

Kurt Tollaksen

"Å ja, det var så lærerikt hele prosessen!"

En kvalitativ intervjustudie av fire skolelederes opplevelse av opplæring i lærende samtaler

Masteroppgave i i skoleutvikling og utdanningsledelse

Veileder: Anne Berit Emstad

November 2023

Kurt Tollaksen

"Å ja, det var så lærerikt hele prosessen!"

En kvalitativ intervjustudie av fire skoleleders opplevelse av opplæring i lærende samtaler

Masteroppgave i i skoleutvikling og utdanningsledelse
Veileder: Anne Berit Emstad
November 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Kurt Tollaksen

"Å ja, det var så lærerikt heleprosessen!"

En kvalitativ intervjustudie av fire skolelederes
opplevelse av opplæring i lærende samtaler

Masteroppgave i i skoleutvikling og utdanningsledelse

Veileder: Anne Berit Emstad

November 2023

Kurt Tollaksen

"Å ja, det var så lærerikt heleprosessen!"

En kvalitativ intervjustudie av fire skoleleders opplevelse av opplæring i lærende samtaler

Masteroppgave i i skoleutvikling og utdanningsledelse
Veileder: Anne Berit Emstad
November 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg mye. Jeg har valgt et tema for oppgaven som interesserer meg veldig, lærende kommunikasjon og lærende samtaler. Jeg tar med meg mye av det jeg har fordypet meg i, inn i jobben som skoleleder. Jeg har valgt å forske på en type opplæring for skoleledere som det ikke finnes så mye forskning på. Det er veldig spennende å forske på hva som skal til for at skoleledere blir bedre i jobben sin. Gjennom min egen empiri og eksempler på god praksis i litteraturen har jeg kunne se min egen praksis i nytt lys.

Som skoleleder, håndballtrener og deltidsstudent er det mye som skal klaffe for at man kan prioritere studier, men når alt klaffer er det utrolig givende å fordype seg i mellommenneskelige forhold, lederrollen og kommunikasjon. Det har vært hardt arbeid å navigere i forskningslitteratur, men samtidig har det gitt meg mye. Jeg føler meg på ingen måte utlært og gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg opparbeidet meg mange litteraturreferanser som gjør bedre i stand til å møte ny litteratur.

Jeg vil takke mine informanter for at dere har stilt opp og for at dere har vært så åpne. Jeg vil takke min veileder Anne Berit Emstad for konstruktive og tydelige tilbakemeldinger, som har både dratt meg og pushet meg og teksten min i riktig retning. Det er også på plass med en takk til familien for tålmodigheten i forbindelse med masteroppgaven. Det gjelder i særdeleshet Kathrine for at jeg har kunnet prioritere å skrive denne masteroppgaven ferdig. Takk!

Trondheim

November 2023

Kurt Tollaksen

Sammendrag

Denne studien tar for seg en gruppe skolelederes opplevelse av å delta i en opplæring i lærende samtaler. I bunn for valg av tema ligger at jeg er nysgjerrig på lærende samtaler og hvordan jeg selv kan bli mer lærende i min kommunikasjon.

Problemstillingen som besvares er hvilken betydning har opplæring i lærende samtaler hatt for skoleleders praksis. Jeg har strukturert diskusjonen rund de tre forskningsspørsmålene jeg har hatt:

- Hva gikk opplæringen ut på?
- Hvordan opplevde deltakerne opplæringen?
- Hvilken betydning opplever deltakerne at opplæringen har hatt for deres ledelsespraksis?

Forskningsspørsmålene er ment som støtte til følgende problemstilling: "Hvilken rolle kan opplæring i lærende samtaler ha for skolelederes ledelsespraksis?"

Den kvalitative intervjustudien består av fire semistrukturerte intervjuer med fire skoleledere som deltok i en opplæring som hadde som formål å gjøre skolelederne i stand til å bli lærende ledere. En lærende leder er åpen om egne antakelser i møtet med sine ansatte, og en lærende leder bygger alltid sine antakelser på noe konkret. I denne opplæringen var data fra kartleggingsprøver holdepunkter for antakelsene. Intervjuene i min studie foregikk to år etter endt opplæring og jeg ønsket å finne ut i hvor stor grad deltakelse i denne opplæringen har virket inn på deres ledelsespraksis.

I intervjuene kom det frem at informantene er positive til å utvikle egen praksis og deltakelsen i opplæringen var også frivillig. Den første av kategoriene handler om deltakernes motivasjon og forpliktelse til å delta i lærende nettverk. Det kommer frem i min empiri at deltakerne var veldig motivert til å følge det opplegget som de eksterne kursholderne skisserte.

Informantene forteller om hvordan de ble presentert for et kunnskapsgrunnlag med den teoretiske begrunnelsen for lærende ledelse. Deltakerne skulle umiddelbart praktisere verdiene fra lærende samtaler ved å gjennomføre samtaler ansatte på egen enhet. Dette var autentiske samtaler, samtaler som leder skulle gjort uansett. Tema for samtalen skulle være oppfølging av resultatene fra kartleggingsprøver. Data fra kartleggingene var holdepunkter for å si noe om lærerens undervisning og elevens læring. Mine informanter fikk øvd seg på lærende kommunikasjon i sin egen arbeidshverdag.

En annen kategori i min empiri er at deltakerne har endret tenkemåte. Det ble tatt lydopptak av samtaler med de ansatte og dette ble gjenstand for plenumsrefleksjoner under fagsamlingene. Gjentatt øving, gjennomgang av lydopptak og transkripsjoner, økte deltakernes bevissthet rundt egen tenke måte og kommunikasjon. De ble mer opptatt av å være åpne om egne antakelser, samt å begrunne antakelsene.

En annen viktig kategori sier noe om hvordan deltakerne har brukt data i arbeidet med å bli lærende ledere. De har på den ene siden brukt data fra egne samtaler og kollegaers samtaler for å øke bevissthet rundt egen væremåte og kommunikasjon, men også satt søkelys på data som holdepunkt for antakelser i samtaler med lærere om forholdet mellom lærerens undervisning og elevenes læring.

Mine data inneholder også funn som sier noe om hvor viktig relasjoner er når mennesker skal lære og dette blir bekreftet i studier av Bryk og Schneider (2003). Det har vært viktig for mine informanter når de deltok i opplæringen i lærende samtaler, men relasjonell trygghet er også viktig på en arbeidsplass der man skal bli bedre i jobben sin. Opplevelsen av opplæringen i lærende samtaler og hvordan det har påvirket fire skoleledere sin kommunikasjon gjør at man kanskje må tenke annerledes når det gjelder etter- og videreutdanning for skoleledere.

Abstract

This study examines a group of school leaders' experiences participating in training on learning conversations. The underlying theme for choosing this topic is my curiosity about learning conversations and how I myself can be better in these type of conversations with people whom I am the leader for.

The research questions addressed is the significance of training in learning conversations for the practices of school leaders. I have structured the discussion around the three research questions:

1. What was the training about?
2. How did the participants experience the training?
3. What significance do the participants perceive the training has had for their leadership practices?

The research questions are there to support my problem statement: "Which significance can training in learning conversations make to school leaders practises?"

The qualitative interview study consists of four semi-structured interviews with four school leaders who participated in training aimed at making them learning leaders. A learning leader is open about their assumptions when interacting with their staff, and they always base their assumptions on something concrete. In this training, data from diagnostic tests served as the basis for assumptions. The interviews in my study took place two years after the training, and I aimed to determine to what extent participation in this training influenced their leadership practices.

In the interviews, it emerged that the participants are positive about developing their own practices, and their participation in the training was voluntary. The first category deals with the participants' motivation and commitment to participating in learning networks. In my empirical findings, it is evident that the participants were highly motivated to follow the framework outlined by external course facilitators.

Informants describe how they were introduced to a knowledge base with the theoretical rationale for learning leadership. Participants were to immediately practice the values from learning conversations by conducting discussions with employees in their own units. These were authentic conversations that leaders should have regardless. The topic of the conversation was the follow-up of results from diagnostic tests. Data from the assessments provided insights into the teacher's teaching and the student's learning. My informants had the opportunity to practice learning communication in their everyday work.

Another category in my empirical findings is that the participants have changed their mindset. Conversations with employees were recorded, and these recordings became the subject of plenary reflections during professional development sessions. Repeated practice, review of recordings, and transcriptions increased the participants' awareness of their thinking process and communication. They became more focused on being open about their assumptions and justifying them.

Another important category indicates how participants have used data in their efforts to become learning leaders. On the one hand, they used data from their own conversations and colleagues' conversations to increase awareness of their behavior and

communication. They also focused on data as evidence for assumptions in discussions with teachers about the relationship between teaching and students' learning.

My data also includes findings that emphasize the importance of relationships and trust when people are learning, a notion supported by Bryk and Schneider (2003). It has been crucial for my informants when participating in training on learning conversations, but social trust is also essential in a workplace where one aims to improve in their job. The experience of training in learning conversations and how it has influenced the communication of four school leaders may lead to rethinking post-education and further training for school leaders.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iv
Innledning	1
2.0 Tidligere forskning og teori	4
2.1 Profesjonell utvikling	4
2.2 Profesjonelle læringsfellesskap i skoler og for skoleledere	5
2.2.1 Lærende ledelse.....	6
2.2.2 Nøkkelkomponenter i lærende samtaler	7
2.3 Tillit	8
2.4 Databruk på ulike nivå.....	9
2.4.1 Datateam.....	9
2.4.2 Bruk av elevresultater	10
3 Forskningsdesign og metode	12
3.1 Forskningsdesign/Kvalitativ forskningsmetode.....	12
3.2 Fenomenologi.....	13
3.3 Utvalg.....	13
3.4 Metode for datainnsamling.....	14
3.4.1 Intervjustudie/intervju som metode.....	14
3.4.2 Intervjuguiden.....	15
3.4.3 Pilotintervju	16
3.4.5 Gjennomføring av intervjuet.....	16
3.5 Analyseprosess	17
3.5.1 Transkripsjon	17
3.5.2 Koding og kategorisering/Deduktiv-induktiv metode.....	17
3.6 Studiens kvalitet	19
3.6.1 Forskerens rolle og etiske betraktninger.....	19
3.6.2 Troverdighet i forskningen.	19
3.6.3 Reliabilitet og validitet.....	20
3.6.4 Generalisering og overførbarhet.....	20
4.0 Presentasjon av funn:	22
4.1 Motivasjon og forpliktelse til å delta i lærende nettverk	22
4.2 Endring i tenkemåte og kommunikasjon.....	23
4.2.1 Syn på skoleutvikling.....	23
4.2.2 Syn på kommunikasjon.....	24

4.3 Bruk av data	25
4.4 Trygge relasjoner.....	26
5 Diskusjon	28
5.1 Hva gikk opplæringen ut på?	28
5.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplevde deltakerne opplæringen?.....	30
5.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilken betydning opplever deltakerne at opplæringen har hatt for deres ledelsespraksis?.....	33
Oppsummering/konklusjon	36
<i>Implikasjoner for praksis</i>	36
Sterke og svake sider ved studien	37
Litteratur	39
Vedlegg.....	41
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	41
<i>Vedlegg 2: Godkjent vurdering av meldeskjema til NSD</i>	43
<i>Vedlegg 3: Samtykkeskjema med informasjon om studien</i>	44

Innledning

I overordnet del av læreplanen 3.5 er det et eget avsnitt om ledelse:

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.

Skoleledere er en viktig del av det profesjonsfellesskapet det snakkes om i LK20. De skal ikke bare være en del av dette fellesskapet, men de skal også lede arbeidet. Skolens ledelse skal jevnlig, sammen med skolens ansatte, utforske og utfordre skolens praksis (Emstad, Knutsen & Strand, i prosess). Hvis man skal forbedre skolens praksis, trenger man en ledelse som er både profesjonell og lærende (Emstad, 2023).

Gjennom videreutdanningssystemet "Kompetanse for kvalitet" har det gjennom en årrekke vært mulig for lærere å få frikjøpt deler av stillingen til studier eller stipend for videreutdanning i en lang rekke fag. Målet med denne satsingen er økt læringsutbytte for eleven (Kunnskapsdepartementet, 2023). Den nasjonale rektorutdanningen ble satt i gang i 2009 som et tilsvarende tiltak for å heve kvaliteten på skoleledelsen i skolen. Initiativet kom fra politisk hold (Aamodt et al., 2015). Utdanningen går over 1,5 år, gir 30 studiepoeng og kan være begynnelsen på en mastergrad i skoleutvikling og utdanningsledelse. Rektorutdanningen får gode tilbakemeldinger fra deltakerne. De som har deltatt på den nasjonale rektorutdanningen forteller om endret lederpraksis og større trygghet i lederrollen (Aamodt et al., 2015). De fleste av deltakerne vurderer at refleksjon over egen praksis har vært svært viktig for deres læringsutbytte, men det er mange som opplever at studiet er mer teoretisk enn praktisk orientert (Vika et al., 2023).

I tillegg til den nasjonale rektorutdanningen har man ulike videreutdanninger som gir studiepoeng. Den nasjonale rektorutdanningen som gir 30 studiepoeng. Udir finansierer videreutdanningen "Ledelse og digitalisering" og "Juss for skoleledere", som Universitetet i Nord tilbyr. Det finnes flere innslag av tilsvarende i universitet og høyskole. I tillegg deltar skoleledere på ulike konferanser og kurs. Alt med sikte på å bli bedre i jobben sin.

May Britt Postholm og Klara Rokkones har skrevet et review om læreres profesjonelle utvikling og hvordan lærere lærer (Postholm & Rokkones, 2012). Det vises til flere studier som sier at etter- og videreutdanning som er praksisnært og knyttet direkte til undervisningen i skolen, er særlig verdsatt (Timperley et al., 2008). Hvis man gjør dette i et nettverk av lærere fra samme skole, kan dette føre til forbedrede elevresultater (Vescio et al., 2008). Dette er i samsvar med mine egne erfaringer. I min forrige skolelederjobb var jeg rektor på en skole i en kommune som organiserer sine rektorer i nettverk. I nettverket jeg var en del av, hadde vi fokus på å bli et profesjonelt læringsfellesskap av rektorer (heretter kalt rektor-PLF). Vi hadde nettverkssamling hver femte uke, og på hver samling sto rektor-PLF på agendaen. Hver deltaker hadde sine egne aksjonsplaner og på hver samling ble det satt ekstra fokus på en av deltakerne. Alle gruppedeltakerne utforsket, utfordret og stilte spørsmål til antakelser

rektorkollegaen hadde om noe som skjedde i egen virksomhet. Vanligvis var det konkrete saker som skulle følges opp. Vi hadde også sekvenser der vi øvde med hverandre på aksjoner som vi hadde tenkt å gjennomføre med ansatte på egen enhet. Jeg erfarte at selv om jeg synes jeg hadde kontroll på teorien rundt slike samtaler, var det utfordrende å gjennomføre dem i praksis, til tross for at det lå til rette for konstruktive tilbakemeldinger fra gode kollegaer og øving med dem.

I overordnet del av læreplanverket del 3.5 er det brukt en hel del ulike begreper om samarbeidet som skal foregå ved en skole. Samarbeidet skal bidra til å videreutvikle skolen sin praksis for å bedre elevenes læringsutbytte. Overskriften på delkapittelet er "Profesjonsfellesskap og skoleutvikling" og teksten refererer til en rekke fellesskap som kan finnes på en skole.

Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak.

I teksten fra overordnet del kommer det videre fram at det skal være et profesjonelt samarbeid og dette er en viktig presisering. Det vil alltid være et fellesskap av ulike profesjoner ved en skole, der lærere og skoleledere jobber sammen med for eksempel barne- og ungdomsarbeidere, barnevernspedagoger og ergoterapeuter.

Det er viktig å presisere hva man legger i de ulike begrepene. Noe av det som er viktig å presisere er hva det vil si å være profesjonell, fordi profesjonelle læringsnettverk kan ha en tendens til å ukritisk bli brukt om alle fellesskap ved en skole. Det er mange slags fellesskap, men ikke alle trenger å være like profesjonelle (Emstad og Birkeland, 2020). For å være profesjonell må man komme seg bort fra årsaksforklaringer som har med foreldrenes oppfølging, umotiverte elever og manglende ressurser og heller se på lærerens praksis i klasserommet. Å vende speilet mot seg selv og ha fokus på sin egen praksis er faktorer en kan gjøre noe med. Da kan man få en profesjonell læringskultur og gjennom dobbeltkretslæring kan man betegne et fellesskap av skoleledere eller lærere som et profesjonelt læringsfellesskap.

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Udir, 2019).

Omtrent i samme tidsrom som jeg deltok i rektor-PLF ble boka "Lærende ledelse" utgitt, i denne boka legges det vekt på mellommenneskelig kommunikasjon, og betydningen av lærende ledere. Jeg ble gjennom denne boka oppmerksom på et prosjekt som hadde som hensikt å undersøke hvordan skoleledere kunne bli bedre på å bygge en profesjonell læringskultur gjennom opplæring i lærende ledelse (Emstad & Birkeland, 2020).

Skolelederne som deltok i prosjektet til Emstad og Birkeland hadde takket ja til å bli med et prosjekt som hadde til hensikt å bidra til at skoleledere kunne bli bedre på å bygge en profesjonell læringskultur gjennom opplæring i lærende ledelse (Emstad & Birkeland,

2020). Ved hjelp av eksterne ressurspersoner fra NTNU og BI Handelshøyskolen, fikk de hjelp til å utforske skolens praksis, men også sin egen ledelsespraksis. Skolelederne brukte autentiske samtaler på egen skole som caser i opplæringen, og de gjennomførte opplæringen i et etablert nettverk av skoleledere ansatt i samme kommune.

Opplæring i lærende samtaler representerer en annen måte å hjelpe skoleledere til å bli bedre i jobben sin enn de jeg nevnte i avsnittet ovenfor. Opplæringen har en klar struktur, det er av en viss varighet og foregår i tett samarbeid med universitet/høyskole. Opplæringen gir ikke uttelling i form av studiepoeng og kan derfor sees på som en etterutdanning. Dette er en annen måte å tenke lederutvikling på, som har stort fokus på mellommenneskelige forhold som tillit og relasjoner. Opplæringen har som mål at skolelederne skal bli bedre til å kommunisere med lærere om forholdet mellom lærerens undervisning og elevenes læring. Bruk av data har en sentral plass i samtalen. Det er interessant å få kunnskap om hvordan skolelederne opplevde denne etterutdanningen sett i retrospekt.

