

Du kan egentlig
slutte å dytte oss,
tante, nå som
kommunen har
fjernet husken.



Sammendrag

Læring og utvikling blir stadig mer attraktivt og nødvendig i voksen alder. Formålet med denne studien er å utforske hvordan ledere opplever behovet for en mental omstilling/utvikling før, underveis og etter å ha arbeidet med tilbakemeldingsverktøyet 360 grader på et lederutviklingskurs. Videre har studien til hensikt å undersøke hvordan lederne implementerer nylært kunnskap og fasiliterer læring og utvikling hos øvrige ansatte tilbake i sine respektive bedrifter.

Jeg har benyttet en kvalitativ tilnærming, hvor jeg intervjuet fire gruppeledere som har deltatt på lederutviklingskurs. Den teoretiske bakgrunnen tar primært utgangspunkt i nyere teori innen den konstruktivistiske utviklingsteori og aspekter fra den eksistensialistisk-humanistiske tradisjon. Teoriene omhandler hovedsakelig konstruering av mening, mental utvikling gjennom transformasjonslæring, behovsteorier og ulike perspektiver på hvordan lederen kan tilrettelegge for ansattes utvikling i veilederrollen.

Analysen av dataene resulterte i tre hovedkategorier, som er: *behov for læring og utvikling, opplevd læring og fra lederutvikling til organisasjonsutvikling*. Før utviklingskurset ytret lederne forskjellige innstillinger til kurset. Enkelte var bevisste sitt behov for kursdeltakelse og mental omstilling, mens andre hadde en mer nøytral holdning. Informantene påpekte at de opplevde et behov for å omstille seg når de mottok tilbakemeldinger gjennom 360- graders verktøyet, og oppdaget at det var avvik mellom hvordan de vurderte seg selv, og hvordan andre vurderte dem.

Videre kan flere funn tyde på at behovet for mental omstilling/utvikling er vedvarende etter kurset, da lederne kontinuerlig arbeider for å videreutvikle seg selv og fasilitere vekst og utvikling hos kollegaer ved hjelp av dekonstruktiv kommunikasjon og ved å ha en *åpen* tilnærming. De opplever en økt trygghet i lederrollen og i møte med uforutsigbare situasjoner, samtidig som de har utviklet ferdigheter som gjør dem mer fleksible, tilpasningsdyktige, og i stand til å innta flere perspektiv enn tidligere. Lederne har gått fra å kjenne et personlig behov for mental utvikling til å se behovet for tilrettelegging av en slik utvikling i sin bedrift.

Abstract

Learning and development is becoming increasingly attractive and necessary in adulthood. This study aims to explore how leaders feel the need for a mental restructuring/development *before*, *during* and *after* working with the feedback tool 360 degrees on a leadership development course. Furthermore, the study intends to examine how managers implement new knowledge and facilitate learning and development in their respective organizations.

I have chosen a qualitative approach, where I interviewed four group leaders who have participated in a leadership development course. The theoretical background is primarily based on recent theory in the constructivist- developmental theory and aspects of the existential-humanistic tradition. The theories mainly describe how mental development can be supported through transformational learning, and the importance of our awareness in constructing meaning. I have also presented different theories of needs and motivation, and different perspectives on how the leader as a supervisor can facilitate learning and development in their employees.

The analysis of the data resulted in three main categories, which are: *the need for learning and development*, *experienced learning* and *from leadership development to organizational development*. Prior to the development course the leaders expressed different attitudes. Some were aware of their need for participating in the course and a mental restructure, while others had a more neutral stance. The informants pointed out that they felt a need to adjust when they received feedback through the 360-degree tool, and discovered that there was a discrepancy between how they rated themselves, and how colleagues rated them.

Furthermore, several findings indicate that the need for mental restructuring/development is persistent after the course, when the leaders are continually working to further develop themselves and facilitate growth and development of colleagues, using deconstructive communication and by having an open approach. They experience an increased confidence in their role as a leader and in meeting with unpredictable situations. They have also developed skills that make them more flexible, adaptable, and able to take multiple perspectives in new situations. The leaders have gone from knowing a personal need for mental development to see the need for facilitating such a development in their organizations.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på to innholdsrike, utfordrende og givende år, spekkfulle av livserfaring, selvutvikling og spennende mennesker som alle på hvert sitt vis har bidratt til min læringsprosess og utvikling. Jeg ønsker med dette forordet å rette en spesiell takk til noen av dem som har gjort oppgaven mulig å skrive, og som jeg er svært takknemmelig for å ha delt stunder sammen med dette semesteret.

Først vil jeg takke mine fire informanter for deres ærlighet, og at jeg fikk ta del i deres erfaringer, kunnskap og spennende refleksjoner.

En varm takk til veilederen min, Ragnvald Kvalsund, for lærerike innspill og utviklende refleksjoner. Du er en stor inspirasjon i det du gjør. Jeg vil også gjerne takke alle på rådgivningsstudiet for berikende samtaler, støtte, underholdning og deilige avbrekk.

Mor og far fortjener en stor takk for all støtte og forståelse, men mest av alt for den troen dere har på meg og det jeg gjør. Takk også til bror som minner meg på at det finnes et liv utenfor lesesalen, og alltid gir meg oppmuntrende ord.

Til slutt vil jeg takke Ole som har vært en fantastisk støtte, tilrettelegger og god samtalepartner gjennom hele prosessen. Jeg gleder meg til all moro vi kan finne på med studiefrie kvelder og helger.

Elinor Jeanette Olaussen

Trondheim, 28. Juni. 2012.

Innhold

Sammendrag.....	iii
Abstract	v
Forord	vii
Elinor Jeanette Olaussen.....	vii
Innhold.....	ix
1 Innledning.....	1
1.1 Presisering av problemstilling.....	2
1.2 Oppgavens oppbygging	3
2 Teori.....	4
2.1 Mental utvikling.....	4
2.2 Transformativ læring	5
2.3 Transformativ læring gjennom dekonstruktiv kommunikasjon	6
2.4 Lederes self- awareness	9
2.5 Kongruente ledere.....	10
2.6 360 grader tilbakemeldingsverktøy.....	12
2.7 Lederen som veileder	13
2.8 Behov og motivasjon for læring og utvikling.....	14
2.9 Oppsummering.....	15
3 Metode	16
3.1 Valg av metode.....	16
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	17
3.3 Datainnsamling.....	17
3.3.1 Informantene.....	17
3.3.2 Intervjuguiden	19
3.3.3 Pilotintervju	19
3.3.4 Gjennomføring av intervjuene	20
3.4 Dataanalyse	21
3.4.1 Transkribering.....	21
3.4.2 Koding og kategorisering	21
3.4.3 Presentasjon av kategoriene	22
3.5 Dataevaluering	22
3.5.1 Etske betraktninger og mulige fallgruver	22

3.5.2	Kvaliteten i studien	24
3.5.3	Forskerrollen.....	25
4	Presentasjon av empirisk data	28
4.1	Forskningskonteksten.....	28
4.2	Presentasjon av kategoriene	28
4.2.1	Behov for læring og utvikling.....	29
4.2.2	Opplevd læring	30
4.3	Fra egenutvikling til organisasjonsutvikling.....	35
4.3.1	Tydelige tilbakemeldinger	35
4.3.2	Den lærende organisasjon: delingskultur, åpne prosesser og involvering.....	37
4.4	Oppsummering av empirisk data	39
5	Diskusjon.....	40
5.1	Diskusjon av hovedkategorien " <i>behov for læring og utvikling</i> "	40
5.2	Diskusjon av hovedkategorien " <i>opplevd læring</i> ".	41
5.3	Diskusjon av hovedkategorien " <i>fra lederutvikling til organisasjonsutvikling</i> "	45
5.4	Fellesdrøfting av funn.....	49
5.4.1	Behovet før – komfortsonens blokkeringer	49
5.4.2	Behovet underveis - jakten på mening.....	51
5.4.3	Behovet etter kurset– fra intrapersonlig til interpersonlig utvikling	52
6	Avslutning	54
6.1	Oppsummering av funn og nytteverdien	54
6.2	Begrensninger ved forskningsprosjektet.....	55
6.3	Implikasjoner for videre forskning	56

1 Innledning

I en tid hvor samfunnet endres til det mer komplekse, blir det stadig viktigere å være bevisst våre behov for læring og utvikling i arbeidslivet, både som individ, gruppe og organisasjon (Kvalsund, 2011). For at bedrifter skal følge denne utviklingen, er det lederens oppgave å vise vei og stå frem som gode forbilder for deres ansatte. Etersom lederens rolle tillegges stor verdi i utviklingen av organisasjonen, anses *lederutvikling* som både attraktivt og nødvendig for å tette gapet mellom verdens kompleksitet og den enkelte leders mentalitet (Kegan & Lahey, 2009; Senge, 1999; Argyris, 2008).

Ikke alle er bevisst sitt ansvar for egne reaksjoner og valg en tar i livet. I stedet plasseres skylden på omgivelsene når negative utfall forekommer. Å oppdage dette ansvaret gir den enkelte muligheten til å tilpasse seg det livet en ønsker, heller enn å være et offer for det livet en fikk. I følge Robert Kegan og Lisa Lahey's forskning (2001, 2009) har ikke alle fått et selv- redigerende sinn (*self-authoring mind*). Som et økende behov for komplekse tenkere og transformasjonsledelse i dagens samfunn, har flere teoretikere tatt til orde for et fokus på *mental utvikling* som en del av lederutviklingen (ibid).

Stadig flere bedrifter investerer i lederutviklingskurs for å bli konkurransedyktige og bedre til å takle utfordringene de møter i arbeidslivet. Kegan & Lahey (2009) hevder at det innen lederutviklingen har vært en tendens til å fokusere på å utvikle kunnskap og ferdigheter heller enn å utvikle hvordan vi konstruerer og skaper mening. I den forbindelse viser de til Ronald Heifetz som skiller mellom *tekniske* og *adaptive* utfordringer. De tekniske utfordringene handler om å velge en forholdsvis kjent løsning, mens adaptive utfordringer krever en endring av lederens tro, holdning, oppfatning og vane. Videre hevdes det at vi ofte velger tekniske løsninger på de adaptive problemene vi står ovenfor i dag, fordi vi ikke har bevisstheten og kompetansen til å tilnærme oss utfordringene adaptivt. For å bedre imøtekomme disse utfordringene, er det vesentlig at vi utvikler oss, og det forutsetter en *transformasjon* av vårt tankesett, for å kunne se helhetsbilde og flere perspektiv samtidig (Mezirow, 2000). Slik jeg ser det åpner denne utviklingen for at veiledning og coaching kan bidra til å fasilitere personlig og organisatorisk vekst.

Som leder kan en ha stor innflytelse på medarbeidere og organisasjonen som helhet, både på godt og vondt. Derfor er det vesentlig at lederen er seg bevisst dette ansvaret, er i kontakt med sine verdier og holdninger, og modellerer kongruent og samsvarende atferd (Skau, 2011). Dessverre er det mange ledere som tror de opptrer kongruent, uten at de gjør det (Irgens, 2011; Argyris, 2008).

Det kan gi tvetydige signaler til medarbeiderne og misforståelser kan være et naturlig resultat. Ved hjelp av tilbakemeldingsverktøyet 360- grader, kan den enkelte få mer selvinnsikt, når en får tilgang til *hvorfor* ferdighetene en har, bidrar eller ikke bidrar til effektiv ledelse. Det innebærer at lederen får kartlagt forholdet mellom handlingsmønstre og indre ubevisste antakelser som utgjør kilden til atferden. Studien tar utgangspunkt i et lederutviklingskurs¹, hvor dette tilbakemeldingsverktøyet er et sentralt verktøy.

Avsnittene ovenfor innleder tematikken i studien, og utgjør bakgrunnsteppe og teorigen kontekst for mine intervjuer, analyser og drøftinger av gruppeleders opplevelse av behovet for mental utvikling i forbindelse med kommunikasjonsverktøy og lederutviklingskurs.

Med bakgrunn i dette er forskningsspørsmålet som følgende:

”Hvordan opplever ledere behovet for en mental omstilling/utvikling før, underveis og etter å ha arbeidet med kommunikasjonsverktøyet 360 på lederutviklingskurs, og hvordan arbeider lederne for å implementere nylært kunnskap og fasilitere læring og utvikling hos øvrige ansatte tilbake i sine respektive bedrifter”?

1.1 Presisering av problemstilling

Mental omstilling/utvikling er i denne oppgaven en fellesbetegnelse på et fenomen jeg ønsker å studere, hvor jeg har hentet inspirasjon fra flere teoretikere. *Mental omstilling* innebærer læring og utvikling, og handler om en kognitiv utvikling, hvor en endrer operativsystemet og måten en forholder seg til omverdenen (Kegan & Lahey, 2009; Mezirow, 2000). Det innebærer en økning i bevisstheten rundt egne verdier, vaner og indre antakelser som styrer ens handlinger, interaksjon og kommunikasjon med andre mennesker (www.theleadershipcircle.com). Videre handler det om å bli bevisst at en står i et gjensidig påvirkningsforhold med verden en lever i (Kegan & Lahey, 2009; Senge et al., 2004). Mental omstilling fører slik med seg en økt bevissthet som gir den enkelte muligheten til å utvikle en mer allsidig, hensiktsmessig, tilpasset og fleksibel atferd. I denne oppgaven vil jeg bruke begrepene *mental omstilling* og *mental utvikling* om hverandre ettersom hva som passer i sammenhengen.

Problemstillingen er tredelt, hvor det fokuseres på lederen opplevde behov for mental omstilling/utvikling i ulike faser i lærings- og utviklingsprosessen av et lederutviklingskurs: *før*, *underveis* og *etter*. I den første delen, *før*, tar jeg sikte på å utforske hvilke behov den enkelte leder opplevde som motiverende for å delta på lederutviklingskurset. I neste del, *underveis*, er det

¹ Lederutviklingskurset som utgjør fokuset i denne oppgaven er et emne (RAD6505) innen Masterprogrammet i Organisasjon og ledelse ved NTNU. For utdyping av forskningskonteksten, se delkapittel 4,1.

interessant å se hvilke nye oppdagelser (læring) som kommer i løpet av kurset, og hvordan lederne opplever behovet for å endre seg i møtet med denne informasjonen. I tredje del, *etter*, ønsker jeg å utforske hvordan lederne opplever behovet for å arbeide med å lære og utvikle seg, også etter lederutviklingskurset. Herunder er det også interessant å se på hvordan lederne arbeider for å implementere nylært kunnskap og fasilitere utvikling hos øvrige ansatte tilbake i bedriften.

1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven starter med en teoridel som utgjør grunnlaget for oppgavens teoretiske forankring og perspektiver. I neste kapittel beskriver jeg metoden jeg har benyttet for innsamling og bearbeiding av datamaterialet, før jeg i kapittel 4 introduserer leseren for kategoriene og funnene jeg har gjort gjennom analyseprosessen. I kapittel 5, diskusjonen, vil jeg diskutere funnene opp mot relevant teori, hvorpå jeg avslutter med en oppsummerende drøfting som gir et helhetlig blick på oppgavens funn og konklusjon. Avslutningsvis vurderes nytteverdien, begrensninger ved forskningsstudien og implikasjoner for videre forskning på området.

I oppgaven har jeg valgt å benytte engelske begreper, som er hentet fra teorien som det refereres til, da jeg ikke har lyktes i å finne norske ord som rommer de engelske begrepenes betydning.

2 Teori

I følgende kapittel vil jeg presentere teori som utgjør grunnlaget for oppgaven. I henhold til problemstillingen, hvor fokus er mental utvikling, er jeg inspirert av den konstruktivistiske utviklingsteori, hvor Jean Piaget var en fremtredende skikkelse, i det han studerte barns utvikling gjennom ulike stadier (Kegan & Lahey, 2009). Robert Kegan har videreført og forflyttet Piagets teoretiske fokus om barns utvikling til å handle om voksnes mentale utvikling som en varig mental utviklingsprosess. I denne sammenheng handler læring og utvikling om hvordan vi skaper og konstruerer mening i verden vi omgir oss i (ibid). Meningen er ikke konstruert av erfaringen, men måten vi tolker og opplever vår erfaring og hendelser som skjer (Senge, 1999; Kvalsund, 2005).

Jeg vil starte med å presentere teori knyttet til vår mentale utviklingsprosess, og hvordan denne utviklingen kan støttes gjennom transformativ læring. I fortsettelsen følger teori om konseptet *dekonstruktiv kommunikasjon* som handler om hvordan vi kan lære om oss selv og andre i relasjon. Deretter presenteres teori om betydningen av *self-awareness* og *kongruens* i utviklingen av ledere, etterfulgt av en introduksjon av tilbakemeldingsverktøyet 360 grader. Jeg vil også trekke frem kjerneelementer i hvordan lederen fungerer som veileder. Avslutningsvis pekes det på ulike faktorer som kan påvirke behovet og motivasjonen i en lærings- og utviklingsprosess.

2.1 Mental utvikling

I dagens samfunn blir behovet for å stadig lære og utvikle seg fremhevet av flere (Kegan & Lahey, 2009; Senge, 1999). Utviklingen i samfunnet har ført til at verden vi lever i har blitt veldig kompleks, noe som krever at vi utvikler hjernens kapasitet til å se, takle og samhandle i denne kompleksiteten. Konsekvensen av et gap mellom egen mental kompleksitet og verdens forventninger til den, vil kunne føre til at vi ikke er i stand til å ta gode og riktige avgjørelser i situasjoner som oppstår. Behovet og betydningen av å tette dette gapet fremheves derfor som essensielt for å kunne operere i dagens samfunn (Kegan & Lahey, 2009).

Forskning viser en klar sammenheng mellom stadier i kognitiv utvikling og lederes effektivitet. Kegan og Lahey (2009) skiller mellom *tre* ulike nivå i kompleksiteten til voksnes mentale utvikling, som omhandler ulike måter å tilnærme seg og konstruere mening i verden. *The socialized mind* kjennetegnes ved å være samarbeidsvillig, og personer innenfor dette nivået har en tendens til å innordne seg til omverdenen. Videre er en formet og drevet av de forventningene som ligger i omgivelsene. Til kontrast, vil en i det *self-authoring mind* evne å se de ulike sosiale strukturene vi omgir oss med, og ta bevisste valg ut fra dette. En velger i større grad hvilke holdninger og visjoner en ønsker å følge, fremfor å overta de som ser ut til å være mest fremtredende i omgivelsene. Innen *the self-transforming mind* inntar man et metaperspektiv, hvor en er i stand til å se og observere

ulike perspektiver samtidig, og kunne veksle mellom ulike holdninger, meninger og tilnærminger uten å måtte velge det ene fremfor det andre (ibid).

Den mentale utviklingen regnes ikke å gå i en lineær tidsakse, men går heller i perioder. Når den mentale kompleksiteten øker, vil en være på det enkelte nivået i lengre tid før en er klar til å omstille seg videre. Kegan & Lahey (2009) betrakter *the socialized mind* for å være svært utbredt i dagens samfunn. *The socialized mind* er et mentalt system som var tilstrekkelig i det tradisjonelle og enklere samfunnet hvor det i stor grad ble verdsatt at den enkelte arbeidstaker fungerte som en god lagspiller, var stabil og lojal til sin arbeidsplass og fulgte direksjoner fra lederen. Etersom det foregår mye i dagens samfunn som alle må ta stiling til, hevder de videre at både ledere og øvrige ansatte bør skape mening innenfor *the self-authoring mind* for å evne å handle i et tempopreget samfunn i endring. Denne utviklingen støttes av Senge (1999), som hevder at det ikke lenger er hensiktsmessig å la seg styre av dominerende syn i samfunnet, og at vi heller burde utvikle oss til å bli bevisst de faktorene eller personene som styrer oss, for selv å kunne ta aktive standpunkt i forhold til hva vi ønsker. Med et høyere mentalt kompleksitetsnivå vil en kunne ta mer hensiktsmessige avgjørelser og styre mer effektivt enn med et lavere kompleksitetsnivå. Konsekvensene av teorien til Kegan & Lahey (2009) vil derfor være å arbeide mot en høyere mental kompleksitet hos ledere.

2.2 Transformativ læring

Konseptet *transformativ læring* beskriver hvordan den mentale utviklingen kan støttes. Transformativ læring handler om at en ønsker en endring i *hvordan* den enkelte vet, og ikke bare en endring i *hva* en vet (Mezirow 2000). I tillegg til den *informative læringen*, hvor man bringer nytt påfyll inn i vår eksisterende måte å vite på, må det skje en *transformativ læring*, hvor selve rammen man opererer og lærer innenfor endres (Kegan & Lahey, 2001). En slik transformasjon blir forklart som en grunnleggende endring i måten vi ser på oss selv, og verden vi omgir oss med. Vi har alle ulik bagasje, som utgjør vårt virkelighetssyn. Når dette først er etablert, vil nye opplevelser struktureres for å passe inn i dette synet. En erfaring som ikke passer inn i det etablerte virkelighetssynet blir ikke forstått. Når en møter en erfaring som ikke gir mening, kan det oppstå et behov for å revaluere det tidligere integrerte og aksepterte verdenssynet, og bidra til å skape et nytt perspektiv på verden, og en transformasjon av det tidligere verdenssynet (Mezirow, 2000). Kegan & Lahey (2009) hevder at en sann transformativ læring innebærer å transformere selve "operativsystemet" den enkelte besitter, heller enn å kun øke forståelsen eller utvide atferdsrepertoaret. Den transformative læringen handler mye om enkeltindividet i seg selv, men også hvordan sosiale forhold influerer de vi er og hvordan vi konstruerer mening. Det er derfor

avgjørende å bli bevisst hvilke verdier og holdninger som påvirker perspektivene våre, og hvordan kunnskapen vi besitter tilegnes (Mezirow, 2000).

Senge (1999) er også opptatt av nye måter å se på læring. Han skiller mellom to måter å lære på: *reaktiv* og *kreativ læring*. Dersom vi ikke er i stand til å lære på et dypere nivå som øker bevisstheten vår, vil handlingene vi gjør kun være reaktive (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers, 2004). I en tilstand av frykt vil man ofte ty til instinktiv atferd som repeterer tidligere erfaring og begrenser mulighetene for oppdagelse og ny læring. Med en slik tilnærming vil læringen som skjer begrenses til hvordan en best kan reagere på omstendighetene, som en innbiller seg at en ikke var delaktig i å skape. Reaktiv læring innebærer derfor å laste ned vanemessige måter å tenke på (*the social mind*), heller enn å utvikle nye måter å tenke på (*the self-authoring mind*). Når man lærer reaktivt, blir tenkningen styrt av etablerte mentale modeller (samfunnets normer), og handlinger er styrt av etablerte måter å tenke på. *Kreativ læring* fremstilles som mer hensiktsmessig, da en må ha en tilnærming hvor en er tilstede i sin hverdag, og hvor en tar aktive valg om hvorvidt ens holdninger og atferd er en gjeldende sannhet for seg (Senge et al, 2004; Fikse & Reams, 2009).

Ved hjelp av *dobbelkretslæring* (Irgens, 2011; Kvalsund & Meyer, 2005), går det en ekstra krets tilbake til de grunnleggende forutsetningene for atferden, og en kan vurdere hvorvidt disse antakelsene og virkelighetsbildet har noen gyldighet for seg. Dette sammenfaller med Kvalsund og Meyer (2005) som hevder at bevissthet om og refleksjon over verdier, er en forutsetning for utvikling av kunnskap gjennom dobbelkretslæring. Det er først når en har svaret på *hvorfor* man gjør som man gjør, at en kan handle i tråd med sine intensjoner (ibid). Ved å bli mer bevisst, og utforske både samfunnet, våre egne tanker og handlinger med nye øyne, vil vi kunne være i stand til å skape flere alternative måter å tenke og handle på, heller enn å ukritisk følge andres forventninger (Mezirow, 2000).

