

Cathrine H. Blix

Fra kompetanselæring på kurs til anvendelse på arbeidsplassen.

En kvalitativ studie av tre ledere sine opplevelser av sammenhengen mellom forventninger om læring og anvendelse av kunnskap

Master i organisasjon og ledelse,

Spesialisering relasjonsledelse

RAD6901

Trondheim, februar 2013

NTNU

Norges tekniske- naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

Hva vil det si å lære?

Å hope opp kunnskap?

Eller å forvandle livet ditt?

~Paulo Coelho~

Forord

At det som startet så «uskyldig», og på mange måter tilfeldig, med *PK6200 Praktisk prosjektledelse* våren 2009, skulle ende opp i en masteroppgave våren 2013, er nesten litt uvirkelig! Det var ikke planen - jeg skulle bare «ta et fag» og prosjektledelse føltes både fornuftig og relevant! Men, vel innen for dørene til den akademiske verden igjen, åpenbarte “master i organisasjon og ledelse” seg, og da var det gjort!

Det har vært en fantastisk reise gjennom MOL – spesielt har spesialiseringen relasjonsledelse vært svært utbytterikt, spennende og utviklende! Spesialiseringen er valgt med hjertet, ikke hodet, og det har gitt meg en helt annen læring og utvikling enn studiene som jeg valgte ut fra fornuft en gang for lenge siden! Coaching, vekst og utvikling, livslang læring, motivasjon, mestring...ja, listen kan gjøres lang, er ord som fyller meg med glede og automatisk får fram smilet mitt!

Å skrive denne masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess fylt med teorier, refleksjoner og fordypning! Den har også vært fylt med utrolig mye glede, læring og egenutvikling! Jeg har blant annet lært veldig om min egen motivasjon – som tidvis har vært tynnslett – og min egen opplevde mestringstro – som også har hatt opp og nedturer gjennom dette løpet. Bandura (1989) sier at autentisk mestringsopplevelse er den sterkeste kilden til opplevd mestringstro – ja, det er det, utvilsomt!

Jeg vil først få takke Ragnvald, min gode og trygge veileder, som har inspirert meg, svart på spørsmålene mine, bidratt med faglige innspill, utfordret meg og motivert meg! Det har vært veldig lærerikt og utviklende å ha deg som veileder!

Jeg vil også takke min arbeidsgiver som var svært positive til MOL-prosessen min, en prosess som jeg hadde startet på før jeg ble ansatt i organisasjonen, og for at de også stilte opp som forskningsorganisasjon. En stor takk vil jeg rette til informantene mine som delte av sin kunnskap, erfaring og visdom!

Jeg vil spesielt takke mine foreldre som har gitt meg en solid plattform å stå på og som har støttet og motivert meg hele veien gjennom min akademiske reise! Til slutt vil jeg takke mine kjære venner – min egen heia-gjeng – som har støttet og inspirert meg gjennom hele MOL-prosessen! Dere har alle bidratt til min motivasjon og mestringsfølelse! Tusen takk!

Cathrine

Sammendrag

Jeg har i denne studien belyst temaene læring og kompetanseoverføring. Problemstillingen min er: «*Hvordan opplever ledere som deltar på ledertreningskurs sammenhengen mellom det de lærer på kurs og forventningene om å anvende det i hverdagen?*» Formålet med oppgaven er å se nærmere sammenhengen mellom forventninger om læring og anvendelse av kunnskap.

Jeg har brukt kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming som forskningsmetode. Jeg valgte å benytte arbeidsgiveren min, omtalt som Virksomhetene i oppgaven, som forskningsorganisasjon. Jeg brukte kvalitativ forskningsintervju som verktøy for innhenting av data, og gjennomførte tre intervjuer. Resultatene fra Grounded Theory-analysen viste tre ulike hovedkategorier. Ut fra disse tre hovedkategoriene utledet jeg tre fenomener: *forventning, læring og kompetanseoverføring.*

Fenomenene ble drøftet opp mot presentert teori. *Forventning* ble drøftet opp mot sosial-kognitiv motivasjonsteori og Self-determination theory (Deci og Ryan, 1985, Gagné og Deci, 2005) der forskjellen mellom ytre og indre motivasjon står sterkt. Banduras sosial-kognitive læringsteori med mestringstro – self-efficacy – som et sentralt tema, lå til grunn for drøftingen av fenomenet *læring*. Til slutt drøftet jeg *kompetanseoverføring* opp mot Kvalsund (2011) sin studie om organisering av kompetanseutvikling i arbeidslivet.

Jeg har funnet at forventningen om læring helt klart er til stede, men sterkest gjennom forventningene til seg selv og ikke fra Virksomheten. Ny kunnskap og læring er to sterke motivasjonsfaktorer for mine informanter, men for å få en effektiv kompetanseoverføring fra kurs til hverdag, må det legges til rette for at denne kompetanseoverføringen faktisk skal finne sted. Dette gjøres ved å la den som har vært på kurs få nye utfordringer, arbeidsoppgaver eller roller som sikrer at kunnskapen overføres og tas i bruk.

Fra kompetanselæring på kurs til anvendelse på arbeidsplassen.

Cathrine H. Blix

NTNU, Pedagogisk institutt, februar 2013

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
1 Innledning	1
1.1 Introduksjon	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Formålet med oppgaven	2
1.4 Forskningsorganisasjon	2
1.5 Oppbyggingen av masteroppgaven min	3
1.6 Begrepsavklaringer.....	3
1.7 Avgrensninger	3
2 Teori	4
2.1 Motivasjon.....	4
2.1.1 Kognitiv motivasjonsteori	4
2.1.2 The Self-determination theory (SDT)– selvbestemmelsesteori	5
2.1.3 Ytre motivasjon og autonom motivasjon	6
2.1.4 Integreert regulering kontra indre motivasjon.....	7
2.1.5 Indre motivasjon.....	7
2.1.6 Grunnleggende psykologiske behov	7
2.1.7 Kort oppsummering.....	8
2.2 Kognitiv forventningsteori	8
2.2.1 Kort oppsummering.....	9
2.3 Sosial-kognitiv læringsteori	9
2.3.1 Self-efficacy - mestringstro	10
2.3.2 Self-efficacy – fire delprosesser	11
2.3.3 Modellering – betingelser og gode modeller.....	12
2.3.4 Kort oppsummering.....	12

2.4	Kompetanseutvikling i arbeidslivet.....	13
2.5.1	Relevante funn fra studien.....	13
2.5.2	Kort oppsummering.....	15
2.5	Oppsummering og videre arbeid	15
3	Metode.....	16
3.1	Kvalitativ forskning.....	16
3.2	Fenomenologisk metode som tilnærming	17
3.3	Praktisk gjennomføring av undersøkelsen	17
3.3.1	Valg av informanter	18
3.3.2	Gjennomføring av forskningsintervjuene.....	18
3.3.3	Transkripsjon av intervjuene	19
3.4	Analysen.....	20
3.4.1	Den konstant komparative analysemetoden	20
3.5	Kvaliteten på forskningen	20
3.6	Etiske betraktninger.....	21
3.6.1	Krav om samtykke	21
3.6.2	Krav om informasjon	22
3.6.3	Krav om konfidensialitet/fortrolighet.....	22
3.7	Jeg som forsker.....	22
4	Resultat av analyse	24
4.1	Innledning.....	24
4.2	Hovedkategori 1: Leder – forbilde / rollemodell	25
4.2.1	Underkategori 1- Livserfaring.....	26
4.2.2	Underkategori 2: Refleksjon	27
4.2.3	Kort oppsummering av hovedkategori 1	28
4.3	Hovedkategori 2: Endring i praksis.....	29
4.3.1	Underkategori 1 - Læring.....	31

4.3.2 Underkategori 2 - Utfordring	32
4.3.3 Kort oppsummering av hovedkategori 2	32
4.4 Hovedkategori 3: Relasjonsbygging	32
4.4.1 Underkategori 1: Erfaringsoverføring	34
4.4.2 Underkategori 2 - Motivasjon og mestring	34
4.4.3 Kort oppsummering av hovedkategori 3	35
4.5 Oppsummering av resultatene	35
5 Drøfting	37
5.1 Innledning.....	37
5.2 Forventning	37
5.3 Læring	41
5.4 Kompetanseoverføring	45
5.5 Avsluttende diskusjon og konklusjon	49
5.6 Implikasjoner til videre forskning	50
Referanseliste	52
Vedlegg	54

1 Innledning

1.1 Introduksjon

Lederutvikling, ledertrening, lederutdanning – kjært barn har mange navn, men det som er sikkert er at dette er et marked som har blitt svært lukrativt de siste årene. Både privat næringsliv og offentlig sektor bruker enorme summer hvert år på å utvikle sine ledere, og tilbyderne av slike program står i kø! Det er alt fra små aktører til store konsulent firmaer og skoler og universiteter, og innfallsvinklene på slike programmer er like mange som det er aktører.

Det kan være ulike årsaker til at ledere blir sendt på lederutvikling. Oftest så er det for å utvikle ferdigheter som: generell leder- og bransjekunnskap, utvikle strategisk tenkning for å få en felles forståelse av virksomhetens mål og strategier, og utvikling av personlige lederferdigheter.

Det har vært gjort flere studier om hvorvidt alle de investerte kronene i lederutvikling faktisk gir selskapene uttelling. I sin doktoravhandling, hvor hun studerte eksterne lederutviklingskurs, gjorde Lysø (2010) funn som viser at kursene ikke kommer bedriftene til nytte. Arnulf, første amanuensis ved Handelshøyskolen BI, har gjort liknende funn. I tillegg mener han at det er et paradoks at ytterst få faktisk undersøker om investeringene betaler seg i form av bedre ledere (Farbrot, 2008). Skal man lykkes med lederutvikling må man, i følge Arnulf, ta utgangspunkt i strategiske behov, kunnskapsnivå og hvilke læringsmekanismer som fungerer.

Kvalsund (2005, side 141) mener at *”å endre holdninger krever noe mer enn bare å uttrykke et ønske om endring.”* I det ligger det at endringer ikke kommer av seg selv, man må yte noe for å skape varige endringer. Det ligger en utfordring i å lære noe på et lederutviklingskurs og å omsette kunnskapen til handling i hverdagen som leder. Forskning tyder på at overføringen av kunnskap fra kurs til hverdag kan være utfordrende. Kvalsund (2011) har i sin studie sett på hvordan læring organiseres. Han går i dybden på forholdet mellom det å ha en overordnet plan for organisasjonens læring og læringsprosesser og tilegnelse av kunnskaper og implementeringen av disse, kompetanseoverføring med andre ord.

Det er ingen tvil om at livslang læring (Kvalsund, 2011) er et begrep som er kommet for å bli og vi som individer er nødt til å forholde oss til. Det er en nødvendighet og en forutsetning

både for enkelt-individet og organisasjoner for å kunne tilpasse seg et marked, en verden, som stadig er i stadig endring. Ved å lære mer, kan vi øke læringspotensialet i organisasjonen. Hvordan kan læring organiseres slik at man sikrer at kunnskapen blir med over i arbeidshverdagen?

Med dette som bakteppe har jeg valgt følgende problemstilling for oppgaven:

1.2 Problemstilling

Hvordan opplever ledere som deltar på ledertrening sammenhengen mellom det de lærer på kurs/trening og forventningene om å anvende det i hverdagen?

1.3 Formålet med oppgaven

Formålet med oppgaven er å se på nærmere på sammenheng mellom forventninger og læring og anvendelse av kunnskap. Jeg ønsker å se nærmere på den kompetanseoverføringen som skjer, eller eventuelt ikke skjer, fra kurs til arbeidshverdagen og dette ser jeg i sammenheng med forventning, motivasjon og læring. Denne studien vil være relevant lesning for ledere og medarbeider tilknyttet til Virksomheten, men også fra andre organisasjoner, som er interessert i fagfeltene læring, kompetanseoverføring, relasjonsledelse og motivasjon. Studien vil også være et bidrag til forskning omkring de fenomen som er studert.

1.4 Forskningsorganisasjon

Jeg utførte min forskning på min egen arbeidsplass, heretter kalt Virksomheten. Virksomheten er en statlig virksomhet med over 3000 ansatte og er geografisk spredt over hele landet. I perioden 2009-2011 gjennomførte de et omfattende ledertreningskurs. Bakgrunnen for dette var behovet for en kulturendring i organisasjonen. Ledertreningskurset gikk over et år med 5 samlinger, totalt ca 15 dager og kurset var obligatorisk for lederne i Virksomheten. De fikk tildelt plass med «tid og sted» for oppmøte. Det ble ikke gitt særlig mye informasjon til deltakerne i forkant, og for noen ble dette oppfattet som «hemmelighetskremmeri.» Til all hovedsak kan man si at det kun var ledere med personalansvar som ble sendt på kurs, men det var selvfølgelig noen unntak, det var også ledere med kun budsjettansvar som også deltok. Ledertreningskurset hadde fokus på virksomhetens kultur- og verdigrunnlag i tillegg til utvikling av personlige lederferdigheter. Lederne gjennomførte to 360-grader evalueringer, en i starten av kurset og en mot slutten. Ledertreningskurset var spesial-sydd til Virksomheten og ble gjennomført med både interne og eksterne ressurser.

1.5 Oppbyggingen av masteroppgaven min

Jeg vil her presentere oppbyggingen av masteroppgaven min.

I neste del av oppgaven, metodekapitlet, vil valg forskningsmåte begrunnes og defineres, videre vil jeg redegjøre for den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen og analysearbeidet, før jeg avslutningsvis evaluerer kvaliteten på forskningen, noen betraktninger rundt etikken knyttet til dette arbeidet, og så vurderer meg selv som forsker.

Teori som anses som relevant for denne oppgaven, presenteres i kapittel 3. Jeg innleder med kognitiv motivasjonsteori og selvbestemmelsesteori (Deci og Ryan, 1985), så følger en kort innføring i forventningsteori ut fra det kognitive perspektivet. Så vil jeg gi en innføring i sosial-kognitiv læringsteori og Banduras (1989) begrep *self-efficacy* – på norsk mestringstro. Til slutt i teoridelen vil jeg redegjøre for Kvalsund (2011) sin forskning om kompetanseutvikling i arbeidslivet, som jeg har referert til tidligere i innledningen.