Da jeg skulle skrive masteroppgave i skoleutvikling og utdanningsledelse tok jeg kontakt med prosjektledelsen for å undersøke muligheten for å forske på dette prosjektet. Jeg ønsket å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie for å få innsikt i gir innblikk i hvordan noen av de deltagende skolelederne opplevde å gjennomføre denne opplæringen. Masteroppgaven leser du nå.

Min problemstilling er: Hvilken rolle kan opplæring i lærende samtaler ha for skolelederes ledelsespraksis?

Forskningsspørsmål:

- Hva gikk opplæringen ut på?
- Hvordan opplevde deltakerne opplæringen?
- Hvilken betydning opplever deltakerne at opplæringen har hatt for deres ledelsespraksis?

2.0 Tidligere forskning og teori

2.1 Profesjonell utvikling

Gode relasjoner er en forutsetning for skoleutvikling (Postholm & Rokkones, 2012). Når man jobber med kontinuerlig profesjonell utvikling gjennom samarbeid, er det essensielt med god atmosfære og gode relasjoner.

Postholm og Rokkones (2012) sier at aksjoner i egen praksis gjør lærere i stand til å lære å lære og dermed være metakognitive. Betydningen av å lære av egen og andres praksis understrekes. Hvis erfaringene bearbejdes, vil det føre til en ny og dypere forståelse av egen yrkesutøvelse. Det er slik lærere lærer. De har et metablikk på egen undervisningspraksis gjennom å ha en forskende tilnærming til sine egne erfaringer.

For læreres læring er det særlig fem kjennetegn kunnskap og ferdigheter skal forbedres og praksisforbedring skal kunne skje (Postholm & Rokkones, 2012).

- 1) Det må ha et innholdsfokus og et faglig innhold som er relevant for den jobben man skal gjøre.
- 2) Aktiv læring er viktig og innebærer observasjoner både av seg selv og/eller andre, samt feedback og diskusjon.
- 3) Sammenheng med tidligere praksis.
- 4) Prosjekter må ha en viss varighet.
- 5) Samarbeid er en viktig faktor, gjerne i grupper som det er naturlig at samarbeider med hverandre slik at man kan lære av og med hverandre.

Postholm og Rokkones (2012) sier videre at eksterne ressurspersoner kan spille en rolle når lærere og skoleledere skal lære i jobben sin i prosjekter som er organisert skolebasert. Også her understrekes det viktigheten av at man må ta i betraktningen lærernes autonomi. Behov for endring og forbedring må komme fra lærerne selv. Samarbeid med høyskole og universitet er en måte å utdanne lærere på i deres praksis. Det ligger til grunn at kompetansen til de eksterne ressurspersonene må være god. Behovet for forbedring og grunnlaget for prosjekter må komme fra skolene selv, men en viktig kompetanse hos de eksterne ressurspersonene er å hjelpe skolene med å identifisere behovene.

Et profesjonelt læringsfellesskap binder deltakerne sammen gjennom kollektive læringsprosesser. Prosessene har til hensikt å øke elevenes læring, og sterke profesjonsfellesskap kjennetegnes ved at det skapes en felles forpliktelse til å bidra i dette arbeidet. Samhandling og kritisk refleksjon står sentralt og man engasjerer seg i kollegaers utfordringer (Jenssen & Nordahl, 2022). Å bygge tillit i organisasjonen gjennom lærende kommunikasjon sto sentralt i prosjektet mine fire informanter deltok i.

McKinsey-rapporten fra 2010 viser til at skoleledere spiller en avgjørende rolle for tilrettelegging og oppfølging av lærernes kompetanseundervisning (se Aas & Paulsen, 2017). Aas og Paulsen (2017) viser til Dempster et al. (2011) om et gap mellom det skoleledere trenger å lære og hva lederprogrammer tilbyr. Med utgangspunkt i denne forskningsgjennomgangen argumenteres det for at lederprogrammer for skoleledere bør være filosofisk og teoretisk forankret, målorientert (med fokus på skoleutvikling og elevenes læring), praksisorientert, kontekstavhengig, partnerskapsdrevet og at læringen kan skje gjennom et kollegialt fellesskap, relatert til skolens praksis og refleksiv virksomhet (Aas & Paulsen, 2017).

Opplæring i lærende samtaler organisert i et etablert nettverk og egen kontekst svarer ut mange av disse punktene (Emstad & Birkeland, 2020). Lærende samtaler er filosofisk og teoretisk forankret på den måten at det er en måte å tenke på, og er forankret i forskning som sier noe om hvordan enkeltansatte og organisasjoner lærer (Emstad & Birkeland, 2020). Opplæring i lærende samtaler var kontekstavhengig da opplæringen skjedde på egen arbeidsplass og i et kollegialt fellesskap med rektorkolleger (Postholm & Rokkones, 2012). Opplæringen var også relatert til egen og skolens praksis. Refleksjoner rundt egen tenkemåte, kommunikasjon og praksis hadde stor plass i prosjektet.

Aas og Paulsen (2017) viser også til forskning Darling-Hammond et al. om hvordan læring og ledelse kan knyttes sammen. Det kan på den ene siden handle om å ansette de riktige personene og ved å støtte dem når de skal forbedre sin praksis. Rutiner og planer, bygge et godt skolemiljø og utvikle læreplaner og vurdering er andre ting som må være på plass. Det denne forskningen sier noe om som er relevant for min oppgave er ledelse av undervisningen og generelle lederferdigheter. Lærende samtaler har potensiale til å øke relasjonen til sine ansatte (Robinson, 2014). Gjennom å bli mer åpen og lærende i sin måte å kommunisere med lærerne, skulle lederne både bli bedre på det mellommenneskelige og sammen med læreren finne årsaken til f.eks. manglende progresjon i lesing hos elevene.

Det svenske rektorprogrammet og den norske rektorutdanningen har derimot samlet sett er større fokus på systembehov enn på individet, slik at skolen blir ledet i samsvar med lover og regler. Det signaliserer et ønske om sterke ledere som er i stand til å iverksette nasjonal politikk og at skolene møter de nasjonale kravene. Når man skal kvalifisere skoleledere handler det om å utvikle skoleledernes kompetanse i å utforske skolens praksis og utvikle skolen, metoder og læringsprosesser sammen med personalet. Sentralt er å kunne forholde seg kritisk og spørrende til kunnskap og praktisk og å kunne anvende teori og forskning i analyse av praktiske problemstillinger (Aas & Paulsen, 2017).

En skole og en arbeidsplass må selvsagt være godt organisert for å få det beste ut av hver ansatt. Budsjettet må overholdes. Opplæringslovens §9a om elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø er sentralt i omtrent alt man foretar seg på en skole og undervisningen skal skje etter den nye læreplanen. Behovet for gode systemer er absolutt til stede og man vil absolutt ikke bryte norsk lov.

Lærende samtaler har en plass i denne konteksten. Hvordan man kommuniserer med ansatte er en viktig generell lederferdighet. Spesielt når det kommer til samtaler som har som hensikt å forbedre enkeltlæreres praksis. Prosjektet jeg har forsket på er en måte å tette gapet mellom hva skoleledere trenger å lære og hva lederprogrammer tilbyr.

2.2 Profesjonelle læringsfellesskap i skoler og for skoleledere

Det finnes ingen universell definisjon på hva et profesjonelt læringsfellesskap (PLF) skal være. Avhengig av konteksten er det flere samarbeidsformer som kan komme under denne kategorien, men det er bred konsensus internasjonalt om at PLF er at man deler erfaringer og har et kritisk søkelys på egen praksis i en kontinuerlig prosess (Emstad & Birkeland, 2020). Dette gjør man ved hjelp av samarbeid og refleksjon, på en lærings- og vekstorientert måte. Slik kan man fremme kontinuerlig forbedring ved å støtte

kollegaer til å dele og kritisk reflektere over praksis sammen med kolleger (Stoll et al., 2006).

Artikkelen "Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis" viser til en rekke overlappende definisjoner på hva et profesjonelt læringsfellesskap er (Jenssen & Nordahl, 2022). Formålet med et profesjonelt læringsfellesskap (PLF) i en skolekontekst er å øke elevenes læringsutbytte gjennom sterke organisasjonskulturer der lærere deltar i kollektive læringsprosesser og der man mobiliserer kunnskap hos den enkelte. Denne kunnskapen deles med kollegaer. Det er også en felles forståelse for at endring av resultater forutsette endring av praksis. PLF har som mål å forbedre praksis slik at det igjen kan påvirke elevenes læring på en positiv måte (Stoll et al., 2006). Da har man fokus på det man kan endre, og det er sin egen praksis.

I et profesjonelt læringsfellesskap engasjerer man seg i kollegaenes utfordringer. Forbedringsarbeid i organisasjonen er en kontinuerlig prosess. I en profesjonell læringskultur stiller man spørsmål ved egen praksis. Svarene man får kan bidra til å finne årsaken til utfordringene man har som igjen kan legge til rette for dobbeltkretslæring (Emstad & Birkeland, 2020).

Hvis man lykkes med å etablere et sterkt profesjonsfellesskap, kan det løftes frem en kollektiv mestringstro. I en slik skolekultur vil det være lettere å kjenne på tillit og denne tilliten fører igjen til at lærere er mer tilbøyelig til å ta sjanser i undervisningen. (Jenssen & Nordahl, 2022) Man tar sjanser og tester ut nye ting for å forbedre undervisningen.

Nettverket av skoleledere i min studie samarbeidet profesjonelt om å bli mer lærende ledere og dannet et profesjonelt læringsfellesskap bestående av skoleledere. De er opptatt av å se på sin egen praksis gjennom prosjektet de deltok i. Gjennom å delta i dette prosjektet og danne et skoleleder-PLF har de økt sin egen forståelse for hva som kreves for å utvikle og vedlikeholde profesjonelle læringsfellesskap (Emstad & Birkeland, 2020).

Et profesjonelt læringsfellesskap binder deltakerne sammen gjennom kollektive læringsprosesser. Prosessene har til hensikt å øke elevenes læring og sterke profesjonsfellesskap kjennetegnes ved at det skapes en felles forpliktelse til å bidra i dette arbeidet. Samhandling og kritisk refleksjon står sentralt og man engasjerer seg i kollegaers utfordringer (Jenssen & Nordahl, 2022). Å bygge tillit i organisasjonen gjennom lærende kommunikasjon sto sentralt i prosjektet mine fire respondenter deltok i, og derfor en også lærende sentralt viktig for å kunne forstå grunnlaget for min studie, og for å kunne diskutere funnene.

2.2.1 Lærende ledelse

Argerys og Schön teorier (1974) om enkelt- og dobbeltkretslæring sier noe om hvordan organisasjoner lærer og løser komplekse problemer, og ikke minst lærer av feil. Det kan være tilstrekkelig å justere sin handlingsmåte for å løse et problem, men trenger ikke løse de grunnleggende forutsetningene som gjorde at problemet oppsto.

Dobbeltkretslæring er en dypere og mer reflekterende tilnærming til læring og problemløsning. Her blir fokus ikke bare på å løse problemet eller utføre oppgaven, men også på å undersøke og reflektere over de underliggende antakelsene og verdier som ligger til grunn for problemet eller oppgaven. En slik tilnærming kan føre til en mer grundig og systematisk forståelse, og at vi utvikler oss på en mer helhetlig og omfattende måte (Robinson, 2014).

Begrepene modell 1- og modell 2-tenking for å beskrive ulike tilnærminger til problemløsning og læring i organisasjoner (Argyris & Schön, 1974). Da spesielt hvordan man kommuniserer kollegaer og ansatte seg imellom i samtaler. Modell 1 handler om en tilnærming der man forsøker å overbevise den andre om at din vei er veien å gå. I ønsket om å overbevise andre ligger det å minimere negative følelser og beholde kontrollen, og man er i mindre grad åpen for den andres synspunkter. Alt handler om å vinne diskusjonen. I den grad man får med seg den andres synspunkter så handler det om å finne elementer som bekrefter dine egne antakelser (Emstad & Birkeland, 2020). I modell 1 handler diskusjoner om å vinne, ikke tape. Dette fører med seg at diskusjoner blir en konkurranse, konfliktnivået øker og tilliten reduseres (Robinson, 2014).

Vivian Robinson bygger videre på Argys og Schöns teori og handlingsteorier og modell 1/modell 2. Robinson har utviklet noe hun kaller for åpen for læring-samtaler (Emstad & Birkeland, 2020). Slike samtaler kan være vanskelige, men nødvendige hvis det skal skje dobbeltkrets-læring. Modell 2-tankegangen fra Argerys og Schön ligger til grunn for å lykkes med åpen for læring-samtaler. Samtaler som preges av modell 2-tenking preges av de samme verdiene som vi finner i åpen for læring-samtaler.

Hvis man følger Robinsons prinsipper, kan slike samtaler være en anledning til å bygge tillit mellom leder og ansatt, selv om innholdet i samtalen kan være vanskelig. Formålet med samtalen er å skape en indre motivasjon og en indre forpliktelse for endring og forbedring, samt å finne årsaken til et problem. Lærende samtaler er altså et virkemiddel for å få til endring og forbedring.

2.2.2 Nøkkelpoengter i lærende samtaler

Samtaler kan preges av at individer modererer seg, synes det er vanskelig å lytte aktivt, argumentere for sitt syn eller være nysgjerrig på hva andre synes. Slike holdninger gjør at man unngår problemløsning. Samtaler preges av at viktig informasjon blir holdt tilbake, synspunkter blir ikke sjekket ut og involverer ikke andre i løsningen på problemet. Det fører til at man konkluderer uten å ta hensyn til den underforliggende årsaken til et problem (Emstad & Mayer, 2023).

Sentralt i lærende samtaler og det å være åpen for læring, er å øke gyldigheten av den informasjon som foreligger når man snakker om hva som skal forbedres og hvordan dette skal gjøres. Før man treffer tiltak må man avdekke og korrigere feiltakelser i egen og andres tenking. "Motivasjonen for lærende ledere er ikke å få andre til å bli enige i deres standpunkter, men å øke kvaliteten på den tenkingen som ligger til grunn for et felles forbedringsarbeid" (Emstad & Birkeland, 2020, s. 33).

Den første verdien i lærende samtaler blir å øke gyldigheten. Det kan være forskjellige måter å komme fram til gyldig informasjon. Datainnsamling kan foregå på mange ulike måter. I prosjektet der skoleledere fikk opplæring i lærende samtaler ble det fokusert på å bruke data fra Udir sine undersøkelser. Respekt for seg selv og andre er en annen viktig verdi i lærende ledelse. Vi har respekt for hverandres meninger selv om de går på tvers av egne antakelser. Hvis man lykkes med dette, er det mulig å etablere relasjonell tillit mellom leder og ansatte. Den siste verdien som Robinson presenterer handler om økt indre forpliktelse. Hvis vi lykkes med gyldighet og respekt gir det respektfulle prosesser der folk føler seg hørt og har reelle muligheter til å utøve innflytelse.

Har man lyktes så langt i samtalen kan man begynne å sjekke ut kjerneantakelser. Her er det viktig å ikke gå for fort frem, men invitere andre til å kritisere dine antakelser og

uttrykke dine egne (Emstad & Birkeland, 2020). Når man har etablert en felles forståelse er det også mulig å lage en plan for å oppnå det begge ønsker.

Jeg har så langt i denne delen av masteroppgaven forsøkt å illustrere hvordan lærende ledelse kan utføres og har vært inn de tre grunnleggende verdiene for lærende ledere:

1. Respekt (for seg selv og andre)
2. Maksimer gyldig informasjon
3. Indre forpliktelse

2.3 Tillit

Lærende samtaler er et middel for å bygge tillit til dem du skal lede. Bryk og Schneider (2003) skriver om hvor viktig tillit er i en skoleorganisasjon, og kaller det for sosial tillit. De viser til at det finnes mange eksempler på hvordan tillit i en skoleorganisasjon er med på å øke elevenes læring. Basert på studier som har vart over tiår har Bryk og Schneider (2003) kommet fram til hva sosial tillit er, hvilke faktorer som er med på å skape sosial tillit i en organisasjon og hva slags positive konsekvenser det gir. Det er snakk om relasjoner på alle nivåer i en skoleorganisasjon. Relasjonen mellom ansatte og ledere, mellom lærere, mellom lærere og elever, også mellom skolens ansatte og elevenes foresatte. I hver relasjon er det en historie. Denne historien preger relasjonen i stor grad. Historien preger i stor grad foresattes forutinntatthet i møte med skolens ansatte selv om de møter på ansatte de ikke har snakket med tidligere.

Rolleklarhet og avklarte forventninger til de ulike rollene er veldig viktige i en skoleorganisasjon hvis tillit skal oppstå. Uavhengig av posisjoner er alle som jobber i slike organisasjoner gjensidig avhengige av hverandre. Alle har samme mål. Elevene skal være trygge i sin skolehverdag og alle elevene skal lære.

Bryk og Schneider (2003) understreker viktigheten av å respektere andre sine meninger. For å gjøre det må man være genuint interessert i det den andre har å si. Dette kjenner vi igjen fra prinsippene i lærende samtaler. Respekt må gjennomsyre interaksjoner i alle ledd av organisasjonen, og det hjelper ikke at elevene snakker til ansatte på en respektfull måte hvis ikke for eksempel foresatte snakker til ansatte på en respektfull måte. Mangel på slik respekt kan stå i veien for annet viktig forbedringsarbeid.

Når man har etablert tillit i og til en organisasjon, oppnår man en rekke fordeler. Tillit i en skoleorganisasjon gjør at det er lettere å gjennomføre forbedringsarbeid. Mangel på tillit gjør at det kan bli vanskelig å gjennomføre det som egentlig ser ut som en temmelig ukomplisert oppgave. Når tillit er til stede i en skole, er det derimot lettere å utvikle praksis gjennom å prøve ut nye ting å gjennomføre undervisning på. Man får til gode samtaler rundt sin egen praksis da tillit gjør at man lettere gjør seg selv sårbar i samtaler med andre og setter ord på hva man synes er vanskelig. Skoler med høy tillit viser seg å ha lavere terskel for å teste ut nye metoder som kan bedre elevenes læring. Det viser seg også at skoler med lav tillit har en lavere framgang for elevene. Rektorer kan ikke bare snakke om tillit, men må også vise det i praksis (Bryk & Schneider, 2003). Denne tilliten må være til stede for at lærere skal delta i samarbeidslæring.