2.3 Transformativ læring gjennom dekonstruktiv kommunikasjon

Gjennom kommunikasjon og i relasjon med omgivelsene kan en bli bedre kjent med seg selv, og bli tryggere og mer bevisst egne synspunkt, verdenssyn, verdier, holdninger og handlinger (Kvalsund & Meyer, 2005). Kombinasjonen av å være kritisk til hvordan og hva en vet, samtidig som en er ydmyk og nysgjerrig ved å stadig utforske hvorvidt dette er gyldig for seg, fremheves som hensiktsmessige egenskaper i fremtidens uforutsigbare samfunn (Mezirow, 2000; Senge, 1999). En måte å tilnærme seg slike egenskaper, er ved hjelp av *dekonstruktiv kommunikasjon*. Kegan og Lahey's (2001) skille mellom informativ og transformativ læring kan knyttes til to tilnærminger til konfliktladd kommunikasjon: *konstruktiv kommunikasjon for informativ atferdsendring* og *dekonstruktiv kommunikasjon for transformativ læring*. En konstruktiv tilbakemelding er en konkret

og spesifikk tilbakemelding, som gis i hensikt for å hjelpe den andre til å endre seg til noe ”bedre”. En dekonstruktiv tilbakemelding betyr at den fremstilles på en måte hvor en ikke gir uttrykk for at en selv har rett, men at en heller åpner opp for en dialog der begge kan lære. Kegan & Lahey (2001) kritiserer tidligere teorier som kun fremmer betydningen av å konstruere tilbakemeldingen. I disse teoriene kan det høres ut som senderen er den som har rett, og mottakeren er den som *trenger* det rette svaret. Hvis kommunikasjonen er konstruktiv vil kun den andre kunne lære, og denne type læring er styrt av hva avsenderen tenker eller ønsker for den andre. Det blir en avhengig relasjon hvor mottakeren mottar tilbakemeldingen passivt og uten å reflektere omkring innholdet i tilbakemeldingen. Ut fra en konstruktiv kommunikasjon formidler senderen en holdning hvor ”jeg har rett”. Denne antakelsen kan forsegle læringen og opprettholde et kraftig grep rundt vissheten en selv har. Andre kan sende oss signaler om at vi burde revaluere vårt perspektiv, men så lenge vi ikke er i tvil om vårt perspektiv, tolker vi ikke signalene til å bety noe annet. Når vi ikke sjekker ut antakelsene om *hvorvidt* vi har rett, opprettholdes dette synet ved at vi tolker alt der ute til å passe med vårt syn om at vi har rett. Under slike forhold blir det vanskelig for lederen/veilederen å lære hvorvidt hans eget syn er riktig.

”Jeg har rett – antakelsen” er svært utbredt blant ansatte i lederposisjoner (Kegan & Lahey, 2001). Ofte er denne antakelsen et uttrykk for andre, potensielle gjensidige forpliktelser og antakelser vi virkelig tror på. Bak den konstruktive kritikken ligger det en samling av hinder for læring som kan overvinnes ved å trå tilbake, ikke nødvendigvis fra våre negative evalueringer, men fra å hevde at vi har den ene sannheten. Denne nye holdningen kalles ”dekonstruktiv”, fordi den sentrale intensjonen er verken å rive ned eller bygge opp, men heller *demontere*. En demonterer sitt syn ved å undersøke dens gyldighet ved å lytte til den andres perspektiv. Objektet som får oppmerksomhet er ikke primært den andre, men vår egen evaluering. Det nye språket, *dekonstruktiv kritikk*, presenterer en ny tilnærming til uenighet, dømming og kritisk tilbakemelding. Gjennom en dekonstruktiv kommunikasjon skaper man en kontekst for læring, ved at begge parter deler sine meninger og antakelser (ibid).

Senge et al. (2004) forteller om en hendelse, som eksemplifiserer hvordan vi er gjensidig avhengige aktører i hendelser som skjer. På et møte, skjedde et skifte da deltakerne ble bevisste et systematisk mønster som førte til problemet de stod ovenfor. Det ble tydelig at det ikke var en enkeltperson som hadde skylden, men at mønstret hadde blitt skapt gjennom deres kollektive handlinger. Hver og en hadde gjort det som ga mening for dem, men ingen så helhetsbildet som deres individuelle handlinger hadde skapt. Denne oppdagelsen utgjorde et skifte fra et *you* og *they-* perspektiv til et *we* og *I-* perspektiv (Fikse & Reams, 2009; Senge et.al, 2004). Tidligere hadde skylden blitt lagt på andre når det oppstod problemer. Når *they* går i bakgrunnen, og *we* stiger frem i forgrunnen, vil

menneskenes bevissthet og meningskonstruksjon endres. Et slikt læringsklima fremmer kreativ oppdagelse og læring i relasjon.

Essensen i konflikter er som regel *motsetninger*, og motsetninger er ifølge konstruktiv kommunikasjon et ledelsesproblem som trenger en løsning (Kegan & Lahey, 2001). Slik jeg forstår dette synet er det tradisjonelt ønskelig med et harmonisk arbeidsmiljø, hvor man skal komme til enighet når det er uoverensstemmelser. Innen dekonstruktiv kommunikasjon, blir heller motsetninger ansett som en rik kilde for individuell og organisasjonell læring. Det sammenfaller med eksistensialistisk- humanistiske tanker, hvor ting som opprinnelig ikke gir mening, blir sett på som noe som kan representere nye og spennende muligheter for vekst og utvikling (Ivey, Ivey, D'Andrea & Simek-Morgan, 2009). Denne holdningen kan gjøre at begge parter lærer av



Figur 1: Et bilde fra gestaltpsykologien

hverandres perspektiver, særlig rundt *forskjellene*. Når vi undersøker om det vi sier gir mening eller ikke, tester vi vår tenkning ved å være mer tydelig og spesifikk på hva vi mener. Dette er ikke bare for å bedre sikre at den andre forstår det, men også for å definere vårt eget syn, og vurdere hvorvidt vi ønsker å endre dette i forhold til hva vi tenker. Vi ønsker også å lære hvordan den andre ser situasjonen fra sitt perspektiv. Dette åpner for muligheten til å se ting annerledes, da vi kan lære at den andres perspektiv også er et gyldig og

viktig perspektiv, som vi ikke vurderte fordi vi opererte ut fra vårt eget syn. Denne læringsprosessen viser at for noen mennesker er det nødvendig å forstå eget syn og dens begrensninger før de kan endre seg (Kegan & Lahey, 2001). Figur 1 er hentet fra persepsjons – og gestaltpsykologien fra 1930- tallet, og inviterer intensjonelt til to ulike perspektiver/ tolkninger. Bildet kan illustrere både en eldre og en yngre dame. Det innebærer at bildet kan tolkes ut fra ulike antakelser, men at begge perspektiver er rett. Vi får ikke behov for å se etter en ny tolkning i bildet når vi allerede har sett en (ibid). Interpersonlige problemer dukker opp fordi vår realitet ikke er en annen persons realitet. Tilbakemeldinger og interpersonlige uenigheter kan forstås som uttrykk for vår menneskelige evne til å konstruere mening. I utgangspunktet er det ikke noe problem å ha ulike meninger. Vi gjør det til et problem i det vi insisterer på at vår mening er den eneste riktige, uten å utforske dens gyldighet. Når vi gjør det har vi gjort vår mening om til en stor antakelse.

Teorien tar sikte på å skape en arbeidsplass som er: *a richer context for learning. The kinds of change we are looking for are transformational. They go to the roots. They are not about fixes at the surface.* (Kegan & Lahey 2001, s.144). Når en stadig må fikse nye versjoner av konflikter som kan stamme fra samme forvrengte måte å konstruere virkeligheten, er det ikke bare kostbart for det organisatoriske livet, men det er også et standpunkt som viser at organisasjonen ikke lærer av feil de

har gjort tidligere. Når det oppstår uoverensstemmelser på arbeidsplassen er det ikke om å gjøre å fikse problemene ved å bli enige fortrest mulig, men heller utforske uoverensstemmelsen, og la problemene fikse oss, ved at vi utvikler oss. Språket, *dekonstruktiv kommunikasjon*, skaper en kontekst for å transformere konflikt til et respektabelt og læringsrikt oppgjør mellom motstridende meninger, tro, og antakelser. Så lenge konflikten er innrammet på en måte som fremmer læring, vil uoverensstemmelsene bety en vekst av organisasjonens eiendeler snarere enn et hinder som begrenser læringen. Slik kan vi lære og utvikle oss i relasjon (ibid).

Hovedessensen i transformativ læring omhandler hvordan den enkelte skaper mening (Kegan & Lahey, 2009). Sammenhengen mellom subjekt- og objektposisjoner dreier seg om hvorvidt meningsdannelse og det å vite noe, er verktøy som vi selv eier og aktivt kan kontrollere, eller om det er noe som styrer og kontrollerer oss (ibid). Det handler om at vi er i stand til å gjøre våre indre motsigelser og store antakelser til hva vi ser *på* (objektposisjonen), heller enn hva vi ser *gjennom* (subjektposisjonen) (Kegan & Lahey, 2001). I dagens komplekse samfunn foretrekkes objektposisjonen, hvor vi selv kan se på det som skjer og ta aktive valg ut fra den enkelte situasjon, fremfor subjektposisjonen. Årsaken er at subjektposisjonen i større grad lar seg styre av omgivelsene og gjeldende regler og forventninger. Ved å innta en objektposisjon kan en observere seg selv og omgivelsene i øyeblikket, og reflektere rundt objektive måter å se situasjonen på. Slik kan en observere sine tidligere prinsipper og holde dette synet i fokus for refleksjon, og finne ut om dette er en måte en ønsker å tenke og handle på (Kegan & Lahey, 2009).

2.4 Lederes self-awareness

Når en utforsker hvilke verdier og antakelser som styrer sine holdninger og handlinger, vil en få økt forståelse for hvordan en lar seg påvirke av omgivelsene (Kegan & Lahey, 2009). Dette er innsikt som kan nås, dersom en utvider sin *self-awareness*. Joiner og Joseph (2007) mener at *self-awareness* hos ledere handler om *"hvor oppmerksomme og reflekterte de er omkring sine tanker, følelser og atferd. Det handler om hvor nøyaktig og fullstendig selvinnsikten er, og i hvilken grad de kjenner til sine styrker og begrensninger som ledere"* (s.37: min oversettelse). Når lederens *self-awareness* utvides, kan en oppdage nye sider ved seg selv, samtidig som en legger merke til flere ting som skjer i omgivelsene. Denne oversikten gjør at en får et bredere grunnlag å operere ut fra, enn dersom bevisstheten rundt en selv er lavere. Således hevder Joiner & Joseph (2007) at jo høyere *self-awareness* man har, desto større og mer tilpassningsdyktig perspektiv har man i lederrollen.

En måte å utvide sin *self-awareness* på er gjennom å oppdage nye ting om seg selv. Uttrykket "å lære er å oppdage" stammer fra Fritz Perls, som var grunnleggeren av gestaltterapien (Grendstad, 1986). *Oppdaging* for Perls sto i en integrert sammenheng med det å vokse og modnes som

menneske. Dersom en skal vokse som menneske er det ikke nok å lære, eller å oppdage. Det er heller ikke nok med kunnskap om omverden. En skal også lære om hvordan en kan oppdage seg selv og hvilket forhold en står til både til stoffet en lærer, til andre mennesker og til verden omkring seg (Grendstad, 1986). Å oppdage innebærer slik at man oppdager meningen med det en gjør.

Torbert's *super-vision* (2004) er et begrep som i stor grad sammenfaller med Joiner & Joseph sin forklaring av *self-awareness*. *Super-vision* er en slags oppmerksomhet hvor en kan observere seg selv utenfra, samtidig som en har tilgang på alt som foregår inne i seg, uten at en dømmer det som skjer. Dersom en ser situasjonen utenfra og betrakter seg selv på denne måten, får en anledning til å vurdere sine handlinger i øyeblikket, og utforske hvorvidt en skal handle på en alternativ måte (ibid). Som regel er det først etter en gitt situasjon at en blir bevisst hvilke tanker og følelser en opplevde. Når man trener opp sin *super-vision* kan en innta et metaperspektiv på seg selv i ulike situasjoner for så å ta aktive valg i forhold til hvordan en skal handle. Ved å gå inn med et åpent sinn, med en intensjon om å lære på nytt i alle situasjoner en møter, kan en i større grad ta aktive og mer hensiktsmessige valg av hvilken handling en ønsker eller føler for å benytte (ibid).

Ved å være bevisst sin forutinntatthet, blir en ikke bare bevisst fenomenet, men også ens relasjon til det. Det er viktig å holde fast på hva en erfarer, hva som dukker opp og ikke slippe det som kommer i forgrunnen ut av syne. Dersom en blir for opptatt av hva som ligger bakom fenomenet, mister en lett fenomenet av syne før alle aspekter av det har fått vist seg frem (Kvalsund, 2005). Fenomenologisk reduksjon er å beskrive erfaringen av et fenomen akkurat slik det fremtrer, og ikke slik det har blitt fortolket eller symbolisert i kulturen. Det innebærer å prøve å sette til side sine forkunnskaper, fordommer og forutsetninger. På denne måten kan vi forsøke å se om det finnes alternative måter å forstå og få mening i noe, ut fra noe annet enn det vanemessige. For å få til dette må en utelukke (suspendere) sin forutinntatthet. Det er denne som gjør at en ser det en alltid har sett, får den samme mening og reagerer på samme måte, med samme mønster (Depraz, Varela & Vermersch, 2003). Imidlertid kan det være vanskelig å lære en slik suspensjon, og en kan ikke forvente at alle kan presentere og re-presentere sin egen erfaringsstrøm på denne måten, selv om de har tilgang til den. For ledere er det derfor vesentlig å bli klar over sin egen bevissthetsprosess (det indre), da det i seg selv, er et brudd og en suspensjon av det mer alminnelige bevissthetsmønsteret som er å rette oppmerksomheten utover som en automatisk respons (Kvalsund, 2005).

2.5 Kongruente ledere

En høy self-awareness innebærer også å ha innsikt i hvordan en selv påvirker omgivelsene (Joiner & Joseph, 2007). I den sammenheng fremhever Argyris (2008) betydningen av å være bevisst forskjellen mellom *espoused theories* og *theories in use*, da det ikke alltid er samsvar mellom ens

intensjon og hvordan en handling faktisk oppleves av andre. En persons *espoused theories* er slik en har til hensikt å handle i en gitt situasjon, mens en persons *theories in use* er hvordan man faktisk handler. Når det ikke er samsvar mellom disse kan det oppstå misforståelser og konflikter, samtidig som en kan risikere å ikke oppnå det en ønsker. Hvis en arbeider med å redusere avstanden mellom *espoused theories* og *theories in use*, kan en i større grad handle i henhold til intensjonen, og ved å bli bevisst samsvaret mellom disse vil en kunne øke ens self-awareness.

En av årsakene til at det er lite samsvar mellom *espoused theories* og *theories in use*, kan være inkongruens i budskapet man forsøker å formidle. Innenfor eksistensialistisk-humanistisk psykologi har særlig Carl Rogers og hans etterfølgere gjort begrepet *kongruens* kjent som ett av tre grunnprinsipper² i kommunikasjon og relasjonsarbeid (Skau, 2011). Rogers beskriver kongruens som en nøyaktig matching av opplevelse, bevissthet og kommunikasjon. Det innebærer at en er bevisst sine indre verdier og følelser, og at ens handlinger og kommunikative uttrykk er i samsvar med disse (Rogers, 1961). Både ord og handlinger sier noe om hvem vi er, og hva vi ønsker, men når de ikke uttrykker det samme, vil våre handlinger som regel være den mest overbevisende budbæreren (Skau, 2011; Rogers, 1961; Kotter, 2008). Et blick, et smil, eller en bestemt kroppsholdning kan undergrave det vi sier, eller bekrefte og forsterke det, og slik gi mottakeren viktig utfyllende informasjon (Skau, 2011). Noen ganger får det ordløse språket en helt annen betydning enn det vi selv er klar over. For å kunne kommunisere tydelig trenger vi derfor å være oppmerksomme på våre handlinger og væremåter, og forholdet mellom dem og ordene vi uttrykker. Slik er det enklere for andre å vite hvor en står, tvilen blir satt til side, og relasjonen blir trygg og komfortabel. Motsatt, når vi lar det vi uttrykker motsi kroppsspråket, mangler vi kongruens, og det kan oppleves som forvirrende for mottakeren. Som regel skyldes vår mangel på kongruens at vi selv er uvitende om vår tvetydighet, og hvordan den oppfattes av andre. Vår kommunikasjon kan ikke være klarere og mer samstemt enn det vi er selv. Dersom vi har et innbyrdes motstridende og uavklart forhold til noe eller noen, vil dette ofte komme til uttrykk i vår kommunikasjon. For å kunne kommunisere på en kongruent måte, må vi derfor lære oss selv å kjenne. For mange er det ukomplisert å være kongruent så lenge det dreier seg om å uttrykke nøytrale budskap og positive reaksjoner. Det er når følelsene er av mer ”negativ” karakter at mange må utfordre sitt mot til å risikere konflikt, og uttrykke kongruens på en minst mulig støtende måte. Dette kan være svært utfordrende, men en god tilnærming kan være å uttrykke seg i form av såkalte *jeg- budskap*, i motsetning til *du- budskap* (ibid).

I jobbsammenheng kan det oppleves som en fordel å være inkongruent og ta på seg en maske, fordi det kan gjøre det enklere å representere de verdier og normer som ligger i organisasjonskulturen

² De to andre grunnprinsippene er *empati* og en *ubetinget positiv grunnholdning* til den eller dem vi har å gjøre med.

som man kommer fra (Kets de Vries, 2006). Imidlertid kan en dominans av et falskt uttrykk medføre en følelse av fremmedgjøring og en følelse av å være uærlig med seg selv og andre. Det kan også føre til at andre fornemmer uærligheten og mister tillit til lederen (ibid). I samspill mellom mennesker er tillit grunnleggende, og bare en person som er seg selv i dette samspillet, er en annens tillit verdig (Skau, 2011). Ingen får tillit til en profesjonell fasade, uansett hvor velpolert den måtte være. To forutsetninger for å kunne kommunisere på en kongruent måte er at man vet hvem man er, og at man våger å vise det. Den som derimot framstår som vag og flertydig, kan ikke stimulere følelser av trygghet og tillit i andre (ibid). Senge (1999) vektlegger i denne sammenheng hvordan vi gjennom våre relasjoner/ omgivelser kan lære hvordan våre handlinger fremstår for andre. En måte å kartlegge og bli bevisst i hvilken grad det er samsvar mellom ens intensjoner og andres opplevde virkning, kan være gjennom å benytte en 360 graders lederevaluering³ (www.theleadershipcircle.com). På lederutviklingskurset ”lederutvikling og organisasjonsendring” benyttes *The Leadership Circle*, hvor kollegaene svarer på spørsmål om hvordan de opplever personen som leder (theories in use), som så sammenlignes med hvordan lederen vurderer seg selv (espoused theories).

2.6 360 grader tilbakemeldingsverktøy

Bruk av tilbakemeldingsverktøyet *360 grader* i organisasjoner, blir stadig mer utbredt i forbindelse med lederutvikling (Fikse & Reams, 2009). Det finnes utallige 360 grader tilbakemeldingsverktøy på markedet. Mens de fleste kun forteller hvilke ferdigheter som bidrar eller ikke bidrar til lederens effektivitet, er TLCP (The Leadership Circle Profile) den eneste som avslører *hvorfor* disse ferdighetene bidrar eller ikke bidrar til effektiv ledelse. Det innebærer at 360- profilen avdekker forholdet mellom handlingsmønstre og indre ubevisste antakelser som utgjør kilden til atferden (www.theleadershipcircle.com). TLCP måler to primære ledelsesdomener, *kreativ kompetanse* og *reaktive tendenser*. *Kreativ kompetanse* er kompetanse som måler hvordan en oppnår mål, får frem det beste i andre, leder med en visjon, er opptatt av egen utvikling, handler med integritet og mot, og er opptatt av organisasjonsutvikling. *Reaktive tendenser* er en lederstil hvor en inntar en mer reservert holdning i forhold til å skape resultater (ibid). Denne lederstilen er preget av å være selvbeskyttende, framfor å våge å satse, og fremstår som lite tilpasningsdyktig. Videre er reaktive tendenser i lederstilen selvbegrensende fordi de søker aksept hos andre, beskyttelse av seg selv, og å oppnå resultater gjennom kontrollerte metoder. Gjennom tilbakemeldinger fra kollegaer på disse områdene, får vi tilgang til vårt utviklingspotensial innen begge domenene (ibid). Verktøyet fokuserer på utviklingstransformasjon. Den viser hvordan verdier og ferdigheter som er relevant for lederskap kan skifte fra et reaktivt til et kreativt operativsystem. Når en persons operativsystem

³ Se vedlegg 4 for ”The Leadership Circle”.

endres til en kreativ orientering, evner personen å skille mellom kulturelle etablerte sannheter, og hva en selv mener (ibid). Det blir da sentralt å reflektere rundt hvilke verdier en selv verdsetter og hva en ønsker med sine handlinger. En som har en kreativ lederstil handler slik ut fra et indre kompass med egne verdier som en har ervervet seg i samspill med omgivelsene. På vei til det kreative stadiet, må man passere gjennom det reaktive og *socialized mind*. For å klare dette, beskriver den nederste halvparten av 360 grader profilen tidligere versjoner av de verdier og ferdigheter som et individ har. Den nedre halvdel måler styrker en kan utvikle innenfor et kreativt operativsystem. Dette er styrker som dukker opp gjennom, og som fortsatt holdes innenfor det reaktive operativsystemet. Det er når du beveger deg innen det kreative operativsystemet at du blir i stand til å gjøre handlingene til styrker framfor svakhet, fordi da blir en de bevisst (ibid).

2.7 Lederen som veileder

Når lederen skal fasilitere læring og utvikling hos ansatte i sitt team, er det viktig at lederen er bevisst sin rolle hvor han er den som tilrettelegger, gir rom for, og oppmuntrer til en utvikling. Selve oppdagelsesprosessen må den enkelte gjennomføre selv (Kvalsund i Allgood & Kvalsund, 2005). En veileders oppgave i denne sammenheng kan oppsummeres i følgende uttrykk: *"Tell me and I'll forget; show me and I may remember; but directly involve me, and I'll make it my own"* (Kegan & Lahey, 2001, s. 10). Denne forståelsen av veilederen sin rolle støttes av Grendstad (1986) som presiserer at det kun er hovedpersonen selv som kan gjøre oppdagelser omkring egen person. Til tross for at noe kan være åpenbart for andre, er det først når en oppdager det selv at det gir mening for en selv (Kvalsund i Allgood & Kvalsund, 2005). Carl Rogers sa en gang at selv den mest objektive og generaliserte sannhet må subjektivt erkjennes for at den skal bli virksom eller få konsekvenser for atferden (Kvalsund, 2003). En personlig oppdagelse kan således være det som gir avgjørende kunnskap og motivasjon til å gjennomføre en utviklingsprosess (Grendstad, 1986).

En endringsprosess kan oppleves vanskelig og smertefull når man går fra noe kjent og trygt til ukjent og skremmende (Rogers, 1965). Dette underbygges av Brown (2009) som presiserer hvordan hendelser som utfordrer det bestående og vår identitet, kan oppleves som smertefull og forvirrende, blant annet fordi hendelsen ikke gir mening for oss. Videre kan en i møte med det nye oppleve følelser av risiko og ubehag. Eksempelvis kan en føle en usikkerhet på hva det nye vil innebære (Kvalsund, 2005; Kotter, 2008; Gelatt, 1989). I en slik utviklingsprosess har det derfor stor betydning å føle seg trygg og ivaretatt (ibid). McClure (2005) fremhever verdien av et "holding environment" som ramme for utviklingsprosesser. Slik jeg forstår dette begrepet er det et slags rom hvor en føler trygghet og aksept til å prøve og feile. Det er en stemning hvor en føler seg ivaretatt, sett og hørt i utforskningsprosessen. Videre vil lederen ha en rolle i å støtte og utfordre læringen og

være lydhør for de lærendes dynamiske og varierende behov, slik at den enkelte får anledning til å utforske og prøve ut nye veier (McClure, 2005; Kvalsund, 2005).