Resultatene fra Grounded Theory analysen vil bli presentert i kapittel 4. Analysen resulterte i tre hovedkategorier som beskrives nærmere og underbygges med sitater fra informantene. Avslutningsvis oppsummerer jeg mine funn i tre fenomener som legger grunnlaget for drøftingen som finner sted i kapittel 5. Her drøftes fenomenene opp mot relevant teori før jeg i en oppsummering trekker trådene til problemstillingen min. Kapitlet avsluttes med en kort implikasjon for videre forskning rundt fenomenene som det har blitt forsket på.

1.6 Begrepsavklaringer

Her presenteres et begrep som er hyppig brukt i oppgaven, men som ikke er forankret ellers i oppgaven.

360-grader analyse: En 360 graders lederevaluering kartlegger lederens styrker og utviklingsområder. Det er et godt utviklingsverktøy som sammen med overordnet leder gir mellomlederen gode muligheter til å sette nyttige mål for egen ledelse.

1.7 Avgrensninger

Jeg vil begrense undersøkelsen til å omfatte hvordan ledere oppfattet sammenhengen mellom det som lærer på kurs og forventningen om å anvende til en organisasjon, Virksomheten, til et ledertreningskurs, Virksomhetens ledertreningskurs som pågikk i perioden 2009-2011 gjennom å intervju tre leder fra Virksomheten. Oppgaven har dermed fått en naturlig avgrensning ved at den er bygd på tre ledes opplevelser, og undersøkelsen trenger ikke å være representativ for hele Virksomheten.

2 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere den teorien som har vært utgangspunkt for oppgavens tema – læring og kompetanseoverføring. Teorien vil være grunnlaget for drøftingen som vil finne sted i kapittel 5.

Teoriene som blir presentert i dette kapitlet er valgt induktivt ut i fra deres antatte relevans i forhold til oppgavens mål og de empiriske funnene presentert i kapittel 4 og drøftet i kapittel 5. Jeg vil først presentere motivasjonsteori og teori om selvbestemmelse. Deretter vil det kort redegjøres for forventningsteori, før jeg ser nærmere på sosial kognitiv læringsteori.

Avslutningsvis vil jeg presentere noen funn rundt organisering av kompetanseutvikling hentet fra en studie gjennomført av Kvalsund (2011).

2.1 Motivasjon

Begrepet motivasjon kommer fra det latinske ordet «movere» som betyr å bevege. Motivasjon defineres som det som forårsaker aktivitet hos et menneske, det handler om hvilke drivkrefter som får oss til å handle (Kaufmann og Kaufmann, 2009). De samme forfatterne definerer begrepet motivasjon som: «*de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet i forhold til måloppnåelse*» (Kaufmann og Kaufmann, 2009:43). Kuvaas (2005) mener at motivasjon henger sammen med et mål, en hensikt og eller en intensjon. Videre hevder han at begrepet også er knyttet opp til en betydningsopplevelse eller intensitet i handlingen: jo viktigere målet er, jo sterkere er motivasjonen. Motivasjonspsykologien søker å besvare spørsmål som for eksempel hvilke drivkrefter det er som får oss til å handle, som er målet for våre handlinger - samt hvilken hensikt vi har (Kaufmann og Kaufmann, 2009).

I dag, i den moderne organisasjonspsykologien, er det vanlig å skille mellom fire ulike motivasjonsteorier; behovsteorier, kognitive teorier, sosiale teorier og jobbkaraktistika-modeller (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Ut i fra oppgavens hensikt, vil jeg konsentrere meg om kognitiv teori, som ser motivasjon som et resultat av menneskets forventning om måloppnåelse, belønning og ytelse.

2.1.1 Kognitiv motivasjonsteori

Som nevnt tidligere, så er den grunnleggende tanken i kognitiv teori at mennesket motiveres av rasjonelle og bevisste valg, og at motivasjon er et resultat av forventning om å oppnå det en ønsker av oppgaven/jobben (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Her trekkes også

betydningen av belønning inn. Ved å utføre en jobb eller en oppgave, så vil det være en bevisst forestilling/forventning om hvilke konsekvenser arbeidet vil føre med seg i forhold til ønsket om belønning. Belønning kan være så mangt; det kan være ytre belønninger (for eksempel lønn, bonus og andre materielle verdier) og indre belønninger (for eksempel indre tilfredsstillelse gjennom god utføring av oppgaven) (Kaufmann og Kaufmann 2009).

Psykologiprofessorene Deci og Ryans (1985) utviklet på 1980-tallet teorien *Self-Determination Theory* (teori om selvbestemmelse). Denne har sitt utspring fra blant annet forventnings- og motivasjonsteori, for eksempel Vroom (1964), Porter og Lawler (1968) med flere (Deci og Ryan, 1985). Deci og Ryans teori om selvbestemmelse tilhører kognitive motivasjonsteorier, der utgangspunktet er at handlinger har sitt utspring fra rasjonelle, det vil si bevisste valg. I følge Kaufmann og Kaufmann (2009) er dette det mest sentrale i den menneskelige natur.

2.1.2 The Self-determination theory (SDT)– selvbestemmelsesteori

I kognitiv motivasjonsteori anser man at individet handler ut i fra bevisste forestillinger og rasjonelle overslag med tanke på personlig måloppnåelse. Med et ensidig fokus på ytre belønninger i form av lønn og bonus, kan man stå i fare for å miste troen på motivasjonen som ligger innbakt i selve utførelsen av et stykke interessant arbeid (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Kognitiv evalueringsteori ser nettopp på dette - dilemmaet mellom ytre faktorer og den iboende motivasjonen som ligger i selve utførelsen av en oppgave. Deci og Ryan (1985) introduserer begrepene som indre og ytre motivasjon (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Noen lar seg motivere av ytre faktorer der oppnåelse av belønning i form av frynsegoder, lønn eller lignende er det viktigste. Indre motivasjon henger sammen med selve utførelsen av arbeidet / oppgaven, og denne energien stammer fra to grunnleggende behov; behov for kompetanseopplevelse og behov for selvbestemmelse (Kaufmann og Kaufmann, 2009).

Som nevnt tidligere introduserte Deci og Ryan (1985) på 1980-tallet *Self-determination theory* (SDT), oversatt til norsk: teori om selvbestemmelse. Sentralt i SDT er forskjellen mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon drives av følelsen av handling på grunnlag av ens egen frie vilje og det å ha et valg. Personer som er indre motivert, er engasjerte for sin egen del, for den spontane tilfredsstillelse som ligger i selve arbeidsoppgaven og deres ytelse. Mennesker med fullstendig selvbestemmelse utfører en handling fordi de finner det interessant og de gjør det frivillig (autonomi) (Gagné og Deci, 2005). Handlinger som er ytre motivert, derimot, er ofte under kontroll av ytre press, som for eksempel konsekvenser i form av belønning eller eventuell straff om jobben ikke blir utført - og tilfredsstillelsen ligger i de

ytre konsekvensene av aktiviteten (Gagné og Deci, 2005). Selvbestemmelse spenner altså fra å være fullstendig umotivert - som ikke er et definert stadium i SDT til indre motivasjon, som anses som et ideal på selvbestemmelse.

2.1.3 Ytre motivasjon og autonom motivasjon

Et viktig prinsipp i SDT er forskjellen mellom autonom motivasjon og kontrollert (ytre) motivasjon. En autonom handling er en handling ut fra følelsen av frivillighet og muligheten for valg, altså gjennom frihet og selvstendighet. En aktivitet som oppleves som svært lite interessant, en forventning, press eller plikt, vil gi personen en følelse av å være kontrollert. Drivkraften for å utføre handlingen er da ytre motivert. Personen som er styrt av ytre motivasjon handler på intensjonen om å oppnå en ønsket konsekvens (det kan være lønn eller bonus) eller for å unngå en uønsket konsekvens, for eksempel straff. Både ytre og indre motivasjon er basert på intensjoner og egne bevisste og rasjonelle valg.

Ytre motivasjon kan ha varierende grad av autonomi. Gagné og Deci (2005) deler ytre motivasjon inn i fire typer: *ytre*, *introjeksjon*, *identifisert* og *integreert regulering*. Forestiller man seg dette på en skala, så vil vi til venstre for ytre motivasjon finne «umotivert» og til høyre for integreert regulering «indre motivasjon.» Om vi konsentrerer oss på de ulike typene av ytre motivasjon, så spenner de fra prototypen på ekstern kontrollert motivasjon (ytre regulert) til integreert regulert motivasjon, som er den mest utviklede formen for ytre motivasjon. Gagné og Deci argumenterer for at det er mulig å transformere handlinger basert på ytre reguleringer til indre reguleringer der handlingene ikke lengre drives av ytre belønninger. Denne prosessen kalles internalisering der individet bygger på sin egen tro på grunnlag av sine verdier og holdninger når det gjelder sin egen identitet og selvledelse. Integreert regulering er som tidligere nevnt, det mest avanserte formen for ytre motivasjon, og individet nærmer seg selvbestemmelse ved at drivkraften er en integreert i dem selv og baserer seg på å dekke egne behov, identitet og verdier. Ved introjeksjon har individet overtatt noe til seg fra andre, men har ikke akseptert det som fullt og helt sitt eget. Årsaken til at man ønsker å ta til seg noe fra andre og - integrere, kan ofte begrunnes i selvfølelse og særlig i det å føle seg verdifull. Individet utfører en handling for å kjenne seg verdifull. Når individet føler at motivasjonen er mer kongruent med egne mål og identiteter og valgene er mer basert på fri vilje og frihet, da har de «nådd» graden av autonomi som Gagné og Deci kaller for identifisert (Gagné og Deci, 2005).

2.1.4 Integrert regulering kontra indre motivasjon

Det er likhetstrekk mellom integrert regulert motivasjon og indre motivasjon. Indre motivasjon karakteriseres ved aktiviteten selv, den spontane tilfredsstillelse som ligger i å utføre jobben. I motsetning til indre motivasjon vil en i integrert regulering se på jobben som viktig og nødvendig, men ikke nødvendigvis interessant (Gagné og Deci, 2005). Dette er den fundamentale forskjellen mellom integrert regulert motivasjon og indre motivasjon, det er to ulike typer av selvbestemmende motivasjon (Gagné og Deci, 2005). Mennesker har behov for å føle seg kompetente og selvbestemte for å kunne opprettholde sin indre motivasjon, og det er nettopp disse to faktorene, behovet for kompetanse og autonomi, som ligger til grunn for indre motivasjon i følge Gagné og Deci (2005).

2.1.5 Indre motivasjon

Som jeg har vært inne på tidligere, ligger kilden til indre motivasjon i selve utførelsen av arbeidet, det vil si at individet får en spontan tilfredsstillelse av selve ytelsen av oppgaven. Deci og Ryan (1990) har forsket videre på hvorvidt indre motivasjon påvirkes av forskjellige belønninger og de kom fram til fire ulike kilder til indre motivasjon. Indre motivert atferd kan oppstå uten synlig nærvær av ytre belønning. Den andre kilden knytter indre motivasjon til atferd hvor individet utfører handling ut fra egen interesse og lyst. Videre hevder de at det er en klar forbindelse mellom indre motivasjon og utfordringer, dette er den tredje kilden. Når aktiviteten er en optimal utfordring for individets kapasitet vil personen oppleve en tilstand av «flyt» hvor de søker å overvinne optimale utfordringer. Den fjerde og siste kilden til indre motivasjon, som presenteres, baserer seg på menneskets grunnleggende psykologiske behov. Disse vil jeg redegjøre for nedenfor.

2.1.6 Grunnleggende psykologiske behov

Fundamentet i Self-determination Theory, selvbestemmelsesteorien, utgjør menneskets tre grunnleggende behov, som er autonomi, kompetanse og tilhørighet (Gagné og Deci, 2005). Disse anses som alminnelige og essensielle forutsetninger for at individet skal oppnå optimal utvikling, opptre proaktivt og styrke den psykiske helsen. Behovet for autonomi viser individets iver og interesse etter å utforske sin egen selvstendighet og vilje, og til å agere ut fra sitt eget ståsted. Kompetansebehovet relateres til forståelsen av hvordan man kan oppnå ulike interne og eksterne resultater, og følelsen av påvirkning når man utfører en oppgave. Behovet for tilhørighet synliggjør menneskets behov for å være avhengig av, være knyttet til og føle seg ivaretatt av og ha omsorg for andre mennesker (Deci og Ryan, 2001). Deci og Ryan (2001) mener at disse behovene må være tilfredsstillt for å opprettholde og sikre indre

motivasjon, og det igjen vil føre til økt selvmotivasjon, som dernest er med på å hindre mistriksel og demotivasjon. Det vil også ha positiv effekt på den psykiske helsa. Å være autonom eller selvbestemmende, betyr ikke at man er uavhengig av andre, det innebærer at et individ føler at de har valgmuligheter og egen vilje. Det henger også sammen med det å være selvstartende og selvregulerende og ansvarlig for sine handlinger (Deci og Ryan, 2001). Deci og Ryan (2000) hevder at når de sosiale omgivelsene legger til rette for å tilfredsstille disse iboende behovene, bidrar dette til at individet øker sin motivasjon og ytelse, der kompetanseheving blir en naturlig prosess.

2.1.7 Kort oppsummering

Teorien om selvbestemmelse beskriver hvordan motivasjon påvirker utføringen av en handling. Det skilles mellom ytre og indre styrt motivasjon. Ytre motivasjon er styrt og under kontroll av press i form av belønning eller straff. Det finns ulike grader av ytre motivasjon som spenner seg fra ytre til integrert regulering. Indre motivasjon kjennetegnes av handling på grunnlag av ens egen frie vilje og av at personen føler en spontan glede og tilfredsstillelse som ligger i selve arbeidsoppgaven. I følge Deci og Ryan (1990) er det fire ulike tilnæringer til indre motivasjon og disse baserer seg blant annet på menneskets grunnleggende psykologiske behov; autonomi, kompetanse og tilhørighet. Behovet for autonomi er spesielt viktig da dette påvirker om en person opplever å være selvbestemmende eller kontrollert.