Relasjoner er viktige i en organisasjon og ledere kan ofte kjenne på at de står i et dilemma der man må velge mellom hvordan man skal ivareta relasjonen eller fremme arbeidet med å bedre undervisningen. Robinson har gitt denne ledelsesmodellen navnet lærende ledelse (Emstad & Birkeland, 2020).

Birkeland et al. (2017) skriver om forpliktelsesbasert HR. Ved universitetet i Harvard finnes det en måte å beskrive HR på som representerer et humanistisk perspektiv der man oppnår gode resultater ved å ha gode relasjoner mellom medarbeidere og ledelse. Forpliktelsesbasert HR gjør at organisatorisk atferd kan være selvregulert. På lang sikt vil autonomi og medvirkning øke motivasjonen mer enn styring og kontroll.

Mellommenneskelige relasjoner til ansatte står sentralt i Viviane Robinsons (2014) teorier. Gjennom samtaler med ansatte kan man både svekke og styrke relasjonen til dem man har samtaler med. Enten gjennom en myk tilnærming der man legger opp til at den ansatte skal skjønne hva leder implisitt tar opp, eller ved en hard tilnærming der man direkte gir den ansatte beskjed om hva som skal gjøres (Emstad & Birkeland, 2020). Begge disse tilnærmingene svekker relasjonen til ansatte, men lærende samtaler kan styrke relasjonen til ansatte. Ifølge Robinson (2014) er åpen for læring-samtaler/lærende samtaler en måte der man både ivaretar den oppgaven man har som skoleleder, nemlig å påse at elevene får undervisning av så god kvalitet som mulig, samtidig som man ivaretar relasjonen til den ansatte.

Det er et gjennomgående funn i flere studier at rektor som deltar i et profesjonelt læringsfellesskap, utvikler en større forståelse av hva profesjonell læringsfellesskap er. Da økes bevisstheten av hva et PLF er og hva som skal til for å etablere og vedlikeholde et slikt fellesskap. Ved å utvikle og delta i egne profesjonelle læringsfellesskap får de modellert hvordan de kan reflektere over det profesjonelle læringsfellesskapets læring i egen skole, vurdere sin egen praksis, deprivatisere egen praksis og både gi og motta tilbakemeldinger og reflektere over egen rektorrolle (Emstad & Birkeland, 2020). Tilliten og den kollektive mestringstroen forsøkes gjenskapt i samarbeid med lærerne på egen enhet.

2.4 Databruk på ulike nivå

Boom-Muilenburg et al. (2023) har sett på bruk av data som en del av arbeidet i profesjonelle læringsnettverk. Det viser seg at mange ledere mangler ferdigheter med tanke på å benytte seg av data i forbedringsarbeid. Bruk av data i PLF/datateam skal tjene flere hensikter. På den ene siden skal det forbedre situasjonen akkurat der og da, men også videreutvikle skolens kompetanse når det gjelder bruk av data og forbedre skolens praksis når det gjelder undervisning. Data er viktig i forbedringsarbeid og det er viktig å kunne bruke tilgjengelig data på en god og hensiktsmessig måte.

2.4.1 Datateam

Det å bruke data er en ferdighet som kan læres og utvikles gjennom et PLF. Boom-Muilenburg et al. (2023) kaller det datateam. Datateam har vist seg å være effektivt i den forstand at det bidrar både til at lærere lærer å bruke data og er tilfredse. Et datateam kan bestå av 4-6 lærere og følger en bestemt framgangsmåte. Det er viktig at et slikt team møtes jevnlig og at møtene prioriteres og følger et fast oppsett. Flere studier har vist at denne måten å jobbe på gjør at lærere bli bedre på å bruke data og at elevene lærer mer. Suksessfaktorer er at man følger framgangsmåten, jevnlig møter, at skolens planer inneholder hvordan man skal bruke data og at erfaring og kunnskap deles mellom skolens ansatte. Det nevnes også at datateamene har hatt hjelp av en ressursperson det første året.

Boom-Muilenburg et al. (2023) sitt review sier også noe om hva slags ledelse som er med på å øke bærekraftigheten i datateam.

- 1) Legge til rette for en organisering av skolen slik at det ligger til rette for en langsiktighet. Må lage en plan og ha en klar visjon for hvordan dette arbeidet skal se ut, organiseres og være bærekraftig.
- 2) Ledelsen må lede dette arbeidet, sette mål, avklare status og evaluere underveis.
- 3) Kjenne personalet og støtte dem i deres utvikling. Det betyr at leder må ha relasjonelle ferdigheter og være i stand til å bygge tillit til sine ansatte.

Det viser seg at å holde både strukturer i arbeidet med data over tid er en vanskelig øvelse. Mangler kunnskap om hva som kan bidra til at effekten av intervensjonen forlenges. Med mange ansatte på en skole er det en utfordring å organisere dette og ledelse av datateam må fordeles på flere. Dette er ikke en jobb rektor kan gjøre alene. Forskning viser at det er krevende å få den.

2.4.2 Bruk av elevresultater

En viktig verdi i lærende samtaler er å øke gyldigheten av tilgjengelig informasjon (Robinson, 2020). Deltakerne i samtalen legger fram, tester og evaluerer informasjon. Informasjonen inkluderer egne og andres oppfatninger, antakelser, attribusjoner, resonnementer og følelser (Emstad & Birkeland, 2020). I prosjektet jeg har forsket på er det eksempler på at man har brukt data fra kartleggingsresultater. Slike data kan være eksempel på gyldig informasjon. For å få til kontinuerlig utvikling og forbedring slik det er beskrevet i læringscentrert ledelse (Postholm & Rokkones, 2012), må man ta hensyn ny kunnskap.

I forbindelse med læringscentrert ledelse kom jeg inn på forventningene til rektor fra myndighetenes side og ytre ansvarlighet. Et nærliggende eksempel fra en norsk kontekst er å fokusere på nasjonale prøver.

Det finnes begrenset med kunnskap om hvordan resultat fra nasjonale prøver blir tatt i bruk av kommuner, skoleledere og lærere (Mausethagen et al., 2017). Dette til tross for at det er en klar forventning fra nasjonale utdanningsmyndigheter om at disse resultatene skal brukes til å utvikle og forbedre praksis i skolen.

De nasjonale prøvene skal kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene regning og lesing på norsk og engelsk, slik de er integrert i kompetansemål for fag i LK06 etter 4. og 7. årstrinn (Udir, 2019).

At det er viktighet med åpenhet rundt disse resultatene kjenner vi igjen fra Hallinger og Murphys tredje dimensjon, utvikle et positivt læringsmiljø. Nasjonale prøver representerer også den ytre ansvarlighet vi kjenner igjen fra læringscentrert ledelse. Fokus på ytre ansvarlighet kan ta skoleledernes oppmerksomhet vekk fra prosessen med å utvikle lærernes kunnskaper, ferdigheter og deres motivasjon til å videreutvikle undervisningen. (Postholm & Rokkones, 2012). Hvis man ser resultatene i sammenheng med ny kunnskap, kan det likevel virke positivt inn på personalets utvikling og læring. Elevresultatene kan dermed representere en kunnskapskilde som kan munne ut i tiltak som kan forbedre praksis og elevprestasjoner gjennom evidensbaserte tiltak som har vist seg å fungere i andre kontekster.

Både fra Udir og kommunale myndigheter er det forventning om å bruke resultatene fra nasjonale prøver. Forventningene og den økte tilgangen gjør at behovet for organisasjonsrutiner blir større. Å studere hva som skjer innenfor disse rutinene, gir for det første innsikt i konkrete interaksjoner mellom skoleleder og lærer og for det andre

representerer de arenaer der abstrakt kunnskap (som kommer i et statistisk språk), må kobles til praktisk lærerarbeid (Mausethagen et al., 2017).

På den ene siden kan dette være kontrollmekanismer av skoleleders og lærers arbeid, men de kan også ses som en kunnskapskilde som skoleledelse og lærere bruker i sitt utviklingsarbeid. I min oppgave velger jeg å fokusere på det som skjer internt på skolene, men det er viktig å ha i bakhodet at skoleledere skal oppfylle et krav fra skoleeier fra kommunenivå.

Mausethagen et al. (2017) har gjennomført en studie hvordan skoleledere i tre ulike kommune arbeidet med å videreutvikle og endre praksis i skolen. Interaksjonsmønstrene kommer til syne i såkalte resultatmøter. En ting som kommer herfra, er spesielt relevant for min oppgave. Mausethagen et al. (2017) peker på de tette relasjonene som finnes på en skole (Kelchtermans, 2006) og de finner relativt få eksempler på at samtalene som finner sted er av eksplorerende og kritisk karakter. Lærere og skoleledere støtter i større grad opp under hverandres tolkninger, tiltak og løsninger. Mausethagen et al. (2017) finner det verdt å se nærmere på samspillet mellom type rutiner, hva slags samtaler som føres og hva slags kunnskapskilder som brukes. Disse funnene kan ikke generaliseres til å gjelde for alle skoler, men det er verdt å nevne i min oppgave og jeg kommer nærmere inn på dette i drøftingen i min oppgave. Det stemmer godt overens med mine funn. I den kommunen jeg har intervjuet skoleledere finnes det rutiner for oppfølging av ulike kartlegginger.

Jeg har tidligere slått fast hvor viktig skoleledere er for å skape gode skoler og hvordan nasjonale myndigheter ved lover, regler og nasjonale kartlegginger representerer en ytre ansvarlighet (Postholm & Rokkones, 2012). Jeg har også vært inne på at det finnes et gap mellom det skoleledere trenger og hva ulike lederprogrammer tilbyr. Lærende samtaler plasserer seg i dette gapet.

3 Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for forskningsdesign, hvordan jeg har samlet inn data og hvordan jeg har analysert data. Studien overordnede problemstillingen er: «Hvilken rolle kan opplæring i lærende samtaler ha for skolelederes ledelsespraksis?», og jeg har valgt et kvalitativ design på oppgaven, der studien kan beskrives gjennom kvalitativ metode og det kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg vil også presentere utvalg og metode for datainnsamling og begrunne de valg som er gjort. Metoden for datainnsamling som ble valgt er semistrukturerte intervjuer og jeg vil belyse prosessen fram mot gjennomføringen av disse intervjuene gjennom hvordan jeg utformet intervjuguiden, pilotintervju og revidering av intervjuguiden.

Metodekapitlet ble påbegynt våren 2022, som en egen deleksamen på masteroppgaven. Det vil forekomme noen likheter mellom eksamensoppgaven som ble levert våren 2022 og denne masteroppgaven når det gjelder metodekapitlet. Datainnsamlingen er dokumentert i dette kapitlet, det samme er hvordan jeg har analysert data og hvilken metode som er benyttet.

3.1 Forskningsdesign/Kvalitativ forskningsmetode

I denne studien benytter jeg kvalitativ metode for å samle data om en gruppe skolelederes opplevelse av en etterutdanning. Etterutdanningen skulle bidra til at skolelederne ble bedre til å kommunisere med sine ansatte og ett virkemiddelet kan være lærende samtaler. Målet er å gå i dybden sammen med hver enkelt av dem om hvordan de opplevde opplæringen og om opplæringen har hatt noe å si for deres ledelsespraksis. Jeg har derfor valgt en kvalitativ tilnærming i studien, som vil kunne gi svar på deltakernes opplevelse. Den kvalitative metoden gir fleksibilitet med tanke på at man i intervjusituasjonen har anledning til å stille oppfølgingsspørsmål, slik at man kan gå i dybden på elementer som kommer fram i dialogen (Kvale & Brinkmann, 2021).

Jeg er ute etter aktørperspektivet og hvordan de skolelederne som var mine informanter opptrådte som aktører, både i sin jobb som skoleleder, men først og fremst som en del av et skoleledernetverk som gjennomførte en etterutdanning sammen. Jeg samlet også informasjon om hvordan skolelederne ledet en skole før de deltok i opplæringen og oppfølgingen etterpå. Jeg var dessuten ute etter skoleledernes opplevelse av å delta i prosjektet og hvor godt opplæringen i lærende samtaler har påvirket deres praksis over tid. Jeg ønsker å utforske deres tanker, holdninger og opplevelser knyttet til opplæring i lærende samtaler. Kvalitative intervjustudier legger vekt på å forstå deltakernes perspektiver og konteksten rundt deres oppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2021).

Kvalitativ metode har noen begrensninger og utfordringer. Det kan være vanskelig å generalisere funnene, siden min forskning involverer bare fire skoleledere. Det vil igjen si at det er 24 av de totalt 28 deltakerne sin stemme som ikke er representert i min empiri. Kvalitativ forskning kan også være tid- og ressurskrevende, og analysen kan være subjektiv avhengig av forskerens tolkning (Kvale & Brinkmann, 2021). I og med at jeg ønsker å følge opp et konkret prosjekt som talte 28 deltakere kunne jeg også brukt kvantitative data fra en spørreundersøkelse med alle, eller de fleste av deltakerne. De fordrer at jeg fikk (bortimot) 100% deltakelse og det kunne vært krevende å avtale med hver enkelt for å sikre høy deltakelse rent tidsmessig.

Datamaterialet fra denne studien består av transkripsjonene fra intervjuene som ble gjennomført. Målet med et kvalitativt forskningsintervju er å få frem informantenes

opplevelse av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2021), i dette tilfellet å være en del av et nettverk som får opplæring i lærende samtaler.

3.2 Fenomenologi

Fenomenologisk tilnærming er en passende tilnærming i min forskning: "Det fenomenologiske perspektivet inneber å sette fokus på vanlege folks opplevingar og forståing av sin situasjon og av det kvardagslivet dei har" (Befring, 2010, s. 181). Fenomenet er en gruppe skoleledere som jobber sammen i et nettverk og skal bli bedre på lærende kommunikasjon.

I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av aktørene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2021). Fire skoleledere forteller om sin opplevelse av å delta i dette prosjektet. Vi får høre hvordan de opplevde det som individ og kollega, men også som en del av en gruppe som jobbet for å bli mer lærende i sin kommunikasjon. For å få til dette hadde de hjelp av eksterne kursholdere.

I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av aktørene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2021). I denne studien er det fire skoleledere forteller om sin opplevelse av å delta i et prosjekt som skal bidra til profesjonell utvikling fra den enkelte leder. Vi får høre hvordan de opplevde det som individ og kollega, men også som en del av en gruppe som jobbet for å bli mer lærende i sin kommunikasjon. For å få til dette hadde de hjelp av eksterne kursholdere.

3.3 Utvalg

En gruppe skoleledere fikk tett oppfølging gjennom en periode på ett år i et prosjekt organisert av forskere fra NTNU og BI (Emstad & Birkeland, 2020). Forskningsprosjektet tok form som en todelt intervensjon der første del var et todagers kurs i lærende ledelse, og andre del var fire oppfølgingsmøter med støtte av sertifiserte fasilitatorer innen lærende ledelse. Skoleledernes utvikling i etterkant ble studert ved bruk av kvalitative metoder, som inkluderer opptak av samtaler mellom lederne og deres ansatte, møter og møteobservasjoner.

Deltakerne fikk tett veiledning både i gruppe og individuelt. Formålet med prosjektet var å undersøke hvordan skoleledere kunne bli bedre på å bygge en profesjonell læringskultur gjennom opplæring i lærende ledelse (Emstad & Birkeland, 2020).

I det opprinnelige forskningsprosjektet var 28 ledere involvert (Emstad & Birkeland, 2020). Det var både rektorer, assisterende rektorer/inspektører og avdelingsledere. Hovedvekten av deltakerne var fra videregående skole. Deltakerne i dette prosjektet var lokalisert flere steder i landet. Jeg landet ganske kjapt på at det beste ville være et fysisk intervju og at det ville være mest makelig å holde seg i Trøndelag. Prosjektleder undersøkte om forskningsdeltakerne som deltok i 2016 - 2018 tillot å bli kontaktet av meg. De ga et positivt svar, og jeg fikk så navn og epostadresse til noen av deltakerne og det vist seg at det var lett å rekruttere deltakere. Alle de forespurte deltakerne var med en gang positive til å stille som respondenter i forskningsprosjektet mitt. Alle respondentene befant seg slik at det ikke medførte mye reisevirksomhet for å få gjennomført intervjuene.

Jeg er ute etter aktørperspektivet og mine informanter var aktører i et prosjekt som gikk ut på å bli mer lærende i sin kommunikasjon med ansatte. I tillegg til den aktøren som initierer den lærende samtalen, altså skolelederen, er det en annen aktør som kunne vært interessant å høre stemmen til, nemlig den læreren som deltok i denne samtalen sammen med læreren. Imidlertid søkte jeg mest kunnskap om hvordan kursing og opplæring i lærende samtaler opplevdes fra skolelederen sitt perspektiv og om det førte praksisendring for skolelederen.

Jeg valgte deltakere fra samme prosjektgruppe, og det er både en styrke og en svakhet i min studie. En styrke fordi jeg fikk fire deltakers opplevelse fra samme gruppe og dermed fikk jeg fire ulike stemmer fra samme prosess. Det er både interessant hvis deltakerne svarer likt eller ulikt. Det kan være en svakhet siden jeg bare fikk opplevelsen til representanter fra denne ene gruppa. Etterutdanningen er langt mer omfattende med tanke på antall deltakere enn mitt datamateriale tilsier. Jeg har uansett landet på at kvalitativ metode er den beste måten å få svar på min problemstilling. Jeg velger å bruke kvalitativ metode som i motsetning til kvantitative studier fokuserer på tall og statistikk.

Informantene har alle lang skoleledererfaring. Fra 8 år til 31 år arbeidserfaring som skoleleder. Det betyr at de har stått i en hel del endringsprosesser og kunne sammen med meg reflektere over hvorfor utbyttet av opplæringen i lærende samtaler ble som det ble. Alle skolelederne i forskningsprosjektet har også tatt videreutdanning i skoleledelse så det var rimelig å forvente at de skulle ha en hel del å si om kompetanseheving for skoleledere. Jeg hadde også god grunn til å anta at siden alle skolelederne hadde flere års erfaring som skoleledere så hadde de allerede før opplæringen hatt erfaring med å lede utviklingsprosesser ved egen enhet.