Lederen som veileder kan fasilitere læring og utvikling hos medarbeiderne, ved å stille spørsmål ved etablerte sannheter (Gjerde, 2010). Dette kan sette i gang refleksjoner omkring ulike erfaringer, slik at medarbeideren aktivt kan oppdage ny innsikt, som han så vil anvende for å oppdage ny kunnskap. På denne måten kan lederen fasilitere til at den enkeltes læring blir mer *integret* og *indre eid* (ibid). En veileder innenfor det eksistensialistisk- humanistiske synet vil dele sin virkelighetsoppfatning med den andre (self- disclose), samtidig som en oppmuntrer den ansatte til å bli mer ansvarlig for å ta bevisste og intensjonelle valg i arbeidet som utføres (Ivey et al., 2009).

2.8 Behov og motivasjon for læring og utvikling

Behovet for å realisere sine evner og muligheter betegner Maslow for selvrealisering. Vi blir alle påvirket av en rekke faktorer i omgivelsene, men alle har en mulighet, og noen vil hevde et ansvar, til å innta en aktiv rolle i eget liv (Gjerde, 2010). Menneskelige behov vil legge føringer for alle følelser og handlinger i livet, inkludert i endringsprosesser. Maslows teori om hvordan ulike behov gjør seg gjeldende på ulike tidspunkt og på ulike nivå, viser hvordan mennesker i endringssituasjoner vil reagere ulikt avhengig av hvilke behov som gjør seg gjeldende for dem (omtalt i Gjerde, 2010).

Hvorvidt et behov for læring og utvikling blir forfulgt og tilfredsstilt kan ha sammenheng med om en er indre eller ytre motivert for aktiviteten en deltar i (Gjerde, 2010). Deci og Ryan (1985) skiller mellom ytre og indre motivasjon i *selvbestemmelsesteorien* de utviklet. Når en er ytre motivert for egen læring og utvikling, er aktiviteten influert av en form for ytre påvirkning, og belønningen kommer fra omgivelsene, slik som andres anerkjennelse. Når en er indre motivert for egen læring er aktiviteten selvbestemt, og belønningen ligger i selve aktiviteten. Forskning har vist at en indre motivasjon er viktig for at mennesker skal engasjere seg i egen læring og utvikling. Deci og Ryan (1985) mener at den indre motivasjonen springer ut fra interesse og lyst, men for at den skal kunne vedvare må den tilfredsstille tre grunnleggende psykologiske behov: *behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet*. I et lederutviklingsperspektiv vil det innebære at den indre motivasjonen kan fremmes og utvikles når læringsprosessen er *selvbestemt*, når en opplever mestring gjennom økt *kompetanse*, og når en opplever en trygghet og *tilhørighet* i læringsmiljøet.

Carol Dweck (2006) har forsket på hvordan tankesettet en innehar kan få konsekvenser for prestasjonen og motivasjonen en opplever i en utviklingsprosess. Hun skiller mellom et *fastlåst* og et *løsningsorientert tankesett*. Dweck (2006) bygger sitt arbeid på tanken om at mennesker utvikler referanserammer som hjelper dem å organisere sin verden og gi mening til sine opplevelser. Disse

mentale skjemaer med antakelser som mennesker har om seg selv, kan skape forskjellige psykologiske verdener, som er med å påvirke forskjellige folk til å tenke, føle og handle forskjellig i identiske situasjoner (ibid). Folk med et *fastlåst tankesett* tror at ens evner er fastlagt, eksempelvis at intelligensen er uforanderlig og at man har en bestemt personlighet. Med et slikt fastlåst tankesett kan tilbakemeldinger som rokker ved ens selvbilde, lett bli fordreid. Noen tilbakemeldinger og resultater blir kanskje forstørret, mens andre blir bortforklart. Mennesker med et *læringsorientert tankesett* derimot, tenker at selv om vi er født med forskjellige evner og interesser, kan alle utvikle seg ved å bruke sine evner og skape erfaringer. Med en slik innstilling vil negative tilbakemeldinger ikke sees på som en trussel, men heller noe som er viktig for å kunne utvikle seg videre (ibid).

Ifølge Kegan & Lahey (2009) kan personens *self-efficacy* også påvirke ens forestilling om hvilke tiltak en kan gjøre for å oppnå ønsket forandring og læring. *Self-efficacy* er tro på egen mestring i en gitt situasjon, og denne er predikert av ens *mestringserfaringer*. Tidligere læring vil derfor kunne påvirke behovet og motivasjonen for å lære. Hvorvidt den enkelte opplever å ha et behov for å lære når en går inn i læringssituasjonen er viktig for motivasjonen til å gjennomføre (Kegan & Lahey, 2009). Utviklingsprosesser kan oppleves som svært krevende. En høy motivasjon er derfor avgjørende for at en prioriterer det arbeidet en slik prosess kan være (ibid).

2.9 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett hvordan ledere, ved hjelp av tilbakemeldingsverktøyet 360 grader, kan bli bevisst hvordan deres indre verden av ubevisste tanker og antakelser kan oversettes til produktiv eller uproduktiv atferd og lederstil. Det viser til betydningen av *mental omstilling/utvikling* ved å aktivt gå inn for å bli kjent med hvordan vi ser på oss selv og verden vi omgir oss i (*transformativ læring*), samt bli bevisst hvordan vi tilegner oss kunnskapen vi besitter, og hvilke verdier og holdninger som påvirker perspektivene våre. Gjennom teori om *dekonstruktiv kommunikasjon*, har vi sett at en i relasjon med omgivelsene kan bli tryggere og mer bevisst på egne synspunkt, samtidig som en lærer aktivt om andres perspektiv. Ettersom det foregår mye i dagens skiftende samfunn som enhver må ta stilling til, bør både ledere og ansatte skape mening innenfor *the self-authoring mind*, og ha en *kreativ tilnærming* til læring, for å unngå å begrense læringen til hvordan en best kan reagere vanemessig på omstendighetene (*the social mind/ reaktiv læring*). Når lederes *self-awareness* øker, vil de i større grad kunne handle i tråd med sine intensjoner, opptre *kongruent*, og få et bredere, fleksibelt og mer tilpasningsdyktig perspektiv i sin lederrolle. Det har også blitt presentert ulike perspektiver på hvordan lederen som veileder kan tilrettelegge for ansattes utvikling ved hjelp av teori om *oppdagelser*, *holding environment* og *virkningsfulle spørsmål*. Avslutningsvis har det blitt fremstilt ulike faktorer som kan påvirke motivasjonen og behov en opplever tilknyttet lærings- og utviklingsprosesser.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for forskningsmetoden jeg har benyttet. Jeg vil belyse og begrunne valg jeg har tatt underveis – både i forhold til valg av metode, datainnsamling, analyse av materialet og min egen rolle som forsker. Avslutningsvis, ønsker jeg å se på etiske betraktninger og vurdere aspekter ved kvaliteten av denne typen forskningsdesign og forskningsprosess.

3.1 Valg av metode

Studiens tema, problemstilling og utvalg styrer hvilken tilnærming som er hensiktsmessig å benytte i forskningen (Thagaard, 2009; Postholm, 2010). Hensikten med oppgaven er å undersøke et utvalg av lederens *opplevelse* av behov for mental omstilling i forbindelse med arbeid med kommunikasjonsverktøyet 360 grader og deltakelse på et lederutviklingskurs. I tråd med de subjektive opplevelsene som utgjør utgangspunktet for dette, har jeg valgt å benytte en kvalitativ tilnærming til denne undersøkelsen.

Kvalitativ forskning fokuserer på å beskrive helheten i en erfaring, og å lete etter mening i en erfaring, fremfor å måle variabler og årsaksforklare (Thagaard, 2009). På jakten etter mening, og gjennom alle valg forskeren tar, er studien farget av forskerens subjektivitet og verdier. Derfor er det vesentlig at forskeren er bevisst sitt ståsted gjennom hele forskningsprosessen, og klargjør sin forforståelse både ovenfor seg selv og andre (Postholm, 2010; Thagaard, 2009; Kvale, 2009). Den kvalitative fremgangsmåten i denne avhandlingen er til dels inspirert av både en fenomenologisk og en hermeneutisk tradisjon. Sentralt innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av informantenes perspektiv, og innebærer å beskrive omverdenen slik den erfares av dem (Thagaard, 2009). Videre handler det om å finne den sentrale underliggende mening i en opplevd erfaring (Postholm, 2010). Forståelsesprosessen innenfor hermeneutikken betegnes *den hermeneutiske sirkel*. Kort sagt uttrykker den at delene må forstås i lys av helheten, og at delene får forskjellig mening avhengig av hva slags helheter de fortolkes i (Postholm, 2010). I denne oppgaven vil eksempelvis måten ting blir sagt på i intervjuet, og konteksten de ble sagt i, kunne påvirke meningen som trekkes av utsagnene. Ved hjelp av interaksjonen mellom helheten og delene, kan en oppnå en dypere forståelse av hva som blir studert (Postholm, 2010). Det foregår også en vekselvirkning mellom forforståelse og forståelse (Alvesson & Sköldbberg, 1994). Når jeg har lest transkripsjonene har jeg gjort det i lys av min forforståelse, men intervjuene har imidlertid også virket tilbake og slik forandret min forståelse. I min studie har jeg blitt inspirert av denne varianten av fenomenologisk- hermeneutisk forståelse for å forstå og få mening ut av mine kvalitative data, og gi dem en fortolkning med disse rammene.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju ble valgt som fremgangsmåte fordi det var ønskelig å få tilgang til en dypere innsikt i informantenes opplevelse og livsverden (Dalen, 2004). Det faktum at intervjuet er et møte mellom to forskjellige personer, gjør at vi ikke kan forutsi nøyaktig hva som vil komme frem i løpet av intervjuet. Derfor er det viktig at forskeren er bevisst sin mulighet til å få frem det uventede i samtalen. Studien må derfor ha en design som gir rom for variasjoner i lederens utvikling, slik at informantene skal kunne fortelle fritt uten å føle noen sterke begrensninger (Kvale, 2009). Med bakgrunn i dette, valgte jeg et semi- strukturert intervju. Det innebærer at temaene og spørsmålene blir nedtegnet på forhånd, samtidig som rekkefølgen på dem tilpasses etter det informantene forteller. Flexibiliteten ved et slikt intervju gjør det ekstra viktig at jeg som forsker veileder informanten gjennom samtalen slik at vi kommer gjennom hovedtemaene, samtidig som jeg bruker tid på å utforske informantenes historier og fokus (Postholm, 2010).

I utgangspunktet ble observasjon vurdert som et supplement til intervjuet, fordi det kunne vært interessant å sett hvordan lederutviklingskurset var organisert med egne øyne. Samtidig kunne observasjon av lederens reaksjoner gi utfyllende informasjon, spesielt i tilbakemeldingsprosessen. Av dette kunne jeg antakelig fått en bedre forståelse av situasjonene lederne beskriver, som å kommunisere tydelige budskap og lignende. Imidlertid kan en stille spørsmålstegn til hvorvidt det er mulig å observere et behov for mental omstilling? I denne oppgaven er det ikke selve endringen som er i fokus, men den enkeltes *opplevelse* av mental omstilling. Denne informasjonen lar seg vanskelig observere. Ved å kombinere intervju og observasjon, kunne jeg likevel utforsket forholdet mellom teori og praksis. Jeg kunne i større grad studert forholdet mellom det verbale som kom til uttrykk i intervjuene med slik de opptrådte i praksis på lederutviklingskurset. Imidlertid har jeg forsøkt å favne forholdet mellom teori og praksis gjennom intervjuet, slik de framstiller det.

3.3 Datainnsamling

Dette delkapittelet inneholder de ulike fasene i datainnsamlingen. Jeg vil klargjøre hvordan informantene ble kontaktet og valgt, og beskrive arbeidet med intervjuguiden. Videre vil jeg presentere gjennomføringen av pilotintervju og de øvrige intervjuene.

3.3.1 Informantene

I den kvalitative tilnærmingen fremgår det som essensielt at det er hensikten med forskningen som i stor grad bestemmer valg av informanter og forskningssted (Postholm, 2010; Creswell, 1998). I denne studien var det ønskelig å avdekke en forståelse av tre ledere (fire med pilotintervju) sin *opplevelse* av behov for mental omstilling knyttet til kommunikasjonsverktøy og lederutviklingskurs. Kriteriene for utvalget av informanter var derfor at de skulle ha deltatt på lederutviklingskurset *lederutvikling og organisasjonsendring* ved NTNU, da de her gjennomgår 360

graders lederevaluering (se delkapittel 4,1 for ytterligere informasjon om kurset og konteksten). Med hensyn til problemstillingens fokus på ledere, var det nødvendig at informantene skulle ha en lederfunksjon. Opprinnelig var det tiltenkt at alle informantene skulle hentes fra samme bedrift, da det var av interesse å studere opplevelsen av nytteverdien til en bedrift som investerte tid og ressurser i egenutvikling, og som stadig ønsket å utvikle seg. Jeg var også nysgjerrig på å studere elementer ved den lærende organisasjon, og sammenhenger mellom deltakernes behov og organisasjonens behov. Informanten fra pilotintervjuet deltok på samme kurs, men arbeidet i en annen bedrift, og ble opprinnelig hentet inn for at jeg skulle få trening i å intervju, og for å kvalitetssikre intervjuguiden. Imidlertid viste pilotintervjuet seg å ha stor relevans for forskningen, noe som resulterte i at jeg valgte å ta med utsagn derfra, og benytte disse likeverdig med de andre informantenes utsagn. Å ta med pilotintervjuet påvirket derfor ikke studien min i en retning som skapte problemer i forhold til den hensikten jeg hadde med studien. Hensikten med studiet er som kjent å utforske hvordan ledere opplever behovet for en mental omstilling før, underveis og etter å ha vært gjennom kommunikasjonsverktøyet 360 på lederutviklingskurs. Jeg kan fortsatt undersøke dette spørsmålet, selv om pilotinformanten arbeider i en annen bedrift.

Informantene ble valgt gjennom kontakter, og er således et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009). Ansatte på instituttet foreslo bedriften og informanten på pilotintervjuet som mulig samarbeidspartner til mitt prosjekt etter å ha deltatt og avholdt lederutviklingskurs for dem. Bedriftens avdelingsleder foreslo tre mellomledere/gruppeledere som informanter, og videreformidlet kontakt med disse. Denne tilnærmingen refererer Thagaard (2009) til som snøballmetoden, da det innebærer at én kontakt formidler videre kontakt med aktuelle informanter. En slik utvelgelse av informanter er forbundet med etiske begrensninger, fordi det kan oppstå skjeve utvalg når de ikke blir valgt helt tilfeldig (ibid). Derfor er det vesentlig at jeg er bevisst den eventuelle påvirkningen dette har på resultatene mine, som for eksempel at utvalgforslaget ble valgt for å fremstille bedriften best mulig, jf. avdelingsleders forslag til utvalg.

Utvalgsprosessen førte til tre informanter (fire når pilotintervjuet inkluderes) – en kvinne og tre menn. Ut fra et perspektiv om at kvinner og menn kan ha forskjellige syn, var det opprinnelig ønskelig med to av hvert kjønn for å ha en kjønnslig balanse. Slik ble det ikke, og oppgaven vil derfor ikke kunne trekke noen som helst konklusjoner på bakgrunn av kjønn. Antallet informanter er fortrinnsvis styrt av to ulike forhold. I kvalitativ metode er det ikke antall informanter som nødvendigvis er avgjørende for resultatet, da kvaliteten vektlegges stor verdi fremfor kvantiteten av intervjuene (Kvale, 1996). Videre formidler Dalen (2004) at det krever en betydelig stor arbeidsmengde å bearbeide kvalitative data, og således er ikke rammene for denne masteroppgaven

tilrettelagt for et større utvalg. Med overnevnte hensyn i betraktning, ble utvalget begrenset til fire informanter.

3.3.2 Intervjuguiden

Arbeidet med intervjuguiden var kompleks, og jeg utarbeidet flere utkast, før jeg opplevde at den favnet de tema og fokus som jeg ønsket å dekke⁴. Utformingen av intervjuguiden ble som Postholm (2010) påpeker, påvirket av teori jeg hadde lest på forhånd, og prosesser jeg var nysgjerrig på å høre om. Intervjuguiden ble strukturert rundt ulike faser i læringsprosessen: *før*, *underveis* og *etter* kursets gjennomføring, fordi det var interessant å avdekke hvilke følelser, opplevelser og oppdagelser informantene erfarte i løpet av kurset. Det var også interessant å se hvilken utvikling og lærdom de satt igjen med etter kursets gjennomføring. Dalen (2004) påpeker at det er særlig hensiktsmessig å ha en godt gjennomarbeidet intervjuguide når det skal gjennomføres et semi-strukturert intervju, ettersom intervjuguiden er et verktøy som skal bistå i å sikre at alle tema gjennomføres på alle intervjuene.

Intervjuguiden bestod av åtte hovedspørsmål, og flere underspørsmål. Hovedspørsmålene oppsummerte innholdet i de ulike temaene, og jeg opplevde at underspørsmålene hadde en viktig funksjon i forhold til å utdype hovedspørsmålene. Underspørsmålene skulle i utgangspunktet fungere som forslag til mulige oppfølgingsspørsmål, og gi meg som forsker en trygghet til å føre samtalen videre, hvis informanten ikke snakket utdypende av seg selv. Imidlertid var det også viktig å være bevisst at underspørsmålene ikke skulle låse fokus i samtalen, og at jeg måtte forholde meg fleksibelt ved å stille oppfølgingsspørsmål til det informanten delte av sine tanker, følelser og opplevelse.

I kvalitativ forskning fremheves betydningen av å etablere en god relasjon mellom forsker og informant, da relasjonen påvirker hva informanten ønsker å dele (Kvale, 2009). I og med at kvalitative intervjuer ofte omfatter personlige temaer som krever fortrolighet for at informanten skal åpne seg, kan rekkefølgen av temaene være avgjørende for hvordan intervjuet forløper (Postholm, 2010). Derfor strukturerte jeg intervjuguiden ved å starte med nøytrale emner vedrørende informantens bakgrunn, for så å gradvis nærme meg mer personlige fokus. Mot slutten av intervjuet fikk informantene mulighet til å komme med eventuelle tilleggsopplysninger, i tillegg til at de fikk anledning til å gi tilbakemelding på hvordan det var å bli intervjuet.

3.3.3 Pilotintervju

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju med en leder som har fordypet seg i relasjonsledelse gjennom masterprogrammet i organisasjon og ledelse ved NTNU. Hensikten var å

⁴ For intervjuguiden, se vedlegg 3.

få trening i å intervju, få tilbakemeldinger på intervjuguiden og få selvtillit til å mestre intervjusituasjonen (Thagaard, 2009). Med bakgrunn i refleksjoner vi gjorde underveis og tilbakemeldinger etter intervjuet, reviderte jeg noe av rekkefølgen på spørsmålene. Det resulterte i at jeg opplevde å få en intervjuguide med bedre flyt og mer naturlig rekkefølge på spørsmålene. Denne erfaringen gjorde at jeg følte meg tryggere på intervjuguiden og mer komfortabel i intervjusettingen på de øvrige intervjuene. Som nevnt tidligere vil utsagn fra pilotintervjuet benyttes likeverdig med utsagn fra de øvrige intervjuene. Til tross for at denne informanten ikke arbeider i samme bedrift har han deltatt på samme kurs. Jeg anser det som en styrke fremfor en begrensning å implementere dette perspektivet inn i forskningen, da han var den eneste representant fra sin bedrift på kurset, og har således en noe annen vinkling på sin opplevelse, både av kurset og overgangen til arbeidet etter kursets gjennomføring. På en annen side kan jeg ha påvirket pilotintervjuet i større grad enn de øvrige intervjuene, ettersom det var mitt første intervju, og nyanser mellom intervjuene kan således påvirke resultatene. Dermed er det viktig at jeg tar med meg bevissthet om dette både i analysen av datamaterialet, og i diskusjonen rundt forskningsresultatene. Generelt opplevde jeg ikke at jeg påvirket informanten i stor grad, da informanten var åpen og svært villig til å dele informasjon med meg.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt informasjon om prosjektet⁵. Likevel innledet jeg hvert intervju med en kort introduksjon av tema for studien for å forsikre meg om at informantene var klar over problemstillingen. Videre benyttet jeg intervjuguiden for å sikre at hovedfokusene kom opp i samtalen. Det var en interessant opplevelse å tilpasse intervjuguiden, og rekkefølgen på spørsmålene i forhold til den enkelte informant og de erfaringene jeg fikk fra første til fjerde intervju. Jeg erfarte at det var av stor verdi å kjenne godt til intervjuguiden, slik at jeg klarte å balansere det å følge opp informantens refleksjoner, samtidig som jeg forholdt meg innenfor rammene og kjernen i intervjuguiden.

Intervjuene fant sted på et møterom i lokalene til informantens arbeidsplass, ved unntak av pilotintervjuet, som fant sted på et lukket møterom på NTNU. Alle intervjuene foregikk uten forstyrrelser, så jeg anser ikke intervjustedet for å ha noen betydelig effekt på resultatene. Intervjuene varte i gjennomsnitt omkring én time, og ble tatt opp med båndopptaker. Jeg tok ingen notater underveis i intervjuene, da jeg ønsket å lytte og være tilstede med min fulle oppmerksomhet til informanten. I etterkant av hvert intervju skrev jeg ned umiddelbare inntrykk, fordi jeg tenkte at det kunne være nyttig senere i prosessen, når jeg skulle analysere datamaterialet (Kvale, 2009).

⁵ For informasjonsskrivet, se vedlegg 1.

3.4 Dataanalyse

Dette delkapittelet inneholder refleksjoner rundt prosessen med transkriberingen, hvordan jeg kodet datamaterialet, og kom frem til de ulike kategoriene. Avslutningsvis gir jeg en kort introduksjon av kategoriene som steg frem i analysen.

3.4.1 Transkribering

Da jeg skulle transkribere valgte jeg å benytte pseudonymer på informantene og skrive alle utsagn på bokmål for å sikre anonymiteten og få en enhetlig form på teksten. Jeg hadde bevisst avtalt å ha intervjuer hver 3. dag, slik at jeg skulle få tid til å transkribere intervjuene umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført, mens de var friskt i minnet. Ved å gjøre transkripsjonene selv, ble jeg godt kjent med datamaterialet, og det ga meg en ekstra nærhet til intervjuene. Da jeg leste over transkripsjonene etterpå, kunne jeg "høre" stemmene til informantene, tonefall og måten noe ble sagt på. Således opplevde jeg i større grad å forstå hva de mente. At transkriberingen gir en økt forståelse for datamaterialet er i tråd med Kvale og Brinkmann (2010), som påpeker at transkriberingen i seg selv er begynnelsen på analysen, og gir et godt grunnlag for den videre analyseprosessen.

3.4.2 Koding og kategorisering

Jeg har benyttet Strauss & Corbins konstante komparative analysemetode som inspirasjon i struktureringen av datamaterialet og i utformingen av kategoriene. Denne prosessen tilhører analysetilnærmingen Grounded Theory, hvor målet er å generere ny teori ut fra datamaterialet (Strauss & Corbin, 1998). Jeg har ingen målsetning om å utvikle ny teori i min studie, da jeg heller ønsker å sammenligne og diskutere empiri i lys av tidligere forskning og eksisterende teorier. Det betyr imidlertid ikke at jeg ikke er åpen for å hente inn / skape ny teori hvis datamaterialet gir grunnlag for dette. Den konstante komparative analyseprosessen består av følgende tre steg: *åpen koding, aksial koding og selektiv koding*.