2.2 Kognitiv forventningsteori

For meg er ordet *forventning* først og fremst et positivt ladet ord som gir meg positive tanker. Søker man opp på ordet på internett vil man finne forklaringer som for eksempel at det er en subjektiv forestilling om fremtiden, at det er en antakelse eller et bilde av hvordan en gitt situasjon vil komme til å utvikle seg. I kognitiv teori om motivasjon og forventning understrekes det at: «*mennesker er motivert for å arbeide når de forventer at de er i stand til å oppnå det de ønsker å få ut av jobben sin. (...) Motivasjon er et resultat av forventning om å oppnå det en ønsker av jobben.*» (Kaufmann og Kaufmann, 2009:48). Det vil si at individet har klare forventninger om at belønningen skal stå i «stil» med innsatsen, at den er et riktig resultat av innsatsen. Individet kommer med forventninger til hvilke konsekvenser jobben vil bringe med seg med tanke på belønning (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Det er viktig å poengtere at begrepet belønning brukes i denne sammenhengen i sin videste forstand. Belønningen kan både være av det ytre slaget i form av lønn og materielle verdier, men også indre tilfredsstillelse gjennom selve handlingen (Kaufmann og Kaufmann, 2009).

Det som er spesielt for de kognitive teoriene om motivasjon er sammenhengen mellom de bevisste forestillingene og rasjonelle kalkylene om personlig måloppnåelse, som styrer handlingsvalget. En annen vesentlig aspekt ved kognitive motivasjonsteorier er at det arbeidet man utfører, er instrumentelt i oppnåelsen av belønninger knyttet til behov og ønsker. Ser vi tilbake på forventningsteorien, så er det tre ulike forestillinger som er viktig for individets valg om innsats i jobben. For det første er det *subjektive forventninger* om at innsats vil gi resultater. Ved lav subjektiv forventning vil individet ha liten tro på at innsatsen og resultatet vil så i forhold til hverandre, noe som vil føre til lav motivasjon. *Instrumentelle overveielser* er vurderinger av hvorvidt arbeidet fører til belønning, som vil stimulere individet til å gjøre en vurdering av hvilken verdi belønningen vil ha: - dette er *valensvurderinger*. Det som er interessant er at disse ulike elementene (innsatsen, det instrumentelle og valensen) har et multiplikativt forhold. Det vil si at motivasjonen er på topp når alle elementene er høye, men dersom verdien på for eksempel innsats er null, hjelper det ikke at de to andre faktorene er høye ettersom det er multiplikativt forhold mellom dem (Kaufmann og Kaufmann, 2009).

2.2.1 Kort oppsummering

Det er her gitt en kort introduksjon til forventning ut i fra et kognitivt perspektiv. Individet motiveres av belønning og har forventning om at belønning og innsats skal stå i stil. Det gjøres bevisste valg knyttet til om innsats vil gi resultater og hvorvidt arbeidet vil føre til belønning, og til slutt hvilken verdi belønningen vil ha for individet.

2.3 Sosial-kognitiv læringsteori

Det finns mange teorier om hvordan individer tar til seg kunnskap og utvikler seg. Å samle disse teoriene til en «allmenngyldig» teori har man ikke lyktes med, men felles for teoriene er at alle springer ut fra troen på at individet kan tilegne seg kunnskap. Med bakgrunn i denne studiens problemstilling, finner jeg det mest relevant å se nærmere på den sosial – kognitive læringsteorien.

I kognitiv læringsteori er man opptatt av at man lærer gjennom å det å huske, strukturere og bearbeide informasjon, gjøre logiske slutninger og motivere seg selv. På 1960-tallet utviklet Albert Bandura og hans medarbeidere sosial-kognitiv læringsteori (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Bandura tar for seg ytre atferd, menneskets indre liv med dets tanker og følelser og de sosiale omgivelsene folk befinner seg i, når han skal forklare hvordan vi mennesker lærer. I følge Bandura skjer læring i et samspill mellom atferd, personfaktorer og miljø, den så-kalte triadisk resiproke årsakssammenhengen (Bandura, 1989). Evnen til å utøve kontroll

representert ved egne tankeprosesser, motivasjon og handling er en utpreget menneskelig egenskap, og Bandura legger vekt på at individet former intensjoner, setter seg mål, forventer sannsynlige resultater, tilpasser handlinger og reflekterer over ens egen personlige dyktighet/kapasitet (Bandura, 1989). Sentralt i Banduras sosial-kognitive læringsteori står begrepet «self-efficacy.»

2.3.1 Self-efficacy - mestringstro

Bandura definerer self-efficacy som: “Preceived self-efficacy is the belief in one’s capabilities to organize and execute the sources of action required to attain designated types of performance.” (Bandura, 1986:391) Self-efficacy kan på norsk oversettes til mestringstro eller mestringsoppfatning. Begrepet referer til et individs tro på nødvendig handlingsevne for å kunne lykkes i å gjennomføre en spesifikk oppgave innenfor en gitt kontekst. Mestringstro er ikke synonymt med begrepet selvtillit. Bandura mener at mestringstro knytter seg til en overbevisning om egen handlekraft i en gitt situasjon som vil gi bestemte resultater (Bandura, 1989). Selvtillit refererer også til styrken i en overbevisning, men ikke nødvendigvis knyttet opp til en bestemt oppgave eller kontekst.

Forventning om mestringstro er ikke en stabil egenskap. Hvor sterk mestringstroen er, vil ha innvirkning på et individs valg av atferd i en gitt situasjon. Det vil også påvirke utøvelsen og utholdenheten. I følge Bandura (1986) er personer tilbøyelig til å unngå oppgaver hvor deres mestringstro er lav, og ta på seg oppgaver hvor deres mestringstro er høy. Vurderingen av ens mestringstro skjer ikke på et objektivt grunnlag, den er i høyeste grad subjektiv. Videre vil graden av mestringstro være avgjørende for hvor lenge man forsøker å løse en vanskelig oppgave før man avslutter forsøket. Personer som opplever lav mestringstro og som jobber med en vanskelig oppgave, er tilbøyelig til å gi opp for tidlig og dermed mislykkes med oppgaven. Personer som opplever høy mestringstro, har høyere sannsynlighet for å lykkes med den samme oppgaven fordi de er mer utholdende og prøver flere ganger. Personer med lav mestringstro er også tilbøyelig til å tro at ting er vanskeligere enn de egentlig er. Dette medfører stress og innskrenker hvilke handlingsalternativer man opplever å mestre for best å kunne takle en vanskelig situasjon (Bandura, 1986).

Bandura mener også at opplevd mestringstro former hvilke årsaksforklaringer man anvender når man for eksempel feiler i å gjennomføre en oppgave. Ved høy mestringstro vil en person begrunne sine feil med utilstrekkelig innsats. Ved lav mestringstro vil en person begrunne sine feil med mangelfulle evner. Han advarer også mot enkle veier til suksess, da en etter en

tid kan regne med å lykkes uten å anstrenge seg og kan gi opp med liten motstand (Bandura, 1989).

2.3.2 Self-efficacy – fire delprosesser

Bandura mener vi tilegner oss kunnskap ikke bare gjennom egen atferd, men også gjennom observasjoner av hendelser i det ytre miljøet (Bandura, 1989). Når en person trekker lærdom ut av observasjon, foregår dette gjennom fire delprosesser og disse er med på å forme og utvikle ens mestringstro (Bandura, 1989).

Den første delprosessen er *autentisk mestringsopplevelse*, det vil si egne erfaringer med tidligere å ha lykkes med den samme handlingen. En sterk mestringstro er formet gjennom gjentatte, vellykkede handlinger. På samme måte vil det å mislykkes med en handling gi motsatt effekt.

Vikarierende læring, også kalt *modellering*, skjer gjennom observasjon av andre som utfører bestemte handlinger i en gitt kontekst. Modellering kan foregå ved at man er tilstede i situasjonen og observerer, at man ser på tv eller gjennom andre medier man har tilgang til. Gjennom denne observasjonen får individet informasjon om hvordan man kan opptre i tilsvarende situasjoner. En modell er den personen som utfører handlingen og blir observert.

Støtte og oppmuntring fra andre, *sosial og verbal overtalelse*, bidrar til økt opplevd mestringstro hos individet. Bandura legger vekt på at overtalelsen må være innenfor realistiske grenser og effekten vil også være sterkere dersom modellen er «attraktiv» i den mening at den oppfattes som kompetent og pålitelig. Dette vil jeg utdype mer i punkt 2.3.3.

Fjerde og siste delprosess er *fysiologiske reaksjoner*. Sterke emosjonelle reaksjoner, som for eksempel stress og engstelse, vil gi holdepunkter for å si noe om hvorvidt en vil lykkes eller feile. Negative tanker og uro omkring egen kompetanse og kapasitet, vil i seg selv redusere mestringstroen. Dette vil medføre ytterligere stress som igjen forsterker den inadekvate utførelsen som de i utgangspunktet fryktet. Økt fysisk og emosjonell velvære vil dermed kunne bidra til å øke mestringstroen.

Av de fire kildene til mestringstro, er det den egenopplevde erfaringen som har størst og sterkeste effekt. En ser også at når mestringstroen er stabil i forhold til en oppgave, har dette en tendens til å generalisere til andre situasjoner/aktiviteter som ligner de oppgavene hvor mestringstroen ble forsterket tidligere.

Ut fra oppgaven min, mener jeg det er relevant å se litt nærmere på modellering og hvilke betingelser som må være tilstede for å sikre utvikling og læring.

2.3.3 Modellering – betingelser og gode modeller

Som nevnt tidligere skjer modellering gjennom observasjon av andre som utfører bestemte handlinger i en gitt kontekst. Personene som utfører handlingen og blir observert, defineres som en modell for den andre. I følge Bandura (1997) er det fire forhold som må være tilstede for at denne typen læring skal finne sted. Det er oppmerksomhet, prosessering av informasjon, motivasjon og potensial. Ved å rette fokus på den som skal observeres vil man få mest mulig informasjon om atferden til modellen. Det er spesielt viktig å rette oppmerksomheten på den kunnskapen som skal tilegnes. Gjennom å imitere atferden til modellen vil observatøren prosessere informasjonen. I noen tilfeller vil observatøren huske modellens atferd uten ekstra bearbeiding, men ved kompleks atferd vil det være naturlig at kunnskapen omarbeides, prosesseres, for at den skal bli husket (Skaalvik og Skaalvik, 2005). For å kunne omsette og kopiere handlingen til egen atferd, er det viktig med motivasjon. Forutsetninger for læring er personens utviklingsnivå, tidligere kunnskaper og ferdighet, dette danner grunnlaget for personens potensial, som er den siste betingelsen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Ut fra hva som skal lærers og av hvem, vil det variere hvem som vil fungere som modell (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette vil også variere fra situasjon til situasjon, men det er tre aspekter som likevel trekkes fram som vil påvirke motivasjonen for læring. Det er gode ferdigheter, troverdighet og høy status (Skaalvik og Skaalvik, 2005). For å kunne si noe om en modells ferdigheter, må man kunne observere disse. I tillegg vil hvordan observatøren ser på sine egne ferdigheter være avgjørende. Ut fra personens selvoppfatning av sine egne ferdigheter, vil modellens ferdigheter framstå som gode, eventuelt dårlige. I hvilken grad modellen framstår som troverdig vil også spille inn på motivasjonen, det samme vil modellens status. En modell med høy status vil være mer attraktiv enn en modell med lavere status (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2.3.4 Kort oppsummering

Bandura og hans medarbeidere introduserte på 1960-tallet sosial-kognitiv læringsteori. Sentralt i teorien står begrepet self-efficacy, mestringstro. Dette referer til et individs tro på egen handlingsevne for å kunne utføre og lykkes med en spesifikk oppgave i en gitt kontekst. For å forme og utvikle sin mestringstro, har autentisk mestringsopplevelse sterkest effekt,

deretter står modellering sentralt. Gjennom å huske og bearbeide atferden til modellen, er målet å omdanne det som er observert til egen handling og atferd.

2.4 Kompetanseutvikling i arbeidslivet

Kvalsund (2011) henviser til Schein (2004) når han beskriver hvilke utviklingstider vi nå befinner oss i med tanke på blant annet globalisering og teknologisk utvikling. Dette setter krav til individer så vel som organisasjoner om å tilpasse seg i en omskiftelig verden gjennom å være fleksible og lydhøre for vekst og utvikling. Det eneste vi vet om morgendagen er *«at den vil bli forskjellig, mer kompleks, mer tempopreget, og mer kulturelt mangfoldig»* (Kvalsund, 2011).

Skal organisasjoner og der igjennom også individet har noen mulighet til å være med på utviklingen, så må vi i følge Schein (2004) lære mer og organisasjonene må lære hvordan de skal kunne øke læringspotensialet i organisasjonen. I sin doktoravhandling som omhandler eksterne lederutviklingskurs gjorde Lysø (2010) funn som tyder på at kursene ikke kommer organisasjonene til nytte direkte. Med bakgrunn i disse utfordringene, funnene og sine egne erfaringer gjennomførte Kvalsund (2011) sin studie *«Organisering av kompetanseutvikling i arbeidslivet.»*

2.5.1 Relevante funn fra studien

Metakompetanse er et begrep som vektlegges i studien til Kvalsund. Ordet *meta* et prefiks som stammer fra fra gresk og betyr «mellom, etter eller over», og da får vi at *metakompetanse* er kunnskap om kunnskap. I følge Kvalsund forklares metakompetanse slik:

«Metakompetanse utgjør et potensial for å tilrettelegge for organisasjonsmessig og strategisk endring (for eksempel læringsevne, mestring av usikkerhet, evne til endringstoleranse).

Dessuten er de generelt like anvendelig etter endring som før (for eksempel analytiske ferdigheter, samarbeidsevner, kommunikasjonsferdigheter). Videre er metakompetanse ikke noe som er forbeholdt ledere, men også anvendelig for medarbeidere på alle nivåer i firmaet som skal iverksette den organisasjonsmessige endringen.» (Kvalsund, 2011:195) I følge

Kvalsund (2011) er det viktig at organisasjonen er våken og ser behovene for metakompetanse, for at både ledere og medarbeidere skal være i stand til å takle høy grad av endring, og ikke minst se læring som en kontinuerlig vekst- og utviklingsprosess. Det kom klart fram av studien at det er et behov for kompetanseutvikling, sett både ut fra et medarbeiderperspektiv og organisasjonsperspektiv. Det er viktig å gjøre en nærmere kobling av organisasjonens strategiske behov og de personlige behovene for vekst og utvikling hos de

ansatte, da med tanke både på medarbeidere og ledere. Dette betyr at det er svært fordelaktig for organisasjoner å kunne fremlegge en kompetanseutviklingsplan som både realiserer den enkelte ansatte sine utviklingsmål og organisasjonens strategiske mål. Da vil man få en effekt av læring som er meget positiv for alle parter (Kvalsund, 2011).