Det er viktig å være kritisk til utvalget hos mine informanter, da det kommer frem i mine data at lærerne som var i samtale med leder var håndplukket for at skoleleder skulle øve seg på lærende kommunikasjon. Samtalene var autentiske i den forstand at det var reelle caser og resultater som ble tatt opp i samtalen, men det er viktig å ha med samtalene som danner utgangspunktet for øvingen er til en viss grad rigget. "Man øver ikke med alle", som en av informantene sa.

3.4 Metode for datainnsamling

Mitt datamateriale ble til via fire individuelle intervju med skoleledere som deltok i et prosjekt der de skulle bli bedre på å utvikle en profesjonell læringskultur ved en skole gjennom å bli mer lærende i sin kommunikasjon. Jeg vil gi innsyn i prosessen fra planlegging til gjennomføring av de fire intervjuene og hvordan jeg behandlet og analyserte empiri.

3.4.1 Intervjustudie/intervju som metode

Intervjuet skal beskrive verden slik den oppfattes av informantene og i mine studier er det både opplevelsen fra et toårig løp med opplæring i lærende samtaler, men også informantenes dagligliv som skoleledere som vil kunne gi meg data om hvordan de opplevde opplæringen. Hvordan opplæring i lærende kommunikasjon påvirket deres ledelsespraksis og vilje og evne til å lede skoleutvikling. Fenomenet jeg studerer er dette nettverket av skoleledere som gjennom kursing og oppfølging skal bli bedre i lærende kommunikasjon.

Tidlig i det semistrukturerte intervjuet søker jeg å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden hvor vi samtaler om syn på og motivasjon for skoleutvikling. Jeg vil søke å skape mening rundt det som blir sagt og utfordre og følge opp påstander som intervjupersonen kommer med. Jeg stilte både faktaspørsmål og meningsspørsmål. Jeg stilte f.eks. faktaspørsmål om hvordan opplæringen var organisert og jeg stilte meningsspørsmål om hvordan intervjupersonen oppfattet seg selv som leder.

Min egen rolle som skoleleder ga meg tilstrekkelig med sensitivitet og siden det er jeg som gjennomførte alle intervjuene er det en god sjanse for at sensitiviteten blir den samme i de fire intervjuene. Jeg kjenner også til lærende samtaler fra min egen praksis som skoleleder og ga meg en god mulighet til å fange opp elementer i samtalen der det er behov for oppfølgingsspørsmål.

Brinkmann og Kvale (2021) skriver også om det mellommenneskelige i intervjusituasjonen. Den som intervjuer må ta ansvaret for den mellommenneskelige dynamikken i intervjuet. Man er avhengig av dette samspillet hvis man skal produsere kunnskap. Hvis man lykkes med dette kan det føre til at intervjuet blir en positiv opplevelse for begge parter. Min egen opplevelse av intervjuene var at flyten i intervjuene var god og at vi hadde tilstrekkelig med tid. Slik jeg opplevde intervjuet ga seansen fornyet motivasjon til å jobbe videre med lærende samtaler: "Jeg har virkelig tenkt å bruke OTL nå, da. Så jeg har tatt fram permen og alt nå. Du har inspirert meg."

Det kan diskuteres hvor streng strukturen skal være i et intervju. Jeg var ute etter noen fortellinger og ikke nødvendigvis bestemte svar, vil jeg benytte semi-strukturerte intervju (Thagaard, 2018). Noen av spørsmålene vil være klare på forhånd, mens andre spørsmål ble til under gjennomføringen av intervjuet. Det vil være viktig å ha en utforskende tilnærming til det intervjuobjektet sier. Oppfølgingsspørsmål til svarene man får blir sentralt, og samtaler vil kunne gi mer dersom man utforsker underveis i intervjuprosessen. Man ønsker også å ta med på det intervjupersonen bidrar med utover det som er planlagt.

Det vil ikke være et veldig åpent intervju, i og med at retningen på samtalen er satt og jeg har en problemstilling for min oppgave. En mer strukturert tilnærming vil være ønskelig dersom det er aktuelt å sammenligne svarene til de ulike intervjuobjektene. For min del er det ikke like interessant å sette svarene opp mot hverandre, men det er hver enkelt skoleleder sine refleksjoner rundt teori og egen praksis som jeg er ute etter.

3.4.2 Intervjuguiden

Jeg lagde rammer for intervjuguiden der jeg tidlig i intervjuet ville aktivisere respondenten og hele tiden ha fokus på hvordan hen opplevde opplæringen. Det var også interessant å høre respondentenes syn på utviklingsarbeid og motivasjon for å lære i jobben. I hovedsak var spørsmålene sentrert rundt før, under og etter opplæring i lærende samtaler. Jeg hadde stor bevissthet i planleggingen at spørsmålene skulle åpne opp for gode refleksjoner og hadde forberedt oppfølgingsspørsmål til omtrent alle spørsmålene

Utgangspunkt for min intervjuguide var "Tre med grener-modellen" (Thagaard, 2018). Problemstillingen min representerer hovedstrukturen i intervjuet, og jeg hadde på forhånd valgt ut noen undertema som ble berørt underveis i intervjuet. Hovedtema for intervjuet var lærende samtaler og opplæringen som ble gitt, men jeg kom også innom organisasjonskultur og hvordan skolen de er leder for er organisert.

En del av intervjuet berørte hvordan ledelsen på enheten var sammensatt, hvordan de samarbeider og om lærende samtaler er en del av arbeidsformen internt i lederteamet. Jeg bestemte meg for at Elv med sidestrømmer-modellen (Thagaard, 2018) ble litt for ustrukturert med tanke på at jeg skulle systematisere svarene som kom. Derfor ønsket jeg at intervjuene skulle være noenlunde like i utgangspunktet. Det som er av variasjon i datamaterialet kommer således fra der respondentene har svart ulikt. Jeg hørte gjennom intervjuene flere ganger etter de var gjennomført og jeg er godt med fornøyd med gjennomføringen ut ifra målsettingen om at det var et semistrukturert intervju.

Målet med spørsmålene var at de skulle være åpne slik at de oppmuntret respondenten til å fortelle om sin erfaring med lærende samtaler og hvilket utbytte de har hatt av opplæring og kursing som ble gitt. Målet med en fenomenologisk tilnærming til intervjuene var å få beskrivelser av informantenes erfaringer og beskrivelser med lærende samtale og opplæringen som ble gitt.

Spørsmålene i intervjuguiden var åpne slik at respondenten kunne fortelle fritt, men ikke så generelle at det ikke er tydelig hvilke svar jeg er ute etter. Svarene skal også systematiseres, og for får å få til det planla jeg det slik at spørsmålene ikke skulle være for generelle. Jeg satte ikke opp noen fastsatte kategorier som en del av intervjuguiden. Jeg valgte en bevisst naivitet (Kvale & Brinkmann, 2021) for å få så forusetsningsløse beskrivelser som mulig både om opplæringen og om deres ledelsespraksis som skoleledere. I analysen var jeg skulle være jeg lydhør både for det som ble sagt og det som ikke ble sagt.

Jeg hadde før intervjuet prøvd å forutse hvilke svar respondenten kunne komme til å måtte gi og hadde et notat med mulige oppfølgingsspørsmål ut ifra hva informanten svarte. Jeg er fullt konsentrert i selve intervjusituasjonen, og klarte å bruke de oppfølgingsspørsmålene jeg hadde satt. I tillegg var det spørsmål om å utdype og utdype. Jeg brukte også parafrasering. Jeg var godt forberedt så jeg var ikke helt avhengig av å huske de rette spørsmålene mens vi satt i intervjuet.

3.4.3 Pilotintervju

Før jeg gjennomførte de fire intervjuene som var planlagt i min datainnsamling, gjennomførte jeg et pilotintervju. Jeg var ute etter å finne en informant som hadde kjennskap til lærende samtaler som tematikk. Jeg rekrutterte en tidligere rektorkollega som i likhet med meg selv hadde jobbet med aksjoner knyttet til lærende samtaler.

Hensikten med pilotintervjuet var å kalibrere spørsmålene med tanke på å få gode svar. Jeg fikk også testet ut tidsbruken. Denne hadde jeg planlagt til å skulle vare i 40 minutter. Jeg fikk for eksempel sjekket ut om spørsmålene var for åpne eller for lukket. Ved begge tilfeller er det en mulighet for at samtalen kunne stoppe opp. Underveis i pilotintervjuet noterte jeg ned oppfølgingsspørsmålene jeg stilte, og disse hadde jeg med meg i den reviderte intervjuguiden.

3.4.5 Gjennomføring av intervjuet

Respondentene var i stor grad fleksible og det var lett å finne tid som passet for oss begge i skolens vinterferie. Intervjuene ble gjennomført i løpet av en ukes tid og alle intervjuene varte ganske nøyaktig 40 minutter. Jeg hadde på forhånd gjennomført et pilotintervju der jeg fikk testet flyten i samtalen. Det var også viktig å sjekke ut om spørsmålene var åpne nok til å gi mulighet for refleksjon, men samtidig ledet samtalen i riktig retning.

Skoleledere har ofte en ganske full timeplan, men gjennomføringen var planlagt og gjennomført i skolens vinterferie så da var både min egen og respondentenes timeplaner ganske tomme. Informantene fikk på forhånd tilsendt samtykkeskjema og intervjuguide. Samtykkeskjema ble underskrevet i begynnelsen av møtet.

Jeg gjorde løpende notater underveis, mest for å ha noen stikkord til eventuelle oppfølgings spørsmål. Jeg holdt meg ganske strengt til intervjuguiden. Noen av svarene fra respondentene varierte og naturlig nok ble oppfølgings spørsmålene annerledes. Alt i alt mener jeg at intervjuene ble nokså like.

Intervjuene ble avholdt i løpet av oppsatt tid og foregikk på respondentens arbeidsplass. Respondentene var godt informert om hva intervjuet skulle handle om og alle var veldig positive til å bidra til min forskning. Jeg hadde på forhånd sendt dem intervjuguiden. Det første som skjedde i selve intervjuet var at jeg kort presenterte forskningsprosjektet mitt, samt at jeg innhentet skriftlig samtykke fra respondentene til å delta.

3.5 Analyseprosess

Jeg vil i dette delkapittelet beskrive analyseprosessen. Jeg har valgt å bruke Aksel Tjoras (2021) stegvis-deduktiv induksjon metode:

3.5.1 Transkripsjon

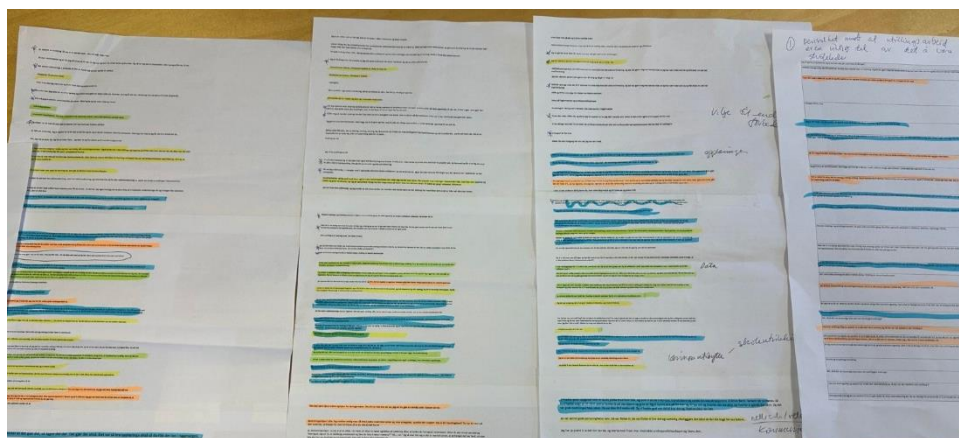
Jeg valgte å transkribere ned alt intervjumaterialet. Dette var overkommelig da jeg var veldig disiplinert under selve intervjuene og holdt meg til intervjuguiden, nettopp fordi intervjuene skulle være lette å transkribere. Dette gjorde jeg ganske rett etter intervjuet var avholdt. Det var selvfølgelig fristende å gjøre en enkel transkripsjon der jeg kunne notert ned nøkkelbegreper i samtalen, men her er det etter min mening for stor risiko for at man går glipp av noe. Transkriberingen var en tidkrevende prosess.

3.5.2 Koding og kategorisering/Deduktiv-induktiv metode

Jeg både leste over transkripsjonene og flere ganger før jeg tok til med analysene i tillegg til at jeg lyttet til intervjuet samtidig som jeg leste over teksten. Jeg begynte å kode digitalt ved å kode alt som var relevant i henhold til min forskning. Mitt utgangspunkt for kodingen var Aksel Tjoras (2021) stegvis deduktiv-induktiv metode. Stegvis-deduktiv induksjon metoden tar vare på detaljene i intervjuet samtidig som man tar vare på selve teksten. Metoden går ut på at man noterer ned utsagn eller deler av utsagn som er av betydning for problemstillingen eller forskningsspørsmålene mens man lytter til teksten. Andre måter å kode utsagn på er å skrive ned hva utsagnene handler om, mens Tjoras metode er direkte sitater fra intervjuene. Etter denne delen av kodingen har man en rekke utsagn som man begynner å kode. Etter at jeg hadde kodet alle intervjuene ble jeg ganske raskt oppmerksom på hvilke utsagn som naturlig hørte sammen. Da jeg hadde gått gjennom alle intervjuene og kodet alle utsagn som jeg mente var relevante begynte jeg arbeidet med å sette sammen utsagn som handlet om det samme til en kategori (Tjora, 2021).

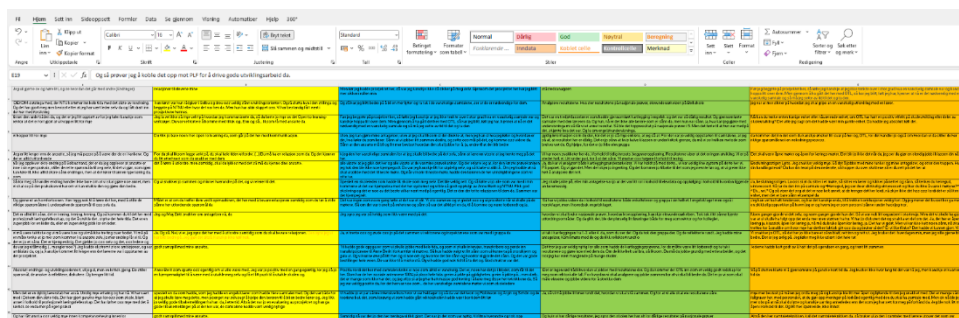
Jeg brukte kommentar-funksjonen i Microsoft Word til å kode i første runde slik at de kodete utsagnene ble stående i marginen på dokumentet. Etter denne prosessen var ferdig limte jeg inn de kodene utsagnene i hvert utsagnene i en tabell i Microsoft Excel. Dette ga en oversiktlig tabell som var lett å lese samt at det ga en fin utskrift. Utskriftene ble merket med ulike farger ut ifra hva de handlet om. Slik holdt jeg på i flere omganger. Utsagn ble flyttet og nye farger kom til. Da jeg var ferdig med denne

prosessen, markerte jeg også denne kodingen i den opprinnelige transkripsjonen for å sikre det at kodene ikke ble tatt ut av sammenhengen. Underveis i prosessen var det noen av utsagnene som ble kodet annerledes etter jeg satte de i sammenheng med hele transkripsjonene, så dette opplevde jeg som veldig nyttig.



Etter det begynte jeg å gruppere utsagnene ut ifra hva de kodete utsagnene handlet om og hvorvidt det var relevant for forskningsspørsmålene mine. Dette gjorde jeg vekselvis deduktivt og induktivt jfr Tjoras metode.

Kodene ble lagt som farger etter hvert som jeg leste gjennom teksten. I første runde kodet jeg alt som var relevant for forskningsspørsmålene mine og problemstillingen min. Når den jobben var gjort skrev jeg ut de kodete utsagnene og begynte å gruppere utsagn som lignet hverandre og som handlet om det samme, hele tiden med forskningsspørsmålene og problemstillingen foran meg. Jeg endte i første omgang opp med 5 fargekoder.



Spesielt en skoleleder som hadde lik skole som meg selv. Det ble veldig rett. Og så følte vi jo alle som var med i min kommune at det var kjempebra med det her systemet og vi ble så godt oppfulgt av Anne Berit og NTNU. Fikk god skolering og det er noe av det beste vi har vært med på egentlig. Det er den der tette relasjonen til dem da. Sammen var det kjempe greit.

Det var ingen som noen gang følte at det var et slit. Vi sto sammen og vi gledet oss og vi prioriterte når vi skulle på de møtene. Så om det var travelt på enhetene og sånn så var det alltid pri en da, til å komme og være forberedt og ja.

Jeg synes jeg var så heldig som fikk være med på det.

Ja, vi trente oss og øvde oss jo på det sammen vi rektorene og inspektørene som var med i gruppa da

Jeg laget tabeller med koder i Microsoft Excel og skrev dem ut. Dette ble begynnelsen på arbeidet med kategoriseringen og hver tabell representerte en foreløpig kategori. I arbeidet med å systematisere innenfor hver kategori sorterte jeg utsagnene i tallkoder. Dette gjorde jeg for lettere å få oversikt innenfor hver kategori og for at det skulle bli enklere å presentere funnene.

Kodene i teksten er også farget der de opprinnelig stod, det blir lett å finne fram og lett å utelukke at utsagnene ikke blir tatt ut av en sammenheng. Etter hvert som jeg begynte å skrive om funnene ble enkelte av utsagnene flyttet til en annen kategori. Sånn gikk jeg fram og tilbake og jobbet induktivt og deduktivt, jfr Tjoras metode.

Den ene kategorien heter "Motivasjon og forpliktelse til å delta i lærende nettverk". Her kommer jeg til å legge fram mine funn fra intervjuene med skolelederne som bakgrunnsinformasjon for å si noe om hvordan lederne stiller seg til å forbedre skolens, og ikke minst sin egen praksis. Gjennom skolelederne sine uttalelser får jeg også et inntrykk av hvordan holdningen til utviklingsarbeid er i de ulike lærergruppene på de ulike skolene. Jeg har en annen kategori som handler om hvordan skolelederne brukte data. Bruk av data er på to ulike nivå. De brukte form av transkripsjoner fra intervju i arbeidet med å bli en mer lærende leder og de brukte data i samtaler med lærerne som holdepunkter i samtaler med lærere om forholdet mellom lærernes undervisning og elevenes læring.