Først gikk jeg gjennom en *åpen koding*, hvor jeg forsøkte å identifisere og merke fenomener som utpekte seg i teksten. Jeg merket primært hele setninger, slik at materialet var enklere å jobbe med. I denne prosessen ble opplevelser, hendelser, følelser og handlinger som kunne kobles sammen i meningsinnhold gruppert sammen i foreløpige tema/kategorier, slik Strauss & Corbin (1998) fremhever er vanlig i den åpne kodingen. Navnene på disse temaene/kategoriene vil i stor grad komme fra forskerens teoribakgrunn, mens andre vil formes med utgangspunkt i ord og uttrykk forskningsdeltakerne selv anvender. Dette kalles "in vivo – kategorier" (ibid). Da jeg skulle navngi de ulike kategoriene på dette stadiet, forsøkte jeg å trekke frem budskapet til det enkelte utsagn i forgrunnen, samtidig som deler av min forforståelse ble forskjøvet i bakgrunnen. I den *aksiale kodingsprosessen* utforsket jeg kategoriene ytterligere med mål om å finne hensiktsmessige

sammenhenger i kategoriene ved hjelp av underkategorier. Når det deles inn i underkategorier blir forklaringene av fenomenet mer presise og fullstendige. Slik tydeliggjøres en kategori eller et fenomen ved hjelp av de ulike forhold som skaper dem (Postholm, 2010). Jeg opplevde at jeg vekslet mellom den åpne og aksiale kodingen, og prøvde meg frem med ulike kategorier og underkategorier, før jeg følte at jeg kom frem til kategoriene som best representerte datamaterialet jeg hadde. Den åpne og aksiale kodingsprosessen var svært krevende, og opplevelsen med denne prosessen er utdypet i delkapittelet om forskerrollen. I den *selektive kodingen* var målet å komme frem til en kjernekategori som kunne relateres til samtlige av kategoriene, og slik representere det overordnede tema i studien (Strauss & Corbin, 1998). Denne prosessen opplevde jeg som mindre krevende, da jeg gjennom åpen og aksial koding hadde blitt godt kjent med datamaterialet mitt.

3.4.3 Presentasjon av kategoriene

Hovedessensen fra informantenes opplevelse har jeg forsøkt å oppsummere slik jeg opplever den, i tre hovedkategorier: *”behov for læring og utvikling”*, *”opplevd læring”* og *”fra lederutvikling til organisasjonsutvikling”*. To av kategoriene har underkategorier knyttet til seg. Det er hovedkategorien *”opplevd læring”* som har underkategorien *”fra overraskelse til oppdagelse”* og *”bevissthetsendring”*. Underkategorien *”bevissthetsendring”* har også en underkategori som heter *”trygghet og rollebevissthet”*. Den andre hovedkategorien som har to underkategorier knyttet til seg er *”fra lederutvikling til organisasjonsutvikling”*. Denne kategorien har underkategoriene: *”tydelige tilbakemeldinger”* og *”en lærende organisasjon”*. Kjernekategoriene, som representerer det overordnede tema i studien er *”mental omstilling/utvikling”*. Denne vil imidlertid ikke presenteres som en egen kategori, men heller tas med som en rød tråd i oppgaven.

3.5 Dataevaluering

I dette delkapittelet vurderes metodiske begrensninger med hensyn til etiske problemstillinger gjennom alle steg i prosessen, mulige fallgruver og kvaliteten i studien. Gjennom hele delkapittelet, med spesielt vekt på siste del - vil jeg som forsker vurdere min subjektivitet, og hvordan jeg har påvirket forskningen som metodens antatt viktigste instrument (Postholm, 2010).

3.5.1 Etiske betraktninger og mulige fallgruver

Etiske problemstillinger ble tatt hensyn til ved å sende intervjuguide og prosjektskisse til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) for godkjenning, slik at forskningen følger de formelle retningslinjene som kreves. Materiale som kan komme frem når en har brukt kommunikasjonsverktøy som måleinstrument av seg selv, kan berøre sensitive områder for enkelte. Mange har også negative assosiasjoner til begrepet *omstillingsprosesser*. Som forsker er det viktig å være bevisst at det kan være utfordrende å snakke om erfaringer som kan ha vært vanskelige.

Derfor var det vesentlig at informantene informeres om muligheten til å trekke seg fra prosjektet, uten at dette medfører noen form for konsekvenser (Thagaard, 2009). Dette ble de opplyst om i informasjonsskrivet, som ble sendt sammen med samtykkeerklæringen⁶ før intervjuene.

Som nevnt i delkapittelet om datainnsamling var det ansatte på instituttet som foreslo bedriften som mulig samarbeidspartner til mitt prosjekt, etter å ha deltatt og avholdt lederutviklingskurs for bedriften/informantene. Imidlertid kan det skape metodiske begrensninger. Med dette siktes det til at bedriftens informanter kan føle et forventningspress om å ha utviklet seg som følge av lederutviklingskurset, ettersom ansatte på mitt institutt har vært ansvarlig for undervisningen de fikk. Derfor presiserte jeg, som innledning til hvert intervju, at det ikke eksisterte noe fasitsvar på mine spørsmål, og at det var deres *opplevelse* som var viktige for meg.

Avstanden mellom den kontakten som etableres mellom forsker og informant i løpet av datainnsamlingen, og den plass informantenes selvforståelse får i analysen av resultatene, kan utgjøre et etisk dilemma. Hvis informanten opplevde å bli møtt med forståelse for sin situasjon i løpet av datainnsamlingen, kan hun føle seg fremmedgjort i forhold til det ferdige produktet, hvis temaene er løsrevet fra sin opprinnelige sammenheng. En tekst som i utgangspunktet representerte informantens selvforståelse, kan settes inn i en sammenheng som er definert av forskeren. Det kan føre til at informanten føler seg sviktet i forhold til tilliten vedkommende ble vist under datainnsamlingen (Thagaard, 2009). Når utsnitt av tekster fra ulike informanter sammenlignes, løsrives tekstbitene fra sin opprinnelige sammenheng. For å ivareta et helhetlig perspektiv er det derfor viktig at informasjon fra hver enkelt informant eller situasjon settes inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten var en del av (Thagaard, 2009). For å forsikre seg mot overnevnte forhold har alle deltakerne fått mulighet til å gi en *member-check*. Dette innebærer at forskningsdeltakerne har fått muligheten til å lese gjennom og gi tilbakemelding på analysen av datamaterialet. Informantene ga tilbakemelding på at de kjente seg igjen i utsagnene, samtidig som enkelte kom med utdypinger som jeg kunne bruke videre i analysen (Postholm, 2010). Videre kan en sikre at informantenes integritet blir ivaretatt ved at informantene anonymiseres. I denne oppgaven har jeg brukt pseudonymer. Når beskrivelsene av informantenes situasjon ikke presenteres i sin helhet, er det vanskelig for den enkelte informant å bli gjenkjent av andre, og vedkommende vil heller ikke så lett kjenne seg selv igjen i teksten (Thagaard, 2009). Jeg opplevde det som utfordrende å balansere mellom at informantene skulle kjenne seg igjen i de ulike situasjonene, samtidig som det ikke skal komme for tydelig frem for andre hvem det snakkes om. Med ”member check” fikk imidlertid deltakerne mulighet til å justere dette hvis de ønsket å fjerne noe grunnet anonymitet, eller hvis det var noen situasjoner de ikke kjente seg igjen i.

⁶ Se vedlegg 2 for samtykkeerklæringen.

3.5.2 Kvaliteten i studien

Begrepene validitet, reliabilitet, generalisering og objektivitet blir benyttet i kvantitative studier, mens de i kvalitative studier bruker begrepene *troverdighet*, *pålitelighet* *overførbarhet* og *bekreftbarhet* (Guba & Lincoln, 1981). Studiens *troverdighet* og *pålitelighet* opplever jeg henger litt sammen, og handler om at studiens sannhetsverdi må ivaretas og hvorvidt studien er pålitelig. Thagaard (2009) fremhever at ettersom troverdigheten i kvalitative studier ikke kan knyttes til konkrete kriterier, er det viktig at forskeren klargjør hvordan dataene er utviklet og hvilken relasjon en som forsker har til felten. Gjennom å skrive en detaljert metodedel om forskningsprosessen og begrunnelse av valg som er tatt underveis, har jeg forsøkt å fremstille hvordan dataene er utviklet, og hvordan jeg som forsker har påvirket studien.

Studios troverdighet kan også knyttes til begrepene som har vært sentrale i intervjuguiden. Begreper som *mental omstilling*, *vanemønstre*, og *en lærende organisasjon*, kan oppfattes forskjellig av forsker og informant. Det kan påvirke forskningen på flere måter. På den ene siden kan det gjøre at informantene oppfatter spørsmålet på en annen måte enn de er ment å forstås. På den andre siden kan jeg som forsker tolke svarene deres ut fra min forståelse av begrepene. I intervjusituasjonen prøvde jeg å begrense dette, ved å sørge for at informantenes opplevelse og mening ble fremhevet. Dobbeltsjekking av informantenes utsagn i intervjusituasjonen og spørsmålsstilling ved utsagn som kan virke motsigende, bygger også opp under studiets troverdighet (Kvale, 2009). I løpet av intervjuet var jeg derfor opptatt av å oppsummere og parafrasere det mine informanter fortalte meg. Dermed kunne jeg korrigere eventuelle feiloppfatninger, samtidig som jeg sikret min forståelse av meningen bak det informantene forsøkte å formidle. Etter endt analyse fikk informantene også muligheten til å se om de kunne identifisere seg med min tolkning av deres utsagn, gjennom ”member checking” (Dalen, 2004).

Thagaard (2009) fremhever viktigheten av tykke beskrivelser når man viser til sitater i analysedelen. Hensikten med å ha fyldige sitater og beskrivelser av informantenes kontekst er for at leseren i større grad kan ta stilling til hvorvidt forskeren er troverdig i sine tolkninger. I tråd med dette har jeg valgt å presentere fyldige sitater i analysen slik at leseren skal kunne få et bedre helhetsinntrykk av materialet og tolkningene jeg har gjort. Det ville vært ønskelig med metodisk triangulering og hatt ulike kilder til datainnsamlingen, noe som også kunne forsterket troverdigheten. Imidlertid har metodebruken begrenset seg til intervju grunnet studiens rammer og tidsdimensjonen. Denzin & Lincoln (2000) fremhever at det å ha flere informanter og triangulere mellom disse, kan bidra til å forsterke studiens troverdighet. Ved å ha fire informanter har tema for studien blitt sett fra fire ulike perspektiv, og ulike meninger, erfaringer og opplevelser har kommet frem.

Bekreftbarhet innebærer at en er åpen om sin egen subjektivitet i undersøkelsen (Guba & Lincoln, 1981). I hele metoddelen og spesielt dette delkapittelet, har jeg forsøkt å være tydelig på min rolle som forsker, gjennom å reflektere rundt min egen forutinntatthet, og hvordan jeg har påvirket forskningen. Ved å skrive refleksjoner om egen utvikling i løpet av forskningen, har jeg også forsøkt å være meg bevisst min rolle gjennom hele prosessen. Gjennomgående i oppgaven forsøker jeg å uttrykke egne meninger, slik at relasjonen jeg har til forskningsområdet i studien blir uttrykt eksplisitt.

Overførbarhet er knyttet til at forståelsen som utvikles også kan benyttes utover prosjektet. Kan andre lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres finne fellestrekk med egne erfaringer? Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i en liten spesialavdeling, og antallet forskningsdeltakere er få, noe som taler i mot overførbarhet. Likevel kan kontekstuell kunnskap være til nytte og overføres til andre, lignende settinger (Postholm, 2010). I denne studien kan funn i oppgaven kanskje illustrere hvilke nytteverdier ledere og deres arbeidsplass kan ha ved å delta på lederutviklingskurs og fokusere på egenutvikling. Ledere finnes i ulike settinger og former. Kanskje kan en også trekke paralleller til den enkelte mann i gata; alle personer lever i relasjon, og kan ved å delta på utviklingskurs og gjennom kjennskap til kommunikasjonsverktøy bli mer bevisst hvordan de påvirker sine omgivelser, og få et økt bevissthetsnivå i forhold til hva de kommuniserer og hvordan de samhandler med omgivelsene (Kvalsund, 2011). Imidlertid er det viktig å huske at kvalitative undersøkelser er person – og kontekstavhengig, og en kan derfor ikke gjøre kunnskapen generell, selv om den kan være gjenkjennbar for relevante personer og grupper (Postholm, 2010).

3.5.3 Forskerrollen

Som kvalitativ forsker fremgår det som essensielt å være seg bevisst sin subjektivitet og forforståelse i forhold til forskningsfeltet og fenomener som undersøkes (Postholm, 2010; Thagaard, 2009; Dalen, 2004). Mitt ståsted vil fargelegge alle ledd i forskningsprosessen. Det er derfor av stor betydning at jeg som forsker er bevisst hva jeg bringer med meg inn i forskningen, og hvordan dette vil kunne påvirke resultatet. I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for min egen bakgrunn, og vurderte hvordan jeg kan ha påvirket utvalgte ledd/hendelser i løpet av prosessen.

Valg av temaene *mental omstilling*, *lederutvikling* og *læring i relasjon*, springer ut fra faglig erfaring og personlig interesse for egen mental omstilling og utvikling. Ledelse og utvikling, av seg selv og andre, har opptatt meg over lengre tid. På en studie som Rådgivning, hvor selvinnsikt og selvutvikling er nøkkelfaktorer for vekst, både personlig og profesjonelt, forekommer mental utvikling og læring i relasjon, som viktige elementer. Vi har alle et ansvar for eget liv, ansvar for egne reaksjoner og valg vi tar. Før vi blir bevisst dette ansvaret har vi en tendens til å skylde på

omgivelsene når negative utfall forekommer. Å oppdage dette ansvaret gir den enkelte en frihet til å tilpasse seg det livet en ønsker, heller enn å være et offer for det livet en fikk. Selv har jeg opplevd økt trygghet i møte med utfordrende situasjoner, og fått flere strenger å spille på etter å ha blitt bevisst dette gjennom selvutvikling og bevissthetsløft på studiet. Gjennom kommunikasjonsverktøyet LIFO® og tilbakemeldinger fra medstudenter i gruppearbeid har jeg fått økt bevissthet rundt forholdet mellom intensjon, atferd og opplevd virkning, noe som har vært verdifull kunnskap i senere handling. Disse erfaringene har bidratt til å gjøre meg nysgjerrig på hvordan andre som gjennomgår utviklingskurs/utviklingsprosesser skaper mening og opplever behovet for å omstille seg i møtet med ny informasjon om seg selv.

Lederperspektivet ble hentet inn i oppgaven fordi jeg ser på lederen som en veileder som kan fremtre som en rollemodell, og en som har mye påvirkningskraft ovenfor sine ansatte. For å kunne være en god veileder for andres utforskningsprosess, er det essensielt at lederen fokuserer på egenutvikling, blant annet fordi veilederen selv må ha den kunnskapen som de skal fasilitere videre. Med bakgrunn i disse betraktningene, hadde jeg et ønske om å forske på dette, fordi jeg forestiller meg at det kan gi læring og innsikt som jeg kan ta med meg videre i et yrkesliv hvor jeg håper å kunne bidra til andres og egen utvikling, både som medarbeider, rådgiver og medmenneske.

Min bakgrunn og erfaring fra rådgivningsstudiet kan være både utfyllende og begrensende i forhold til min påvirkning på forskningen. På den ene siden har jeg studert mange av de samme teoriene, pensum, begrepene, og benyttet enkelte av kommunikasjonsverktøyene⁷ som benyttes på lederutviklingskurset. Videre har jeg hatt flere av de samme foreleserne og læringsmetodene, og har selv opplevd stor egenutvikling og bevissthetsløft på studiet. Det kan kanskje bidra til at jeg i større grad kan forstå informantenes opplevelse av læring og utvikling, og deres selvforståelse (Thagaard, 2009). Jeg mener dette særlig kom til uttrykk i intervjuene når informantene brukte begreper som jeg kjente igjen fra studiet. På en annen side kan min bakgrunn fra rådgivningsstudiet gjøre at jeg ikke evner å skille mellom hva som er min erfaring og hva som er informantenes opplevelse. Jeg som forsker kan tolke dataene ut fra mitt faglige ståsted eller med bakgrunn i min opplevelse, og det kan gi en annen forståelse enn informantenes (ibid). Til tross for at rammene kan se ut til å være forholdsvis like, vil en lærings- og utviklingsprosess kunne oppleves svært forskjellig. Spesielt i intervjusituasjonen var dette noe jeg ble påminnet, i det jeg sjekket ut min forståelse hos informantene for å få den avkreftet eller bekreftet. Jeg erfarte slik at det var hensiktsmessig å parafrasere og sjekke ut, for å forsikre meg at informantene og jeg hadde en tilnærmet felles forståelse.

⁷ LIFO® Metoden og coaching er eksempler på dette. Jeg har også deltatt på *Immunity to change- workshop* hvor jeg fikk erfaring med 4-kolonner øvelsen (se vedlegg 5).

Jeg har ikke personlig erfaring med tilbakemeldingsverktøyet 360 grader, noe som har gjort deler av prosessen krevende i forhold til om jeg har forstått verktøyet riktig. Jeg fikk heller ikke observert deltakerne på lederutviklingskurset, og verdifulle perspektiv kan her ha gått tapt. Hvis jeg skulle gjennomført en lignende forskningsstudie igjen, ville jeg valgt å observere både for å sikre at jeg har forstått tilbakemeldingsverktøyet riktig, og for å øke innsikten og tilgangen jeg har til informantenes opplevelse.

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene tidlig i forskningsprosessen, fordi jeg ikke ville at min teoretiske forforståelse skulle påvirke i for stor grad. I ettertid ser jeg at min vide problemstilling gjorde det utfordrende fordi jeg fikk mye informasjon å ta tak i på intervjuene. I denne prosessen var det krevende å vite hvilken informasjon jeg skulle ta med videre og hva som skulle sløyfes. Dersom jeg hadde gjennomført intervjuene litt senere i prosessen kunne jeg kanskje hatt mer klare tanker på hva jeg egentlig skulle forske på, og jeg kunne gått enda mer i dybden på ett tema. På en annen side kan det være at jeg fikk mest interessante funn ved at temaene fikk dukke opp på en naturlig og spontan måte slik de gjorde.

Når jeg ser tilbake på analysen av datamaterialet, kan det se ut som at jeg selv har blitt et offer for fastlåste tankesett. I starten av analyseprosessen hadde jeg et ønske om å gjøre ting på en strukturert måte. Jeg brukte mye tid på disposisjoner og planer for prosessen. Detaljerte planer gjorde meg fastlåst, som igjen hindret meg fra å ta inn nye impulser og for å åpne opp for en dialog med datamaterialet. Etter en lengre periode der prosessen stod stille, forstod jeg at jeg måtte tilnærme meg datamaterialet på ny. Det er først når jeg ble bevisst dette at jeg klarte å åpne meg for det uforutsigbare i prosessen. Mer konkret vil det si at jeg ikke bare leste transkripsjonene i lys av min forforståelse, men at intervjuene også virket tilbake, og slik forandret min forståelse. Følelsen av at jeg har vært på villspor enkelte ganger og at jeg tidvis har rotet meg bort, ser jeg nå i ettertid på som en lærerik erfaring; Veien har blitt til mens jeg har gått meg vil. Det gjorde at jeg var nødt til å revurdere målene mine, og hvordan disse skulle nås.

4 Presentasjon av empirisk data

I dette kapitlet vil jeg innledningsvis presentere kurset som utgjorde konteksten til forskningen, for å gi leseren et bakteppe for hvordan de formelle rammene var for deltakerne. Deretter vil jeg presentere kategoriene som steg frem i analysen.

4.1 Forskningskonteksten

Bakgrunnen for informantenes møte med kommunikasjonsverktøyet 360 graders tilbakemelding, var et emne (RAD6505) innen Masterprogrammet i Organisasjon og ledelse ved NTNU. Kursets⁸ innhold er i stor grad inspirert av boken *Immunity to Change* av Kegan og Lahey (2009), som handler om omstillingsprosesser. Kurset er organisert rundt tre samlinger, som utgjør fem dager til sammen. På første samling ble deltakerne introdusert for kommunikasjonsverktøyet, *The Leadership Circle Profile* (TLCP). Mellom første og andre samling fikk deltakerne i oppgave å samle inn tilbakemeldinger 360 grader rundt seg - fra kollegaer, ledere og familie. På andre samling fikk deltakerne resultatet og en oppfølgingssamtale med en coach, for å bistå dem i å se eventuelle gap mellom deres egen oppfatning, og slik andre opplevde dem. Hensikten var at de skulle se potensialet for utvikling. Ut fra tilbakemeldingene hver og en hadde fått, skulle de identifisere en kjerneegenskap som de ønsket å fokusere på og videreutvikle. Dette gjorde de ved hjelp av øvelsen - ”fire kolonner⁹” – som tar utgangspunkt i at mange har en forsvarsmekanisme, et immunforsvar, som hindrer oss i å gjennomføre endringer vi egentlig ønsker (Kegan & Lahey, 2009). Formålet med øvelsen er at en skal få bevissthet om og innsikt i hva en gjør eller ikke gjør, som hindrer en i å gjennomføre endringer en ønsker. Det er også ment å identifisere hvilke antakelser som ligger bak det som hindrer oss. Løsningen på å overvinne immuniteten til endring er å bli bevisst de mekanismene som styrer holdninger og atferd vi har, samtidig som vi sjekker om disse antakelsene er vår sannhet og hvor gyldig de er for oss. Det er dermed ikke meningen å øyeblikkelig forsøke å endre seg (Kegan & Lahey, 2009). Videre ble deltakerne bedt om å lage en handlingsplan, og forsøke å teste den ut i praksis mellom andre og tredje samling. På slutten av kurset skrev hver deltaker en oppgave hvor de reflekterte rundt kurset og sin egen utvikling.

4.2 Presentasjon av kategoriene

Hovedkategoriene er ”behov for læring og utvikling”, ”opplevd læring” og ”fra egenutvikling til organisasjonsutvikling”. Under hver hovedkategori vil jeg redegjøre for hva som kjennetegner de ulike hoved- og underkategoriene, samtidig som jeg underbygger disse med hensiktsmessige sitater.

⁸ Innsikt i forskningskonteksten og innholdet i kurset har jeg fått gjennom samtale med informantene og kursholdere.

⁹ Se vedlegg 5 for ”fire kolonner øvelsen”.

4.2.1 Behov for læring og utvikling

Når deltakerne fikk spørsmål om hvilke behov de hadde for å delta på kurset, var det flere som trakk inn konteksten i livet sitt når de tok testen, og hvordan det kan ha påvirket både deltakelse, skårene de fikk på 360-lederevalueringen og opplevd læringsutbytte. Alle deltakerne har med seg ulik bagasje inn i kurset, noe som vil kunne fargelegge den enkelte sitt behov for å delta på et slikt kurs. Denne kategorien handler om bakgrunnen for hvorfor deltakerne valgte å delta på et lederutviklingskurs. Hva var den enkeltes behov eller motivasjon, og hvilken rolle hadde organisasjonen i denne prosessen? Satser den enkelte deltaker på å utvikle sin kompetanse som et resultat av mangelbehov ved at en må reparere noe som ikke fungerer, eller som et generelt behov for vekst og utvikling (Kvalsund, 2011)? Med bakgrunn i dette, samt for å skape en helhetlig tilnærming til problemstillingen ble denne kategorien opprettet.