Læringsmotivasjon og forventning var to faktorer som kom opp som viktige og som det var bevissthet rundt. Det kom fram at læringsmotivasjonen vil kunne variere avhengig av hvilke årsaker man deltar på kurs. Ansatte som sendes på kurs ut i fra et mangelbehov (det vil si et avdekket gap i kompetanse) vil kunne føle det som tvang eller press å lære, og det kan gå ut over både selve læringen og nyttegjøringen i etterkant (Kvalsund, 2011). Motsatt, det vil si ut fra et vekst- og utviklingsperspektiv, vil man oppnå at individet føler høy grad av autonomi, selvbestemmelse og muligheter for karriereutvikling innom organisasjonen. Dette er faktorer som virker positivt på individets motivasjon (Deci og Ryan, 2000). Når dette perspektivet ligger til grunn for kompetanseutvikling, vil læringen bli preget av felles forventning om at enkelt-individets utvikling også kommer felleskapet til gode; organisasjonen, den enkelte, medarbeidere, kollegaer og så videre (Kvalsund, 2011).

En viktig forutsetning for organisering av utvikling og læring er at det *legges til rette for læring*, og at *toppledelsen er involvert* (Kvalsund, 2011). Dette betyr blant annet at de som skal på kurs i større grad må frigjøres fra sine arbeids- og lederoppgaver. Ofte ser man at dette blir med inn på læringsarenaen og er et forstyrrende moment som hindrer fokus på læringsarbeidet, spesielt om det er erfaringslæring. Det fremkommer av studien at ved erfaringslæring er deltakelse og fokus en kritisk faktor. Det er ikke mulig å lese seg til denne typen læring, en må være tilstede og delta aktivt og engasjert på læringsarenaen. I tillegg er refleksjon over det en lærer og erfarer, et viktig moment i denne typen av læring (Kvalsund, 2011).

Implementering av ny kunnskap og læring er en utfordring, det viser både denne studien og andre studier. I følge Kvalsund (2011) gjelder samme forutsetning for implementering som ved tilrettelegging av læring; tilstedeværelse og konsentrasjon om læringsarbeidet. Tilbake i arbeidshverdagen må kursdeltakerne få rom og tid til å teste ut den nye kunnskapen ved praktisere den videre. En viktig forutsetning for dette, er at det er forankret i både strategier og hos toppledelsen. Den største trusselen for at nyvunnen kunnskap renner ut i sanden er at det ikke er etablert noen forventninger, oppgaver eller roller som muliggjør at man kan praktisere det man har lært (Kvalsund, 2011).

Innledningsvis til dette delkapitlet ble det kort nevnt at eksterne lederutviklingskurs ikke gav bedriftene den avkastningen som er ønskelig. I det store og hele handler det for organisasjonene om å overleve i en meget omskiftelig verden. Jobb er ikke bare en jobb lenger i dagens samfunn og kravet til læring og utvikling er kommet for å bli, både for organisasjoner og enkelt-individene (Kvalsund, 2011). Organisasjoner som klarer å forene bedriftens strategiske utviklingsmål med ansattes behov og ønsker for vekst og utvikling, vil mest sannsynlig klare å holde på sine ansatte og dette vil igjen føre til et konkurransefortrinn i markedet (Kvalsund, 2011). Dette er et videre perspektiv på *sammenhengen mellom kompetanseinvestering og avkastning*. Medarbeidere og leder som er godt motiverte og som får utviklingsmuligheter, vil bidra positivt med trivsel og produksjon (Kvalsund, 2011).

2.5.2 Kort oppsummering

På bakgrunn av sine egne erfaringer samt Lysø (2010) sine funn fra sin doktoravhandling om at eksterne lederutviklingskurs ikke kom bedriftene til direkte nytte, gjennomførte Kvalsund sin egen studie rundt organisering av kompetanseutvikling i arbeidslivet. Både organisasjoner og enkelt-individer må tilpasse seg en stadig omskiftende verden gjennom å være åpen for læring, det vil si livslang læring. Det er flere forutsetninger som bør ligge til grunn for effektiv og varig kompetanseoverføring, blant annet evnen til å knytte bedriftens strategiske utviklingsmål sammen med individets egne behov og ønsker for vekst og utvikling. Medarbeidere som får sine ønsker om vekst og utvikling oppfylt, vil føle høy grad av autonomi, selvbestemmelse og se muligheter for karriereutvikling. Ved å strategisk integrere kompetanseutviklingsplanene med overordnet strategi, vil det ligge til rette for å sikre kompetanseoverføring ved å tildele arbeidsoppgaver, roller og utfordringer for videre praktisering av nyvunnen kunnskap. Dette er noe som både kommer organisasjonen og individet til gode.

2.5 Oppsummering og videre arbeid

I dette kapitlet har jeg redegjort for relevant teori i forbindelse med studien min. Jeg har redegjort for motivasjon ut fra et kognitivt perspektiv der selvbestemmelsesteorien står sentralt. Videre gav jeg en kort innføring i forventning sett med kognitive øyne, før jeg gikk over til å redegjøre for Banduras (1989) sosial-kognitiv læringsteori og begrepet mestringstro. Jeg avsluttet kapitlet med en kort innføring av noen sentrale funn fra Kvalsunds (2011) studie av overføring av kompetanse i arbeidslivet. I neste kapittel vil jeg redegjøre for valgt metode for studien min, og i kapittel 4 vil jeg fremlegge resultatene fra Grounded Theory-analysen. I kapittel 5 vil hovedfunnene mine fra analysen bli drøftet opp mot presentert teori

for å få svar på problemstillingen min: *«Hvordan opplever ledere som deltar på ledertreningskurs sammenhengen mellom det de lærer på kurs og forventningene om å anvende det i hverdagen?»*

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre før de metodiske valgene som er tatt i forbindelse med denne oppgaven. Jeg har valgt en kvalitativ metode der det kvalitative forskningsintervju blir brukt som verktøy for innhentning av data. Valget av metode er tatt ut i fra oppgavens problemstilling og hva som ønskes besvart og hvilken type informasjon jeg er ute etter. Jeg vil også gå gjennom datainnsamlingsprosessen i forbindelse med denne oppgaven.

3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning er en metode for generering av kunnskap hvor man undersøker hvilken mening hendelser og erfaringer har for de som opplever dem. I følge Postholm (2010) innebærer kvalitativ forskning å forstå deltakernes perspektiv. Måten å innhente data på er som oftest gjennom intervju, et kvalitativt forskningsintervju. Målet med kvalitativt forskningsintervju er å forstå intervjupersonen sin verden og få frem betydningen av deres erfaringer og opplevelser av verden, eller også en spesiell hendelse, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale og Brinkmann, 2010).

Ut i fra oppgavens problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Med denne tilnærmingen vil jeg få muligheten til å gå i dybden i forhold til enkeltpersoners erfaringer uten at det sier noe om hvordan andre deltakere opplevde ledertreningskurset. Jeg har ikke hatt som mål å fremskaffe generaliserbare data, jeg er ute etter den enkeltes erfaringer og opplevelser av, i dette tilfellet, ledertreningskurset. Ettersom jeg er ute etter å fange den enkeltes subjektive opplevelse, så har den kvalitative metoden vist seg å være optimal. Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet fikk jeg som forsker en god «stemningsrapport» -i et forskningsintervju vil det fremkomme ikke-verbal kommunikasjon gjennom kroppsspråk som mimikk, øyekontakt, stemmeleie og så videre. Dette gav meg en unik mulighet til å komme med oppfølgings spørsmål for å komme mer i dybden. Det er ikke mulig å få fram denne ikke-verbale kommunikasjonen på papiret, men har gitt meg som forsker viktig informasjon i forhold til hva som oppleves som viktig for respondenten.

3.2 Fenomenologisk metode som tilnærming

Fenomenologi er studiet av fenomener og hvordan de fremtrer for oss fra et førstepersonsperspektiv. Det er filosofen Edmund Husserl (1859-1938) som regnes som grunnleggeren av begrepet fenomenologi. Dette skjedde rundt 1900-tallet, og begrepet har senere blitt videreutviklet av blant andre eksistensfilosofene Martin Heidegger, Jean-Paul Satre og Maurice Merleau-Ponty (Kvale og Brinkmann, 2009). Til å begynne med var fenomenologiens gjenstand bevissthet og opplevelse, for så å bli videreutviklet til også å omfatte menneskets livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009).

I følge Postholm (2010:41) dreier fenomenologiske studier seg om å *«beskrive den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen.»* Det søkes å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig framfor å forklare og analysere (Kvale og Brinkmann, 2009). I dette ligger det en grunnleggende tanke om at mennesker kan legge helt forskjellige meninger i det de opplever. Det som for en person kan være veldig meningsfullt og sjelsettende, kan for andre være fullstendig meningsløst. For å kunne få tak i data og informasjon til fenomenologisk forskning er, i følge Postholm (2010), den beste og eneste egnede metoden intervju. Eneste kravet til respondentene er at de har erfart fenomenet som det skal forskes på. Det finns flere typer intervju, Kvale og Brinkmann (2009) fremhever det semi-strukturerte forskningsintervjuet som metode for å innhente beskrivelse og forståelser av meningen med fenomenet som skal utforskes fra informanten. Forskeren, som også er intervjueren, setter dagsorden for intervjuet og det vil naturlig nok være de tema som forskeren er interessert i å få mer kunnskap om og underveis i intervjuet vil forskeren stille oppfølgingsspørsmål i forhold til disse.

3.3 Praktisk gjennomføring av undersøkelsen

Som en naturlig følge av foregående redegjørelse, har jeg valgt å bruke semi-strukturert intervju for innhentning av data. Et intervju kan sies å være en samtale med mer struktur og hensikt, enn den spontane meningsutvekslingen som plutselig kan finne sted der mennesker møtes (Kvale og Brinkmann, 2009). Målsettingen med et semi-strukturert livsverden intervju er å innhente erfaringer og beskrivelser fra intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale og Brinkmann, 2009). Strukturen på intervjuet er i forkant av møtet med informanten definert i en intervjuguide. Intervjuguiden inneholder spørsmål omkring konkrete temaer og forslag til oppfølgingsspørsmål.

3.3.1 Valg av informanter

I følge Dalen (2004) så er valg av respondenter i kvalitativ forskning veldig viktig. Årsaken til det er at de innsamlede data man får etter intervjuene, må være av en så god kvalitet at det gir et godt grunnlag for tolkning og analyse. Antall intervjupersoner kan variere og Postholm (2010) foreslår et antall mellom tre og ti personer i en fenomenologisk studie. I følge Patton (2002) er ikke et stort utvalg nødvendig for at forskningen skal være troverdig, og Kvale (2001) mener at man skal vektlegge kvalitet framfor kvantitet i forskningsintervjuene. Jeg valgte ut i fra oppgavens hensikt å foreta tre intervjuer. Intervjupersonene ble valgt ut i fra hensiktsmessighet og så måtte de oppfylle to krav. Det første kravet var at de hadde gjennomført ledertreningskurset i sin helhet og at de hadde personalansvar. Det var også et ønske om å få intervjukandidater fra de ulike ledernivåene i organisasjonen, noe som også ble oppfylt. Jeg forhørte meg med personer som har god kjennskap til organisasjonen og fikk navn på personer som kunne være aktuelle. Disse ble forespurt per epost der jeg presenterte meg selv og oppgaven min i form av et informasjonsskriv (vedlegg nr 2).

De tre utvalgte informantene (anonymisert):

Intervjukandidat 1: Anna, 1.linje leder, ansvarlig for 130 ansatte, personalansvar for 7 personer (ledergruppen sin)

Intervjukandidat 2: Anders, mellomleder med personalansvar for 16 ansatte

Intervjukandidat 3: Ole, direktør, personalansvar for en stab med 10 personer, medlem av øverste direktørs ledergruppe

3.3.2 Gjennomføring av forskningsintervjuene

Intervjuguiden ble utarbeidet i forkant av intervjuene og godkjent av min veileder, Ragnvald Kvalsund. Intervjuguiden (vedlegg nr 3) var delt inn i fire hovedtema der hvert enkelt tema inneholdt forslag til oppfølgingsspørsmål. Temaene som ble valgt er direkte knyttet til oppgavens problemstilling, og oppfølgingsspørsmålene er valgt for å gå ytterligere i dybden på de ulike temaene, basert på min teoretiske kunnskap. Hovedtemaene var: forventninger, læring & utfordring, læring & selvedelse, erfaringslæring & erfaringskunnskap & tilbakemeldinger.

I forkant av intervjuene med de valgte informantene, gjennomførte jeg et prøveintervju for å teste intervjuguiden, det tekniske utstyret og meg selv som intervjuer. Dette gav meg muligheten til å trene på intervjurollen og bli kjent med intervjuguiden. I etterkant av prøveintervjuet hørte jeg gjennom intervjuet med spesielt vekt på å høre hvordan jeg fungerte

som intervjuer. Dette mener jeg var til stor nytte for meg selv ettersom det var med på å ufarliggjøre intervjurollen for meg og være mer trygg i intervjuene. Med visshet om at intervjuguiden og at det tekniske utstyret virket, kunne jeg fokusere helt og holdent på informanten og intervjuet.

Før hvert intervju gikk jeg hadde jeg en briefing med informantene. Jeg fortalte om meg selv og prosjektet mitt (oppgaven) og gikk igjennom informasjonsskrivet, samtykkeerklæringen, og at intervjuet ville bli tatt opp. Informantene hadde i møteinnkallelsen jeg sendte ut, fått opplysning om de fire hovedspørsmålene. Ettersom alle informantene hadde gjennomført kurset i tidsrommet 2010 – 2011 som er noe tilbake i tid, vurderte jeg det dit hen at kvaliteten på intervjuet ville bli bedre om de fikk informasjon om hvilke temaer jeg ønsket å intervju dem om, slik at de kunne forberede seg litt i forkant. Hvorvidt det faktisk hadde noen betydning er vanskelig å si, men jeg vil tro at det bidro noe. Informantene fikk også mulighet til å presentere seg selv med bakgrunn, kompetanse, stilling i organisasjonen og så videre. Dette for at vi skulle bli litt kjent med hverandre og skape en god og trygg setting i intervjuet.