Trygge relasjoner og nettverk sier noe om hva slags betydning dette kan ha for nettverkes som helhet og hver enkelt skoleleder sitt utbytte, kommer jeg også innom. Jeg har mange funn på hva opplæringen har betydd for skoleleders tenkemåte, ikke minst under og etter opplæringen.

Den siste kategorien heter "Endring i tenkemåte og kommunikasjon" og går også direkte inn mot problemstillingen. Her vil jeg legge fram mine funn knyttet til hvilket læringsutbytte deltakerne selv rapporterer at de hadde og hvilke spor som finnes av opplæringen som ble gitt, i deres ledelsespraksis.

Jeg var fram og tilbake med mange med hvor mange kategorier jeg skulle ha og hva kategoriene skulle hete. Koder ble flyttet på og fikk nye farger, kategoriene endret navn opptil flere ganger.

3.6 Studiens kvalitet

3.6.1 Forskerens rolle og etiske betraktninger

Forskningen skal utføres på en etisk riktig måte og de som takker ja til å delta i mitt prosjekt skal være klar over hva man sier ja til og de skal være sikret konfidensialitet. Jeg kommer til å utelate alt som kan identifisere respondentene. Respondentene gir skriftlig samtykke, men kan når som helst trekke seg fra forskningen. Det skal ikke være til belastning for respondenten å delta i mitt prosjekt (Befring, 2007).

Før datainnsamlingen startet sendte jeg inn meldeskjema til norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg var nøye med å gjennomføre intervju i samsvar med det jeg hadde opplyst til NSD i meldeskjemaet. Informantene ble informert om dette før intervjuene startet, de fikk tilbud om å lese tilgjengelig informasjon og ble samtidig muntlig informert om at de når som helst kunne trekke seg fra forskningsprosjektet.

3.6.2 Troverdighet i forskningen.

I denne studien har det vært et mål å være så transparent som mulig gjennom hele forskningsprosessen. Alt fra begrunnelser for metodevalg, til transkribering, analyse og kategorisering av data. Dette er gjort slik at andre forskere skal kunne vurdere kvaliteten i min forskning (Thagaard, 2018).

3.6.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet i prosjektet mitt avhenger av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018). Målet mitt er naturlig nok å gjennomføre intervjuene på en så profesjonell måte som mulig. Jeg kjenner ikke til aktuelle respondenter på dette tidspunktet, men det er gitt at det vil være noenlunde likeverdige samtalepartnere siden alle aktuelle respondenter er skoleledere. Jevnbyrdighet i samtalen vil være et viktig mål for meg.

I tillegg vil jeg med min bakgrunn som skoleleder og grunnleggende antagelser om hva lærende samtaler bør være, spille inn. Min forståelse for fenomenet vil også være et gode da jeg etter stor sannsynlighet vil kjenne meg igjen i mye av det informanten sier. Jeg har også god kjennskap til teoriene som ligger bak fenomenet. Forskerens egne erfaringer med fenomenet vil ha innvirkning på intervjusituasjonen, men også i analysen av dataene. Jeg ønsker at det skal være transparent og at det tydelig går frem hva respondenten har sagt og hva som eventuelt er min tolking og min analyse. Jeg som forsker må argumentere for reliabilitet og være konkret og spesifikk i hvordan jeg har utviklet data (Thagaard, 2018).

Et viktig grep underveis vil være parafrasering. Der vil man kunne bekrefte det man har oppfattet og oppklare eventuelle misforståelser.

Forskeren selv blir sett på som et viktig instrument i kvalitative intervjuer (Thagaard, 2018), og min bakgrunn som skoleleder kan påvirke validiteten i prosjektet. Jeg har nevnt tidligere at min kjennskap til lærende samtaler og mine antagelser rundt skoler som organisasjon, vil kunne påvirke hvordan jeg analyserer data. Det vil være en fordel spesielt når det gjelder begrepsvaliditet. Når respondenten og jeg snakker om lærende samtaler så er det store muligheter for at vi har en tilnærmet felles forståelse av begrepet.

En god intervjuguide vil være avgjørende for å sikre begrepsvaliditet, at forskeren undersøker det fenomenet han eller hun ønsker å måle, og ingenting annet (Nyeng, 2012). Jeg må ha fokus på å finne ut hvilke spor kursing i lærende samtaler har satt i respondentens praksis; ikke hvor godt inntrykk jeg eventuelt får av respondenter som skoleleder.

Det vil være viktig for meg at respondentene får validert det som er blitt transkribert fra intervjuet. Derfor vil jeg så snart som mulig etter intervjuet, transkribere slik at respondentene kan lese korrektur relativt kort tid etter gjennomført intervju.

3.6.4 Generalisering og overførbarhet

Ett spørsmål som dukker opp, er om denne forskningen er av interesse ut over den konteksten som er beskrevet i denne oppgaven (Befring, 2010). Konteksten i min oppgave gruppe bestående av fire skoleledere som har gjennomført en etterutdanning sammen. De fire skolelederne er ansatt i samme kommune og kjente hverandre fra før og det kan ha vært viktig for utbyttet av etterutdanningen. Sånn sett blir sammensetningen i mitt utvalg viktig, og selv om svarene deres er samstemte vil det ikke være direkte overførbart til hvilken som helst annen gruppe av skoleledere som tar en etterutdanning sammen.

Jeg har diskutert mine funn i akkurat denne konteksten ut ifra hvordan mine fire informanter har opplevd opplæringen i lærende samtaler. En viktig del av konteksten er de eksterne kursholderne. Det som er overførbart, er skoleledere som ønsker å bli bedre i jobben sin og denne masteroppgaven skildrer en slik prosess. Det er 24 andre skoleledere som har gjennomført samme opplæring, men i andre grupper og andre steder i landet. Jeg må ta høyde for at noen av de andre skolelederne har opplevd opplæringen annerledes enn mine informanter. Kvale og Brinkmann (2021) reiser problemstillingen hvorvidt resultatene kan reproduseres.

4.0 Presentasjon av funn:

Jeg har så langt i denne oppgaven presentert et teoretisk rammeverk knyttet til tema i min oppgave, gjort rede for hvordan jeg har samlet inn data og hvordan jeg har bearbeidet dem. I det videre kommer jeg til å presentere funn fra min datainnsamling knyttet til min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Etter jeg har lagt fram funn, vil jeg drøfte disse funnene opp mot problemstillingen og relevant teori.

4.1 Motivasjon og forpliktelse til å delta i lærende nettverk

Alle deltakerne i min studie gir uttrykk for at de var positive til å delta i etterutdanningen, og deltakelsen var frivillig. Skoleeier var også positive til at rektorene skulle delta. Alle hadde tidligere samarbeidet med UH-sektoren, og var positive til slikt samarbeid.

Allerede før prosjektet var skolelederne organisert i nettverk, ansatt i samme kommune, og var godt kjent med hverandre. Opplæringen i lærende samtaler ble organisert i dette nettverket. Jeg vil først presentere funn som sier noe om hvordan deltakerne opplevde denne måten å ta en etterutdanning på, men også funn som sier noe om hva som gjorde at deltakerne takket ja til å delta.

Flere av skolelederne hadde gjennomført den nasjonale rektorutdanningen. Noen av skolelederne sier at de så deltakelsen som en videre mulighet til å utvikle seg selv som skoleleder og at deltakelsen på sikt ville bli bra for skolen. En av lederne sa: "Jeg var jo positiv med en gang egentlig, for jeg så jo en kjempemulighet til å være med å utvikle meg selv og få et lite push til å utvikle skolen og".

Det var lagt opp til mellomarbeid fra en samling til neste samling. Mellomarbeidet gikk ut på at de skulle gjennomføre autentiske samtaler på egen enhet, og så analysere denne. Så fulgte en presentasjon av analysene med påfølgende tilbakemeldinger og felles refleksjon på neste samling. Deltakerne beskriver oppgavene som gode og relevante, og at opplæringen og oppfølgingen som veldig praksisnær.

Vi hadde gode oppgaver som vi skulle jobbe med hele tida, og som vi skulle intervju, transkribere og sende inn transkripsjonene til Anne Berit i forkant før vi møttes. Så hun hadde valgt ut litt sånn som vi kunne ta på storskjerm og gula ut. Og vi kunne øve på litt mer og si noe om og hvorfor det ble sånn og hvorfor vi gjorde det sånn. Og det var gode bestillinger hele veien. De var ikke til å misforstå. Og vi hadde god nok tid til å ta det og. God struktur var det.

Det kommer frem i datamaterialet at kursholderne forventet at alle kom forberedt, og at skolelederne gjennomførte mellomarbeidene slik det var tenkt. En av skolelederne sa:

Det var ingen som noen gang følte at det var et slit. Vi sto sammen og vi gledet oss og vi prioriterte når vi skulle på de møtene. Så om det var travelt på enhetene og sånn så var det alltid pri en da, til å komme og være forberedt og ja.

Det kommer frem i intervjuene at mellomarbeidene ble fulgt opp til punkt og prikke av deltakerne, og at skolelederne prioriterte dette i en hektisk arbeidshverdag, i tillegg til alt annet som skal gjøres som skoleleder. En av respondentene sa: "Ingen som kom uforberedt". Flere av respondentene så at denne opplæringen var det behov for og mellomarbeidene gikk rett inn i det som ellers skal skje på en skole. De måtte også være aktive på møtene, som en sa: "For du må være aktiv i prosessen selv. Det var ikke bare å dra ned på hotellet og tro du skulle sitte sånn og lytte til. Tvert måtte vi, ja, rollespill."

Funnene indikerer at det underveis i prosjektet ble klart for skolelederne at deltakelsen oppfylte et behov lederne hadde. For eksempel sier to av deltakerne sier de ikke hadde et bevisst forhold til vanskelige samtaler, og de ga uttrykk for at de ikke følte seg kompetent til eller opplevde utrygghet i slike sammenhenger. En av de to deltakerne sier. "Jeg ble mer sikker på hvordan jeg skal gripe an en vanskelig utfordring med en lærer". En annen skoleleder sa det slik: "Men før jeg hadde prosjektet her, så var jeg kanskje ikke så sikker på meg selv. "Gjennom det prosjektet her har jeg blitt mer sikker i rollen min".

En av skolelederne har sett en endring i hele lærerpersonalet der man tidligere hadde svært stor autonomi, men at man mer og mer beveger seg mot å bli et kollegium der man lærer sammen med, og lærer av hverandre. Dette medfører nødvendigvis at skolelederjobben har endret seg i samme tidsrom. Det kommer også frem i intervjuene at skolelederne hadde en sterk bevissthet rundt at man kan møte motstand i en organisasjon når man skal endre og forbedre praksis, men at de kunne møte skepsis og motstand på en bedre måte hvis man blir god på lærende kommunikasjon. En skoleleder sa følgende om personalet sitt: "Absolutt endrings- og utviklingsorientert, vil jeg si, men en kritisk gjeng. De stiller spørsmål, de ønsker å reflektere, diskutere. Og trenger litt tid."

4.2 Endring i tenkemåte og kommunikasjon

Essensen i denne kategorien handler om hva deltakelsen i dette prosjektet har gitt deltakerne, både under selve prosjektperioden, og i ettertid.

Skolelederne er tydelige på at opplæringen og fokuset på lærende samtale og lærende ledelse har gjort noe med dem. Utviklingen har skjedd både på det profesjonelle planet med tanke på hvordan man tenker om skoleutvikling, men også når det gjelder hvordan man kommuniserer med mennesker man er leder for når det er snakk om forbedrings- og utviklingsarbeid. Jeg vil først presentere funn som sier noe om hvordan skolelederne tenkte om skoleutvikling før prosjektperioden, og så hvordan deres deltakelse har forandret hvordan de nå tenker om egen ledelse av skoleutvikling og kommunikasjon med ansatte om dette. Deretter vil jeg gå inn på hvordan deres endrede tenkemåte har påvirket deres kommunikasjon.

4.2.1 Syn på skoleutvikling

Det kommer frem i datamaterialet at alle skolelederne som har deltatt i studien har stor bevissthet om at det å lede sitt personale i utvikling- og forbedringsprosesser er en svært sentral del av det å være skoleleder. "Det å drive skoleutvikling og endringsprosesser, det er jo det som er kjernen, tenker jeg, i det som er å være skoleleder, da".

Forankring blir trukket fram som essensielt for å lykkes med skoleutvikling. Lærere er ifølge respondentene kritiske når det kommer til å engasjere seg i skoleutvikling, og den viktigste motivasjonen for lærere er at den nye kunnskapen skal være til hjelp i deres egen hverdag. Skolelederne er i intervjuene tydelige på at utviklingsarbeid skal møte et behov som skolen har, og lærerne er opptatt av det samme. En skoleleder sa det slik: "Det er tre ting som er viktig når det gjelder skoleutvikling og det er forankring, forankring og forankring."

Skolelederne er ganske tydelige på at forbedret praksis ikke er noe man kan vedta som skoleleder og hvis man ikke får med seg personalet i prosessene kommer det ikke til å

skje en endring for elevene som sitter i klasserommet. De er også opptatt av kontinuitet og at man ikke hopper for mye, og en av respondentene refererte til det hun kalte kenguru-skolen. Det er lett å skjønne hva hun mener med det. Samtidig som de gir uttrykk for å være demokratiske og opptatt av forankring, hadde skolelederne før de deltok i prosjektet en tendens til å konkludere uten å invitere sine ansatte inn i resonnementene.

Respondentene er også positive til å samarbeide med eksterne: "DEKOM-satsinga med, der NTNU kommer inn hele tida med det siste av forskning. Og det har gjort meg mer bevisst etter at jeg har vært leder selv da og fått dratt inn det her med forskning".

En av skolelederne har sett en endring i hele lærerpersonalet der man tidligere hadde svært stor autonomi, men at man mer og mer beveger seg mot å bli et kollegium der man lærer sammen og lærer av hverandre. Dette medfører nødvendigvis at skolelederjobben har endret seg i samme tidsrom. Det finnes også en sterk bevissthet rundt at man kan møte motstand i en organisasjon når man skal endre og forbedre praksis. Bevisstheten rundt forbedret praksis var til stede før prosjektet, men hvordan man kommuniserer med ansatte om hva som skal forbedres er endret.

4.2.2 Syn på kommunikasjon

Skolelederne ser også annerledes på sin egen rolle og kommunikasjon etter å ha deltatt i etterutdanningen i lærende samtaler. En sier.

Er mye mer bevisst på måten jeg ordla meg på og kanskje ble litt mer åpen og lyttende til den jeg snakket med. Det er mange sånne fallgruver her, med personalet, at du gjør opp meninger på forhånd egentlig med den du skal ha samtale med. Men ok nå ble jeg mer obs på at nå skal du lytte og kanskje var ting annerledes enn det som jeg har sett for meg på forhånd da. Jeg ble nok litt mer åpen i forhold til det. Og litt mer spørrende, ikke minst.

Denne varige endringen kommer delvis til syne hvordan skolelederne snakker sammen i nettverket i kommunen der de jobber: "Og vi snakker jo sammen og minner hverandre på det, og vi referer til det." og "Jeg og NN snakker om antagelser nå, da"

Deltagelsen har medført at de opplever at de er blitt tryggere i rollen som skoleleder. Summen av det hver enkelt sier indikerer at de har utviklet en sterkere profesjonalitet seg imellom som en konsekvens av å delta i dette prosjektet. Respondentene refererer til antakelser og i møter korrigerer man hverandre hvis noen av dem konkluderer for fort. Samtalene som foregår dem imellom, bærer preg av at de har deltatt i dette prosjektet.

En annen av skolelederne oppsummerer sitt utgangspunkt før hen ble med i prosjektet med lærende samtaler:

Før jeg begynte på prosjektet her, så følte jeg kanskje at jeg ikke tenkte over i stor grad hva en vanskelig samtale var og kanskje hoppa litt over dem. Men gjennom å ha gått det her med OTL, så har jeg blitt, følt jeg har, kjenner at nå er det nødvendig med en vanskelig samtale og så må jeg sette av tid til det og ta den.

En annen av skolelederne beskriver hvordan hen har blitt mer sikker i rollen sin og at dette har vært en konsekvens av at hun deltok i prosjekt. "Jeg er mer sikker på hvordan jeg skal gripe an en vanskelig utfordring med en lærer."

Jeg har funn i mitt datamateriale som sier noe om hva slags utbytte skolelederne har hatt av å delta i dette prosjektet og noe av det som kommer tydeligst fram i mine data er at skolelederne er blitt langt mer bevisst på å ikke konkludere for fort. De bruker fagbegrep som "slutningsstigen" som er et sentralt i opplæringen de har fått. Skolelederne setter ord på at de hadde en tendens til å klatre opp beslutningsstigen for raskt. De tok seg ikke tid til å sjekke ut sine antakelser for de konkluderte.

Jeg er blitt mye mer bevisst på måten jeg ordla meg på og kanskje ble litt mer åpen og lyttende til den jeg snakket med. Det er mange sånne fallgruver her, med personalet, at du gjør opp meninger på forhånd egentlig med den du skal ha samtale med. Men ok nå ble jeg mer obs på at nå skal du lytte og kanskje var ting annerledes enn det som jeg har sett for meg på forhånd da. Jeg ble nok litt mer åpen i forhold til det. Og litt mer spørrende, ikke minst.

Skolelederne sier også rett ut at de er blitt langt mer lyttende til det de ansatte har å si og at de tenker på hvordan de kommuniserer med de ansatte på en annen måte enn de gjorde før opplæringen i lærende samtaler. De beskriver at de er mer åpne for læring i møte med sine ansatte. De tar seg bedre tid og involverer samtalepartneren mer i samtalen om hva som er årsak til for eksempel manglende fremgang når det gjelder leseferdigheter i en klasse.

Jeg kan vel ha hatt tendenser, og har det kanskje enda, til å trekke konklusjoner veldig fort. Og jeg mener det kurset her ga meg en skikkelig oppvekker på hvem jeg er og hvem jeg er som person i sånne runder hvor jeg tror.