Kåre påpeker hvordan overgangen fra faglig konsulent til linjejobb som leder påvirket motivasjonen hans for å delta: *”Det var viktig for meg å snu om litt, for det blir noe annet å ha kunde og personalansvar.”* Ved å delta på kurs ønsket han å bli mer bevisst sin nye lederrolle. Videre forteller Kåre at bedriften hadde bestemt at flere ledere fra bedriften skulle delta på de samme kursene: *”Jeg tror vi var 9 stykker. Vi har egentlig lagt opp et løp om å ta en master, men jeg er ikke så opptatt av selve masteren, min motivasjon var egentlig det å lære”.* Kåre fremhever også en annen drivkraft: *”Det er også spennende å være med å bestemme hvordan organisasjonen skal utvikle seg”.* På spørsmål om hvorvidt ansatteierskapet påvirker motivasjonen for arbeidet, og læring og utvikling, presiserer Kåre at det har stor effekt, ettersom en arbeider med sitt eget.

Mona tredde også inn i gruppelederrollen rett før kurset startet. Hun fremhever personlig og organisatorisk utvikling som sentralt for motivasjonen for å delta: *”Ettersom vi er flere fra bedriften som deltar lærer vi både om oss selv, hverandre og organisasjonen”.* Hun vektlegger forholdet mellom privat og profesjonell utvikling i det hun sier følgende: *”Jeg hadde begynt å tenke på personlig utvikling privat, så det var en kjempebonus å få det på jobb. Å sette de tingene jeg gjør privat inn i en offentlig eller akseptert område er fantastisk.”*

I likhet med Mona og Kåre ble Oskar forespurt og oppfordret av arbeidsgiveren til å delta på lederutviklingskurset: *”Jeg har ikke vært veldig målretta i forhold til det å delta på et slikt kurs for å posisjonere meg. Men når jeg fikk spørsmålet fra bedriften om å delta, så ville jeg det”.* Videre forteller han om kurset som et naturlig steg som følge av sin nye stilling som gruppeleder, da han var på vei inn i denne rollen når kurset pågikk. Oskar formidler et behov om å utvikle seg personlig i det han tok steget fra en prosjektlederrolle til en personallederstilling: *”Jeg er veldig heldig som*

får muligheten til å jobbe mer med personal og ikke bare sak som tidligere. Når jeg søkte på denne stillingen var det noe jeg var klar og åpen om, at jeg ønsket å utvikle meg på det sosiale. ”

Til forskjell fra Kåre, Oskar og Mona som ble oppfordret av arbeidsgiver til å delta på lederutviklingskurset, var det en krise som ble avgjørende for at Truls meldte seg på kurset:

”For at ting skal skje, så trenger mange en krise – en stor omveltning som får deg til å ta tak i ting. I mitt tilfelle kom det i forbindelse med at jeg mistet jobben. Jeg gikk på en skikkelig smell. Da måtte jeg virkelig tenke. Hva er det jeg egentlig vil? Så da fikk jeg en så stor krise at jeg kunne og måtte snu ting litt opp ned for å skape en endring”. - Truls

Samtidig uttrykker han at det ikke var en impulsiv avgjørelse, da han hadde tenkt på å ta en master i mangfoldige år, men utsatte det ettersom det opplevdes som et svært stort steg: *”Jeg kunne begynt på kurset akkurat når jeg ville, men det som er så interessant er at det må et eller annet til for å snu litt på det. (...). Det må skje en bevisstgjøring om at nå må det skje en endring. Når Truls reflekterer rundt hva som motiverte han for å delta trekker han frem flere forhold. På en side handler det om at han vil lære mer. Samstundes trekker han frem forhåpninger til nytteverdien av kurset: ”Den opprinnelige motivasjonen var også å bygge opp meg selv. Å bli bedre til å utøve jobben. Jeg tenkte at hvis jeg øker min egen kompetanse og selvrefleksjon, så blir jeg bedre i jobben.”*

Tre av informantene ble i utgangspunktet oppfordret til kursdeltakelse på initiativ fra bedriften, noe som kan ha påvirket den indre motivasjonen de opplevde i løpet av kurset. Samtidig begrunner informantene som kommer fra samme bedrift, (Kåre, Mona og Oskar) behovet for deltakelse i forbindelse med overgang til en ny lederjobb med mer personalansvar. En kan da anta at vekst og utvikling er et behov også for den enkelte leder. Truls skiller seg fra de andre lederne ved at han opplevde en krise som utløsende for kursdeltakelse, og meldte seg på kurset på eget initiativ. Når han i tillegg var den eneste representanten fra sin bedrift, kan en anta en sterk indre motivasjon for deltakelse. Imidlertid nevner alle fire informantene at personlig vekst og organisatorisk utvikling var motiverende for deltakelse.

4.2.2 Opplevd læring

Denne kategorien handler om hva deltakerne opplevde av læring på lederutviklingskurset, og spesielt når de gjennomførte arbeidet med kommunikasjonsverktøyet 360. Læring i denne sammenheng handler om å *oppdage* (Grendstad, 1995) nye sider ved seg selv, som den enkelte fikk tilgang til på kurset, og som tidligere kanskje ikke har vært tilgjengelig. I møte med ny kunnskap om seg selv, kan en føle et behov for å endre eksisterende holdnings og handlingsmønstre (Kegan & Lahey, 2009). Ved å få tilbakemeldinger fra andre om hvordan en påvirker omgivelsene som leder, får en tilgang til å se forholdet mellom sin egen intensjon, atferd og andres opplevde virkning

(www.theleadershipcircle.com). Denne kategorien har jeg delt inn i underkategoriene *fra overraskelse til ny oppdagelse* og *bevissthetsendring*. Den første kategorien ble lagd med bakgrunn i at deltakerne i første omgang hadde opplevd å bli overrasket over tilbakemeldingene de fikk, men at de ved nærmere bearbeiding opplevde tilbakemeldingene som nyttige og som en grobunn for ny læring og utvikling. Den andre kategorien ble utarbeidet fordi deltakerne på ulike måter uttrykte å oppleve en bevissthetsendring som viktig for sin mentale utvikling. Denne kategorien har også en underkategori tilknyttet seg, *trygghet og rollebevissthet*, da jeg ønsket å tydeliggjøre hvordan informantene opplevde at bevissthetsendringen bidro til økt trygghet og bevissthet rundt lederrollen.

4.2.2.1 Fra overraskelse til ny oppdagelse

Gjennom 360 graders lederevaluering fikk deltakerne tilbakemeldinger på seg selv, som ikke var helt som forventet, og som for flere opplevdes som overraskende. Truls var kanskje den som opplevde størst overraskelse når han mottok resultatene fra lederevalueringen (TLCP). *”Jeg var forberedt på at det kom til å bli et sjokk, men det var likevel mye verre enn jeg trodde. Jeg var skuffa over meg selv – er jeg ikke bedre?”* Imidlertid oppdaget Truls at det var avvik mellom hvordan han vurderte seg selv høyt, og andre vurderte han lavt. Denne erkjennelsen gjorde at Truls oppdaget at det var noen gode intensjoner som ikke nådde frem til mottakeren, som han kunne jobbe med:

”Da begynner jeg å reflektere over hvordan jeg skal kommunisere intensjonen. Jeg føler det er ganske tydelig at her må man gjøre noen ting for at de rundt skal se hva jeg tenker. Og det er en type ledelse som jeg kanskje er litt mer bevisst på: at jeg må spille litt mer åpent da. Om hvor jeg står, om hva jeg tror. (.....)” - Truls

Truls fremhever slik betydningen av åpenhet, ved å være bevisst på at en faktisk uttrykker antakelser og bakgrunnen for hvorfor man spør om noe. Han opplever at avvikene på 360- profilen gir noen konkrete parameter som gjør det håndgripelig å forholde seg til og som skaper en god prosess som han kan jobbe videre med. Mona opplevde til dels å bli overrasket av tilbakemeldingene hun fikk om at hun ikke er så *synlig* på hvem hun er og hva hun står for, da det ikke samsvarte med slik hun oppfattet seg selv. Ved hjelp av tilbakemeldingene fikk hun et utenfra - perspektiv på seg selv, som ga henne tilgang til nye sider ved seg selv som hun ikke tidligere var klar over. I det følgende forteller hun om hvordan hun reagerte på innholdet i tilbakemeldingen: *”Da tenker jeg at her er det noe jeg må bli bedre på. Jeg må bli mer tydelig på hva jeg vil, men også i forhold til mål på jobben – mål for bedriften”*.

I likhet med Truls og Mona ble Kåre overrasket når 360- evalueringen tilsa at han ikke turte å stå fram med egne meninger: *”Første reaksjonen var: hæ, er dette fasiten om meg? Det å tørre å stå frem med egne meninger trodde jeg vel at jeg var mer modig til å gjøre enn jeg var”*. Samtidig ga tilbakemeldingene mening når han fikk satt informasjonen fra tilbakemeldingen i system ved hjelp

av coachen, som foreslo at Kåre ikke var redd for å uttrykke meninger, men at det var bedriftskulturen sine meninger som kom: *”Det hjalp meg å sette ting mer på plass i forhold til egen refleksjon om forholdet mellom hvordan jeg tror jeg er, og hvordan jeg er.”* Disse tilbakemeldingene ga Kåre muligheten til å endre atferd og være mer bevisst hvem sine meninger han ville uttrykke, hvis han ønsket det.

Oskar opplevde ikke at tilbakemeldingene beskrevet i 360- evalueringen ga noen stor overraskelse. Han opplevde at tilbakemeldingene han fikk gikk på tema som han visste fra før, men som han kanskje ikke hadde gjort noe med: *”Jeg kan være litt overfladisk i vennskap til de andre ansatte i bedriften. Det er noe jeg har tenkt mye på, og som jeg fikk bekreftet på 360- evalueringen, fordi jeg skårte lavt på <sosiale relasjoner>.* Ved hjelp av 360- evalueringen fikk Oskar bekreftet sine antakelser, noe som igjen gir anledning til å gjøre noe med det, hvis han ser det som hensiktsmessig: *”Tilbakemeldingsverktøyet tilrettelegger for at det blir en del tanker i hodet, som helt klart vil endre deg litt.(..) Poengsummene gjør at du prøver å tenke – hvordan burde det være i forhold til hva jeg har fått høre.”*

Felles for deltakerne er at de opplevde å se et avvik mellom hvordan de vurderte seg selv og hvordan andre vurderte dem. Det kan virke som at de dermed ikke er *tydelige/synlige* når de kommuniserer og samhandler med de øvrige ansatte. Videre trekker Truls frem betydningen av å være *åpen* om intensjonen, for å tydeliggjøre budskapet og unngå misforståelser mellom hva de ønsker å si, og det som faktisk blir sagt. Ved å oppdage at det er avvik mellom intensjon og virkning, har de kanskje allerede her lært noe nytt (Kvalsund & Meyer, 2005). Videre kan det være rom for flere oppdagelser dersom den enkelte leder arbeider videre med den nye innsikten.

4.2.2.2 Bevissthetsendring.

Gjennomgående i alle de fire intervjuene vektlegges det hvordan erfaring fra kurset har ført til en økt bevissthet hos deltakerne. Når jeg bearbeidet intervjuene i analysen oppdaget jeg at informantene primært fokuserte på tre ulike måter bevisstheten ble utviklet. En måte å utvikle bevisstheten på er ved å bli bedre kjent med seg selv (selvinnsikt gjennom introspeksjon). En annen måte er gjennom evnen til å observere seg selv: egne reaksjoner, holdninger og handlinger i ulike situasjoner (selvobservasjon gjennom samhandling). En tredje måte er (selvrefleksjon gjennom tilbakemeldinger): være bevisst hvordan andre kan se deg på andre måter.

Mona peker på fokus og oppmerksomhet som vesentlig i hennes bevissthetsprosess: *”Det er mest det med fokus, og det å være oppmerksom på hva man gjør. Det å være leder handler ikke om de konkrete arbeidsoppgavene du har, men det handler om den oversikten du har – å se alle folk.”* Videre uttrykker hun at pensum har hjulpet henne til å bli mer bevisst: *”Det jeg har lært mest er vel*

det å prøve å observere meg selv i forhold til de kriteriene i Leadership Agility- boka. For det er mye lettere, enn å observere seg selv uten å ha noen referanser.”.

Samtidig opplever hun at selvobservasjon blir enklere med trening, da det ikke lenger blir en mental prosess som tar fokuset bort fra det hun gjorde, slik hun opplevde tidligere: *”Det følte veldig selvransakende ut, og litt egoistisk på et vis. (..)Men å observere tror jeg går mye mer automatisk nå, uten at det tar alt fokus og blir en ekstra mental øvelse. Det er bare noe jeg gjør.”*

Kåre uttrykker at tilbakemeldingene og observasjonene på kurset førte til at han ble mer bevisst sin ryggmargsrefleks og fikk røsket i ubevisste handlingsmønstre:

”Jeg har jo levd en stund, og da er det atferder eller måter å reagere på som bare er en ryggmargsrefleks. <Du bare gjør sånn>. Så på kurset er det jo slik at du kan bli litt røska i og få noen tilbakemeldinger og observasjoner om egen oppførsel, som tar deg litt ut av det ubevisste handlingsmønstret da”. – Kåre.

Kåre påpeker at det er først i møte med litt uvante situasjoner at han tidligere koblet inn selvrefleksjonen. Da begynner han å reflektere over hvordan situasjonen ser ut, hvordan han opplever det, og hvilke behov han har: *”Jeg begynner å lage et slags rollekart oppi hodet. Og tenker: hva er det som betyr noen ting her nå egentlig? Også må jeg liksom justere det før jeg agerer da. Og det her skjer jo i løpet av noen sekunder (..)”. Etter kurset observerer og reflekterer Kåre over seg selv og situasjonen i større grad: ”Da løfter jeg blikket og kikker på – å ja jeg bruker å gjøre sånn ja -. For til daglig så handler man egentlig ganske mye uten å tenke så mye på hvordan man handler. Altså, det er innlært, integrert.” Det kan virke som Kåre kobler sammen det ubevisste, det å handle med en ryggmargsrefleks med noe som er så integrert at det er blitt helt automatisk, noe en gjør uten å tenke over det, som en form for taus handlingskunnskap.*

I likhet med Mona tillegger Oskar en stor verdi til fokus og oppmerksomhet, og ser på selve *prosessen* med kurset som verdifull for bevissthetsendringen. I etterkant av kurset har han trent på å bry seg om det sosiale og private ved å utfordre seg selv til å være mer frampå der. Til tross for at fokuset har sklidd tilbake tror han at han har blitt flinkere og mer bevisst på det enn for halvannet år siden, fordi han fokuserte mye på det i løpet av kurset: *”Jeg vet at det er min rolle å være opptatt av det. Så jeg har nok endret meg litt der.”* Oskar opplevde at han fikk muligheten til å gå fra teori til handling ved å bringe bevissthet om seg selv mer og mer opp i overflaten. Slik ble kurset en fremkallende faktor for handling: *”Kurset var en utløsende faktor ved at den tilrettela for å få ut fingeren og faktisk gjøre noe med det.”* Oskar sin opplevelse kan tolkes som at han betrakter tilstedeværelse og erfaringen i seg selv som den viktigste faktor i sin bevissthetsendring. Flere steder i intervjuet kommer det frem at han ikke føler mye behov for å dokumentere og reflektere aktivt over hva han har opplevd. I stedet stoler han på at intuisjonen og erfaringen styrer handlingen

i de riktige situasjonene, og utgjør et mykt forandringstempo: *”erfaringer fra arbeidslivet popper fram i riktige situasjoner, men majoriteten av hendelser vil bli en sånn grøt av holdningsendringer som forhåpentligvis fører til bedre og mer passende oppførsel”*. Det kan virke som at den verdien Oskar tillegger intuisjonen og erfaringen gjør at han forholder seg avslappet og forbereder seg lite til både planlagte hendelser og uventede situasjoner som oppstår. Denne tankegangen gjør at han i stor grad har fått god erfaring i å takle tilfeldige situasjoner som oppstår.

Truls har blitt flinkere til å reflektere over alternative måter å se situasjonen på: *”Gjennom prosessen som helhet har jeg nok blitt flinkere til å ta to skritt tilbake. Hvordan ser situasjonen ut fra utsiden? Hvordan kan det jeg sier nå bli forstått og misforstått?”* Ved å gjennomføre ”4-kolonner øvelsen” ble Truls konfrontert med antakelser han hadde om seg selv, og hvordan de påvirker hvordan han oppfatter seg selv og ulike situasjoner han er i: *”Jeg har blitt bevisst dette med å hele tiden jage etter antakelser. At man hele tiden tenker – hvorfor tenker jeg det? Er det noen forutsetninger jeg legger til grunn, men som egentlig ikke er sann?”* Det kan virke som at bevisstgjøringsprosessen til Truls gjør at han i større grad forsøker å reflektere rundt *hvorfor* han tenker og handler som han gjør, samtidig som han er bevisst over at andre kan oppfatte han på andre måter, ut fra deres virkelighetsforståelse.

4.2.2.2.1 Trygghet og rollebevissthet

Flere av informantene uttrykker på ulike vis at bevisstgjøringsprosessen og erfaringen fra kurset har gitt dem en økt trygghet. Som en forlengelse av underkategorien ”bevissthetsendring”, lagde jeg denne kategorien for å tydeliggjøre hvordan erfaringene informantene hadde fra kurset påvirket deres trygghet som leder og bevissthet om hvordan deres lederrolle påvirker omgivelsene på arbeidsplassen. Truls forteller om en følelse av økt selvtillit og trygghet når han fikk synliggjort den han er på kurset:

”En bevisstgjøring av deg selv gjør deg tryggere på deg selv. Trygg på hvem du er. Trygg på hvordan andre oppfatter deg. Det kan kanskje gjøre deg til en bedre lytter. En observatør som kan se samspill mellom folk. Bevisstgjøringen kan også gi en forståelse av at folk tenker og reagerer annerledes – at de har ulike profiler i LIFO, eller at de har ulike stiler her på 360.” – Truls.

Mona og Kåre opplever begge at de har blitt mer bevisst hvordan de påvirker omgivelsene gjennom sin rolle som leder. Mona uttrykker å ha blitt tryggere på rollen hun har som leder ved å få en økt bevissthet om hvordan andre ser hennes budskap ut fra henne som leder:

”Jeg prøver å tenke over hvordan de andre ser meg. Jeg vet at folk ofte tenker at en leder ikke trenger tilbakemelding, for det er oss ansatte det handler om. Så jeg prøver å huske på at jeg sannsynligvis blir sett litt som en som tror hun vet hvordan ting er. Det gjør at jeg prøver å ikke være den som nødvendigvis sier hvordan ting skal være.(..)” – Mona.

Kåre forteller om en lignende opplevelse, og fremhever betydningen av selvobservasjon og bevissthet i denne sammenheng: *”Det er noen tilbakemeldinger som ikke kommer hvis man ikke har antennene ute. Og da tenker jeg på respons på min atferd og sånt. Da er det viktig å sette på forsterkeren å høre etter skikkelig. Hvordan reagerer folk på det jeg gjør?”* Han har også lagt merke til hvordan kollegaer ofte tolker det han sier gjennom hans rolle som leder:

”Det skjer noe oppi hodet til folk rundt meg. De har plutselig et annet bilde av meg enn før. De ser på meg som mye mer leder enn det jeg gjør selv. De tolker det jeg sier og det jeg gjør, i en forståelse av at <han er leder, liksom>. Og det er fryktelig viktig at man ikke går i baret på det der, ved å ikke være bevisst det.” – Kåre.

Informantene påpeker hvordan erfaringen fra kurset har gitt de verktøy til å observere seg selv, men også bevisstgjort de på hvordan de kan bruke oppmerksomheten på å reflektere over hvordan de påvirker omgivelsene gjennom sin lederrolle, og hvordan omgivelsene påvirker dem – deres reaksjoner, holdninger og handlinger. Med nye oppdagelser om seg selv og økt bevissthet i bagasjen kan informantene føle behov for en mental omstilling.

4.3 Fra egenutvikling til organisasjonsutvikling.

Denne hovedkategorien tar sikte på å kaste lys over hvordan lederne ved å utvikle seg selv, kan bidra til en utvikling av organisasjonen. Hvilke behov har lederne for endring og hvordan skjer overføring av ny innsikt, når de er tilbake i bedriften?

4.3.1 Tydelige tilbakemeldinger

Denne underkategorien handler om hvordan informantene tar med seg erfaringer fra kurset, slik som å kommunisere tydelige tilbakemeldinger, tilbake til bedriften. Hvordan arbeider de med å fasilitere en mental omstilling hos de øvrige ansatte, og skape en organisasjonskultur som er preget av åpenhet og tydelighet? Kåre fremhever at flertallet av representantene fra bedriften som deltok på kurset skåret høyt på det relasjonelle og lavt på tydelighet. Det resulterte i at bedriften fikk en felles 360- profil som representerte gjennomsnittet av lederne som deltok fra bedriften: *”bedriftens felles 360- avtrykk avslørte at de fleste er tilbakeholden på tydelighet både i forhold til enkeltpersoner og hvordan vi praktiserer ting i bedriften.”* Kåre uttrykker slik en opplevelse av at empatien de ansatte har for hverandre kan hindre lederne og medarbeiderne fra å gi tydelige tilbakemeldinger.

Mona uttrykker at tilbakemeldinger og dekonstruktiv kommunikasjon har vært et sentralt tema blant ledelsen som har vært på kurs, også etter kurset. I tillegg til at lederne tenker mye på det, opplever Mona at de har blitt flinkere til å bruke tid når de skal gi tilbakemeldinger: *”Ikke langsommere i negativ forstand, men mer grundig eller gjennomtenkt (..)”*. Grundige og gjennomtenkte tilbakemeldinger omtales av flere av informantene som å dekonstruere tilbakemeldingen, for at den

blir mest mulig tydelig og riktig. Mona fremhever hvordan hun lærte mye av å dekonstruere tilbakemeldingen for å oppnå ønsket intensjon og gjensidig læring: *"Hvis man legger til litt detaljer om hva det er man liker eller ikke liker, og deretter legger til et åpent spørsmål som: <hvorfor gjorde du det?>, kan gi mer læring til begge, enn ved kun å si at <det likte jeg ikke>".* Erfaringen med tydelighet påvirker også hennes oppmerksomhet på budskapet hun gir og hvorvidt det hun uttrykker er det hun ønsker å uttrykke.

Kåre og Oskar som er i samme lederteam som Mona, uttrykker også å ha fått læringsutbytte av å dekonstruere tilbakemeldingen: *"tilbakemeldingen må være konkret. Og det krever at jeg er tilstede i arbeidsdagen til den enkelte og såpass pågående at jeg vet hva som har skjedd, slik at jeg kan gi noe med substans."* Samtidig vektlegger han betydningen av å åpne opp for at den andre kan oppleve situasjonen annerledes, og at dette kan gi grobunn for læring for begge. Oskar opplever at han har blitt mer uredd for å gi tilbakemeldinger når han kommuniserer intensjonen om å støtte og hjelpe fremfor å ødelegge.

Truls uttrykker hvordan han i praksis har nytte av å legge til beskrivende ord rundt beskjeder han gir, for å gi en mest mulig tydelig beskjed, slik at mottakeren ikke skal føle at han har noen skjulte hensikter. Disse ordene går ikke på selve oppdraget, men hva han tenker og hvorfor:

"Jeg har nok opplevd det at jeg får oftere, bedre og riktigere svar, ved å legge på disse beskrivelsene om hvorfor jeg gjør det, og hvorfor jeg sier det. Og det kan komme som en direkte konsekvens av at jeg har fått dette kartet her (360-profilen), og sett disse avvikene som man må jobbe med." - Truls

Foruten å gi et tydeligere bilde av hva han mener ovenfor den andre, kan Truls kanskje oppleve å bli mer sikker på hva han egentlig forsøker å formidle med sine budskap, når han bruker tid på å kommunisere hensikten.