3.3.3 Transkripsjon av intervjuene

Å transkribere betyr å transformere, det vil si å skifte fra en form til en annen. I dette tilfellet så er det fra muntlig form til skriftlig tekst, det vil si fra lyd til prosa. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er transformasjonen av en muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst en nødvendig prosess for å kunne gjøre intervjuene tilgjengelig for analyse. Umiddelbart etter hvert intervju begynte jeg med transkripsjonen. Lydopptakene ble transkribert ordrett og dette var en meget tidkrevende, men også lærerik prosess. Det er viktig å få fanget opp alle nyansene og inntrykkene fra intervjuene så tidlig som mulig når man har intervjuet ferskt i minne. Som forsker fikk jeg også muligheten til å ta med meg inntrykk fra foregående intervju inn i neste intervju og se etter ulike «fellesnevnerne.» Dette krevde også at jeg som forsker var veldig bevisst på å være til stede fullt og helt i hvert intervju og la det intervjuet vokse seg fram uten subjektive påvirkninger fra de(t) foregående intervjuene. Dette for å sikre at det var respondentenes autentiske opplevelse som kom fram i intervjuet. Totalt endte jeg opp med nærmere 40 sider transkribert datamateriale. Opptakene ble destruert så snart bearbeiding, analysering og tolkning var utført. Anonymisering ble ivarettatt ved at jeg i overgangen fra lyd til prosa opererte med pseudonymer.

3.4 Analysen

Når all dataen er samlet inn, starter arbeidet med å analysere og strukturere de innsamlede data. «Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer» (Kvale og Brinkmann, 2009). Som analysemetode og teoretisk tilnærming har jeg valgt å bruke Grounded Theory (GT). Sosiologene Barney Glaser og Anselm Strauss utviklet denne metodiske tilnærmingen på slutten av 1960-tallet (Postholm, 2010). Disse to fremmet en metode hvor teori utvikles i møte med det innsamlede empiriske datamaterialet, og som er «grounded» i dataene. Dette er utgangspunktet for GT-tilnærmingen. Det er intervjupersonenes egne oppfatninger og perspektiver som danner og former grunnlaget for analysen. I følge Postholm (2010) er det innenfor GT-tilnærmingen utvikling en analysemåte – den konstant komparative analysemåten. Analysen deles inn i tre kodingsfaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Postholm, 2010). Disse fasene flyter over i hverandre og kan ikke ses på som en steg-for-steg-metode (Postholm, 2010). Det er med dette som utgangspunkt jeg har analysert mitt materiale.

3.4.1 Den konstant komparative analysemåten

Åpen koding er den av analysen der forskeren søker å sette navn på og kategorisere fenomener ved å nøye gjennomgå datamaterialet (Postholm, 2010). Etter transkriberingen leste jeg nøye gjennom hver enkel transkripsjon av intervjuene på let etter sammenhenger mellom dem. Dette resulterte i flere sammenfallende trekk som ledet til tre sentrale hovedkategorier. Når hovedkategoriene var etablert, gikk jeg på nytt gjennom intervjuene for å gå i dybden på hver enkel hovedkategori, og ved hjelp av aksial koding fant jeg sammenhenger og brudd i de ulike hovedkategoriene, som igjen munnet ut i underkategorier. I den selektive koding er formålet å finne kjernekategoriene og systematisk relatere den til de andre kategoriene (Postholm, 2010). Kjernekategoriene representerer forskningens hovedtema.

3.5 Kvaliteten på forskningen

I følge Postholm (2010) blir kvaliteten i fenomenologisk studie en direkte konsekvens av forskerens evne til å håndtere og tolke data. Forskeren er dermed det viktigste instrumentet for å sikre kvaliteten på en studie (Postholm, 2010). De tradisjonelle kvalitetskravene som settes til kvantitativ forskning, er ikke spesielt godt egnet i kvalitativ forskning. I følge Lincoln og Guba anses de naturalistiske kvalitetskriteriene å være bedre egnet til å vurdere kvaliteten i en kvalitativ forskning. Selv om kunnskapen som produseres i en kvalitativ studie er relatert til en bestemt tid og sted, så vil denne kunnskapen også være til nytte for andre og i andre settinger (Postholm, 2010). Det betyr at leseren av et forskningsarbeid vil kunne finne

resultatene relevante og således overføre disse til sin egen situasjon der de kan nyttegjøres og være tema for videre tolkning. Lincoln og Guba (1985) presenterer fire former for validitet i kvalitative studier, og disse må være oppfylt for å oppnå pålitelighet i forskningsarbeidet. Jeg vil nedenfor redegjøre for kvaliteten på forskningen min gjennom de fire formene for validitet: *troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet*.

Jeg mener at *troverdigheten* er i varetatt ved at jeg gjennom hele studien har brukt innspill fra relevante personer i Virksomheten og veilederen min ved utarbeidelse av problemstilling, intervjuguide og valg av informanter. For utarbeidelse av resultatene har jeg tatt utgangspunkt i alle informantenes utsagn og uttalelser. Jeg har vært bevisst på min rolle som forsker, dette redegjør jeg for nærmere i punkt 3.7. Jeg har under forskningens gang benyttet meg av et par betrodde utenforstående lesere for å få hjelp til og bekreftelser på egne tolkninger. *Overførbarheten* i denne studien er i varetatt ved at jeg har gitt en detaljert beskrivelse av konteksten. Jeg er ansatt i Virksomheten og har kjennskap til organisasjonen. Organisatorisk har jeg ingen knytning til informantene. I tillegg, åpnet jeg hvert intervju med å stille spørsmål til informanten om hans/hennes forhold til organisasjonen, hvor lenge de har vært ansatt, hvilke roller de har hatt og har, og så videre, for å få en utfyllende beskrivelse.

Jeg har i dette metode-kapitlet beskrevet de ulike delene i prosjektet og min framgangsmåte, og sammen med vedleggene synliggjør dette forskningshåndverket (Postholm, 2010). Gjennom at jeg har synliggjort framgangsmåten og fremlagt all dokumentasjon i forbindelse med dette prosjektet, mener jeg at *krav om pålitelighet* er tilfredsstillt. For å sikre forskningens *bekreftbarhet*, velger jeg å stille min forskning åpen for innsyn og kritikk.

3.6 Etiske betraktninger

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er en intervjuundersøkelse en moralsk undersøkelse. Forskere skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet og at det underveis i forskningsprosessen gjøres etiske betraktninger rundt prosessen. Jeg vil nå redegjøre for de ulike etiske vurderingene som har vært relevante i forbindelse med min studie. Disse er krav om samtykke, krav om informasjon og krav om konfidensialitet. Jeg støtter meg til Kvale og Brinkmann (2010) og «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi» (NESH, 2006).

3.6.1 Krav om samtykke

I fenomenologisk forskning er det et betydelig prinsipp at forskeren informerer om hva forskningsprosessen innebærer, før den starter, slik at deltakerne er klar over hva de deltar i,

har mulighet til å si nei og også komme med spørsmål til studien (Postholm, 2010). Før jeg gikk i gang med studien min, hadde jeg avklart med min arbeidsgiver at jeg kunne bruke organisasjonen som grunnlag for oppgaven min. Som beskrevet i kapittel 3.3.1 *Valg av informanter*, fikk mine informanter på forespørselstidspunktet forelagt seg skriftlig informasjon om oppgaven og et samtykkeerklæringsskjema (vedlegg nr 2). Forespørsel om de ønsket å delta skjedde skriftlig i form av epost. Før intervjuene ble gjennomført fikk jeg signerte samtykkeerklæringer fra informantene, og dermed er kravet om samtykke innfridd.

3.6.2 Krav om informasjon

Det vises til informasjonsskriv sendt ut til informantene (vedlegg nr 2), samt tidligere beskrivelse av informasjonsflyten. I tillegg sendte jeg en påminnelse i form av epost til hver informant et par dager før intervjuet, der informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen lå vedlagt, samt at jeg listet opp de fire hovedspørsmålene slik at de kunne forberede seg. Innledningsvis i hvert intervju ble hensikten med studien repetert og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. De fikk også mulighet til å stille spørsmål til meg og min studie.

3.6.3 Krav om konfidensialitet/fortrolighet

I følge pkt 14 i NESH' retningslinjer så har «de som gjøres til gjenstand for forskning, krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt.» (NESH, 2006). Det ble diskutert med virksomheten om de skulle være anonyme eller ei, og vi resonerte oss fram til at å oppgi virksomhetens navn, ikke ville tilføre studien noen merverdi og dermed er virksomhetens navn utelatt. Informantene er i transkriberingen anonymisert og gitt pseudonymer. På grunn av bruk av personlige opplysninger og elektroniske hjelpemidler, ble min studie pålagt meldeplikt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Søknaden ble godkjent av NSD 16.10.2012 (vedlegg nr 4). Basert på redegjørelsen ovenfor hevder jeg at intervjupersonene har fått tilstrekkelig med informasjon, de har gitt samtykke til å delta i studien, og at kravet om konfidensialitet er forvaltet. Jeg anser derfor at de etiske retningslinjene i min studie og forskning som ivaretatt.

3.7 Jeg som forsker

Som nevnt tidligere, er kvalitativ forskning verdiladet og forskeren er selv er det viktigste instrumentet. Det er viktig at forskeren er bevisst på at studiet / forskningen, ikke er helt uten verdier, og samtidig har selvinnsett i forhold til sin egen subjektivitet (Postholm 2010). For å synliggjøre denne subjektiviteten, anbefaler Postholm (2010) at forskeren beskriver sin egen

erfaringsbakgrunn som har relevans til forskningsprosjektet. Jeg vil nå redegjøre for mitt utgangspunkt som forsker.

Jeg har ca 16 års erfaring fra arbeidslivet etter endt høyere utdanning og jeg har erfaring fra både privat næringsliv og offentlig sektor, og har også jobbet i utlandet. Fagfeltet mitt har vært innkjøp og logistikk, og jeg var også innkjøpsleder i en bedrift. I denne jobben satt jeg også i bedriftens ledergruppe. Som innkjøper av tekniske produkter jobber man svært ofte i tverrfaglig team. Dette har gjort meg lydhør for andres synspunkter og mener selv at jeg har en god evne til å sette meg i andres «ståsted.» I perioden som innkjøpsleder hadde jeg både personalansvar og et faglig ansvar. Dette var min første jobb med ansvar for medarbeidere, og dette vekte noe i meg og min interesse for medarbeider- og lederutvikling våknet. I denne perioden av livet mitt gikk jeg også til profesjonell coach for å utvikle meg selv. Denne erfaringen var meget nyttig og jeg fikk virkelig kjenne på gleden det var å finne uforløste potensialer i meg. Dette var virkelig inspirerende og det trigget min nysgjerrighet for emnet. Gjennom kursene på Master i Organisasjon og Ledelse ved NTNU Videre og spesielt gjennom spesialiseringen Relasjonsledelse, har jeg fått mer kunnskap om coaching-, samtale- og veiledningsferdigheter som har vært nyttig i dette prosjektet, men også har vært med på å stake ut en ny kurs i karrieren min.

Gjennom mine yrkesaktive år, i ulike jobber med ulike ledere, så har jeg vært vitne til mange organisatoriske storsatsninger og mindre endringsprosesser. Ledere har vært på ledertreningskurs og kommet tilbake, men min oppfatning fra sidelinja som medarbeider var at det ikke skjedde noen store endringer i etterkant av disse kursene. Dette var spiren til denne studien – hvorfor ser man ingen forandring etter for eksempel ledertreningskurs?

Jeg har gjennom hele denne prosessen vært bevist på faren for feiltolkning av datamaterialet og jeg erkjenner at oppgaven er et resultat av egne aktive tolkninger underveis. Jeg har også vært bevist på at alle informanter i utgangspunktet skulle ha like stor betydning i forhold til det endelige resultatet. For ordens skyld vil jeg nevne at jeg ikke har noen organisatoriske relasjoner til de tre valgte informantene.

4 Resultat av analyse

4.1 Innledning

I denne delen av vil jeg presentere de empiriske funnene som er gjort fra intervjuene. Grounded Theory (GT) ble i metodekapitlet presentert som fremgangsmåte og analysemetode. Basert på denne tilnærmingen kom jeg frem til hovedtrekkene i intervjuene ved å se etter hvilke emner som gikk igjen i intervjuene. I utgangspunktet er det ønskelig i GT-analysen at man kommer fram til en kjernekategori, som er den overliggende kategorien i denne type analyse. Etter grundige vurderinger, så har jeg valgt å gå bort fra dette ettersom de valgte hovedkategoriene fremstår som både tydelige og sterke gjennom alle intervjuene.

Som beskrevet tidligere (*skal beskrives i innledningen*) var bakgrunnen for igangsettelsen av det omfattende ledertreningsprogrammet, et ønske om en gjennomgående kulturendring i organisasjonen. I følge ledelsen av virksomheten var det var flere årsaker til at en kulturendring var nødvendig i organisasjonen. Måten de valgte å gjennomføre dette på var å sette i gang ledertreningskurset for lederne, som i sin tur igjen skulle sette fokus på kultur ute i organisasjonen og der i gjennom skulle de få til den ønskede kulturendringen. Informantene mine er alle ledere som har personalansvar for et antall medarbeidere, og de hadde gjennomført ledertreningskurset i sin helhet før jeg intervjuet dem. Jeg gjennomførte tre intervjuer og det ble tre forskjellige intervjuer, men gjennom analysen fant jeg den røde tråden som førte til de ulike kategoriene. Ut fra de data som fremkom i intervjuene har jeg valgt følgende hovedkategorier:

Hovedkategori 1: Leder – forbilde / rollemodell

Hovedkategori 2: Endring i praksis

Hovedkategori 3: Relasjonsbygging

På bakgrunn av informantenes svar og refleksjoner sammenholdt med egen problemformulering trådte disse kategorier fram. Jeg har valgt å bruke direkte sitater fra intervjuene for å underbygge funnene. Sitatene er skrevet i kursiv og er transkribert fra lydopptak. Jeg har valgt å «pynte» på sitatene i den forstand at jeg har utelatt vokallyder, gjentakelser og lignende som ikke tilfører noen mening eller tilsier ulike tolkningsalternativer. De ulike analysekategoriene ses til slutt i sammenheng med hverandre, før jeg trekker ut hva jeg vil vektlegge i drøftingen.