Ut ifra det skolelederne sier i mine intervju er det ting som tyder på at skolelederne har endret sin tenkemåte hva angår å analysere hva som skjer på en skole, og hvordan de kommuniserer med de ansatte om forbedringer i organisasjonen. Tidligere i denne kategorien har jeg presentert hva slags innstilling skolelederne hadde til skoleutvikling og de ga inntrykk av å være både demokratiske og verdsettende ledere allerede før de ble med i prosjektet.

Jeg la vel ikke så mye vekt på hvordan jeg kommuniserte da, så du lærte jo mye av det Open to learning-verktøyet. Du var vel fortere å komme med tiltak og.. Enn og så... liksom få med ansatte da.

Skolelederne bruker ofte ordet 'antakelser' som er et sentralt begrep både hos Argerys og Schøn (1974) og hos Viviane Robinson (2014), og som danner kunnskapsgrunnlaget for opplæringen de fikk. De har dermed endret språket sitt om hva de observerer. Respondentene bruker dette ordet flere ganger på en måte som gjør at jeg mener de har en annen måte å se på ting som oppstår etter å ha deltatt etterutdanningen. De er tydelige på at de ikke er så raske med å konkludere som de kunne være tidligere. "Jeg var mye mer utålmodig, og jeg trodde at alle mine tanker om hvordan det skulle være var det rette og har med tiden lært at det er ikke helt sånn det fungerer!".

Oppsummert er dette er viktig funn i mitt datamateriale. Mine funn tilsier at skolelederne har endret tenkemåte og dermed praksis etter å ha deltatt i dette prosjektet.

4.3 Bruk av data

Deltakerne har brukt data aktivt på en måte som de ikke har praktisert tidligere. De har brukt data i samtaler med sine ansatte for å sette søkelyset på forholdet mellom lærerens undervisning og elevens læring. De har også utviklet sin egen

forskerkompetanse ved å bruke lydopptak og transkripsjoner i arbeidet med å bli bedre til å kommunisere med sine ansatte om læring, og brukt dette som data i møtene med de andre lederne..

I mitt datamateriale kommer det frem at det ikke var en systematikk i skolene rundt dette å jobbe med data før de deltok i prosjektet. Det kommer for eksempel frem at det ikke var noen rød tråd i hvordan de jobbet med resultatene av data fra nasjonale prøver og kartleggingsprøver.

Det var ingen rød tråd i hvordan vi jobber med resultatene der. Og da kommer det OTL inn som et veldig godt redskap for meg som rektor i alle fall. For hvordan vi skal analysere og jobbe sammen for at vi skal bli bedre da. Det er jo vi som skal måle elevene og jobbe videre for å strekke dem.

En av skolelederne opplevde at lærende samtaler var et veldig godt redskap i dette arbeidet, fordi det var til støtte når hen sammen med lærerne skulle analysere og samtale om data. I løpet av prosjektperioden brukte alle respondentene data fra ulike kartlegginger i samtaler med lærere.

Hvordan vi skal bruke nasjonale prøver, hvordan leseopplæring, kanskje elevundersøkelsen. Tok tak i litt sånne kjente utfordringsområder. Og da gikk det, ble det plutselig litt løsninger både for meg som rektor og for kollegiet.

Under et av intervjuene kommer det fram at en av skolelederne rigger for å ta ståstedsanalysen. Ståstedsanalysen er i regi av Utdanningsdirektoratet og gir masse informasjon om læringsmiljø, elevresultater og skolemiljø. Dette skjer to år etter opplæringen og kursingen i lærende samtaler. Dette er et eksempel på at denne skolelederen bruker data i forbedringsarbeid ved egen enhet.

De beskriver at de har jobbet som forskere på egen praksis med tanke på at de har tatt lydopptak, transkribert og sendt inn til de eksterne kursholderne. Videre har de brukt dette datamaterialet til å bli bedre å bli en mer lærende leder gjennom å øve på å praktisere verdiene og modell 2-tenking i lærende samtaler.

Ut ifra mine funn er det ting som tyder på at skolelederne er mer bevisste på å underbygge antakelsene sine. Data fra ulike kartlegginger kan være holdepunkter for antakelser og blir brukt mye som eksempler i mine intervjuer.

4.4 Trygge relasjoner

Når skolelederne som har deltatt i studien snakker om relasjoner er det flere ulike nivå på relasjonene. Det handler om de relasjonene deltakerne i prosjektet har til de ansatte de er leder for. Det er også relasjonene mellom deltakerne i dette nettverket av skoleledere og det er relasjonene mellom de eksterne kursholderne og prosjektdeltakerne.

Lederne i min studie er opptatte av å ha gode relasjoner til sine ansatte. De setter ord på betydningen av å være i posisjon til å kunne utfordre. De sier at de er avhengige av å oppleve tillit fra sine ansatte. Lederne var allerede før prosjektet opptatt av å ikke tre noe over hodet på sine ansatte da det vil svekke relasjonene og tilliten mellom ledelse og ansatte. De er også overbeviste om at skoleutvikling er lagarbeid og at man må ha med alle. "Det å tørre å utfordre. men samtidig, skal du lykkes med det så må du kjenne dine ansatte."

De fire deltakerne i min studie jobbet tett sammen før de deltok i prosjektet med lærende samtaler. De kunne treffes cirka en gang per måned i formelle settinger, det vil si rektormøter i regi av skoleeier. Det kommer fram i samtalenes at de rektorene som ikke har noen lederteam på sin skole samarbeidet en del seg imellom utenom de faste møtene. Skolelederne som har et lederteam på egen enhet, har i større grad forholdt seg til lederteamet på egen enhet i prosjektperioden. To av skolene har lederteam bestående av minimum rektor og inspektør, mens to av skolene kun har rektor som skoleledelse. Respondentene beskriver et godt samhold i gruppen og gode relasjoner skolelederne imellom.

Ut ifra min datainnsamling er det ting som indikerer at skolelederne allerede før prosjektperioden hadde et godt samarbeid, men at relasjonene ble sterkere i løpet av prosjektet. Sitat som: "Vi hjalp hverandre til å stå i det!" og "Og det har vi sagt og, det er så godt å møtes vi rektorene, og vi turte å feile da".

Uansett grad av samarbeid mellom disse skolelederne er det mye som tilsier at samarbeidet preges av trygge og gode relasjoner. Som jeg var inne på i kategorien overfor klarte man å skape gode øvesituasjoner i forbindelse med fagsamlingene og deltakerne er flere ganger inne på at tryggheten i prosjektgruppa var god. Den var, ut ifra det deltakerne forteller, avgjørende, fordi deltakerne på mer enn en måte blottlegger seg selv, både som person og som skoleleder. Deltakerne opplevde at kursholderne klarte å skape en atmosfære der det var trygt å prøve og feile samtidig som det føltes trygt å både gi og få tilbakemeldinger. En av skolelederne forklarer det på denne måten:

Men det som var så fint da var at vi var så trygge på hverandre. Det var ingen som var noen mestere i det her. Vi grua oss like mye alle. Så fikk vi tilbakemeldinger alle, og måtte høre hverandres tilbakemeldinger og. Og så måtte vi være med å gi tilbakemeldinger og jeg måtte gi til mine kollegaer. Så flira vi litt da, for vi gikk jo noen ganger i baret. Og ja, så det var så lærerikt hele prosessen.

En av kursholderne var godt kjent for nettverket fra tidligere. Kursholderen nyter, ut fra mine funn, stor tillit fra skolelederne i denne kommunen. Deltakerne var også positive til å opprette kontakt med UH-sektoren. Det kommer også fram i mine data at kursholderne i stor grad bidro til de gode øve-situasjonene under fagsamlingene. Respondentene beskriver at kursholderne ga dem gode øvingsoppgaver og at det kjentes veldig nyttig å gjennomgå hva hver enkelt hadde sagt i øve-situasjonene. Det er også gode tilbakemeldinger på det faglige innholdet på samlingene.

Og så følte vi jo alle som var med i min kommune at det var kjempebra med det her systemet og vi ble så godt oppfulgt av kursholder og NTNU. Fikk god skolering og det er noe av det beste vi har vært med på egentlig. Det er den der tette relasjonen til dem da. Sammen var det kjempegreit.

Relasjonen til kursholderne ble bygd opp gjennom godt faglig innhold og god progresjon. Kursholderne stilte også meget godt forberedt til samlingene. Jeg avslutter denne kategorien med et sitat fra en av deltakerne:

Vi hadde gode oppgaver som vi skulle jobbe med hele tida, og som vi skulle intervju, transkribere og sende inn transkripsjonene til kursholder i forkant før vi møttes. Så hun hadde valgt ut litt sånn som vi kunne ta på storskjerm og gula ut. Og vi kunne øve på litt mer og si noe om og hvorfor det ble sånn og hvorfor vi

gjorde det sånn. Og det var gode bestillinger hele veien. De var ikke til å misforstå. Og vi hadde god nok tid til å ta det og. God struktur var det.

5 Diskusjon

5.1 Hva gikk opplæringen ut på?

Det er fem kjennetegn ved læreres læring som bør være fremtredende dersom en praksisforbedring skal skje (Postholm & Rokkones, 2012).

- 1) Det må ha et innholdsfokus og et faglig innhold som er relevant for den jobben man skal gjøre.
- 2) Aktiv læring er viktig og innebærer observasjoner både av seg selv og/eller andre, samt feedback og diskusjon.
- 3) Sammenheng med tidligere praksis.
- 4) Prosjekter må ha en viss varighet.
- 5) Samarbeid er en viktig faktor, gjerne i grupper som det er naturlig at samarbeider med hverandre slik at man kan lære av og med hverandre.

Kjennetegnene kan overføres til skolelederne i min studie og den opplæringen i lærende samtaler som ble gitt. De har for det første hatt et innholdsfokus på hvilke teorier som ligger til grunn for lærende samtaler og prinsippene for lærende samtaler. Her har enkelt- og dobbeltkretslæring (Argys & Schön teorier, 1974) samt Open to learning (Robinson, 2014) vært viktig. Gjennom mellomarbeider og øving i egen kontekst og autentiske samtaler har de samlet inn data og fått feedback på samtalene de har gjennomført. For det andre har det vært lagt vekt på aktiv læring. Skolelederne har vært aktive i egen læringsprosess og sine skolelederkollegaer sin læringsprosess gjennom å ha blitt utfordret på sine handlingsteorier av de eksterne kursholderne og skolelederkollegaer. For det tredje har det vært lagt vekt på sammenheng, i det at skolelederne har med seg sine erfaringer som lærer og skoleleder inn i opplæringen og det var det lagt opp til å bygge videre på dette i dette prosjektet, og det har også hatt en varighet på over et år. For det fjerde er det lagt vekt på samarbeid, som også er en viktig faktor, der skolelederne lærer av hverandre. I denne sammenhengen har de gitt hverandre feedback og lyttet til det de eksterne kursholderne har gitt av feedback til sine kollegaer, jfr betydningen av aktiv læring, feedback og diskusjon (Postholm & Rokkones, 2012).

De eksterne kursholderne presenterte tidlig deltakerne for et kunnskapsgrunnlag knyttet til lærende samtaler. Det er viktig at flere skoleledere i samme kommune er presentert for det samme kunnskapsgrunnlaget. Det vil kunne gi dem et felles språk med tanke på refleksjoner man gjør seg i forhold til lærende samtaler og hvordan man leder utviklingsarbeid på egen enhet. Et felles språk og felles referanseramme vil også være viktig på veien mot å bli et profesjonelt læringsfellesskap av skoleledere, som er knyttet til det femte punktet (Postholm & Rokkones, 2012) som sier at det er viktig å samarbeide med grupper som det er naturlig at samarbeider med hverandre slik at man kan lære av og med hverandre.

Resultatene viser at kunnskapsgrunnlaget har gjort at skolelederne er blitt bevisst på hva en lærende samtale er, og hvilken plass den kan ha i skoleutvikling. Det er ikke nok å bli presentert for et kunnskapsgrunnlag uten at det settes i sammenheng med jobben de skal gjøre som skoleleder. Ifølge John Dewey (1938) er det å knytte kunnskap til egne erfaringer det beste grunnlaget for læring. Siden alle skolelederne har erfaring som

skoleledere og lærere vil de ta tidligere kunnskap og erfaringer med seg i læringsprosessen, både erfaringer de hadde fra før, men også erfaringer de gjorde seg underveis i opplæringen. Videreutdanning fungerer dersom den knyttes direkte til lærerens praksis i skolen. Studier bekrefter dette og lærere er også positive til denne måten å jobbe med faglig utvikling (Postholm & Rokkones, 2012). Dette kan relateres direkte til etterutdanningen for skolelederne i min studie. Kunnskapsgrunnlaget opplevdes relevant for jobben de skulle gjøre som skoleledere.

Kunnskapsgrunnlaget skulle ganske så på direkten brukes til å øve på nødvendige ferdigheter for å bli en lærende leder. Kunnskapsgrunnlaget ble dermed raskt satt i sammenheng med både skolelederens erfaringer. En viktig del av opplæringen var at deltakerne skulle øve seg i autentiske samtaler på egen enhet. Dette var samtaler de skulle gjennomført uansett. Utgangspunkt for samtalen skulle være sammenhengen mellom lærerens undervisning og elevens læring og de skulle bruke data som holdepunkt for å si noe om elevenes læring (Emstad & Birkeland, 2020).

Ut ifra mine funn har de øvd på å planlegge og gjennomføre lærende samtaler, og dette har de gjort gjentatte ganger. I tillegg har de grundig bearbeidet det de har gjort. Først ved å lytte og transkribere sine egne opptak og få tilbakemeldinger på disse fra de eksterne kursholderne. De har også hørt sine nettverkskollegaer sine opptak og vært til stede mens kollegaene har fått tilbakemeldinger, så i sum er mellomarbeidene og bearbeidingen gjort veldig grundig og kan forklare den varige endringen. Gjentatt øving med påfølgende feedback har altså økt bevisstheten rundt hva en lærende samtale er, nødvendigheten av den og hvilken rolle den kan spille i skoleutvikling og skoleleders ledelsespraksis.

Respondentene har øvd seg på lærende kommunikasjon i samtaler med lærere om sammenhengen mellom lærernes undervisning og elevenes læring. Dette var autentiske samtaler, riktignok med et strategisk utvalg av lærere akkurat i opplæringsfasen. Data ble samlet inn ved at det ble gjennomført lydopptak i samtaler og lydopptakene ble transkribert. Ettersom skolelederne har gjort gjentatte øvinger og fått feedback fra kursholdere og kollegaer i nettverket, får disse gjentatte øvingene betydning for hvordan skolelederne ser på data fra egen skole. Skolelederne har hørt sine egne utsagn og blitt utfordret på det de har sagt i samtaler med lærere. Dette kan derfor forstås som en opplæring som har vært lagt opp som aktiv prosess som har foregått over tid, som er i henhold til Postholm og Rokkones (2012) punkter som har betydning for læring.

De eksterne kursholderne hjelper til med å bringe teori og praksis mer sammen, gjennom å utfordre og utforske det som blir sagt ved bruk av metakognitive strategier. Både den skolelederen som er i søkelyset, kursholderne og kollegaene har i denne prosessen mulighet til å forstå hverandre sitt språk, sine tanker og hverandre sin motivasjon. For å utforske brukes det metakognitive strategier. De eksterne kursholderne har modellert metakognitive strategier under plenumsseansene. Her er ikke hensikten å nå spesifikke mål, men å vurdere hvordan målene er nådd. Når skolelederne og de eksterne kursholderne gjennomgår lydopptak og/eller transkripsjoner fra de autentiske samtaler de har gjennomført, brukes metakognitive strategier. Da kan den som lærer, styre sine egne læringsprosesser og forstå hvilke strategier som kan brukes i ulike situasjoner (Postholm & Rokkones, 2012).

5.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplevde deltakerne opplæringen?

Mine funn viser at det har vært av stor betydning at deltakerne har gjennomført etterutdanningen i egen kontekst. Å delta på etter- eller videreutdanning om er tett koblet opp mot egen yrkeshverdag, kan gi en opplevelse av at den anvendte tiden sett på som en god investering (Postholm & Rokkones, 2012). Opplæringen i lærende samtaler foregikk i et nettverk som var etablert fra før, og de fire deltakerne i min studie jobbet tett sammen før de deltok i opplæringen. Ut ifra min datainnsamling er det ting som tyder på at skolelederne allerede før prosjektperioden hadde et godt samarbeid. Dette er et godt utgangspunkt for å delta i en slik etterutdanning sammen. Forskning på videreutdanning for lærere er en relevant sammenligning når man er flere skoleledere fra samme kommune som tar en etterutdanning sammen. Effekten av videreutdanning øker dersom man er flere fra samme skole som deltar (Postholm & Rokkones, 2012). Det er en styrke for skoleledernetverket at alle lederne gjennomgikk den samme opplæringen i et nettverk samtidig og har fått et felles språk for situasjonen man står i når man skal gjennomføre samtaler med ansatte.

Mine funn stemmer overens med forskning som sier at både videre- og etterutdanning i egen kontekst kan virke positivt for elevens læring (Postholm & Rokkones, 2012). En viktig del av opplæringen var som sagt at deltakerne skulle gjøre et mellomarbeid. Dette mellomarbeidet ble til pågående aksjoner. Pågående aksjoner et kjennetegn på arbeidet i profesjonelle læringsfelleskap. Gjennom forberedelser, gjennomføring og påfølgende feedback, skulle mellomarbeidene bidra til at skolelederne hevet kvaliteten på samtaler med lærerne på egen enhet og dermed forbedre sin skolelederpraksis.

Postholm og Rokkones (2012) refererer også til aksjonsforskeren Tom Tiller. Deltakerne i min studie har gjort aksjoner fra en samling til neste. Disse aksjonene var samtaler med lærere om forholdet mellom lærerens undervisning og elevenes læring. Pågående aksjoner er et kjennetegn på at her har vi med et profesjonelt læringsfelleskap å gjøre (Stoll et al., 2006). Disse samtaler er essensen i øvingene deltakerne gjorde mellom hver fagsamling. Skolelederne planla og gjennomførte disse samtaler, og lydopptak og transkripsjoner ble gjenstand for utforskning under samlingene. Deltakerne og de eksterne kursholderne var metakognitive sammen (Postholm & Rokkones, 2012) og i et fellesskap ble det vurdert hvordan målene ble nådd. Det var lagt opp til at deltakerne skulle lære av sine egne erfaringer ved å være utforskende og ha et metablikk på sin egen kommunikasjon og hvordan de praktiserte verdiene i lærende samtaler.