På spørsmål om erfaring med kommunikasjonsverktøyet 360 graders tilbakemeldinger har endret måten hun mottar tilbakemelding, svarer Mona at kurset har forsterket "alle vil deg godt – tanken". Videre begrunner hun det med at de som gir henne tilbakemeldinger som kan oppleves som sårende antakelig vil henne godt, men at de har en klossete måte å gjøre det på. Med bakgrunn i dette uttrykker hun at: *"Kurset har gjort at folket i bedriften tvinger seg selv til å gi tilbakemeldinger som de ellers ikke hadde turt å gi."* Det kan dermed virke som Mona antyder at 360- verktøyet har gitt rom for å gi tilbakemeldinger på arbeidsplassen. Hun forteller også at ledergruppa har holdt noen små foredrag om tilbakemeldinger for bedriften, med formål og mål om at det skal spre seg til resten av organisasjonen: *"Hvis man er åpen om at man trener på å gi tilbakemelding, vil mottakeren også tåle en litt klossete formulering.* Samtidig gjør det terskelen for å etterspørre de ansatte om tilbakemelding mindre når de vet at hun jobber med å utvikle seg som leder: *"Jeg har*

litt hjelp i at jeg er ny som leder, så jeg kan si: jeg er litt ny, så hvordan syns du at det gikk? Var det greit”?

I bedriften til Mona, Kåre og Oskar skaper de, som en del av ledelsen, en organisasjonskultur preget av åpenhet og tydelighet ved å tilrettelegge for å trene på å gi og motta tilbakemeldinger, samtidig som man får utforsket gyldigheten til egne standpunkt. Dette gjør de ved å informere om betydningen av tilbakemeldinger gjennom foredrag for bedriften, etterfulgt av å gi rom for å trene på det. Truls som var eneste representant på kurset fra sin bedrift, opplever færre misforståelser, og en bedre flyt i kommunikasjonen når han uttrykker hensikten og tanker bak sine budskap i større grad. Som leder går han dermed foran som et godt forbilde i sin bedrift, og kan med dette kanskje få med de øvrige ansatte til å se nytteverdien av å kommunisere sine hensikter og spille med åpne kort.

4.3.2 Den lærende organisasjon: delingskultur, åpne prosesser og involvering

Denne underkategorien handler om hvordan lederne bruker erfaringer fra kurset til å tilrettelegge for læring og utvikling hos de øvrige ansatte og organisasjonen som helhet, gjennom å lære av hverandres kompetanse, og involvere dem i beslutningstaking. Kåre bruker termen ”delingskultur” når han skildrer hvordan bedriften oppmuntrer de ansatte til å dele kompetanse med hverandre:

”Vi har ukentlig fast såkalt lyntale. Det går på rundgang at en av de ansatte presenterer noe for alle i kantina. Også har vi én times foredrag hver tredje uke, hvor en har fordypet seg i noe, og deler med de andre. Vi har også en intern media på internett – sånn type facebook-aktig applikasjon som heter Yammer. Her deler vi mye rart, men spesielt faglige ting, spørsmål, diskusjoner, artikler..” - Kåre.

Tanken bak en slik delingskultur er at de skal gjøre hverandre gode: *”Det handler om at man ikke skal holde på ting man har funnet ut, men heller dele. Kåre ser på denne tankegangen som konkrete verktøy for å bygge en lærende organisasjon. Han trekker også frem hvordan et åpent landskap kan påvirke kulturen til å dele: ”vi sitter veldig åpent og tett innpå hverandre. Folk snakker sammen og spør hverandre hele tida. Det bidrar til å tilrettelegge for mer deling og læring, enn å sitte på hvert sitt kontor.”* Oskar forteller om bedriftens lønnsmodell, som premierer de ansatte for å dele kunnskap internt og eksternt: *”På den måten skal de ansatte bli oppmuntret til å gjøre mer, og på sikt vil bedriften vokse ved at kundene også ser hva som skjer.”*

Både Mona, Oskar og Kåre ble inspirert av verktøyet ”4 kolonner øvelsen” på kurset, og valgte å dele denne lærdommen med organisasjonen ved å holde et miniforedrag om ”immunity to change” for hver sin gruppe. Mona opplevde verktøyet som nesten litt magisk, men har ikke oversikt over om de ansatte har fulgt det opp i etterkant. Oskar holdt et delingsforedrag i kantina hvor han snakket om sine store antakelser om hvordan hans atferd ble påvirket av at han hadde problemer med å huske sosiale ting. Mens Mona tok utgangspunkt i den enkelte ansatte, og Oskar brukte seg selv

som utgangspunkt i ”4 kolonner øvelsen”, valgte Kåre å bruke sin gruppe som utgangspunkt for utforskning. Da snakket de om hvordan kulturen er. Om hva de går rundt og tror, uten å ha sjekket dens gyldighet:

”Vi tar for gitt at enkelte ting kan vi ikke ta opp med kunden. Og vi har antakelser om hva kunden forventer. Det er en del oppleste sannheter. Så vi begynte å diskutere rundt hva folk egentlig frykta, hvis vi begynte å pirke bort de tingene der. Det kokte ned til at det kanskje ikke var så skummelt å prøve å endre noen av sporene vi har brent fast i hodene våres. Kanskje vi bare skal prøve å se hva som skjer?” – Kåre.

Ved hjelp av dette 4- kolonner verktøyet fikk Oskar delt med sine medarbeidere bakgrunnen for hvorfor han ikke snakker så mye om personlige anliggende, samtidig som han åpner opp for at andre kan støtte han, istedenfor å bli skuffa over at han ikke bryr seg om dem. Mona introduserte verktøyet for at de ansatte i hennes gruppe skulle få muligheten til å utvikle seg selv, mens Kåre tilrettela for en evaluering av kulturen i sin gruppe som helhet, og utforsket hvordan de kunne gjøre ting annerledes.

Oskar ser at bedriften har stor verdi av at de ansatte støtter seg på hverandre: *”Det er litt det som gjør verdien av selskapet ut over den enkelte ansatte; å klare å spille på hverandre.”* I den lærende organisasjon handler det mye om å involvere. Kåre sier det slik: *”Det handler om å involvere de ansatte i min virkelighetsoppfatning. Men også å etterspørre tilbakemeldinger på min virkelighetsforståelse fra deres virkelighetsforståelse.* Videre fremhever Kåre betydningen av involvering ved å si: *”istedenfor at jeg går rundt og sier <du må gjøre sånn og sånn>, så viser jeg dem, lar de får se og lar det bli en prosess i dem”.* Gjennom involvering tilrettelegger Kåre for en prosess som den enkelte aktivt må gjennomføre selv, for å få eierskap til sin utvikling.

I forbindelse med involvering av de ansatte, forteller Truls om betydningen av å stole på åpne prosesser i møtevirksomhet. Tidligere var Truls ofte preget av sin forutinntatthet når han tok til side en og en for å løse potensielle konflikter i forkant av møter med ansatte han antok hadde motstridende synspunkter. Det som ble bygget opp under på kurset, var å gå mer åpensinnet inn i det. At man ikke skulle la seg styre av forutinntattheten:

”Jeg har blitt mer bevisst det å presentere problemstillingen mer åpent for alle deltakerne i fellesskap, og fortelle litt om hvor jeg selv står, hvorfor jeg tar opp dette, og etterspørre om noen har noen tanker om det. Og da kan jeg fasilitere litt mer og sørge for at alle får sagt sitt, og så se hva som kommer ut av det” – Truls.

Ut fra dette perspektivet har Truls en formening om at folk lærer mer om hvor han står, og at de føler seg mer som et team når de er involvert i beslutninger sammen. Foruten å involvere de øvrige ansatte i beslutninger som skal tas, ser Truls god verdi i å involvere kundene i forbedring av deres produkter: *”hvis en kunde opplever at det mangler kvalitet på et produkt vi selger, så starter vi et*

prosjekt hvor vi inviterer 5 kunder og spør: hva skal vi levere om 6 måneder? Da er liksom alle med på å gi en retning på hva vi skal gjøre.” Truls fremhever dette tankesettet – hvor man åpner opp begge veier ved å presentere tankene sine på den ene siden og åpner opp for tilbakemeldinger på den andre siden, som avgjørende for organisatorisk vekst.

I etterkant av kurset har informantene formidlet verdien av å dekonstruere tilbakemeldingene, ved å være konkret og åpen om hensikten bak det de kommuniserer. Når de jobber med å være mest mulig konkret og tydelig i sin kommunikasjon utforsker de samtidig gyldigheten til sitt eget syn. Som ledere har de stått frem som gode forbilder i utøvelsen av å dekonstruere tilbakemeldingene med formål om at det skal spre seg til hele bedriften. Videre har bedriftene tilrettelagt for personlig og organisatorisk utvikling ved å spille på hverandre, dele kompetanse og gjøre hverandre gode. Ved å involvere ansatte og kunder i beslutningstaking oppfordrer de til medbestemmelse og eieforhold til arbeidet som utføres og utviklingen som skjer.

4.4 Oppsummering av empirisk data

Informantene uttrykker et behov for utvikling av lederrollen og organisatorisk vekst som motiverende for kursdeltakelse. Kåre, Mona og Oskar, som alle er nye gruppeledere, ble oppfordret av bedriften til kursdeltakelse, noe som kan påvirke den indre motivasjonen de opplever i løpet av kurset. Truls opplevde en krise som utløsende for kursdeltakelse, og engasjerte seg i kurset på eget initiativ. Når han i tillegg var den eneste representant fra sin bedrift, kan en anta en sterk indre motivasjon for deltakelse. Lederne har gjennom tilbakemeldinger og avvik på 360- evalueringen oppdaget inkongruens mellom intensjon og virkning, og at de kan arbeide med å være mer tydelige og åpne når de kommuniserer og samhandler med andre. Erfaringer fra kurset har gitt informantene verktøy til å observere seg selv, og de har blitt bevisstgjort hvordan de kan bruke oppmerksomheten på å reflektere over hvordan de påvirker omgivelsene gjennom sin lederrolle. Med nye oppdagelser om seg selv og økt bevissthet i bagasjen, har informantene uttrykt et ønske om å endre seg til å bli bedre, tydeligere, og mer åpne ledere. Tilbake i bedriften har Mona, Kåre og Oskar tilrettelagt for å gi og motta konkrete tilbakemeldinger ved hjelp av foredrag og ved å gå foran som gode eksempler i utøvelsen av dem. Samtlige av informantene har formidlet verdien av å være konkret og åpen om hensikten bak tilbakemeldinger de gir, men også åpne opp for å være mottakelig for å ta imot tilbakemeldinger. Lederne har tilrettelagt for en kultur hvor medarbeideres kompetanse er en verdifull ressurs i utviklingen av den enkelte ansatte. Gjennom ulike forum tilrettelegger bedriften for læring og utvikling ved å støtte seg på hverandre, og gjøre hverandre, og derav organisasjonen til en stadig lærende organisme. Gjennom å involvere de ansatte (internt) og kunder (eksternt) i beslutningstaking tilrettelegger de for medbestemmelse og eieforhold til arbeidet som utføres.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg med utgangspunkt i hovedkategoriene, drøfte aktuelle tema som ble belyst i analysekapittelet. Jeg vil drøfte konkrete utsagn fra informantene, sammenligne informantenes opplevelse og se på enkelte abstrakte sider ved kategoriene. Grunnlaget for drøftingen er informantenes utsagn, teoretiske perspektiver og egne refleksjoner. Jeg velger først å drøfte hver enkelt hovedkategori, henholdsvis *behov for læring og utvikling*, *opplevd læring* og *fra lederutvikling til organisasjonsutvikling*. Deretter samler jeg trådene i en fellesdrøfting, hvor funn diskuteres opp mot problemstillingen.

5.1 Diskusjon av hovedkategorien "*behov for læring og utvikling*"

Forskning har vist at en indre motivasjon er viktig for at mennesker skal engasjere seg i egen læring og utvikling (Deci & Ryan, 1985). Når Mona, Kåre og Oskar velger å delta på lederutviklingskurset på oppfordring fra bedriften, kan det virke som deltakerne er *ytre motivert* for å delta, eksempelvis at drivkraften kommer av å oppnå anerkjennelse fra lederne og de øvrige ansatte i bedriften (ibid). Dette kan ha påvirket den indre motivasjonen de opplevde i løpet av kurset. På en annen side trekker Kåre frem betydningen av at han arbeider i en bedrift med ansatteierskap (i likhet med Mona og Oskar), og hvordan det gjør at en god innsats for bedriften, er en god innsats for seg selv. Jeg tolker det dit hen at behovet for å utvikle seg selv henger sammen med behovet for å utvikle bedriften, og at dette gjør at det blir et svakt skille mellom hva som er indre og ytre motivert. Truls skiller seg fra de andre lederne ved at han opplevde en krise som utløsende for kursdeltakelse, og meldte seg på kurset på eget initiativ. Når han i tillegg var den eneste representanten fra sin bedrift, kan en anta en sterk indre motivasjon for deltakelse. Dette sammenfaller med Kotter (2008) som oppdaget i sine undersøkelser at det å starte en endringsprosess blir enklere dersom personens *sense of urgency* (følelse av at det er påtrengende) er høy, og selvtilfredsheten er lav. Ut fra Truls sine utsagn, eksempelvis at han ønsket "*å bygge opp seg selv*", kan det virke som han i utgangspunktet meldte seg på kurset for å dekke et mangelbehov. Samtidig nevner han flere forhold, "*dokumentere kunnskap*" og "*bli bedre til å utøve jobben*", som gir assosiasjoner til et vekstbehov. Hvilket behov som gjør seg gjeldende for den enkelte er individuelt, og kan variere fra situasjon til situasjon (Gjerde, 2010). I det ene øyeblikket kan lederen være motivert av et trygghetsbehov (mangelbehov), og i det neste for å realisere sine evner (vekstbehov).

De fire lederne er drevet av tilsynelatende ulike behov/motivasjon før kurset. Imidlertid er det ikke nødvendigvis slik at motivasjonen en går inn i en lærings- og utviklingssituasjon med, er den motivasjonen som blir sterkest gjennom prosessen. Nye oppdagelser vil kunne føre til at en endrer primærfokuset for egen utvikling (Grendstad, 1986). Flere av deltakerne opplevde en rekke behov som bakgrunn for deltakelse. Motivasjonen Mona, Kåre og Oskar hadde for å lære mer om

personalansvar, syntes imidlertid å endre retning og sige mer i bakgrunnen til fordel for behovet for personlig utvikling, når deltakerne ble oppmerksomme på sine personlige utviklingspotensial. Denne endringen i motivasjon kan også innebære at deltakerne endret hva de vektla i kurset, noe som kan ha hatt stor betydning for utviklingsprosessen, ettersom det ikke vil være mulig å fasilitere fram en ekte utvikling uten at de som går gjennom utviklingsprosessen, selv ønsker det (Kvalsund i Allgood & Kvalsund, 2005).

Andre faktorer som kan påvirke behovet for læring og utvikling kan være hvorvidt lederne har et fastlåst eller løsningsorientert tankesett (Dweck, 2006). Dersom lederne ikke kjenner seg igjen i tilbakemeldingene de fikk gjennom 360- evalueringen, kan det være at de føler at deres evner er fastlagt, og at det er lite de kan gjøre for å endre seg til noe annet enn det de er (ibid). Når tilbakemeldingene rokker ved deres selvilde, kan de reagere med å bortforklare eller forsvare seg selv. Når lederne imidlertid ble bevisst gapet mellom sine uttrykte og anvendte teorier (Argyris, 2008), kan det virke som at behovet for å lære og utvikle seg ble forsterket. Dermed ble de negative tilbakemeldingene sett på som noe som var betydningsfullt for å kunne utvikle seg videre innenfor et læringsorientert tankesett, fremfor en trussel som rokket ved deres selvilde (Dweck, 2006).

Som nevnt i teoridelen er det vesentlig å tilfredsstille tre grunnleggende psykologiske behov: *behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet*, for at den indre motivasjonen skal vedvare i læringsprosessen, eller gjentas senere i utviklingsprosessen (Deci & Ryan, 1985). *Behov for selvbestemmelse* har blitt reflektert rundt ovenfor, og *behovet for kompetanse* blir diskutert senere. Hvorvidt *behovet for tilhørighet* ble tilfredsstilt, kan imidlertid ha blitt opplevd forskjellig av deltakerne. Mona, Kåre og Oskar, som var 3 av 9 deltakere som deltok fra samme bedrift, opplevde godt samhold og fikk stor nytte av å gå gjennom tilbakemeldings- og lederutviklingsprosessen sammen. Mona uttrykte at de ”*lærte mer om seg selv, hverandre og organisasjonen på denne måten*”. Truls som deltok som eneste representant fra sin bedrift, fremhevet at han savnet at kollegaer deltok, og mente at det var svært utfordrende å være den eneste som tok 360- testen. En endringsprosess kan oppleves vanskelig og smertefull når man går fra noe kjent og trygt til ukjent og uforutsigbart (Rogers, 1965; Kotter, 2008). Når en skal våge å utforske tilbakemeldingene og begi seg ut på denne oppdagelsesreisen, kan det være av stor betydning å oppleve en trygghet og tilhørighet til å stå i ubehaget utenfor komfortsonen sin. Dette underbygger McClure (2005) når han viser til verdien av et *holding environment* som ramme for en viktig del av utviklingsprosessen.

5.2 Diskusjon av hovedkategorien ”opplevd læring”.

Når deltakerne mottok tilbakemeldinger gjennom tilbakemeldingsverktøyet 360 grader, opplevde samtlige av deltakerne å se et avvik mellom hvordan de vurderte seg selv og hvordan andre vurderte

dem. Som Truls nevnte, vil et avvik mellom egen og andres vurderinger tilsi at intensjonen er god. Hvis lederen dermed jobber med å kommunisere og tydeliggjøre intensjonen med sine handlinger, ved å være åpen om den, kan en kanskje unngå misforståelser. Imidlertid forutsetter åpenheten rundt intensjonen at personen selv er bevisst intensjonen som ligger bak. Jo mindre kongruent man er innvendig, desto større blir avstanden mellom en ekstern (objektiv) beskrivelse og en intern (subjektiv) beskrivelse (Kvalsund i Allgood & Kvalsund, 2005). Vår kommunikasjon kan ikke være klarere og mer samstemt enn det vi er selv (Skau, 2011). Når det ikke er samsvar mellom egen og andres vurdering kan en derfor anta at lederen ikke er bevisst hvordan ens handlinger påvirker sine kollegaer (ibid). Når en person er inkongruent, kan det i et eksistensialistisk- humanistisk perspektiv, forklares som at personen er fremmedgjort fra seg selv (Ivey et al., 2009). Ifølge Rogers (1965) blir da omgivelsenes oppgave å hjelpe individet til å hjelpe seg selv, til å bli mer hel og samsvarende (kongruent) med seg selv og sitt ”reelle selv”.

Når andre er involvert i oppdagelser om oss ved å påpeke ting vi ikke har sett tidligere, som gjennom tilbakemeldingsprosessen i 360, får vi et valg. Vi kan akseptere de nye oppdagelsene som en del av oss, eller vi kan oppdage at vi ikke vil være den personen som andre har definert gjennom tilbakemeldingen, og vi kan starte en endringsprosess (Kvalsund & Meyer, 2005). Når mottakeren aksepterer inkongruensen som en del av seg, blir ikke inkongruensen nødvendigvis løst. Imidlertid vil aksepten i seg selv forbindes med et høyere nivå i personens tenkning (Ivey, Gluckstern & Ivey, 1997). Dette kan sammenfalle med Oskar sin opplevelse, hvor han fikk bekreftet sine antakelser om at han skåret lavt på sosiale relasjoner. Når Oskar aksepterte dette som en del av seg, kan det i seg selv føre til en større bevissthet rundt det. Tilbakemeldingen har mest effekt dersom mottakeren gjenkjenner inkongruensen og arbeider med denne ved å utvikle nye tankemønstre eller atferd for å bli mer kongruent (ibid). Mona ønsket ikke å være en utydelig leder som ikke satte klare mål og ledet med en visjon. Samtidig uttrykte hun en beskjedenhet for å være en styrende leder, i frykt for at de øvrige ansatte ville oppleve henne som overkjørende. Dette uavklarte forholdet kan skape en inkongruens som gjør det vanskelig for Mona å lede kongruent (Skau, 2011).

Kåre ønsket heller ikke å oppfattes utydelig og uten klare mål. I hans tilfelle kunne det virke som det var vanskelig å skille mellom hva som var bedriftens visjon og hva som var hans egne meninger. I tilknytning til Kegan & Lahey's (2009) ulike nivåer i mental utvikling, kan det virke som han tilnærmer seg og konstruerer mening innenfor *the social mind*, hvis han ubevisst og lite kritisk tilpasser seg kulturen på arbeidsplassen. Dersom dette er tilfelle er det kulturen på arbeidsplassen som styrer og kontrollerer han (subjektposisjon), fremfor noe han aktivt kan ta stilling til og kontrollere selv (objektposisjon). Ved hjelp av tilbakemeldingene Kåre fikk gjennom sin 360 graders- evaluering, fikk han muligheten til å ta et oppgjør med sine holdninger og atferd,

og utforske hvorvidt de var gjeldende for seg (Kegan & Lahey, 2009). Mer konkret kunne han da reflektere omkring hvilke verdier han selv verdsetter og hva han ønsker med sine handlinger (Kvalsund & Meyer, 2005). Bevisstheten han får i møte med disse tilbakemeldingene kan i seg selv føre til at Kåre i større grad aktivt tar stilling til hvilke og hvem sine meninger han uttrykker (Kegan & Lahey, 2009). Denne prosessen kan gjøre de indre motsigelsene og store antakelsene til noe han ser *på*, (objektposisjon), framfor noe han ser *gjennom* (subjektposisjonen). På denne måten kan han observere seg selv og omgivelsene i øyeblikket, og i større grad bevisst velge hensiktsmessig atferd (Kegan & Lahey, 2009). Det er først når han har svaret på *hvorfor* han handler slik han gjør at han kan handle i tråd med intensjonen (Kvalsund & Meyer, 2005; Mezirow, 2000).

Det kan virke som Mona og Kåre har et uavklart forhold til den rollen de skal ha som leder. Begge fremhever hvordan de føler at andre behandler dem ulikt etter at de har fått lederansvar, og at det de uttrykker blir forsterket når det blir vurdert gjennom deres rolle som leder. Når Mona og Kåre praktiserer ledelse på bakgrunn av disse antakelsene (deres virkelighetssyn), kan det påvirke dem til å holde litt tilbake i frykt for å virke styrende og overkjørende. Når lederne unngår dette, kan de av andre oppleves som lite tydelige og synlige på hva de ønsker og mener. Samtidig kan det være at de ansatte opplever dem slik, fordi de ansatte har en forestilling (virkelighetsoppfatning) om at ledere ikke skal være så relasjonelle, men mer synlig og autoritære i sin fremtoning, i samsvar med den tradisjonelle hierarkiske forestillingen (jf. til ”jeg vet best- antakelsen”) (Kegan & Lahey, 2001). Hvis dette er tilfelle, kan det virke som aktørene (lederne og medarbeiderne) handler rasjonelt ut fra sine lokale virkelighetsoppfatninger, og at de slik blir ubevisste medskapere av uheldige mønstre, som er problematiske for organisasjonen som helhet (Kegan & Lahey, 2001).