4.2 Hovedkategori 1: Leder – forbilde / rollemodell

Alle tre informantene har lang ledererfaring og har deltatt på ledertreningskurs tidligere i karrieren. For to av dem var dette det første i regi av Virksomheten. Forventningene til ledertreningskurset var forskjellige. Alle følte de visse forventninger fra seg selv i form av at de skulle bidra inn til kurset på en positiv og konstruktiv måte og være åpne for det som skulle komme. Anna var også klar på at hun følte forventning fra den øverste ledelsen i Virksomheten. Anna trekker fram øverste direktør for Virksomheten som på et «brutalt ærlig vis» har formidlet for organisasjonen at det må skje noe, en kulturendring og som samtidig er en god formidler av at organisasjonen sammen skal ta ett skritt i gangen, alt kan ikke skje på en gang. Anna trakk også fram direktørens lederstil og gjennomføringsevne ved flere tilfeller. At Anna ser direktøren som en god rollemodell og forbilde kommer fram flere ganger i løpet av intervjuet og bekreftes av følgende utsagn: «*Det er jo det det handler om – å være utholdende – å klare å rydde tid! Slik som direktøren, som skriver lange gode «ukesbrev» til organisasjonen – hver eneste uke! Jeg legger meg nesegrus!*»

Annas syn på hvor viktig det er å gå fram som et godt eksempel for sine medarbeidere kom klart fram i intervjuet. Erkjennelsen av det faktum, at skal man gjennomføre noe og få gjennomslag for det, må man starte hos seg selv, var en oppdagelse fra ledertreningskurset som virkelig har satt spor igjen hos henne: «*For meg ble det veldig viktig å være et forbilde selv, og tenke at skal du få til en endring, så kan du ikke bare peke på noen andre hele tiden, du må også starte med hva du selv skal bidra med.*» Gjennom å manifestere et eksempel via egne handlinger og ta eierskap, bevisstgjør man budskapet for seg selv og det blir forhåpentligvis også mer tydelig for både medarbeiderne og miljøet omkring. Følgende uttalelse fra Anna mener jeg bekrefter dette: «*-jeg sa til de jeg var leder for; det er mulig dere syns dette er dumt og banalt, men det er en måte for meg å bevisstgjøre meg selv på at det er viktig hva jeg gjør.*»

For Anders er det viktig å være selvgående i arbeidet, sett både i forhold til sin egen jobb og som kvalitet hos sine medarbeidere. At han er selvgående bekreftes av «*jeg har aldri i mitt yrkesliv blitt detaljstyrt av en leder – så lenge jeg leverer resultat.*» Dette er en lederstil han er fortrolig med og også utøver i sin rolle som leder for sin avdeling: «*jeg skal kunne være borte en hel feire uten å bli ringt opp – folk skal vite hva de skal gjøre og da må de være selvdrevne, det er klart! Kunnskap skal minimum være spredd på tre personer.*» Videre forteller Anders at han som leder verken ønsker eller vil detaljstyre sine medarbeidere og gir de høy grad av frihet, og han har helt klare forventninger på at medarbeiderne gjør jobben sin. Dette bekreftes

gjennom: «Jeg setter selvfølgelig mål på hvor de skal, og så er det høy grad av frihet, for alle her vet hva de skal gjøre, jeg trenger ikke å gå og fortelle de hva de skal gjøre.» Han er samtidig veldig klar på at en slik lederstil ikke passer over alt og at lederstilen må tilpasses de som skal ledes. Jeg tolker Anders dit hen at han som leder er opptatt av å se de som skal ledes, han anser ikke at det er hans lederstil som er viktigst, det er resultatet av lederstilen som er viktig. Gjennom Anders sine svar og refleksjoner i intervjuet, tolker jeg det slik at Anders gjennom sitt yrkesliv har hatt ledere med en lederstil som han både har sett har fungert og også harmonert med egne lederidealer. Han tatt til seg og videreført denne stilen, og gjort den til sin egen. Jeg mener at Anders har sett sine tidligere ledere som forbilder. At han også ønsker å være et forbilde for sine ansatte mener jeg bekreftes gjennom utsagnet: «jeg mener at fokuset ikke bare må bli på at det er jeg som leder som skal bli så veldig god, hva med medarbeiderne som ikke får gå ledertreningskurs? Det er jo lederen som skal gjøre de bedre, da kan ikke lederen bare konsentrere seg på seg selv!»

Ole var relativt nyansatt i Virksomheten da han gikk ledertreningskurset, og verken medarbeiderne eller hans nærmeste leder kjente han eller hans lederstil spesielt godt. Resultatene fra de to 360 grader-analysene som ble gjennomført på kurset, brukte han aktivt for å forbedre sin lederstil. Han diskuterte resultatene med sin nærmeste leder og la fram resultatene for sin avdeling og på hvilke områder han ønsket å forsterke sin ledelse. Ole: «Hvis jeg ikke hadde til intensjon å bruke 360 grader-analysen til utvikle meg, så ville den jo ha hatt begrenset mening, det ville ha vært veldig dumt å ikke bruke den. Jeg synes det var ok å bruke som underlag å snakke med min nærmeste leder om hvor jeg skulle forsterke min ledelse og så videre.» Dette utsagnet sammen med helhetsinntrykket av intervjuet, gir meg bekreftelse på at Ole ser det som viktig å være et godt forbilde og rollemodell for sine medarbeidere.

To elementer som gikk igjen i intervjuene var *livserfaring* og *refleksjon* og spesielt kom disse fram i forbindelse med det å være en leder. Dermed har jeg valgt å se disse to som underkategorier til «leder – forbilde/rollemodell.»

4.2.1 Underkategori 1- Livserfaring

Det at vi utvikler oss gjennom livets gang, er nok en kjensgjerning få vil bestride. Hvor bevisste vi er på dette faktum og hva vi legger i begrepet læring er en annen sak. Ved å tenke tilbake på sitt levde liv, vil de fleste av oss erkjenne at vi ikke er helt den samme som vi var for fem år siden, langt mindre for 15-20 år siden. Dette gjelder så vel for ledere som for alle

andre. Anna bemerker dette tydelig gjennom følgende utsagn: «Jeg har nettopp passert 46 år og har levd et liv, jeg vet ikke om et slikt ledertreningskurs hadde virket på samme måte for 10-15 år siden.» Hun utdyper dette videre med å sette det i relasjon til for eksempel kommunikasjon og det å oppdra barn. En erkjennelse omkring hvor mange ganger ting må gjentas for at budskapet skal nå inn og forstås, hvor ofte man må skryte og komme med «heiarop» for å bidra til læring og mestringfølelse og så videre. Denne livserfaringen tar hun med seg inn i lederrollen; «det handler om å formidle noe, og det gjelder så vel om det er unger, mann, hunder eller medarbeidere. Og det handler om å se hele mennesket, ikke bare medarbeideren.»

Anders trekker inn andre lederjobber og kurs på spørsmål om utvikling, læring og livserfaring. «Jeg har jo gått ledertreningskurset til Virksomheten, men så har jeg også gått Master i Organisasjon og Ledelse (MOL) på NTNU Videre. Hva som har vært mest fruktbart av de to, kan jo diskuteres, men jeg vil helle til at jeg kanskje har lært mer på MOL enn på ledertreningskurset.» Det å starte på en master i organisasjon og ledelse, fortalte Anders, gjorde han ut fra eget ønske om vekst og utvikling. Dette får meg til å tenke at Anders søker ny kunnskap ut fra et ønske om livslang læring.

Gjennom sin livserfaring har Ole kommet til erkjennelsen at «jeg syns det var mer slitsomt før, å jobbe med endringer hos meg selv. Jeg har mer erfaring med det nå, jeg har gjort det flere ganger, det er blitt mer naturlig.» Det kom fram i intervjuet at Ole har vært på en del ledertreningskurs opp gjennom sin yrkeskarriere, noe også dette utsagnet bevitner. Dette forteller jeg at han aktivt bruker sin livserfaring i arbeidet med endringer hos seg selv.

Dette er tre helt forskjellige meninger og utsagn, men for meg viser disse utsagnene at alle tre lar livserfaringen spille inn i lederrollen, men på ulike måter. Noe som også er naturlig ettersom det er tre ulike ledere, tre ulike personligheter og individer.

Ut fra mitt ståsted, mener jeg at det vil være vanskelig å formidle tanker omkring sin lederrolle, det å være et forbilde og en rollemodell, og hvordan livserfaringen spiller inn uten å gjøre dette gjennom refleksjoner. Jeg har valgt nettopp *refleksjon* som underkategori nr 2 til «leder – rollemodell/forbilde.»

4.2.2 Underkategori 2: Refleksjon

På spørsmål om ledertreningskurset har hatt nytte for dem selv svarer Anna «jeg er usikker på hva som er kurset og hva som er alder og hva som er livssituasjonen som egentlig bidrar

mest? Hadde jeg ikke gått på kurset, så hadde jeg kanskje allikevel hatt noen av de refleksjonene jeg sitter igjen med, men ikke alle.» På grunn av helhetsinntrykket fra intervjuet og dette utsagnet, tolker jeg Anna dit hen at hun ser erfaringene sine fra andre arenaer i livet som verdifulle og tar dette med seg inn i lederrollen for å bli en bedre leder.

Ole reflekter over nytteverdien og for han handler «det kanskje ikke så mye om min utvikling som leder, men det jeg synes var veldig utbytterikt var det å treffe mennesker, ledere fra hele organisasjonen på ulike nivåer.» På spørsmål om han har mer utbytte av et slikt ledertreningskurs nå enn i begynnelsen av han karriere, svarer han både og. Han mener at kursene ofte inneholder mange av de samme temaene og det kan føles litt som «gammelt nytt», men på en annen side så «føler jeg at jeg har økt utbytte i og med at jeg kanskje er mer erfaren og at jeg er en flinkere og mer aktiv deltaker, og det gir meg også større utfordringer.» Ole reflekterer over at det å være en mer aktiv og større bidragsyter inn på ledertreningskursene, gir han større utbytte av kursene.

Ledertreningskurset gav ikke Anders de «store følelsene av ‘yes jeg har blitt en fantastisk mye bedre leder’», men han forteller at han bruker jo noe av de tingene de lærte på kurset, og sier «jeg har fokus på disse kulturene og disse repeterer jeg jevnlig for mine medarbeidere.» Han har også i intervjuet sagt at det er ikke han som leder som er viktig, men det er summen av den jobben som han får sine medarbeidere til å utføre til Virksomhetens beste som er det viktige. Dette vitner, etter min mening, om en leder som med sin (livs-)erfaring har klare refleksjoner om hva han anser er viktigst i sin rolle som leder.

Alle tre har ulike meninger og ulike refleksjoner om på hvilken måte ledertreningskurset har vært nyttige for dem. Selv om det er ulike synspunkter om hva som har vært nyttig fra ledertreningskurset, er refleksjonene av stor betydning for hver enkelt av dem.

4.2.3 Kort oppsummering av hovedkategori 1

Vi har her sett at alle informantene mener at det er viktig å fremstå som gode rollemodeller og forbilder i sin rolle som leder. For en av informantene var det en viktig erkjennelse å innse at skal man gjennomføre endringer må man starte hos seg selv og se hva en selv kan bidra med. For alle tre er refleksjoner og livserfaring viktige og sterke bidragsytere inn i lederrollen.

Neste kategori er *endring i praksis* og den vil jeg redegjøre for i neste avsnitt.

4.3 Hovedkategori 2: Endring i praksis

To av spørsmålene i intervjuguiden min omhandlet fenomenet læring. I det ene spørsmålet hadde jeg satt læring i relasjon til utfordringer og i det andre i sammenheng med selvledelse. Informantene knyttet dette automatisk opp til praktiske verktøy og nyttige tips i forbindelse med den daglige jobben som leder. Å knytte læring og utfordring opp mot 360-grader analysen kom først etter at jeg hadde stilt oppfølgingsspørsmålene. Ettersom ledertreningskurset også hadde en praktisk tilnærming i forbindelse med fokus på kulturendring, trådte denne kategorien «endring i praksis» naturlig fram.

Ole hadde en klar forventning til kurset at det skulle være praktisk rettet og møte han som leder; «Jeg hadde egentlig få forventninger til kurset, jeg har vært på ganske mange slike lederkurs opp i gjennom, og de jeg har hatt størst utbytte av, er de som har vært praktisk rettet, og i forhold til det å møte deg som leder.» Han håpet at det ledertreningskurset skulle være praktisk orientert, og på spørsmål om han fikk sine forventninger innfridd svarer han at han stort sett fikk det.

For de andre informantene var forventningene også knyttet til at kurset skulle være praktisk rettet. Annas utsagn: «...på en måte er det jo bra at du ser hva du skal bruke det til, for da er jo budskapet veldig lett å forstå» viser et ønske om en praktisk tilnærming slik at det lett kan omsettes til hverdagen på jobb. Ole bekrefter dette med at «jeg er veldig bevisst på å relatere det jeg lærer på slike kurs til hverdagen min som leder, integrere det, slik at det ikke blir en «tilleggs-greie» som føles som noe ekstra.»

I Anders sin avdeling har de kontinuerlig fokus på sikkerhet og kultur, så kursets overliggende budskap om kulturendring fikk en fin praktisk tilnærming for ham. «Vi har fokus på kultur hele tiden – og spesielt fokus på sikkerhets- og nøyaktighetskultur. Det passer egentlig sammen med budskapet, og det var en fin match med det vi har jobbet med så lenge og fint å få det bekreftet fra øverste leder i Virksomheten!» Dette bekrefter de øvrige utsagnene om at tips og verktøy som fremlegges må lett kunne omsettes til deres arbeidshverdag.