Når man jobber praksisnært slik det er beskrevet, kan det øke motivasjonen til deltakerne. I likhet med lærere har skoleledere stor autonomi i jobben. Autonomi blir trukket fram i en aksjonsforskningsstudie av de spanske forskerne Sales, Traver og Garcia (2011) sier at behovet for forandring må komme fra lærerne selv. Dette har overføringsverdi til min studie, som viser at skolelederne så behovet for å bli mer lærende i sin kommunikasjon med lærerne på sin skole. Flere av respondentene i min studie hadde ikke et forhold til vanskelige samtaler, men ser nå nødvendigheten av den. Verdien av å ikke konkludere for fort ble også tydelig for dem gjennom opplæringen. Jeg har funn i mine data der deltakerne så på deltakelsen som en mulighet til å bli bedre i jobben sin og at deltakelsen kunne øke elevens læring. Organiseringen, innholdet og at det var praksisnært var veldig viktig for at motivasjonen for deltakelse ble opprettholdt. Engasjementet øker når videre- og etterutdanning skjer knyttet til egen praksis (Postholm & Rokkones, 2012). Deltakelsen i prosjektet var også frivillig.

Skoleledernetverket i kommunen jeg har forsket på kan sies å være et profesjonelt læringsnettverk for skoleledere. Et profesjonelt læringsfellesskap (PLF) ifølge Richard DuFour er en gruppe lærere og skolepersonell som arbeider sammen for å utforske, analysere og forbedre sin undervisning og praksis med det formål å øke elevprestasjoner. Dette fellesskapet er kjennetegnet av samarbeid, refleksjon, deltakelse i felles mål, og bruk av data og forskningsbaserte strategier for kontinuerlig forbedring (Jenssen & Nordahl, 2022). På bakgrunn av dette er det dekkning for å si at de fire skolelederne dannet et profesjonelt læringsfellesskap av skoleledere. Et PLF for skoleledere fremmer også et kollektivt ansvar for medlemmene og dette kollektive ansvaret fremmer engasjement og ansvarlighet blant deltakerne (Stoll et al., 2006).

Sentralt i lærende ledelse er å kommunisere på en måte som kan gjøre at man bedrer mellommenneskelige forhold. Skolelederne som deltok i prosjektet, lærte seg å legge vekk fordomsfulle oppfatninger om lærere, og forutinntatte holdninger om læringsmiljø og læringsresultater. De lærte seg å stille autentiske spørsmål og oppriktig lytte til det den ansatte hadde å si. Lærende skoleledere beskriver hva de er bekymret for og begrunner hvorfor de er bekymret. Lærende skoleledere er åpne for andre sine synspunkter og oppsummerer underveis. Skolelederne i min studie brukte begrepet 'sjekke ut' og det passer godt inn i Robinsons nøkkelkomponenter. Kunnskapen om at verden forandrer seg, gjør at man hele tiden må sjekke ut om man har riktig oppfattelse av erfaringen. Å sjekke ut egne og andres grunnleggende antakelser er en sentral verdi i Robinsons åpne for læring-samtaler (Emstad & Birkeland, 2020). Informantene har øvd seg på å sjekke ut og gjennom øving har dette begrepet blitt en del av deres språk og praksis.

Bryk og Schneider (2003) har forsket mye på hvilken rolle tillit har i en skoleorganisasjon, da tillit gjør det lettere å gjennomføre forbedringsarbeid. I dette prosjektet skulle deltakerne utvikle sin ledelsespraksis gjennom å bli bedre på å bygge tillit gjennom å bli bedre på lærende kommunikasjon. Studier på læreres læring og utvikling sier det samme. Lærere som skal lære gjennom å samarbeide, er avhengige av at det er gode relasjoner på arbeidsplassen (Postholm & Rokkones, 2012). I lærende samtaler er opprettholdelse av relasjoner trukket frem som viktig for å bygge tillit (Robinson, 2020). I øvesituasjonene fikk skolelederne øvd seg på å være genuint interessert i det den andre hadde å si. Bryk og Schneider (2003) understreker hvor viktig dette er for å skape tillit i en organisasjon. Gjennom å være genuint lyttende viser man respekt, og respekt er viktig for å lykkes med forbedringsarbeid. Å virkelig lytte til det den ansatte har å si stemmer også med modell 2-tenking. Man er interessert i samtalepartnerens grunnleggende antakelser for hvorfor den ansatte sier det den gjør. (Emstad & Birkeland, 2020).

Videre i diskusjonen vil jeg peke på ulike relasjoner. Det handler om de relasjonene deltakerne i prosjektet har til de ansatte de er leder for. Det er også relasjonene deltakerne imellom og det er relasjonene mellom deltakerne og prosjektledelsen. Jeg vil i det følgende drøfte hvor viktig tillitsfulle relasjoner var under opplæringen, men vil også komme inn på hvor viktig tillit er i en skoleorganisasjon.

Relasjoner til lærere: Lederne i min studie er opptatt av å ha gode relasjoner til sine ansatte og bruker ord som verdsettende ledelse. De setter ord på betydningen av å være i posisjon til å kunne utfordre lærers praksis. De er avhengige av å oppleve tillit fra sine ansatte og å kunne lede arbeidet med å videreutvikle skolens praksis. De har også den innstillingen skoleutvikling er lagarbeid og at man må ha med alle for å lykkes.

Mellom deltakerne: Rektornettverket i den aktuelle kommunen fungerte godt allerede før dette prosjektet. Jeg mener dette er av stor betydning for hvordan deltakerne engasjerte seg i dette prosjektet. Relasjoner er viktige når mennesker skal lære. Lederne i denne kommunen var samlet gjennom dette felles prosjektet, men samarbeidet også før prosjektet kom i gang. Den måten opplæringen var organisert på, samlet nettverket ytterligere gjennom da de fikk et felles kunnskapsgrunnlag om lærende samtaler.

Relasjoner til kursholdere: Relasjonen mellom kursholder og deltakere har jeg vært inne på flere ganger i denne oppgaven. Skolelederne i denne kommunen kjente godt til en av prosjektlederne og det blir presentert som veldig positivt for motivasjonen for å delta i prosjektet. En av kursholderne hadde bygd opp en god relasjon til deltakerne allerede før prosjektet. Når det er sagt mener jeg det betyr at man fikk en god start på opplæringen, men dette trenger ikke være avgjørende. Den opprinnelige relasjonen kunne over tid ikke kompensert, hvis den ikke ble ivaretatt under fagsamlingene. Tillit og relasjon tar lang tid å bygge opp, men en dårlig opplevelse kan rive ned det man har brukt år på å bygge opp.

Kursholderne har forvaltet denne tilliten på en god måte, viser mine studier. Viktigheten av tillit bekreftes i Bryk og Schneider (2003) sine studier. Det er viktig at kursholderne som ledere for denne videreutdanningen anerkjenner at deltakerne er sårbare når man legger fram det man prestert i mellomarbeidet, på samme måte som lærere er sårbare i møtet med sin leder. Det faktum at skolelederne fikk kjent på denne sårbarheten vil gjøre dem bedre i stand til å sette seg inn i en lærers situasjon, når man skal snakke om lærerens undervisning og elevens læring. Kursholderne modellerte tillitsfull og lærende kommunikasjon i samlingene og praktiserte verdiene fra lærende samtaler. Deltakerne i prosjektet var nødt til å tenke nytt med tanke på deres kommunikasjon.

I øvesituasjonene fikk man et klima der man engasjerte seg i sine kollegaer sine utfordringer. Det er viktig med en følelsesmessig balanse der lærere kan kjenne på tilstrekkelig trygghet til seg selv. Dette kan løftes videre til en kollektiv dimensjon der man oppnår en kollektiv mestringstro. Kollektiv mestringstro øker sannsynligheten for at lærere viser høyere engasjement, yter større innsats, prøver ut nye metoder (Jenssen & Nordahl, 2022).

Jeg har tidligere vært inne på at samarbeidet mellom skolelederne som deltok i dette prosjektet var preget av trygge og gode relasjoner allerede før de startet med denne videreutdanningen. Som jeg var inne på i kategorien overfor klarte man skape gode øvesituasjoner i forbindelse med fagsamlingene. Deltakerne er flere ganger inne på at tryggheten i prosjektgruppa var god. Den var ut ifra det deltakerne forteller avgjørende. Avgjørende fordi man på mer enn en måte blottlegger seg selv, både som person og som skoleleder når man åpner for at eksterne kursholdere og kollegaer skal vurdere prestasjonene dine i øvingssituasjonene. Sammen med kursholderne klarte deltakerne å skape en atmosfære der det var trygt å prøve og feile, samtidig som det følte trygt å både gi og få tilbakemeldinger. I en slik setting gjør man seg sårbar. Hvis den psykologiske tryggheten er god, er det større sjanse for at mennesker vil gjøre seg sårbar på denne måten (Bryk & Schneider, 2003). Gevinsten ved å ta en slik risiko er læring. Måten tilbakemeldinger ble gjort på skapte tilstrekkelig med psykologisk trygghet slik at deltakerne var villig til å gjøre seg sårbare.

5.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilken betydning opplever deltakerne at opplæringen har hatt for deres ledelsespraksis?

Som jeg var inne på i forskningsspørsmål 1 så har deltakerne vært gjennom gjentatt øving med påfølgende refleksjon og metakognisjon og dette har bidratt til en varig endring i tenkemåte og kommunikasjon. De er blitt mer bevisst på sine egne antakelser og ser verdien av å ikke konkludere for fort eller klatre slutningsstigen (Robinson, 2014) for raskt.

Fagsamlingene inneholdt mengder av metakognitive refleksjoner, både mens de selv har fått feedback, men også når de har gitt feedback og lyttet til kollegaer som har fått feedback. Gjennom aksjonene har deltakerne gjort seg mange erfaringer, både under selve samtale og fått nye perspektiver i forbindelse med refleksjon i prosjektgruppen under fagsamlingene. Gjennom deltakelse har deltakerne kjent på kroppen hvordan det er å få og gi tilbakemeldinger i en lærende samtale. Det faktum at dette har skjedd i autentiske samtaler og i egen kontekst forsterker læringen (Postholm & Rokkones, 2012).

I et PLF kan man få støtte til å dele og kritisk reflektere over egen og andres praksis. Dette fremmer kontinuerlig forbedring (Stoll et al., 2006). Kursholderne fremmet mer dyptgående refleksjon og eksponering for nye ideer og kunnskap utenfor læringsfellesskapet. Læring er ellers begrenset til kunnskap og ferdigheter PLF-medlemmene allerede innehar og kan dele (Hirst & Hord, 2008). Skoleledere som deltar i et profesjonelt læringsfellesskap for skoleledere øker bevisstheten av hva som kreves for å videreutvikle og vedlikeholde en profesjonell læringskultur ved en skole (Emstad & Birkeland, 2020). De eksterne kursholderne hjalp deltakerne å danne et profesjonelt læringsfellesskap for skoleledere. Et PLF som hadde alle muligheter til å vedvare etter endt opplæring. De eksterne kursholderne var ikke bare ansvarlige for opplæringen i lærende samtaler, men de fasiliterte et skoleleder-PLF for deltakerne. Det er et svært viktig funn i min studie at mine respondenter fikk hjelp av eksterne ressurspersoner til å bli mer profesjonelt og mer lærende fellesskap av skoleledere.

Sosiokulturell læring og teori kan bidra til å forklare den varige endringen. Kunnskapsgrunnlaget ble umiddelbart satt i en kontekst, nemlig autentiske samtaler og skolelederens egen arbeidshverdag. Skolelederens tidligere erfaringer er viktige hvis en ser på sosiokulturell læringsteori (Postholm & Rokkones, 2012). Denne forskningen skriver om utdanning av lærere, men det er relevant å sammenligne med det som skjer i dette prosjektet. Lærere og skoleleder har samme utdanning, de jobber i samme kontekst og både lærere og ledere jobber med å bli bedre i jobben sin. Kunnskapsgrunnlaget representerer et pedagogisk innhold, men kan ikke stå alene. Man er nødt til å hensynta skolelederens tidligere erfaringer og deres tause kunnskap. John Dewey (1938) fremholder også viktigheten av å ha med seg sine erfaringer når man skal møte ny kunnskap. Kunnskapsgrunnlaget knyttes til erfaringer og deltakerne gjorde seg nye erfaringer som gjorde at de forsto både teorien og sin egen praksis. Deltakerne har hatt tilgang på kompetente andre gjennom de eksterne kursholderne og sine skolelederkollegaer. (Postholm & Rokkones, 2012).

I opplæringen har mine respondenter jobbet med å ha fokus på mellommenneskelige forhold gjennom å kommunisere på en lærende måte. De eksterne kursholderne har modellert denne type kommunikasjon. Verdiene i lærende samtaler er jakten på gyldig informasjon, respekt og intern forpliktelse (Robinson, 2014) og de eksterne kursholderne har praktisert disse verdiene når de har gitt tilbakemeldinger til deltakerne. Under

gjennomgang av transkripsjoner fra samtaler prosjektdeltakerne har hatt med lærere har de vært den kompetente andre (Postholm & Rokkones, 2012) og modellert hvordan man kan gjennomføre slike samtaler. Kursholderne har modellert hvordan man kan praktisere verdiene i lærende samtaler, men også hvordan man kan bruke data i slike samtaler. De har med andre ord modellert lærende kommunikasjon. Slik ekstern støtte i fasilitering av profesjonelle læringsfellesskap for skoleledere kan være av stor betydning (Emstad & Birkeland, 2020).

Denne måten å bruke data på representerer en forutsigbarhet både for skoleledere og lærere. Etter hvert er både lærer og leder forberedt på det som skal skje og kanskje på denne måten blir gjennomføringen tryggere. Det fordrer at man setter dette i et system og selv om man blir dyktig på lærende samtaler er dette noen som må holdes ved like og settes i et system. Det handler for det første om en ferdighet man må ha, å bruke data, men dette må settes i et system der bruk av data ligger som en sentral del i skolens planer (Boom-Muilenburg et al., 2023).

Deltakerne har i dette prosjektet inntatt en forskerrolle og det har brukt data på en måte som de ikke har gjort tidligere. Det er å bruke data på to forskjellige nivå det er snakk om:

1. Bruke data fra egne, autentiske samtaler for å bli bedre i lærende kommunikasjonen med ansatte de er leder for. Det er snakk om data i form av lydopptak transkripsjoner fra disse samtalene
2. Bruk av data i samtaler med lærere for å sette søkelys på forholdet mellom lærerens undervisning og elevenes læring. Data i denne sammenhengen kan være resultater fra kartleggingsprøver og nasjonale prøver i regi av Utdanningsdirektoratet.

Å bruke data har en sentral plass i lærende ledelse og gyldighet er en sentral verdi for en lærende leder (Emstad & Birkeland, 2020). Data kan være foreldrehenvendelser eller observasjoner som en skoleleder gjør i et elevareal. I mine data er det snakk om å bruke data fra ulike undersøkelser i regi av Udir. Det vil si nasjonale prøver, elevundersøkelsen eller kartleggingsprøver. Jeg har lagt fram forskning som sier at bruken av kartleggingsprøvene kan bli mer effektiv dersom man hever kvaliteten på samtalene man har når man følger opp ulike data (Emstad & Birkeland, 2020). Gjennom å forske på egen praksis opplever deltakerne i studien at de har blitt mer bevisst på egen kommunikasjon der målet har vært å bli en lærende leder. De har brukt datamateriale fra samtalene til å bli bedre å bli en mer lærende leder gjennom å lytte til lydopptak av seg selv der de har øvd på og praktisert verdiene fra lærende samtaler og modell 2-tenking. Denne forskerkompetansen vil være et bidrag til lederens samla kompetanse og en ferdighet som skolelederen kan benytte seg av dersom hen ønsker å videreutvikle seg i lærende samtaler.

De eksterne kursholderne har modellert hvordan man bruker data i samtaler. Det er også viktig at skolelederne har snakket seg imellom om bruk av data. Jfr sosiokulturell læringsteori vil slike samtaler være med å øke både forståelse og kunnskap både om det å bruke av data, men også hvordan man refleksjon om hvordan man snakker med lærere om bruk av data. De eksterne kursholderne vil representere den mer kompetente andre slik at de kan bli assistert i sine nærmeste utviklingssoner (Postholm & Rokkones, 2012).

Respondentene har øvd seg på å bruke data i samtaler med lærere om sammenhengen mellom lærernes undervisning og elevenes læring. Dette var autentiske samtaler, riktignok med et strategisk utvalg av lærere akkurat i opplæringsfasen. Data ble samlet inn ved at det ble gjennomført lydopptak i samtalene og lydopptakene ble transkribert. Ettersom skolelederne har gjort gjentatte øvinger og fått feedback fra kursholdere og kollegaer i nettverket, vil det få betydning for skoleleders praksis. Denne måten å bruke data på representerer en forutsigbarhet både for skoleledere og lærere. Etter hvert er både ansatte og leder forberedt på det som skal skje og kanskje på denne måten blir gjennomføringen tryggere. Det fordrer at man setter dette i et system og selv om man blir dyktig på lærende samtaler er dette noen som må holdes ved like og settes i et system. Det handler for det første om en ferdighet man må ha, å bruke data, men dette må settes i et system der bruk av data ligger som en sentral del i skolens planer (Boom-Muilenburg et al., 2023). Resultater fra nasjonale prøver, kartleggingsprøver og elevundersøkelsen er eksempler på hvor skoleleder kan finne data til bruk i egen organisasjon. Det er forventet fra Utdanningsdirektoratet at man bruker disse kartleggingene i forbedringsarbeid. De sier på sine nettsider at:

Resultatene er en del av elevenes underveisvurdering. Sammen med annen informasjon dere har om elevenes læring, skal resultatene danne grunnlag for å tilpasse opplæringen. Dere skal bruke resultater fra prøver som grunnlag for å hjelpe elevene videre i sitt læringsløp (Udir, 2019).