Det kan virke som Kåre og Mona fokuserer på relasjonsbasert ledelse, noe som sammenfaller med tendensen til andre norske ledere. Årets EEI- undersøkelse¹⁰ (European Employee Index) viser at norske ledere er i verdenstoppen når det kommer til *relasjonsbasert ledelse*, med fokus på en rekke av de mykere ledelsesaspektene: tillit, oppbakking og involvering (ennova, 2012). Imidlertid viser undersøkelsen at det ikke er tilstrekkelig for medarbeiderne at lederen kun mestrer den ”mykere” formen for ledelse. I forhold til mer *prestasjonsorienterte* aspekter av ledelse, som å sette klare mål, prestasjonsvurdering og oppfølging, vurderes norske ledere kritisk lavt av sine medarbeidere (ibid). Når vi ser på resultatet i undersøkelsen i sammenheng med tilbakemeldingene fra de ansatte i bedriften til Mona og Kåre, kan det virke som relasjonsfokuset går på bekostning av det å sette *klare mål* og være en *tydelig* leder. Fra et annet perspektiv kan det være at lederne er tydelige og synlige, men at dette ikke oppfattes av medarbeiderne fordi de klare målene pakkes inn i en ydmyk tilnærming. Det å være tydelig er ikke nødvendigvis identisk med det å være styrende og

¹⁰ Se oversikt over European Employee Index- undersøkelsen fra 2012 i vedlegg 6

bestemmende. Når lederen opptrer tydelig ved å være kongruent, og lederen utlyser en åpenhet for at andre kan mene noe annet, får han vist tydeligheten, uten at han har en tradisjonell hierarkisk lederrolle. Myk og hard ledelse er således ikke motsetninger, men hver av dem viser derimot viktige fasetter av god ledelse (ennova, 2012).

Tilbake til tilbakemeldingsprosessen på kurset, kan det virke som at lederne ikke opplever noe behov for å omstille eller utvikle seg, før de blir bevisst inkongruensen mellom deres holdninger (*espoused theories*) og hva som kommer til uttrykk gjennom deres atferd (*theories in use*). Når lederne opplever å bli overrasket i møtet med tilbakemeldingene de fikk, kan det forklares med at tilbakemeldingene tar utgangspunkt i atferden. Lederne kjenner seg ikke igjen i tilbakemeldingene, fordi de tror at deres atferd er i samsvar med deres intensjoner og holdninger, noe de viser seg å ikke være. Når tilbakemeldingene lederne får på sin atferd ikke stemmer overens med deres verdier, er det lett at tilbakemeldingene undertrykkes eller avvises fra å være relevante for deres utvikling (ibid). Imidlertid gikk overraskelsen flere av deltakerne opplevde over til en oppdagelse, når de ble bevisst hvordan de ble oppfattet av andre og forstod hvordan tilbakemeldingen kunne bidra til læring, utvikling og en mer kongruent atferd. Kåre beskriver denne opplevelsen som noe som røsket tak i ryggmargsrefleksen og de ubevisste handlingsmønstrene. Når Kåre etter kurset opplever å observere og reflektere i større grad over egen atferd før han agerer, kan det virke som han kontrollerer atferden sin, fremfor at den kontrollerer han. Det kan virke som han har utviklet en form for *super-vision* (Torberts, 2004), eller metabevissthet, som gjør at han kan vurdere hensiktsmessig atferd i øyeblikket, og således lære *kreativt* fra situasjon til situasjon (Senge et al., 2004). Slik kan det se ut til at Kåre har blitt klar over sin egen bevissthetsprosess. Det i seg selv, vil som Kvalsund (2005) presiserer, være et brudd og en suspensjon av det typiske bevissthetsmønsteret, som er å rette oppmerksomheten utover som en automatisk respons.

I analysedelen kom det frem at flere av informantene uttrykte på ulike vis at bevisstgjøringsprosessen og erfaringen fra kurset har gitt dem en økt trygghet som leder. Særlig Truls uttrykte økt trygghet med følgende ord: "*En bevisstgjøring av deg selv gjør deg tryggere på deg selv. Trygg på hvem du er. Trygg på hvordan andre oppfatter deg*". En mulig forklaring på dette kan være at de opplever å ha fått ny kompetanse (økt bevissthet) og derfor har mer selvillit til å handle. Likeledes kan en økt bevissthet gi *self-efficacy* (tro på egen mestring), som igjen kan føre til en trygghet til å stole mer på åpne prosesser. En atferd som er preget av forutinntatthet og kontrollerte prosedyrer kan være et signal på liten trygghet i lederrollen. Kanskje lederne tidligere var redd for uforutsigbarheten fordi det innebar at de mistet kontroll, når de ikke visste hvordan de ville reagere, og hva som ble forventet av dem i uventede situasjoner. Når lederne opplever en økt trygghet etter kurset, kan det være fordi de har pakket med seg økt selvinnsikt, *self-efficacy* og

relasjonsforståelse i bagasjen. Når troen på egen mestring øker, vil det også gjenspeile seg i et ønske om å gjenta en handling (Kegan & Lahey, 2009). Mona og Oskar beskriver hvordan de har mye mer oversikt enn tidligere, og hvordan de observerer seg selv i øyeblikket, mens Truls fremhever at han har blitt flinkere til å reflektere over alternative måter å se situasjonen på. Slik jeg tolker deltakerne kan disse opplevelsene gjenspeile en økt tro på mestring, når de gir uttrykk for at de har økt kompetanse på områder som eksempelvis gir utslag i evnen til å ta et utvidet perspektiv på situasjonen og handle ut fra det. Når Kåre uttrykker at han reflekterer over seg selv og situasjonen i større grad, kan det være en indikasjon på at han, i likhet med Mona, Oskar og Truls, beveger seg mot et høyere mentalt system, *the self-authoring mind* (Kegan & Lahey, 2009). Som nevnt i teoridelen er det transformasjonen fra *the socialized mind* til *the self-authoring mind* som er en del av målsetningen med lederutviklingskurset (Reams & Fikse, 2009). Med den mentale utviklingen vil helhetsforståelsen øke (Kegan & Lahey, 2009). Med et selv-redigerende sinn vil en føle mer makt og påvirkningskraft til å påvirke sitt eget liv. Vil det innebære at selvtilliten og tryggheten vokser med den mentale utviklingen? Dersom uventede situasjoner skulle oppstå kan en person innenfor det selv-redigerende systemet gjøre noe med situasjonen, fremfor en som fremstår som en passiv brikke i et spill de opplever å ikke kunne påvirke (*self-socialized self*). Jeg kan ikke på bakgrunn av intervjuene hevde at deltakerne har nådd et nytt nivå i mental kompleksitet, men slik jeg tolker lederens utsagn viser de antydninger til en mer tilpasningsdyktig og fleksibel atferd, som blant annet kan komme av økt trygghet i lederrollen.

5.3 Diskusjon av hovedkategorien "fra lederutvikling til organisasjonsutvikling"

Tilbake i bedriften har lederne forsøkt å implementere nylært kunnskap og fasilitere læring og utvikling hos øvrige ansatte. Som utviklede personer og ledere kan det virke som lederne har forsøkt å gå foran som gode eksempler, som en slags modellering, når de holder foredrag om betydningen av tydelige tilbakemeldinger og dekonstruktiv kommunikasjon, etterfulgt av å skape rom for å trene på dette. På denne måten kommuniserer lederne at prøving og feiling verdsettes som noe positivt, både verbalt og i sine handlinger. "*When you create a place for something, it is remarkable how much more likely the things is to occur*" (Kegan & Lahey, 2001, s. 188). Det kan virke som lederne har gjort det Kegan & Lahey (ibid) mener med å lede en "*language community*" (språkfelleskap), hvor ideen er at lederne skal vie oppmerksomhet til hvordan de snakker og hva de sier, men også at lederne har mulighet til å skape steder eller kanaler for uvanlig former for kommunikasjon mellom alle medlemmene i fellesskapet. Foruten å utvikle seg på kurset, kan det virke som lederne fortsetter sin utvikling i sine respektive bedrifter, blant annet gjennom å øve på å gi og motta tilbakemeldinger. Erfaringslæring knytter seg til utprøving og refleksjon over det en erfarer og lærer i øyeblikket (Kvalsund, 2011). Gjennom å trene på dekonstruktive

tilbakemeldinger og å lære i relasjon kan lederne få videreutviklet seg, i tråd med Argyris (2008) budskap: *"Managers need plenty of opportunity to practice the new skills"* (s. 49).

Når Kåre fremhever at deltakerne fra bedriften hadde en tendens til å skåre høyt på det relasjonelle, og lavt på tydelighet, kan det høres ut som et harmonisk læringsmiljø uten særlig utfordrende motsetninger. Når han selv vurderer at dette kan hindre lederne og medarbeiderne fra å gi tydelige tilbakemeldinger, kan det høres ut som motsetninger og uoverensstemmelser feies under teppet, og at kulturen er preget av gruppetenkning. En kan således stille spørsmålstegn til om læringen som skjer i bedriften er reell? Er det kreativt (Senge et al., 2004) og dobbelkretslæring (Kvalsund & Meyer, 2005) når man ikke utfordrer hverandres synspunkt? Med et reaktivt tankesett og gjennom enkelkretslæring dempes enhver trussel om reell endring og utvikling. Dersom organisasjonen skal holde tritt med andre organisasjoner og være konkurransedyktig i markedet, må lederne og de ansatte overskride det regelbundne og kontrollen, og åpne opp for kreativ utfoldelse hvor uforutsigbarhet og kaos blir fremtredende (ibid). Det er det kaotiske og uforutsigbare som gir kilde til ny informasjon, ny forståelse og nye handlingsalternativer (Gelatt, 1989; Kvalsund & Meyer, 2005). Gjennom det nye kommer erkjennelsene og oppdagelsene. For at grupper og mennesker skal kunne utvikle seg er det nødvendig å lære av hverandres forskjeller og utfordre det bestående (McClure, 2005; Kvalsund & Meyer, 2005). Kvalsund & Meyer (2005) underbygger dette med at *"vi møtes på likheter og utvikles på forskjeller"* (s. 48). Ut fra dette uttrykket, kan det høres ut som det ikke er tilstrekkelig å møtes på likheter. Jeg forstår uttrykket som at vi må løfte frem våre forskjeller og motsetninger for å oppleve en utvikling. Det kan virke som at lederne i denne bedriften trenger hjelp til å takle sin "angst" ved at de våger å møte andres *forskjeller*, for å se *meningen* og lærdommen i dem, heller enn å feie dem under teppet (Ivey et al, 2009).

Når kulturen på arbeidsplassen kan se ut til å ha et lite utfordrende læringsklima, er det særlig viktig at lederne bryter med dette mønsteret, og våger å gå foran som gode eksempler. Mahatma Ghandi sa en gang: *"Du må selv være den endringen du ønsker å se i verden"* (min oversettelse). Det kan virke som lederne har hentet inspirasjon fra denne tankegangen i etterkant av lederutviklingskurset. Resultatene fra 360-evalueringen kommer fra tiden før lederne tok i bruk nylært kunnskap i bedriften. Derfor kan en ane en utvikling når lederne forteller på ulike vis hvordan de arbeider for å endre denne kulturen. Kåre utfordret gruppa si når han holdt et foredrag om *Immunity to change* og oppfordret gruppa til å utforske hvordan kulturen er, og hva de går rundt å tror uten å ha sjekket ut om det er gyldig. Her kan det virke som Kåre forsøker å ta et oppgjør med kulturen, og hvordan kommunikasjon og handling basert på antakelser og gruppetenkning ikke fører til et hensiktsmessig resultat, læring og utvikling. Samtidig virker det som lederne aktivt forsøker å få frem motsetninger og forskjeller når de arbeider med *dekonstruktiv kommunikasjon* i bedriften. Med denne

kommunikasjonsstilen kan de lære om eget og den andres perspektiv ved å utfordre hverandre med utforskende spørsmål (Kegan & Lahey, 2001). Her kan også den enkelte leder bli konfrontert med sine meninger, i forhold til om det er ens egne verdier som uttrykkes (*self-authoring mind*), eller verdier som en tror forventes av omgivelsene (*self-socialized mind*). På bakgrunn av innføring av dekonstruktiv kommunikasjon og dens utforskning av gitte sannheter, kan det virke som gruppetenkningen i bedriften har bedret seg, etter at lederne ble bevisst *pleasing*¹¹ - kulturen, preget av relasjon, trygghet og harmoni.

Delingskultur, som i bedriften til Mona, Oskar og Kåre fremheves som en arena hvor både ledere og medarbeidere deler kunnskap, gjenspeiler seg også i hvordan de tre lederne tok med seg erfaring og utvikling fra kurset og delte med resten av bedriften. Mona holdt et foredrag om *immunity to change*, og ga den enkelte ansatt muligheten til å utforske sine egne antakelser og hvordan de og deres verdier styrte dem i kommunikasjonen og samhandlingen med andre (Kegan & Lahey, 2009). Mona la således til rette for personlig oppdagelse hos de ansatte, som hun selv hadde erfaring med fra kurset. Kåre er også opptatt av at en ikke kan påtvinge andre nye oppdagelser. Dette kommer til uttrykk når han inviterer de ansatte i sin gruppe med på en oppdagelsesprosess, hvor han viser dem og legger til rette for en prosess som de selv må være herre over (Kegan & Lahey, 2001). Når Mona og Kåre er opptatt av å tilrettelegge fremfor å påvirke en eventuell oppdagelsesprosess hos sine medarbeidere, kan det virke som de selv har hatt glede av en slik fremgangsmåte på kurset. Dette sammenfaller med (Grendstad, 1986; Allgood & Kvalsund, 2005; Kegan & Lahey, 2001) som vektlegger betydningen av at det er kun hovedpersonen selv som kan gjøre oppdagelser omkring egen person. Dette er også i tråd med den *transformative læringens* mål om å øke den enkeltes refleksjonsnivå (Mezirow, 2000) og endre operativsystemet en handler ut fra (Kegan & Lahey, 2009). For å kunne oppnå dette, vil det ikke være tilstrekkelig læring å bli fortalt hvordan noe fungerer (informativ læring). Hvis denne egenrefleksjonen og individfokuset ikke blir vektlagt, vil en slik jeg tolker Kegan & Lahey (2009) kunne oppnå en læring som blir låst til enkeltsituasjoner fordi det ikke vil være tilstrekkelig med *informativ læring* i en verden som er dynamisk og i rask endring. Det kan således virke som at det er først når lederne oppdager inkongruens og nye ting om seg selv, at behovet for omstilling vekkes og blir en vedvarende motivasjon å jobbe videre med.

Flere av deltakerne fremhever betydningen av å *involvere/inkludere* de ansatte i sine virkelighetsoppfatninger, men også i avgjørelser som skal tas. Oskar involverte de øvrige ansatte i sin virkelighetsoppfatning når han gjennom foredraget *immunity to change* delte (*self-disclosed*) bakgrunnen for hvorfor han ikke viser sosial nysgjerrighet ovenfor kollegaer. På denne måten

¹¹ "Pleasing" er en av egenskapene som måles på 360- verktøyet, som forteller hvordan lederen søker aksept og bli likt av andre, fremfor å gå egne veier (<http://www.theleadershipcircleprofile.com>, min oversettelse).

slipper de ansatte å anta at han ikke er interessert i dem. Den ærligheten lederen viser ved å *self-disclose* en så vesentlig ting, legger også opp til at de ansatte i større grad kan få forståelse for hvorfor han gjør som han gjør (Ivey et al., 1997). Denne åpenheten kan også påvirke både Oskar og kollegaene i relasjonen ovenfor hverandre, og skape nye mønstre (Kvalsund & Meyer, 2005). Kanskje vil åpenheten i seg selv føre til at Oskar forholder seg mer avslappa i forhold til å snakke om sosiale anliggende. Videre kan åpenheten som Oskar modellerer, mulig åpne for at de øvrige ansatte våger å dele tanker som ikke nødvendigvis er positive, dersom de skulle føle behov for det.

Etter kurset har Truls opplevd stor verdi i å stole på åpne prosesser gjennom å involvere de ansatte i avgjørelser som skal tas. Når de ansatte får delta på denne måten kan det være at de får tilfredsstilt de tre psykologiske behovene, *behov for selvbestemmelse, mestring og tilhørighet*, som Deci & Ryan (1985) mente hadde stor betydning for den indre motivasjonen. Tidligere var Truls preget av forutinntattheten, når han tok til side en og en for å løse potensielle konflikter i forkant av møter med ansatte han antok hadde motstridene synspunkter. Det kan således høres ut som Truls hadde et slags behov for kontroll over situasjonen, og at han opplevde det som ubehagelig å leve i uforutsigbarheten. Med en forutinntatt tilnærming kan Truls og hans team ha gått glipp av verdifull læring og nye oppdagelser. Det er de uplanlagte hendelsene som fører til ny innsikt og ny læring (Gelatt, 1989). Imidlertid arbeider Truls aktivt med å være seg bevisst sin forutinntatthet etter kurset. Dette beskriver han som å åpne opp begge veier: på den ene siden er han opptatt av å presentere tankene sine for å redusere muligheter for misforståelser, samtidig som han på den andre siden åpner opp for tilbakemeldinger fra andre. Når møtevirksomheten foregår på denne måten, kan Truls innta en fasiliterende, veiledende rolle, fremfor å aktivt kontrollere og styre avgjørelser som tas. Når det kommer til betydningen av å involvere og ansvarliggjøre medarbeidere, er tidligere landslagstrener i håndball, Marit Breivik, et synlig bevis på at det kan føre til suksess. Ved å etterspørre spillerne om deres forslag til taktikk og strategi har Marit Breivik oppnådd bedre resultater enn noen annen landslagstrener (Spurkeland, 2009). Når Truls involverer de ansatte kan den enkelte medarbeider oppleve økt indre motivasjon som resultat (Deci & Ryan, 1985).

Foruten å involvere de øvrige ansatte i beslutninger som skal tas, ser Truls det som hensiktsmessig å involvere kundene i forbedring av deres produkter. Det kan virke som deltakerne, så godt som råd, ønsker å være åpne om hva de selv mener, men også for innspill fra sine samarbeidspartnere og kollegaer, for å redusere mulighetene for at antakelser, tolkninger og misforståelser skal forurense kommunikasjonen. Samtidig kan de med denne tilnærmingen oppnå en relasjon som er preget av tillit og trygghet, hvor aktørene blir invitert til å være ærlig, selv når de mener noe annet enn tendensen.

5.4 Fellesdrøfting av funn

I dette delkapittelet tar jeg sikte på å sammenfatte og drøfte deltakernes behov for mental omstilling og hvordan de selv opplever dette behovet gjennom de ulike fasene *før, underveis* og *etter* lederutviklingskurset.

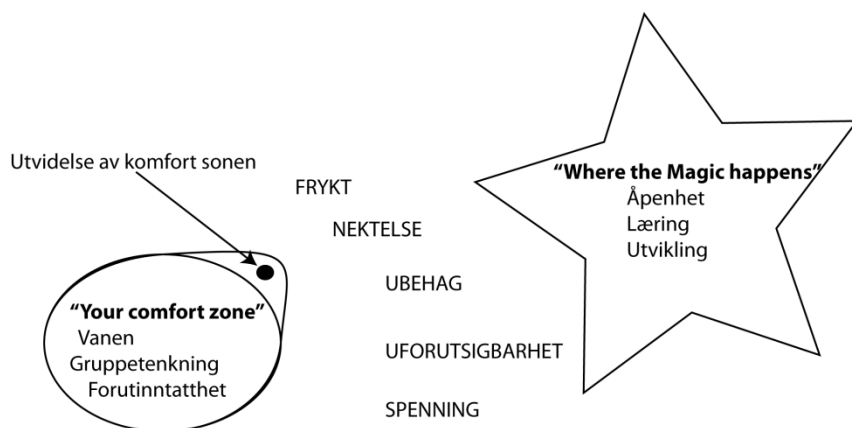
5.4.1 Behovet før – komfortsonens blokkeringer

Det fremgår av analysen og drøftingen av kategoriene at tre av de fire lederne ikke tok et personlig initiativ for kursdeltakelse. Til tross for at de uttrykte en interesse for å delta, virket det ikke som at dette var et indre (Deci & Ryan, 1985) og sterkt mangelbehov for å lære og utvikle seg videre som ledere. Når man trives og er selvtilfreds med status quo, blir man ofte blendet av hvordan selvtilfredsheten kan hindre læring og utvikling fordi en er direkte involvert, og ikke evner å se situasjonen utenfra (Kotter, 2008). Således kan en sette spørsmålstegn ved hvorvidt Mona, Kåre og Oskar var seg bevisst eventuelle behov for læring og utvikling før lederutviklingskurset. Er det slik at man ikke har behov for å utforske hvilke indre og ytre behov en har, når man er selvtilfreds? Kanskje vi trenger hjelp fra andre for å skape et slikt behov eller en slik bevissthet i oss? Resultatene fra 360- graders evalueringen viste at de tre deltakerne fra samme bedrift hadde, i likhet med resten av representantene fra bedriften, en tendens til å være enig og ikke utfordret hverandre i særlig stor grad. Kanskje kan andre behov ha gjort seg mer gjeldende, som å ivareta relasjoner til kollegaer? Eller var deltakerne rett og slett selvtilfredse i bedriften som den var? Hvorfor skal man endre vaner, eller bryte ut av gruppetenkningen, dersom en har det bra? Og hvorfor skal *jeg* si fra, når ingen andre gjør det? I forhold til konformitet, vil terskelen for å bryte med gruppetenkningen bli høyere, ettersom antall personer som er involvert i gruppen ikke gjør det (Myers, 2005). Til kontrast, var selvtilfredsheten lav og *sense of urgency* høy, hos Truls som opplevde en krise som avgjørende for kursdeltakelse. Kursdeltakelsen var slik selvbestemt, og en kan anta at Truls opplevde en bevisst, sterk indre motivasjon for vekst (Deci & Ryan, 1985). Samtidig viste 360- grader evalueringen at Truls ikke var fullt så bevisst sitt behov for kontroll i forkant av møter, når han lot forutinntattheten styre fremgangsmåten og hvordan han løste det.

Som illustrert i figur 2¹² kan det virke som at de fire lederne ble hindret av komfortsonen sin når de ikke våget å leve i ubehaget og uforutsigbarheten i møte med motstridende tanker og syn, og i møtevirkosomhet når de lot forutinntattheten styre fremgangsmåten og hvordan de løste situasjonen. Ledere med slike *reaktive tendenser*, kan antakelig ha stor nytte av en mental omstilling. Det er innen komfortsonen vi har kontroll. Det *reaktive* kan gi oss en følelse av å ha kontroll, blant annet fordi vi reagerer på måter som vi har erfaring med fra tidligere. Vi skaper forventninger om verden

¹² Figuren er tegnet av undertegnede for å oppsummere store deler av det jeg opplevde som essensen i informantenes blokkeringer.

vi lever i for å få forutsigbarhet og kontroll, og når det uforutsigbare skjer, og bryter med forventningene våre, reagerer vi for å gjenopprette kontrollen ved å trekke oss tilbake i komfortsonen. Kanskje var det dette deltakerne opplevde før de deltok på kurset.



Figur 2: Viser komfortsonens blokkeringer

Det kan virke som flere teorier¹³ (Senge et al, 2004; Kegan & Lahey, 2009) taler om det *kreative* og *reaktive* som to polariteter, hvor den *kreative* delen er den eneste riktige. Men vil en ikke i det *kreative* også ha bruk for det *reaktive*? Eksempelvis vil en toåring som ikke har en innebygd vane om å passe seg for trafikken, kunne få problemer med å reagere i møte med en bil som kommer kjørende. Med bakgrunn i disse tankene kan det virke som det ikke er snakk om *enten- eller*, men heller *både- og*. Vi trenger både å *reagere* på omstendighetene for å tilpasse det vi har lært til omskiftende omstendigheter, og samtidig lære på et dypere nivå (kreativt) som øker bevisstheten vår, og gir muligheter for å skape noe nytt. Forskjellen ligger mer i hvordan det *kreative* blir ansett som et mer bevisst og intensjonelt valg, mens det *reaktive* anses som en refleks og ikke oppleves som noe valg. En kan dermed forstå teoriene som en oppfordring til at lederne skal være seg bevisst hvordan de lærer, hvordan de reagerer og kontinuerlig ta aktive valg basert på den enkelte situasjon. Det handler om å ha kontroll over sine valg (objektposisjonen), fremfor å la den reaktive tilnærmingen kontrollere det ubevisst for seg (subjektposisjonen), da refleksen ikke tar høyde for helheten i den nye situasjonen, men kun ser det en kjenner igjen fra tidligere situasjoner.