Ser vi på 360-grader analysen så har to av informantene i etterkant av ledertreningskurset fått positiv tilbakemelding fra sine respektive avdelinger på endring i lederstil. Ole er veldig klar på at dette er en bevisst handling ut fra resultatene fra de to 360-grader analysene. «Jeg har vært bevisst på det i forhold til hvilke sammenhenger jeg skal endre måte å agere på, eksempelvis, for at ting skal få effekt.» Anders har også tatt for seg resultatene fra 360-grader analysen, og har mer eller mindre jobbet med det han kaller «dippene», det vil si

forbedringspunktene. Han forteller at han største forbedringspunkt var på «ros og anerkjennelse» og måten han har håndtert dette på beskriver han slik: *«bare å være bevisst! Så der har jeg skiftet – jeg gir mer tilbakemeldinger!»* Han har fått positiv tilbakemelding fra sine medarbeidere: *«Jeg har fått tilbakemelding fra mine medarbeidere at de synes jeg har endret meg som leder. Men om det kommer av at jeg har vært på ledertrening, eller om det var noe annet, det kunne de ikke svare på. Men de mente at de hadde observert en endring. Det kan jo godt hende at en helt ubevisst har endret sin lederstil – det er ikke helt usannsynlig.»* I og med at Anders også sa at han hadde jobbet med forbedringspunktene sin så er min tolkning at det ikke er så ubevisst som han selv mener, men at det kanskje er mer et resultat av en beskjeden holdning til det å skape endringer hos seg selv og hva som legges begrepet *læring*.

Selv om man gjennomfører en 360-grader analyse og bestemmer seg for hvilke forbedringsområder en vil jobbe med, så skjer ikke endring av seg selv. Anna oppsummerer resultatet av sine to 360-grader analyser slik: *«Jeg var jo litt skuffa over at jeg ikke fikk noen sånne som hadde flyttet på seg! Det var mye likt, og skuffende lite hadde flyttet på seg!»* Ut fra en 360-grader analyse hun hadde fått gode tilbakemeldinger på, hadde hun satt seg noen forbedringspunkter som hun skulle jobbe videre med. At det å skape varige endringer i egen atferd krever innsats bekrefter hun gjennom: *«det er jo en utfordring å klare å kunne forbedre de punktene du er for dårlig på!»* Slik jeg ser dette er det ikke mangel på verken vilje eller innsats, men det bekrefter at det er utfordrende å holde fokus og bevissthet på endringer og at det kan være lett å la seg spise opp av det som møter deg i arbeidshverdagen din.

For å få resultater av en endringsprosess krever det både innsats og tid, men det er kanskje ikke like lett å komme til den erkjennelsen. Refleksjonen fra Anna beskriver dette godt: *«jeg tror at ledelsen i Virksomheten har fått en annen erkjennelse av behovet for endring. Da tenker jeg at når ledergruppa som er 12 personer har brukt 2 år på å virkelig forstå at Virksomheten skal endre seg, så er det ikke så rart at det tar litt lengre tid med de øvrige 3388. Alle må være med.»* To av informantene mener at det ikke er nødvendig å sette av ekstra tid i arbeidshverdagen for å jobbe med endringer. Ole er inne på tanken om at det nok vil være forskjellige behov i organisasjonen: *«Per i dag er jeg usikker på om det er nødvendig. Det er kanskje tøffere for de lederne som har et større lederspenn ute i operativ virksomhet, enn for en som leder en stab på 10 stykker.»* Anna ledet en operativ virksomhet på 250 medarbeidere som var geografisk spredt over ca 110 mil. Hennes opplevelse av å jobbe med kulturendringer var: *«stor og uoverkommelig på et vis. Jobben virket så svær –*

hvor skulle jeg begynne?» Jeg tolker dette slik at det hadde vært ønskelig med både tid og støtteapparat i etterkant av ledertreningskurset for å få alle med i endringsprosessen. Dette bekrefter hun også gjennom: *«For jeg har tenkt at skal jeg få til noe, så må jeg være der ute sammen med dem. Men det er jo en jobb og det tar tid!»*

Som nevnt tidligere, så var gjennomgående fokus på *kulturendring* på ledertreningskurset og informantene hadde forventninger om å få en «verktøykasse» med praktiske verktøy og metoder for å kunne iverksette tiltak i egen enhet. I følge wikipedia.org er: *«læring er endring i atferd, eller prosessen hvor levende organismer skaffer seg kunnskap om verden.»* (Internett: <http://no.wikipedia.org/wiki/læring>) Slik jeg ser det ut i fra mine data, trer læring fram som en naturlig underkategori her til *endring i praksis*.

4.3.1 Underkategori 1 - Læring

Som nevnt tidligere, ble læring assosiert med praktiske metoder og verktøy som kunne omsettes i handling i hverdagen deres som ledere. Det har gjennom alle tre intervjuene fremkommet flere eksempler på at de har forventninger knyttet til å *lære noe*.

Anders bekrefter dette med denne uttalelsen: *«jeg er alltid interessert i å lære noe nytt!»* Ole bekrefter det samme når han forteller at han motiveres og drives av *«å lære noe nytt!»*

Å lære noe krever mer enn å få det muntlig formidlet, en må også praktisere det for at det skal føre til endring. Dette bekreftes av Anders: *«- mye av det du lærer på kurs sklir ut igjen, det er bare å innrømme det, men noe blir hengende igjen, og ofte er det det du har fattet spesielt interesse for å ta i bruk, det er jo det som blir igjen.»* På spørsmål om han har tatt i bruk noe av det han lærte på ledertreningskurset svarer han positiv, og han bekrefter også at det har hatt både nytte og effekt. *«Ja, jeg har bevisst tatt i bruk metoder fra ledertreningskurset, og det har jeg fått gode resultater av.»* Ole svarer også bekreftende på det samme spørsmålet og at han også har sett gode resultater av å innføre blant annet en møtegjennomføringsmodell som de lærte på ledertreningskurset.

Anna syns hun lærte noe vesentlig på ledertreningskurset og det er noe som hun vender tilbake til gjennom hele intervjuet: *«å begynne hos meg selv, har blitt et mantra for meg selv mer enn det var før, det har truffet meg veldig!»* Læring handler like mye om å lære seg nye praktiske metoder og ferdigheter som om varig lærdom på «innsiden» - dette mener jeg disse sitatene er veldig gode eksempler på.

Å lære noe krever som oftest at man må yte noe ekstra, noe som også viste seg i dataene mine og dermed ble *utfordring* underkategori nummer to.

4.3.2 Underkategori 2 - Utfordring

Ordet «utfordring» får meg til å tenke på noe som krever hardt arbeid, og kanskje til og med kamp i noen tilfeller, alt etter hvor stor utfordringen er. Når vi blir utfordret på noe, er det som regel på noe vi ikke er så fortrolig med eller så kjent med og vi må yte ekstra for å møte og stå i gjennom utfordringen. Det kan være fysiske utfordringer eller også mentale utfordringer.

Anders kopler sammen utfordring og læring på en god måte når han sier: «*det er jo alltid utfordringer når man går inn med et åpent sinn og er villig til å lære.*» Jeg tolker dette slik at skal man lære noe må man yte noe ekstra, man må bli utfordret. At man må ut av komfortsonen sin når man blir utfordret er for meg innlysende, men hvor langt ut man trenger eller ønsker å gå er individuelt. Det mener jeg bekreftes av Ole med følgende utsagn: «*Det har vært utfordrende, men jeg vil ikke si at det har vært utfordrende på noen måte som har gjort meg veldig ukomfortabel, litt ukomfortabel selvfølgelig. Og utfordringene har vært på linje med det det bør være på et slikt kurs.*»

At en utfordring krever noe av individet oppsummerer Anna med dette utsagnet: «Det å ta med seg et læringspunkt hjem og bruke det aktivt, det krever en innsats og en bevissthet. Det er en utfordring å klare å kunne forbedre det du er for dårlig på.» Her bekrefter Anna at det å jobbe med forbedringspunkter er utfordrende og at det krever både innsats og bevissthet.

4.3.3 Kort oppsummering av hovedkategori 2

Viktig i denne kategorien er at alle informantene har vært klare på at praktiske og nyttige verktøy som er mer eller mindre lettomsettelig til deres arbeidshverdag og for å kunne bidra positivt til Virksomhetens endringsprosess. *Læring* og *utfordring* trådte fram som naturlige underkategorier til denne hovedkategorien, kan vi også finne spor av disse i neste hovedkategori.

Neste og siste kategori som kom frem av dataene mine er *Relasjonsbygging*.

4.4 Hovedkategori 3: Relasjonsbygging

Ledertreningskurset var et omfattende program både ut i fra antall ledere som skulle gjennom kurset og lengden på kurset. Deltagerne ble delt inn i grupper med ledere på fra ulike deler av Virksomheten sett fra et organisatorisk og geografisk perspektiv. Dette var noe samtlige av mine informanter verdsatte og tok fram som en veldig positiv erfaring fra ledertreningskurset.

Det å bli kjent med og bygge relasjoner med likesinnede fra andre deler av organisasjonen hadde en stor verdi for alle. Ole bekrefter dette: *«Litt usikker på hva som er nettoeffekten (av ledertreningskurset), men jeg tror at det at folk kommer sammen og er sammen, jobber sammen som ledere, er med på å skape en gjensidig forståelse for hverandres situasjon og hva som er viktig, og så en viss grad av relasjonsbygging.»* Dette mener jeg også blir stadfestet av Anders gjennom følgende sitat: *«Det er summen av det lederne får til sammen som er viktig, det er ikke hva hver enkelt leder får til. Vi må jo sørge for at alle jobber i samme retning og det gjør vi mer eller mindre. Det tror jeg kommer veldig mye av både direktøren sin ledermåte, og gjennom disse kursene som har vært en invitasjon til samarbeid.»*

Anders: «Jeg har ikke nevnt det så langt, men det å treffe så mye folk ellers i Virksomheten. De puttet helt forskjellige deler av landet sammen, forskjellige fag sammen, så du blir jo kjent med veldig mange ulike mennesker. Og det er jo helt supert!» Igjen bekreftes det av informantene at det å treffe likesinnede fra andre deler av virksomheten og bygge relasjoner på tvers av både fagområde og geografi, er både nyttig og interessant sett både fra det sosiale aspektet, men også jobbrelatert. Alle tilhører den samme organisasjonen og har de samme målene. Å skape denne erkjennelsen og bevisstheten blant sine ansatte i en endringsprosess som omhandler kulturendring, må etter mitt skjønn, være utrolig viktig for den videre prosessen.

Det er mange fordeler med relasjonsbygging, og Anna drar fram et annet perspektiv når hun sier: «- vi hadde stor glede av gruppa og hverandre. Vi gav hverandre ros og ris, mest det første, i forbindelse med presentasjoner av hjemmeoppgaver. Det er veldig sjeldent at en får slike tilbakemeldinger, men det er en veldig fin arena å få slike tilbakemeldinger på. Styrker selvtilliten! Det er jo slikt en lur på – om det virker, om det gir mening.» Jeg tolker dette utsagnet til Anna dit hen at som leder i en hektisk hverdag, er det ikke dagligdags med tilbakemeldinger på lederroller, men at ledere i likhet med medarbeidere i like stor grad har behov for dette. Dette bekreftes gjennom: «Jeg fikk mye ros for måten jeg legger fram ting på, og det ble jeg glad for!» Dette er kanskje vel så viktig i kurssammenheng der en skal lære seg nye metoder og verktøy for å ta med seg tilbake til hverdagsjobben. Det er i selve kurssammenheng at det er rom for å øve på ting, for når lederne er tilbake i hverdagen sin forventes det at det nye sitter og ikke minst så har de en jobb som skal gjøres.

En naturlig konsekvens av relasjonsbygging i forbindelse med kursing, er erfaringsoverføring. Derfor har jeg valgt dette som en underkategori til relasjonsbygging.

4.4.1 Underkategori 1: Erfaringsoverføring

Av informasjonen som jeg fikk gjennom intervjuene, tolker jeg det dit hen at informantene satte pris på og så nytten i å lære av hverandre og lære av andres erfaringer. Anders er veldig tydelig på det: *«Det var jo en del gruppeoppgaver og vi måtte bidra i gruppa og være aktiv med. Virksomheten har jo satset ganske mye penger på dette og da nytter det ikke å komme dit og ikke yte noe! Da var det å dele av sin kunnskap og lytte til andre. Det er jo egentlig like viktig og det var jo ganske artig!»* Han er også mer konkret og tar opp et eksempel i forbindelse med vanskelige samtaler: *«Det var spesielt interessant å snakke med de som hadde gjennomført en del vanskelig samtaler, som hadde en del alvorlige tilfeller som de har tatt opp og jobbet med, og høre hvordan de hadde angrepet det, det var veldig interessant å få med seg. Det var veldig interessant å se modeller på dette i kurset.»* Her ser vi tydelig at erfaringsoverføring er et viktig bidrag til læring i arbeidslivet.

Ole ser på erfaringslæring som en vei til videre vekst og utvikling og forklarer det med: *«Jeg ønsker å lære nye ting, og jeg er nok en type som mest driver med erfarings basert læring, det er jo en dyd av nødvendighet. For du vil jo utvikle deg!»* Jeg tolker disse uttalelsene dit hen at erfaringslæring fra andre er vel så viktig som læring gjennom egne erfaringer. Annas utsagn bekrefter dette og drar samtidig inn et annet perspektiv i temaet: *«Det å være sammen med så forskjellige mennesker det var jo ganske artig, i hvert fall hvis du tenker at du skal lære noe.»* Min forståelse av dette sitatet er at det er også viktig å se styrken i at mennesker er forskjellige og at dette i seg selv bidrar til læring.

Som nevnt innledningsvis var i ledertreningskurset obligatorisk for lederne i Virksomheten og hver og en fikk tildelt plass i de ulike puljene. Da er det interessant at *motivasjon og mestring* ble en naturlig underkategori til *relasjonsbygging*.

4.4.2 Underkategori 2 - Motivasjon og mestring

Det er alltid interessant å vite hva som driver - motiverer, et menneske. På et konkret spørsmål om hva som driver informantene kommer både læring og mestring opp som motivasjonsfaktorer. Anna redegjør for sin motivasjon slik: *«Jeg kjenner på det at det er artig å kjenne at du blir flinkere til noe du gjør selv, at du får noe til 'virke' - få mestringsfølelsen! Kunne ha målt en endring som viser at vi har beveget oss, som enhet, det er noe som trigger meg iallfall! Veldig artig å kunne vise til konkrete resultat, ei kvittering, og at det er noe som*

vi kan feire sammen med dem det gjelder.» Jeg tolker henne som resultatorientert ettersom hun kobler inn konkrete resultat som et punkt som trigger henne.