Mausethagen et al. (2017) har gjennomført en studie hvordan skoleledere i tre ulike kommune arbeidet med å videreutvikle og endre praksis i skolen. Interaksjonsmønstrene kommer til syne i såkalte resultatmøter. En ting som kommer frem i disse studiene er spesielt relevant for min oppgave. De peker på de tette relasjonene som finnes på en skole og de finner relativt få eksempler på at samtalene som finner sted er av eksplorerende og kritisk karakter. Lærere og skoleledere støtter i større grad opp under hverandres tolkninger, tiltak og løsninger. Denne forskningen samsvarer med mine funn fra hvordan skolelederne i nettverket jeg har forsket og med tanke på å bruke data. I Mausethagen et al. (2017) sin forskning har kommunene kommet et skritt i riktig retning med tanke på struktur i og med at de har resultatmøter, men fortsatt et forbedringspotensiale med tanke på å utfordre lærere i samtale om lærernes undervisning og elevenes prestasjoner på ulike kartlegginger.

Å transkribere og gå gjennom funn i et slikt omfang det er beskrevet her er en omfattende jobb som vil kreve at skolelederen prioriterer dette og holder kompetansen ved like. Etter et slikt prosjekt har man ikke kompetente kursholdere som kan hjelpe nettverket å holde fokus gjennom tett oppfølging. Ansvaret for det hviler på hver enkelt skoleleder, nettverket og ikke minst skoleeier. Selv etter en prosjektperiode er det behov for et system på flere nivå i en organisasjon for at det denne kompetansen skal holdes ved like og videreutvikles.

Det er også et stort arbeid som må gjøres dersom man skal lykkes med at bruk av data ikke bare blir en del av planene, men også en del av det kontinuerlige utviklingsarbeidet ved en skole. Det er ikke noe rektor kan gjøre alene, men er avhengig av å distribuere dette videre ut i organisasjonen (Boom-Muilenburg et al., 2023). I tillegg til gode systemer hvor og når man skal bruke data, avhenger dette av at flere på enheten innehar denne kompetansen.

Oppsummering/konklusjon

Verktøykasse er et begrep som brukes ofte i ulike sammenhenger og herunder verktøykasse for ledere. Hvis man søker etter "Leaders toolbox" på Google gir dette 34 000 000 treff. Selv om antall funn reduseres til 17 000 på Google Scholar, så mener jeg fortsatt at dette tyder på at begrepet brukes mye. En skoleleder i Bærum kommune som har deltatt på Prosesslederstudiet sa følgende (Lent, 2023):

Jeg vet jo at vi skal bygge profesjonsfellesskap, utvikle gruppepsykologisk trygghet og lære av hverandres praksiser for å lykkes i klasserommet, men synes det er vanskelig å få det til i praksis. Nå har jeg fylt opp verktøykassa mi og gleder meg til å sette i gang!

Det er viktig å fylle opp verktøykassa si.

Implikasjoner for praksis

Mine funn viser at det å utvikle seg i egen kontekst sammen med kollegaer er av sterk betydning for hvordan vi bør organisere etter- og videreutdanning også for skoleledere. En høyst reell relasjon til forskning på formell videreutdanning med praksisrettet utforskende arbeid i egen undervisning, synes å være særlig fruktbart (Postholm & Rokkones, 2012). Dette er overførbart for skoleledere. Informantene i min studie dannet et profesjonelt læringsfellesskap for skoleledere og de fikk hjelp av eksterne kursholdere til å bli både mer lærende og mer profesjonelle.

Lærende samtaler bør være et verktøy i skolelederverktøykassa. Forskningsprosjektet som er utgangspunktet for min forskning, mener jeg er et forsøk på å tenke nytt når det gjelder hvilke verktøy en skoleleder skal ha i verktøykassa si. Ikke bare lærende samtaler, men like viktig er tenkemåten som ligger bak. Intervjupersonene i min studie bruker både ord som samtaleteknikk og tenkemåte om lærende samtaler. Mine funn tilsier at det er verdt å se mer på denne organiseringen av etterutdanning og skoling av skoleledere. Min studie viser at det å bli god i lærende samtaler er en prosess og det er en prosess som tar tid. Intervjupersonene i min studie fikk en grundig opplæring, og de ble fulgt opp over en periode på to år. Deltakerne fikk øvd i trygge omgivelser både på samlinger og "live" med egne ansatte på arbeidssstedet sitt.

Den tar inn over seg mye som både generelle teorier og forskning sier er viktig for skoleledere. Jeg har vært inne på teorier om enkelt- og dobbeltkretslæring og lærende samtaler. Mine egne funn når det gjelder forankring sier at skolelederne i min studie understreker viktigheten av at ansatte er med på hele prosessene. Mine informanter jeg har spurt har stor bevissthet rundt forankring.

Dette er også en litt annerledes måte å organisere etterutdanning av skoleledere som jeg ikke finner så mange eksempler på. Selv om jeg har vist til at deltakerne på den nasjonale rektorutdanningen i Norge er godt fornøyde med studiet så er det fortsatt et gap mellom hva denne og andre lederopplæringer tilbyr og hva behovet for lederopplæring faktisk er.

Da jeg deltok på den nasjonale rektorutdanningen, fikk jeg litt kunnskap om mye. Deltakerne i min studie fikk til sammenligning mye kunnskap om en liten del av rektorutdanningen. Jeg personlig tror ikke en slik intervensjon kan erstatte for eksempel rektorutdanningen, men at den kan være et supplement og en etterutdanning for skoleledere er jeg helt sikker på. Tid og penger er faktorer som legger føringer i mange

diskusjoner i og rundt skolen. Noen ganger er de avgjørende spørsmålene: Har vi tid til dette? Har vi økonomi til dette?

En mulig måte å organisere dette på kan være slik mitt nettverk for rektorer gjorde det i Heimdalsnettverket (Alvik, 2021). Her foregår det ikke like omfattende som i studien som er beskrevet i boka "Lærende ledelse", men det finnes elementer også her av faglig forankring og øving/feedback. De funnene jeg har lagt fram fra min studie gjør at jeg mener denne intervensjonen er en måte å organisere en etterutdanning på som er verdt å forske mer på. Eksterne eksperter kan hjelpe etablerte nettverk til å bli mer lærende og mer profesjonelle i sin kommunikasjon med ansatte om forholdet mellom læreres undervisning og elevens læring. Det overordnede for en slik hjelp er å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap for skoleledere.

Boom-Muilenburg et al. (2023) sine studier tyder på at det å opprettholde effekten av en slik intervensjon er svært krevende. Det krever en rektor som er villig til å reorganisere hele organisasjonen og sette bruk av data høyt. Det kommer fram at man har god nytte av eksterne ressurspersoner, men det er ikke realistisk at man skal ha tilgang fra ansatte fra universitet eller høyskole over lengre perioder. Under visse forutsetninger kan en representant fra skoleeier fylle en slik posisjon (Emstad & Birkeland, 2020).

Selv om jeg har påpekt at deltakerne har endret tankemåte, har jeg ikke funn i mitt datamateriale som tyder på at det er en systematisk verken hos den enkelte skoleledere eller på skoleeiernivå for å holde denne varige endringen i live. Postholm og Rokkones (2012) peker på at effekten av etter- og videreutdanningen kan forlenges dersom det er tilfelle at deltakerne arbeider systematisk med samme tema etter at etter- og videreutdanningen er ferdig. Her ligger det et uforløst potensial i dette nettverket. Innsatsen de la ned under dette prosjektet, ville betalt seg mer dersom de hadde fortsatt systematikken etter at de eksterne kursholderne hadde avsluttet oppfølgingen. Uansett er det et viktig funn at informantene mine har endret tenkemåte og er åpne om sine antakelser. Jeg har lagt fram forskning på hvor viktig tillitsfulle relasjoner er i en skole og utgangspunktet for å bygge tillitsfulle relasjoner er langt bedre når en skoleleder tar ett steg av gangen i beslutningsstigen.

Sterke og svake sider ved studien

Svarene fra respondentene var med noe få og små unntak ganske så samstemte med tanke på hvordan de opplevde det å være en del av dette prosjektet. Dette kan være både en styrke og en svakhet med min studie. Ut ifra det mine funn ser det ut som prosjektlederne i samarbeid med deltakerne har greid å skape en utrolig god atmosfære i gruppen. Når jeg rekrutterte deltakere fra samme gruppe er det ikke så rart at det ikke ble større variasjon i svarene, men det er heller ikke en selvfølge at alle kjente på denne tryggheten. Ut ifra svarene virker det som deltakerne i min studie hadde en god relasjon fra tidligere og dette kunne ha bidratt til at det ble en veldig god øvesituasjon. Det jeg kunne gjort annerledes akkurat på dette punktet er at jeg kunne rekruttert deltakere i min studie fra ulike prosjekt- og øvegrupper. Dette kunne potensielt gitt større variasjon i svarene fordi mitt datamateriale gir kun svar på hvordan opplevelsen til 4 av de 28 deltakerne var og jeg vet bare delvis hvordan gruppedynamikken var i en av prosjektgruppene. Jeg har heller ikke snakket med alle deltakerne i denne gruppen. Jeg vet heller ikke hvordan øvesituasjonen var for 24 av de 28 andre deltakerne eller hvordan deltakerne opplevde læringsmiljøet i de andre gruppene.

Ut ifra svarene mine var motivasjon for å delta i dette prosjektet svært høy. Jeg vet ingenting om hvordan det var å rekruttere øvrige deltakere i resten av prosjektet. Deltakerne i min studie kjente godt til prosjektleder fra før og det kan være noe som svekker mine funn da det kan tenkes at innstillingen til å delta i intervensjonen var såpass god at det kunne tenkes å farge deres opplevelse av deltakelsen

Litteratur

- Alvik, Ole. (2021) *Profesjonelle læringsfellesskap: Må ha åpenhet, tillit og deltakere som våger å utfordre hverandre*. www.skolelederen.no.
<https://www.skolelederforbundet.no/skolelederen/profesjonelle-laeringsfellesskap-ma-ha-apenhet-tillit-og-deltakere-som-vager-a-utfordre-hverandre/>.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Det Norske Samlaget.
- Birkeland, I. K., Dysvik, A. og Kuvaas, B. (2017). Forpliktende HR i skolen – Hvordan skoleledere kan utvikle læreres prestasjoner og indre motivasjon gjennom evidensbasert HR. M. Aas og J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (73-90). Fagbokforlaget.
- Boom-Muilenburg, S. N van den, Poortman, C. L., Schildkamp, K., de Vries, S. og van Veen, K. Sustaining data use professional learning communities in schools: The role of leadership practices. *Studies in educational evaluation*, 2023(7).
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101273>
- Brottveit, G. (red.) (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Bryk, A. S og Schneider B. (2003). Trust in schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101273>
- Dewey, John. (1938). *Erfaring og Opdragelse* (2. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Emstad, A. B. og Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse*. Universitetsforlaget.
- Emstad & Meier (2023) *Developing Interpersonal Leadership Skills to Discuss Data Use With Teachers: A Professional Learning Community for School Leaders* (in progress)
- Emstad, A.B., Knutsen, B. & Strand. M. (I prosess). *Utforske, utfordre og utvikle. Veien til en profesjonelt læringsfellesskap*. Fagbokforlaget.
- Emstad, A.B. (2023) *Lärande ledarskap i skolans förbättringsarbete*. I A. Rantala, M.Larsson & H. Ärlestig. *Förmågor och färdigheter i rektorsprofessionen*. Glerup.
- Jenssen, M. M. F. og Nordahl, T. Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica Norden*, 16/1. (21 sider).
<http://doi.org/10.5617/adno.8144>
- Hirsh, S., & Hord, S. M. (2008). Leader & learner. *Principal Leadership*, 9(4), (26–30)
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2023). *Kompetanse for kvalitet*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2989509/?ch=1>
- Mausethagen, S., Skedsmo, G. og Prøitz, T. S.Aas, M. og Paulsen, J. M. (2017). *Bruk av elevresultater – utfordringer og muligheter*. M. Aas og J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (31-49). Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lent (2023). *Prosesslederstudiet i skole, barnehage, oppvekst*.
www.lent.no/kurs/prosesslederstudiet-for-skole/
- Postholm, M. B og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (21-51). Tapir Akademisk Forlag.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert ledelse*. Cappelen Damm Akademisk.

- Robinson, V. (2020). Teori og praksis for lærende ledere. A. B. Emstad & I. K. Birkeland. *Lærende ledelse* (25-52). Universitetsforlaget.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. et al. (2007). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Educ Change* 7. (221–258). <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). Teacher professional learning and development (Vol. 18). International Adacemy of Education.
- Utdanningsdirektoratet (2019). Følge opp resultatene fra nasjonale prøver på skolen og i kommunen. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/folge-opp-resultater-np-skole-kommune/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Vika, K. S., Lyckander, R. H., Bergene, A. C., Samuelsen, Ø. A., & Gjerustad, C. (2023). Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2022: Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen.
- Aamodt, P. A., Ingun, Hybertsen, I. D., Røsdal, T., Stensaker, B., Caspersen, J. og Federici, R. A. *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015–2019*. NIFU og NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Rektorutdanningen-2015-2019-WEB.pdf>
- Aas, M. og Paulsen, J. M. (2017). Å lede i framtidens skole. M. Aas og Jan Merok Paulsen (Red.), *Ledelse i framtidens skole* (1. opplag 2017, 15-25). Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Takk for at du stiller opp på dette intervjuet!

Jeg er mastergradsstudent i skoleutvikling og utdanningsledelse ved NTNU og skal levere oppgave våren 2023.

Bakgrunnen for at akkurat du er bedt om å stille til intervju er at du deltok i et prosjekt med Anne Berit Emstad der det ble gitt opplæring/kurs i lærende samtaler. Jeg ønsker å forske på hvilke og evt. hvor sterke spor man kan finne en periode/to år etter slik kursing og oppfølging. Min masteroppgave har foreløpig problemstillingen:

Hvilken betydning har opplæringen i lærende samtaler og videre oppfølging hatt for deltakerne i ettertid?

Deltakelse i prosjektet er frivillig og deltakeren kan når som helst trekke seg fra prosjektet. Alle opplysninger som blir gitt i dette intervjuet blir behandlet konfidensielt og lydopptaket blir slettet innen 14 dager etter at intervjuet er avholdt.

Dette intervjuet skal handle om hvordan du opplevde opplæringen og hvordan du har videreført lærende samtaler i din praksis som skoleleder.

Det er satt av en time til intervjuet.

Om intervjuobjektet:

- Hvor lenge har du jobbet som skoleleder?
- Hvordan vil du beskrive deg selv i rollen som skoleleder?
- Hva er din holdning til omstilling og endringer i jobben din generelt? Hva skal til for at en endring gir mening for deg?

Skoleutvikling/endringsarbeid/forbedringsarbeid

- Hvilken lederstrategi mener du er best ved omstillinger:
 - tydelig/autoritær/mye synlig
 - demokratisk/litt synlig
 - «laissez faire»/likegyldig/lite synlig.
 - Si litt mer om bakgrunn for den strategien du velger.
- Kan du si noe om hvordan du jobbet med endrings- og forbedringsarbeid på din skole før du deltok i dette prosjektet?
- Kan du si litt om strukturen i lederteamet på skolen der du jobber?
- Hvordan blir endringer omtalt/snakket om og av hvem; kollegaer, ledere, osv. på din enhet?

Kurs lærende samtaler

- Ble det kommunisert ut til de ansatte at du deltok i dette prosjektet og hva slags informasjon ble evt gitt?

- Oppf: Hvordan ble dette mottatt i din organisasjon?
- Fortell om opplæringen i lærende samtaler og hvordan du opplevde den
- Hva tenker du var ditt læringsutbytte av opplæringen som ble gitt?

Videre arbeid

- Hvilke strategier hadde du i etterkant av opplæringen for å videreføre tankegangen med lærende samtaler?
 - Oppfølg: Har du gjort bevisste valg for å videreutvikle egen praksis i lærende samtaler?
 - Teori, kollegaveiledning
- Dagens situasjon:
 - Hvor ofte vil du si at du gjennomfører lærende samtaler?
 - Hvilke forberedelser gjør du når du skal gjennomføre lærende samtaler?
 - Er andre i lederteamet involvert i forberedelsene?
 - Spiller lærende samtale en rolle i skoleutvikling på din skole? Hvilken?
 - Ser du noen endring i samtalene som gjennomføres i lederteamet med tanke på opplæringen som ble gitt?
- Hva tror du er status om 2 år?
- Case - skoleledere som har gjennomgått kursing og oppfølging i lærende samtaler. Heldags kurs og samlinger. Oppfølging i to år.

Vedlegg 2: Godkjent vurdering av meldeskjema til NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

117103

Vurderingstype

Automatisk

Dato

07.11.2023

Tittel

Masteroppgave i skoleutvikling og skoleledelse

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Anne Berit Emstad

Student

Kurt Tollaksen

Prosjektperiode

20.02.2023 - 15.11.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige
- Lovlig grunnlag
- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.11.2023.

Vedlegg 3: Samtykkeskjema med informasjon om studien

Vil du delta i et forskningsprosjekt

Hvilken betydning har opplæringen i lærende samtaler og videre oppfølging hatt for deltakerne i ettertid?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å fullføre en masteroppgave våren 2023. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave i skoleutvikling og utdanningsledelse ved NTNU. Jeg skal intervju fire skoleledere i dette prosjektet.

Opplysningene fra intervjuet skal kun brukes som datagrunnlag i denne masteroppgaven

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Kurt Tollaksen er ansvarlig for prosjektet. Jeg er student ved NTNU. Anne Berit Emstad er min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Bakgrunnen for at akkurat du er bedt om å stille til intervju er at du deltok i et prosjekt med Anne Berit Emstad der det ble gitt opplæring/kurs i lærende samtaler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Varighet på intervjuet er ca 45 minutter.

Intervjuet vil handle om din opplevelse av kursing og oppfølging i lærende samtaler og hvordan dette preget din praksis som skoleledere i etterkant. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent), det vil si medio september 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. I selve intervjuet vil vi ikke bruke navn verken på deg eller andre opplysninger som kan knyttes direkte til deg. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kunne gjenbrukes til for eksempel forskning. Lydfil fra intervjuet slettes umiddelbart etter transkribering.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
å få slettet personopplysninger om deg
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

NTNU ved Anne Berit Emstad, mailadresse er anne.emstad@ntnu.no

Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen, mailadresse er thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Anne Berit Emstad
(Forsker/veileder)

og Kurt Tollaksen

Samtykkeerklæring

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

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