Kan en god relasjon mellom kollegaene føre til reaktive mønstre? Dersom relasjonen mellom kollegaene er god, kan en anta at det er rom for å si fra hvis en er uenig i normen. På en annen side, kan den enkelte føle at en har desto mer å tape, dersom en bryter med normen, og risikerer den gode relasjonen, og det å bli godt likt (jf. til *pleasing- kulturen* og *the socialized self*). Når Truls lot seg styre av forutinntattheten signaliserer han indirekte til sine kollegaer at han ikke stoler på at de vil

¹³ *Reaktive tendenser* blir også målt i 360-grader tilbakemelding (<http://www.theleadershipcircle.com/>).

Ut fra teorien bak TLCP-verktøyet kan det virke som en person med *kreativ kompetanse* vil reagere annerledes. Etter å ha havnet utenfor komfortsonen sin, vil han kanskje reagere ved å bli værende i situasjonen og søke å finne en løsning. Dersom en lykkes med det kan det hende at komfortsonen utvides.

takle å *møtes* med motstridende meninger på møtet. Samtidig fremgår det at både Truls og deltakerne fra samme bedrift, ikke var bevisst hvordan de bidro til uheldige mønstre som i stor grad blokkerte for nye oppdagelser, læring og utvikling. Ut fra lederne fortellinger og relevant teori, kan det være utfordrende å oppnå læring og utvikling når en ikke våger å kjenne på ubehag, uforutsigbarhet, spenning og frykt (Gelatt, 1989; Kvalsund & Meyer, 2005). Egenskaper som mot, og fenomener som det å være aktiv agent i eget liv, legger føringer og oppfordrer lederne til å utfordre vanen og gruppetenkning med dobbelkretslæring. I fremtiden hvor samfunnet endres raskere enn noen gang, og vi ikke vet hva som er sannheten i morgen, blir egenskaper som det å takle uforutsigbarheten ansett som svært viktig (Kegan & Lahey, 2009). Det betyr imidlertid ikke at vi skal gi opp reaksjonsmønstre, men heller bli bevisst dem og lære å bruke dem på mer konstruktive måter, slik at vi også kan lære av det uforutsigbare, og i tillegg kunne bli mer kreative.

5.4.2 Behovet underveis - jakten på mening

Når deltakerne opplevde å ikke kjenne seg igjen i tilbakemeldingene kan det ha oppstått et behov for *forklaring*, fremfor et øyeblikkelig behov for aksept og integrering, noe som kan tilsi at behovet for mental omstilling her er begrenset. Deltakerne ser naturlig nok situasjonen fra sitt verdenssyn, noe som kan hindre dem fra å se situasjonen fra andres ståsted, eller bidra til å nekte for at det som blir sett fra andres perspektiv er rett. Den øyeblikkelige nektelsesreaksjonen kan være et resultat av at deltakerne blir for opptatt av det som ligger bakom tilbakemeldingen, og slik kommer i *selvforsvar*, fremfor å se og reflektere over tilbakemeldingen rent og objektivt etter at alle aspektene av tilbakemeldingen hadde fått vist seg frem (Kvalsund, 2005; Depraz, et al, 2003). Selvforsvarsrutinene er handlinger som hindrer individene og organisasjonene i å oppleve situasjoner som kan være ubehagelige eller truende. Samtidig hindrer de aktørene fra å identifisere og forandre årsakene til at man opplever ubehag eller frykt (Irgens, 2011). Dette selvforsvaret skapes ikke av vond vilje, men etablerer seg som vanemønstre som har til hensikt å skjerme oss fra situasjoner som kan gjøre oss utrygge og virke truende (se figur 2). Det er når en setter til side (suspenderer), eller er bevisst sine forkunnskaper, fordommer og forutsetninger at en kan utforske alternative måter og forstå og få mening i noe (Depraz et al, 2003).

Det er først når lederne blir bevisst inkongruensen mellom deres uttrykte og anvendte teorier, at de opplever et behov for å omstille seg. Tidligere har de ikke kjent seg igjen, fordi tilbakemeldingene tok utgangspunkt i deres atferd, og denne var ikke i samsvar med deres verdier og intensjoner, noe de trodde det var. Flere fant også *mening* i tilbakemeldingene når de fikk coaching på sin 360-graders profil. Når en selv er blendet av sitt eget syn, kan det være hensiktsmessig å få hjelp til å se situasjonen (tilbakemeldingen) fra ulike perspektiv, fra en fasilitator som ikke er subjektivt

involvert. Vi har her sett hvordan deltakerne har gått fra å ha et begrenset behov til å oppleve et større behov for en mental omstilling.

Det er ikke nødvendigvis negativt at deltakerne satte spørsmålstegn ved tilbakemeldingene de fikk av sine kollegaer. At lederne ikke sluker tilbakemeldingen rått og ukritisk, kan i seg selv, være et tegn på at de lærer gjennom dobbelkretslæring, som omhandler å gjøre eksplisitt, for seg selv, sine egne styrende verdier (Irgens, 2011; Kvalsund & Meyer, 2005). Det at deltakerne imidlertid aksepterte inkongruensen, vil i seg selv forbindes med et høyere nivå i personens tenkning (Ivey et al, 2009). Bevisstgjøringen deltakerne får i møte med tilbakemeldingene kan føre til at de aktivt tar stilling til hvilke og hvem sine meninger de uttrykker. Når de mottok tilbakemeldingene kunne de ta et oppgjør med sine holdninger og atferd, og utforske hvorvidt de var gjeldende for seg. Denne prosessen gir deltakerne muligheten til å gjøre de indre motsigelsene og store antakelsene til noe de ser på (objektposisjonen) fremfor noe de ser gjennom (subjektposisjonen). Det er først når de har svaret på hvorfor de gjør som de gjør at de kan handle aktivt i tråd med intensjonen, hel og samsvarende med sitt reelle selv. I jakten på mening har deltakerne blitt klar over sin egen bevissthetsprosess, noe som vil være et brudd med det typiske bevissthetsmønstret hvor de rettet oppmerksomheten utover som en automatisk respons.

5.4.3 Behovet etter kurset- fra intrapersonlig til interpersonlig utvikling

På kurset kan det virke som at lederne får behov for å ta et *intrapersonlig* oppgjør med hvordan antakelser de har styrer måten de handler og tenker på gjennom transformativ læring. Tilbake i sine respektive bedrifter virker det som at de får et behov for å fortsette utviklingsprosessen med en *interpersonlig* utvikling gjennom dekonstruktiv kommunikasjon og læring i relasjon, hvor de tar et oppgjør med motsetninger som finnes i relasjonen til andre. Dette kan uttrykke behovet for kongruens; at en skaper et mer helhetlig bilde av seg selv, relasjonen og dermed organisasjonen - for å tilfredsstille både å være ærlig og autentisk (ekte). Når lederne er tilbake i bedriften kan det tenkes at de slik føler eller opplever en forventning om at de skal ha med seg noe nytt i bagasjen. Kanskje har de selv et behov for å vise en mer kongruent oppførsel ovenfor de som har ment noe annet, eller kanskje de har et slikt behov ovenfor seg selv.

Bevisstgjøringsprosessen og erfaringer fra kurset har gitt deltakerne en økt trygghet som leder. Det kan virke som ny kompetanse og økt bevissthet har gitt de tro på egen mestring, mer selvtillit til å handle, og trygghet til å stole på åpne prosesser. Med mental utvikling vil helhetsforståelsen øke, og med et selv-redigerende sinn vil en kunne oppleve mer makt til å påvirke sitt eget liv. Jeg kan imidlertid ikke hevde at lederne har omstilt seg mentalt, men slik jeg tolker ledernes opplevelser har de utviklet egenskaper og ferdigheter som gjør de mer fleksible, tilpasningsdyktige, og i stand til å innta flere perspektiv enn tidligere.

Som utviklede personer og ledere har de illustrert modellering når de har holdt foredrag om betydningen av tydelige tilbakemeldinger og dekonstruktiv kommunikasjon, etterfulgt av å ha lagd rom for å trene på det. Lederne tar et oppgjør med *pleasing*-kulturen, ved å utforske gyldigheten til antakelsene som ligger i kulturen og til den enkelte, og de arbeider med å få frem motsetninger og forskjeller gjennom arbeidet med dekonstruktiv kommunikasjon. *Involving*, både i hverandres virkelighetsoppfatninger og i beslutningstaking, viser seg å ha fått stor plass og verdi i deltakernes ledelse etter kurset. Truls involverer medarbeidere i beslutningstaking og kunder i forbedring av produkter, mens Kåre involverer sine medarbeidere i kommunikasjonen til kundens ledelse. På denne måten tilrettelegges det for ansvarliggjorte og indre motiverte medarbeidere, samtidig som de får innsikt i hverandres perspektiver og antakelser, og unngår at private og skjulte forklaringer får utvikle seg og forsterke uproduktive mønstre. Etersom lederne har gjennomført alle disse endringene etter kurset, kan det symbolisere at de ser et vedvarende behov for mental utvikling. Videre kan det virke som at lederne har gått fra å kjenne et personlig behov for mental utvikling, til å se behovet for tilrettelegging av en slik utvikling i sin bedrift.

I diskusjonen av hovedkategoriene og fellesdrøftingen av funn har vi sett hvordan behovet for *mental utvikling/omstilling* har variert hos de fire lederne. For Mona, Kåre og Oskar har behovet endret både fokus (fra personallederutvikling til personlig utvikling) og styrke når det gikk fra å være et begrenset behov til å bli et større behov gjennom de tre stadiene *før, underveis* og *etter* lederutviklingskurset. For Truls ser det ut til at behovet for mental omstilling/utvikling har vært fremtredende gjennom hele prosessen, selv om overraskelser underveis har påvirket fokuset. Felles for alle lederne er at de har opplevd et vedvarende behov for en mental omstilling/utvikling etter kurset. Dette kommer spesielt til uttrykk gjennom hvordan de implementerer nylært kunnskap og dekonstruktiv kommunikasjon, samt inntar en *åpen* tilnærming til uforutsigbare situasjoner, tilbake i sine respektive bedrifter.

6 Avslutning

I denne studien har jeg gjennom teori, empiri, egne tolkninger og refleksjoner forsøkt å svare på problemstillingen: *”Hvordan opplever ledere behovet for en mental omstilling før, underveis og etter å ha arbeidet med kommunikasjonsverktøyet 360 på lederutviklingskurs, og hvordan arbeider lederne for å implementere nylært kunnskap og fasilitere læring og utvikling hos øvrige ansatte tilbake i sine respektive bedrifter”*. I dette kapittelet tar jeg sikte på å svare på oppgaven ved å oppsummere sentrale funn som avhandlingen har ført frem til, etterfulgt av en kort vurdering av studiens nytteverdi. Videre vil jeg vurdere begrensninger ved oppgaven, før jeg avslutter med å påpeke mulige implikasjoner for videre forskning med utgangspunkt i min studie.

6.1 Oppsummering av funn og nytteverdien

Behovet for mental utvikling og læring ser ut til å oppleves forskjellig hos de fire deltakerne før lederutviklingskurset. Mona, Kåre og Oskar blir oppfordret av bedriften til å delta, noe som kan tilsa at de ikke har kjent på et indre behov for utvikling, og en kan anta at de innehar en høy selvtilfredshet i bedriften. Til kontrast meldte Truls seg opp personlig som følge av en krise, og hadde en lav selvtilfredshet og en høy *sense of urgency*. Således kan det virke som en kombinasjon av lav selvtilfredshet og høy *sense of urgency* er faktorer som kan påvirke hvorvidt lederen opplever et tilstrekkelig indre behov for å inngå i en lærings- og utviklingsprosess. Like fullt har alle fire deltakerne kjent behov for mental omstilling underveis, noe som tilsier at utgangspunktet for deltakelse ikke nødvendigvis har avgjørende betydning for opplevelsen underveis og utbytte.

*I løpet av kurset har vi sett ulike faktorer som kan ha medvirket til at lederne har opplevd en endring i behovet for å omstille seg. Når lederne så avvik mellom egen og andres vurderinger av seg selv, ble de etter hvert nysgjerrige og opplevde et behov for å utforske egne verdier, holdninger og intensjoner. Slik ble de bevisst inkongruens mellom deres uttrykte og anvendte teorier (*espoused theories og theories in use*), og lederne ble kjent med sine utviklingspotensial. Gjennom denne prosessen kunne deltakerne ta et oppgjør med sine holdninger og atferd, og utforske hvorvidt de var gyldige for seg. Slik ble lederne kjent med sine ubevisste antakelser som hadde kontrollert deres atferd, og de opplevde et økt behov for mental omstilling.*

Mona, Kåre og Oskar kom alle fra samme bedrift mens Truls deltok som eneste representant fra sin bedrift. Jeg har ikke noe sterkt grunnlag for å tro at Truls ikke våget å utforske sitt indre ståsted, men når han er eneste representant fra sin bedrift, er det lett å forestille seg at uforutsigbarheten og utryggheten kan ha påvirket Truls til å undertrykke eventuelle behov for å omstille seg underveis. Jeg tolker det likevel dit hen at Truls ble ivaretatt eller ivaretok seg selv i utforskningsprosessen, ettersom alle fire informantene formidler å ha blitt bevisst og forfulgt sitt behov for en mental omstilling.

Flere funn kan tyde på at behovet for mental omstilling/utvikling er vedvarende etter kurset. Det kan virke som lederne tilegner seg kunnskap, innsikt og egenskaper gjennom *transformativ læring*, noe som kan ha bidratt til å opprettholde et vedvarende behov for mental omstilling etter kurset, og ikke bare *informativ læring* som begrenser seg til innenfor kursets fire vegger. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom at alle de fire lederne formidler en evne til å ta større perspektiv i ulike ledelsessituasjoner. Denne evnen til å se mer av det som foregår i omgivelsene og innover i seg selv, kan sees i sammenheng med hvilket mentalt system de befinner seg i og kan operere ut fra. Når deltakerne opplever at de kan holde ulike perspektiver kan de handle fleksibelt i situasjoner som dukker opp i sin lederrolle. Evnen til å ta et steg tilbake og reflektere i situasjonen er noe av det som vektlegges for å kunne ta aktive valg (*self-authoring mind*) i stedet for å bli styrt av omverdenen (Torbert, 2004). Jeg kan imidlertid ikke hevde at lederne har nådd et nytt nivå i mental kompleksitet, men slik jeg tolker ledernes opplevelser har de utviklet egenskaper og ferdigheter som gjør dem mer fleksible, tilpasningsdyktige, og i stand til å innta flere perspektiv enn tidligere.

Videre gir etableringen av *dekonstruktiv kommunikasjon* og fokuset på *åpenhet* signaler om at deltakerne har en mer positiv innstilling og nytt mot til å lære av hverandres forskjeller og motsetninger, fremfor en frykt for hvordan motsetninger og kritisk tenkning kan forstyrre et godt og harmonisk arbeidsmiljø. I sum kan utviklingen og engasjementet til deltakerne, samt alle endringene deltakerne har gjennomført i bedriften, underbygge at deltakerne ser et vedvarende behov for mental utvikling. Videre kan det virke som at lederne har gått fra å kjenne et personlig behov for mental utvikling til å se behovet for tilrettelegging av en slik utvikling i sin bedrift.

Denne avhandlingen kan bidra til å rette fokuset mot hvordan vi kan lære om oss selv i møte med andre, eksempelvis gjennom åpenhet, tilbakemeldinger og dekonstruktiv kommunikasjon. Dernest kan studien oppfordre ledere og andre til å lete innover i seg selv etter en oppskrift på hensiktsmessig, intensjonell og kongruent atferd, og finne sin egen stil, fremfor å prøve å etterleve alle forventninger som en opplever blir stilt til egen person og rolle. Videre kan oppgaven underbygge at dagens organisasjoner trenger en fleksibel tilnærming til ledelse, i det den presiserer betydningen av å utvikle seg mentalt for å bedre se, forstå og samhandle med komplekse organisasjonsmiljø og en stadig mer kompleks samfunnsutvikling. Ulike deler av oppgaven kan kanskje appellere til ulike personer. Jeg oppfordrer derfor leseren til å legge sin egen *mening* inn i teksten. Det er hva teksten og innholdet betyr for *deg* som er betydningsfullt.

6.2 Begrensninger ved forskningsprosjektet

Det er flere faktorer som kan ha påvirket funn som presenteres i denne oppgaven. I delkapittelet 3.5.3 har jeg vurdert og reflektert rundt hvordan jeg som forsker har påvirket alle steg i prosessen

med min subjektivitet. Andre faktorer som kan innvirke på (behovet for) lærings- og utviklingsprosessen som skjer, er hvordan den enkelte deltakers bakgrunn og utgangspunkt vil påvirke. Eksempelvis kan deltakernes mestringserfaringer fra lignende utviklingsprosesser kunne gi de mestringsforventninger i møte med dette lederutviklingskurset. Når deltakerne kommer inn i kurset med forskjellig bagasje og med sin individualitet, er det vesentlig at fasilitatorene på kurset møter den enkelte der den er, og tilrettelegger for videreutvikling derfra (Allgood i Allgood & Kvalsund, 2005). Dersom den enkelte ikke blir møtt der den er, kan det påvirke hvorvidt lederen opplever et behov for omstilling og hvorvidt de forfølger behovet. Videre kan jeg ikke hevde at det *kun* er dette lederutviklingskurset som har bidratt til at informantene opplever behov for en mental omstilling og at de formidler en økt bevissthet omkring seg selv og omgivelsene. En utvikling av nye mentale systemer er en prosess, og ikke nødvendigvis noe som blir gjort over kort tid. Derfor kan det være andre eksterne hendelser eller forhold som kan ha forstyrret eller stimulert informantenes behov, opplevelse eller utviklingen de opplever. Hvorvidt lederne opplever støtte av kollegaer og omgivelser, både på lederutviklingskurset og på ledernes arbeidsplasser er også aktuelle faktorer som kan begrense lederens frihet til å være fullstendig tilstede i sin utviklingsprosess. Avslutningsvis er det også nødvendig å nevne hvordan jeg ofte har vurdert de tre deltakerne fra samme bedrift som en gruppe med tilnærmet samme type behov og utvikling, med Truls som motpart. Individuelle behov vil naturligvis forekomme, og det kan hende jeg tidvis har mistet synet av enkeltindividet.

6.3 Implikasjoner for videre forskning

I denne oppgaven har fokuset vært på hvordan *lederne* opplever et behov for mental omstilling, hvordan de har utviklet seg, og tilrettelagt for læring og utvikling tilbake i sine respektive bedrifter. Det hadde imidlertid vært interessant å studert hvordan ledernes utvikling oppleves fra medarbeidernes ståsted, og hvorvidt medarbeiderne ser behov for denne utviklingen i utgangspunktet. Hvordan har lederne egentlig lyktes med å gjennomføre endringer i bedriften, og hvordan opplever medarbeiderne sin leder som en fasilitator for deres utviklingsprosess?

Å bli bevisst indre styrende verdier og bli en aktiv agent i eget liv er ikke bare hensiktsmessig i utvikling av ledere, men også noe både Kari og Ola Nordmann kan ha stort utbytte av, uavhengig av funksjon, relasjon eller rolle. Vi lever alle i en dynamisk og tempopreget verden, hvor en utvikling av mental kompleksitet kan ha stor betydning for å forstå og samhandle med denne kompleksiteten. Derfor hadde det vært interessant å utforsket forskjellige personer med ulik bakgrunn om hvorvidt og i hvilken grad de er bevisst sitt eget behov for mental utvikling, og hvilke syn de eventuelt har på en slik utviklingsforståelse. Her kunne Q- metode vært en god tilnærming, da den gir tilgang til et større antall deltakers subjektivitet, som dermed kunne representere et større mangfold av syn.

Referanser

- Allgood, E. (2005). Counselor Education: A Call for Relational Learning. I E. Allgood & R. Kvalsund (red.). *Learning and Discovery for Professional Educators: guides, counselors, teachers: an interactive experiential approach to practice and research*. Trondheim: Tapir
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Argyris, C. (2008). *Teaching Smart People How to Learn*. Boston: Harvard Business School Press.
- Brown, M. Y. (2009). *Growing Whole: Self-realization for the Great Turning*. Mt. Shasta: Psychosynthesis Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Depraz, N., Varela, F., Vermersch, P. (2003) *On becoming aware: A pragmatics of experience*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Dweck, C. (2006). *Mindset*. New York: Ballantine Books.
- Ennova og HR Norge. (2012). *Veien til høyere arbeidsglede*. (European Employee Index Norge - rapport 13.). Oslo
- Fikse, C. & Reams, J. (2009). Teaching as Mentoring: Facilitating Development for Students in Coaching and Leadership. I R. Karlsdottir & R. Kvalsund (red.). *Mentoring og Coaching i et læringsperspektiv*. Trondheim: Tapir.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of counseling psychology*, 36 (2), 252-256.
- Gjerde, S. (2010). *Coaching: hva – hvorfor – hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grendstad, N. M., & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Ivey, A. E., Gluckstern, N. B. & Ivey, M. B. (1997). *Basic influencing skills*. North Amherst, Mass: Microtraining Associates.
- Ivey, A. E., D'Andrea, M. J. & Ivey, M. B. (2009). *Theories of counseling and psychotherapy: a multicultural perspective*. Los Angeles: Sage.
- Joiner, B. & Josephs, S. (2007). *Leadership Agility: Five levels of mastery for anticipating and Initiating Change*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Kegan, R. & Lahey, L. L. (2001). *How the Way We Talk Can Change the Way We Work*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Kegan, R. & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to Change: How to overcome it and unlock potential in yourself and your organization*. Boston: Harvard Business Press.
- Kets De Vries, M. F. R. (2006). *The leader on the Couch: A clinical approach to changing people and organizations*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Kotter, J. P. (2008). *A Sense of Urgency*. Boston, Mass.: Harvard Business Press.
- Kvale, S (1996). *Interviews: An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervjuet. (2. Utgave)*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kvalsund, R. (2003). *Growth as self-actualization: a critical approach to the organismic metaphor in Carl Rogers' counseling theory*. Trondheim: Tapir.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching: metode, prosess, relasjon*. Tønsberg: Synergy Publishing.
- Kvalsund, R. (2011). Organisering av kompetanseutvikling i arbeidslivet. I L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (red.). *Voksne, læring og kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir.
- Kvalsund, R. (2005). Learning and Discovery in Guidance. I E. Allgood & R. Kvalsund (red.). *Learning and Discovery for Professional Educators: guides, counselors, teachers: an interactive experiential approach to practice and research*. Trondheim: Tapir.
- McClure, B. A. (2005). *Putting a New Spin on Groups: the science of chaos*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mezirow, J. & Associates (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Myers, D. G. (2005). *Social Psychology. 9th ed*. Boston: McGraw Hill.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable & Company Ltd.
- Rogers, C. (1965). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. A. Lillebø (oversetter). Oslo: Egmont Hjemmets forlag.
- Senge, P. M., Scharmer, C. O., Jaworski, J. & Flowers, B. S. (2004). *Presence: Human Purpose and the Field of Future*. New York: Double day.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Thagaard, T. (2009). *Systematisk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torbert, W. R. & Associates (2004). *Action inquiry: The secret of timely and transforming leadership*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Anderson, B. (udatert). *The Leadership Circle*. Hentet 24.april 2012, fra <http://www.theleadershipcircle.com/wp-content/uploads/2011/01/tlc-brochure-web.pdf>