdanning har du?

Del 2

Tema 1: om erfaringer med læringssamtaler

1. Hvordan opplever du at det har vært å delta i lærende samtaler?
2. Hvilke tanker har du gjort deg om deg selv som leder gjennom bruk av lærende samtaler med ansatte?
3. «OTL – ledelse er en måte å være på» sies det både i kurssammenhengen og i teorien.
 - a. Hva betyr dette utsagnet for deg i ditt daglig arbeid som skoleleder?
4. Hva er mest utfordrende for deg i lærende samtaler med ansatte?

Tema 2: om egen forforståelse, antakelser, verdier

5. Hva er viktig for deg som leder?
6. Beskriv en samtale, uten å nevne navn eller andre personidentifiserbare opplysninger, som har gjort deg oppmerksom på hvordan du tenker om det du gjør som leder.
7. På hvilken måte har læringssamtalene hatt betydning for dine egne verdier og antakelser?

Tema 3: om følelser og emosjoner

8. Hva tenker du om følelsenes betydning i en profesjonell læringssamtale?
9. Kan du beskrive en samtale, uten å nevne navn eller andre personidentifiserbare opplysninger, hvor det oppsto følelser / emosjoner hos deg eller den ansatte som du måtte håndtere på en eller annen måte?
 - a. Hvordan opplevde du dette?
 - b. Kommer du på andre slike samtaler?
10. Har du i en samtale opplevd at du har unngått å stille spørsmål i frykt for at det oppstår negative følelser?
 - a. Hvordan opplevde du det?
 - b. Hvordan ville du ha håndtert dette om det oppsto igjen, tror du?

Del 3

11. Er det noe mer du har lyst til å fortelle - eller noe du skulle ønske at jeg hadde spurt om?
12. Hvordan opplevde du denne samtalen?

Informert samtykke (vedlegg 2)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Å lede er å lære»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan ledere opplever at dialog og lærende samtaler med ansatte har betydning for egen læring.

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å finne ut hvordan ledere som har gjennomgått opplæring i Open To Learning™-ledelse (OTL™) opplever at lærende samtaler med ansatte har betydning for egen læring. Opplysningene skal brukes i en masteroppgave knyttet til det erfaringsbaserte masterprogrammet Organisasjon og ledelse ved NTNU.

Forskningsprosjektet søker å analysere skolelederens opplevelse av hvordan dialog og åpen refleksjon med lærere påvirker skoleledernes egne verdier og antakelser. Prosjektet ønsker også å se på hvilken betydning emosjoner og håndtering av følelsesmessige uttrykk har for lederne i læringsamtaler med lærerne. Hva lærer skolelederne om sine egne handlingsteorier gjennom dialog og lærende samtaler med lærerne?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i forskningsprosjektet fordi du har deltatt i opplæring om bruk av Open-To-Learning™ - samtaler med lærere i samarbeid med Anne Berit Emstad, Innovasjonsleder ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å bli intervjuet av undertegnede. Intervjuet vil ta ca. 1,5 time. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet og jeg vil gjøre notater underveis. Lydopptaket vil bli overført til en kryptert server og slettet fra opptakeren umiddelbart etter intervjuet. Det vil deretter transkribert av meg og vil sammen med notatene bli brukt som datagrunnlag i en analyse av lederes opplevelse av egen læring gjennom dialog med ansatte. Dette vil også bli oppbevart på en kryptert server. Alt personidentifiserbart materiale vil bli slettet ved prosjektet slutt 1. juni 2020.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Se også punktet ovenfor om sletting og oppbevaring av materialet. Det er kun undertegnede og eventuelt min veileder Gunhild Marie Roald, førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU som vil ha tilgang til opplysningene som kommer fram i intervjuet. I masteroppgaven vil utvalgte sitater fra intervjuet presenteres i anonymisert form. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i denne teksten.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2020. Resultatet av forskningsprosjektet vil komme fram i masteroppgaven som vil være offentlig tilgjengelig.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Tove Solli, solli299@gmail.com, tlf. 95039009 eller NTNU ved Gunhild Marie Roald, gunhild.m.roald@ntnu.no, tlf. 416 41021
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntno.no, 93079038
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tove Solli
(Prosjektansvarlig/forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Å lede er å lære*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 1. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