På spørsmål om motivasjonen for å gå på et kurs som ikke var selvbestemt, er Anna tydelig på at det selvfølgelig er ulike motivasjonsfaktorer som slår inn. Om hun hadde valgt et ledertreningskurs selv ville det ha vært drevet av ønsket om personlig vekst og utvikling. Hun resonnerer videre som følger: *«Jeg vil ikke si at jeg var dårlig motivert i det hele tatt, for det var jeg ikke, jeg følte veldig på at vi hadde fått ny leder, og det var ting vi var nødt til å gjøre annerledes og det hadde jeg veldig lyst til å være med på!»* Jeg tolker Anna dit hen at hun drives og motiveres av både å oppnå egne mål som å være en positiv bidragsyter til Virksomhetens vekst og utvikling.

Ole drives av ønsket om å gjøre en god jobb og bidra på en god måte i sin egen enhet og i organisasjonen. *«Jeg anstrenger meg for å gjøre det! Hvis ikke jeg gjør det, må jeg finne på noe annet, tenker jeg! Det er det som driver meg! I det øyeblikket jeg tenker 'nei, nei, nei, nå har jeg blitt såpass gammel at nå kan jeg bare seile inn' - nei, det ville ha vært trist!»* I dette sitat mener jeg at vi får et klart bilde av en person som også drives av resultater og søken etter læring og utvikling.

Anders tolker jeg dit hen at han motiveres av å lære nye ting. *«Jeg er alltid interessert i å lære nye ting.»* Og dette bekreftes flere ganger gjennom hele intervjuet, og blant annet gjennom at han i tillegg til full jobb også har studert MOL ved NTNU Videre. Igjen ser vi et eksempel på at informantene drives og motiveres av både egne personlige mål og av Virksomhetens strategiske mål.

4.4.3 Kort oppsummering av hovedkategori 3

Vi har i denne kategorien sett at informantene har opplevd veldig mye positivt på ledertreningskurset. Relasjonsbygging på tvers av fagområder og geografi samt erfaringsoverføring og erfaringslæring er to veldig viktige elementer som dras fram av informantene. Selv om kurset ikke var selvbestemt, men obligatorisk, er informantene motiverte for å være positive bidragsytere.

4.5 Oppsummering av resultatene

Resultatene av analysen viser at å framstå som gode rollemodeller og forbilder som leder, er viktig for alle informantene. En av informantene pekte spesielt på at skulle man gjennomføre endringer i organisasjonen så måtte man starte hos seg selv og hva man selv kan bidra med.

Alle informantene var tydelig på at livserfaringen de hadde fra sitt «levde liv» var med på å forme dem som ledere, noe deres refleksjoner klart viste. Hensikten med ledertreningskurset som informantene hadde deltatt på for et par tre år tilbake, var fokus på kultur og få i stand en større kulturendring i Virksomheten. Lederne skulle videreformidle budskapet om kulturfokus og drive endringsprosessen ute i sine respektive enheter. Det var viktig for alle informantene var påfyll og ny kunnskap om praktiske verktøy som lett kunne omsettes i deres arbeidshverdag. Alle informantene var tydelig på at både å lære og å endre noe krever innsats i form av både tid og ressurser, og at det ofte var en utfordring å få i stand varige endringer. Læring og utfordring var også motivasjonsfaktorer for informantene. Resultatene viser også at relasjonsbygging og erfaringsoverføring var to viktige elementer i ledertreningskurset. Dette ble trukket fram som veldig nyttig og lærerikt.

Innledningsvis til dette kapitlet redegjorde jeg for at analysen ikke hadde gitt meg en kjernekategori, men at resultatet ble tre sterke og tydelige hovedkategorier. Som beskrevet i metodedelene, har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming og i følge Postholm (2010) søker fenomenologiske studier å beskrive hvilke meninger et individ har knyttet til opplevelsen og erfaringen de har av et fenomen. Ved å bryte ned problemstillingen i mindre biter leder det meg til disse tre fenomenene: 1) å lære, 2) forventning og 3) anvendelse. Ledere deltar på ledertreningskurs, - de lærer noe, de kommer så tilbake til arbeidshverdagen sin og spørsmålet er om de føler noen *forventning* om å *anvende den nye kunnskapen* i hverdagen. For å anvende ny kunnskap mener jeg at det må skje en kunnskapsoverføring fra kurs til arbeidshverdagen. For å besvare oppgavens problemstilling: «*Hvordan opplever ledere som deltar på ledertreningskurs sammenhengen mellom det de lærer på kurs og forventningene om å anvende det i hverdagen?*» velge jeg å drøfte disse tre fenomenene:

1) Forventning

2) Læring

3) Kunnskapsoverføring

5 Drøfting

5.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg drøfte resultatene fra analysen med den relevante teorien presentert tidligere i oppgaven. Som grunnlag for drøftingen ligger utsagnene fra intervjupersonene og de teoretiske perspektivene. I tillegg vil jeg også bruke egne refleksjoner omkring fenomenet som utforskes. For å underbygge, belyse og forsterke sentrale aspekter i drøftingen, vil jeg komme til å benytte meg av tidligere utsagn som hentes fra kapittel 4 og i tillegg vil jeg benytte meg av utsagn som ikke er presentert tidligere.

Basert på strukturen for drøftingen som jeg presenterte i punkt 4.4 Oppsummering av resultatene, vil jeg i den første delen av dette kapitlet drøfte forventning. Videre i andre del ser jeg nærmere på læring før jeg i den tredje og siste del av drøftingen vil diskutere kompetanseoverføring. Avslutningsvis vil jeg oppsummere svarene jeg har fått for å besvare oppgavens problemstilling: *«Hvordan opplever ledere som deltar på ledertreningskurs sammenhengen mellom det de lærer på kurs og forventningene om å anvende det i hverdagen?»*

5.2 Forventning

I følge Kaufmann og Kaufmann (2009) så er motivasjonen et resultat av forventning om å oppnå det en ønsker av jobben, og mennesket motiveres av å ta rasjonelle og bevisste valg, og motivasjon er drivkraft til å utføre en handling. I denne sammenhengen blir handling å delta på ledertreningskurset. Ledertreningskurset som informantene har gjennomført, var arrangert av Virksomheten og var obligatorisk for så å si alle lederne i organisasjonen. Valget om å delta på ledertreningskurset var dermed ikke en selvbestemt handling, det var styrt av ytre faktorer i miljøet. Sentralt i teorien om selvbestemmelse, introdusert av Deci og Ryan (1985), står forskjellen mellom indre og ytre motivasjon. I følge Gagné og Deci (2005) vil ytre motiverte handlinger ofte være under kontroll av ytre press. Inntrykket jeg sitter igjen med etter intervjuene, er at selv om kurset var obligatorisk, og ikke selvbestemt, så var den ingen motvilje blant informantene for å delta på kurset. Alle var positivt innstilt til kurset og ønsket å bidra på kursarenaen. Det vi ser her, er en ytre styrt og motivert handling som ikke tilsynelatende er forbundet med verken press eller uvilje, noe som ofte kan være tilfelle i følge Gagné og Deci (2005).

Ytre motivasjon deles inn fire typer basert på graden av autonomi (Gagné og Deci, 2005). Dette betyr at det er mulig å transformere handlinger basert på ytre reguleringer til indre reguleringer der handlingen ikke lengre styres av ytre belønninger. Sett opp mot informantene stiller jeg følgende spørsmål: Er motivasjonen basert på en fellesskapsfølelse, *introjeksjon* – ettersom alle deltar, så er man tilsynelatende med, men ikke fullt og helt på egne premisser? Kan motivasjonen være basert på et ønske om å føle seg verdifull, *identifisert* – der motivasjonen er grunnet i selvfølelsen og handlingen gir en følelse av å være verdifull? Eller er det motivasjonen *integrert regulert* - der motivasjonen er kongruent med egne mål og identiteter og valgene baserer seg på fri vilje og frihet? Informantene har ikke nevnt *belønning* som en motivasjonsfaktor i forbindelse med deltakelse på ledertreningskurset. Anna beskriver sin motivasjon slik: «*Jeg vil ikke si at jeg var dårlig motivert i det hele tatt, for det var jeg ikke, jeg følte veldig på at vi hadde fått ny leder, og det var ting vi var nødt til å gjøre annerledes og det hadde jeg veldig lyst til å være med på!*» For meg er dette utsagnet svært positivt og energifullt, og kan tolkes dit hen at Anna kan være indre motivert, at hun drives av den spontane tilfredsstillelsen som ligger i å delta på kurs og å være med på arbeide for forandringer i Virksomheten. Men etter som årsaken til at hun deltar på kurset er ytre styrt, finner jeg det naturlig å si at motivasjonen er internt regulert, som er den mest utviklede formen for ytre motivasjon. Ser vi på følgende utsagn fra Anders i forbindelse med motivasjon: «*Jeg fikk fra min daværende sjef beskjed om 'du skal gå på kurs, du' og så fikk jeg beskjed om hvor jeg skulle møte opp*» så vil jeg si at hans motivasjon var basert på en fellesskapsfølelse – *introjeksjon*, alle skulle kurs, det var obligatorisk og «det skulle gjøres.» Dette resonnementet er basert på motivasjonen/forventningen til kurset i forkant av oppstarten. Motivasjonen / forventningene til kurset kan ha endret seg etter oppstart og/eller i løpet av kurset, men dette har jeg ikke gått i dybden på.

I teoridelen av denne oppgaven, så vi at individet styres av både indre og ytre motivasjon, avhengig av handlingen og hva som får oss til å utføre den. Det er en grunnleggende forskjell på integrert regulert motivasjon og indre motivasjon. Ved integrert regulert motivasjon så kan jobben være viktig, men ikke nødvendigvis interessant. I følge Gagné og Deci (2005) ligger behovet for kompetanse og autonomi til grunn for indre motivasjon. Anna bekrefter at om hun hadde valgt et ledertreningskurs selv, så ville ønsket og motivasjonen vært knyttet til i personlig vekst og utvikling. Dette er helt i tråd med Kaufmann og Kaufmann (2009), som sier at energien til indre motivasjon drives av to faktorer – behov for kompetanseopplevelse og behov for selvbestemmelse. Følgende sitat fra Anna mener jeg bekrefter dette: «*hadde jeg*

gjort det i egenregi så hadde det vært mer personlig utvikling og jeg ville tatt et større ansvar i å formidle til mine medarbeidere hvorfor jeg gikk på kurs.» Anders bekreftet flere ganger gjennom intervjuet at han «alltid er interessert i å lære nye ting» og det samme gjorde Ole; «ja, jeg ønsker å lære nye ting, for du vil jo utvikle deg!» Her ser vi at søken etter ny kunnskap og utvikling er drivende for samtlige av informantene. Jeg tolker det dit hen at dette er drivkraft som ligger i «ryggmargen» og dermed er den grunnleggende drivkraften for det enkelte individ, «selvét», og som blant annet, vil være drivende for de yrkesvalg som tas. Med dette mener jeg det er belegg for å hevde at informantene er drevet av indre motivasjon i sin jobb som leder.

I følge Gagné og Deci (2005) fins det fire kilder til indre motivasjon, disse er nevnt i punkt 2.1.5 og 2.1.6 i teoridelen. På bakgrunn av drøftingen så langt, ønsker jeg å se litt nærmere på noen av disse kildene. Individet behøver ikke stimuli i form av synlig ytre belønning for å ha en indre motivasjon, og videre er det bevist at det er en klar forbindelse mellom utfordring og kapasitet. Ved den optimale utfordringen sett i forhold til individets kapasitet, vil individet ha en følelse av å være i «flytsonen» og de søker å overvinne utfordringen. Ole bekrefter dette – at det er en sammenheng mellom utfordring han møter og sin egen kapasitet. Dette mener jeg han bekrefter med dette utsagnet: «*det har vært utfordrende, men jeg vil ikke si at det har vært utfordrende på noen måte som har gjort meg veldig ukomfortabel, litt ukomfortabel, selvfølgelig. Og utfordringene på kurset har vært på linje med det det bør være på et slikt kurs.*» Her ser vi et eksempel på at Ole i sin jobb som ledere er drevet av sin indre motivasjon.

I intervjuene var jeg nysgjerrig på informantenes *forventning til ledertreningskurset* og hvorvidt de følte *forventning fra sin nærmeste leder, fra organisasjonen (ledelsen i Virksomheten)* og fra sine medarbeidere. Som kjent fra teoridelen er forventning en subjektiv forestilling om fremtiden, og da er det naturlig at man både har forventninger *til seg selv* og at medarbeidere og det nærliggende miljøet rundt har forventninger *til sin leder*. Det viste seg at samtlige hadde større forventninger til seg selv enn de følte fra miljøet rundt seg. Anna var den eneste som svarte konkret ja på at hun følte klare forventninger fra toppledelsen i Virksomheten: «*Jeg følte veldig forventning fra øverste direktør, hun er lett å forstå og veldig tydelig.*» For de andre to informantene var ikke forventningen fra toppledelsen så tydelig, men de relaterte sin egen innsats opp mot at ettersom ledertreningskurset var en stor investering for Virksomheten, så «*kunne man ikke komme dit og ikke yte noe eller bidra i gruppa*» i følge Anders. Jeg ser dette som en indirekte forventning fra toppledelsen, men at den har blitt en forventning relatert til seg selv ut fra lojalitetsfølelse for arbeidsgiveren og ønsket om å gjøre

en god jobb. Hva gjelder forventningene til seg selv var dette i form av sitt eget bidrag inn på kursarenaen nettopp i form av å delta aktivt og være engasjert, slik som Anders sitt utsagn bevitner.

Ingen følte noen spesielle forventninger fra medarbeiderne sine til tross for at alle informantene i forkant hadde informert gruppen sin om at de skulle delta på ledertreningskurs. Medarbeiderne var også involvert i forbindelse med gjennomføringen av 360-grader analysen, som ble utført to ganger i løpet av kurset, i starten og mot slutten. Lederne la også fram resultatene fra begge analysene for sine medarbeidere, dette var en av de «hjemmeleksene» kursdeltakerne fikk mellom samlingene. Denne måten å håndtere en 360-graders analyse var ny, men interessant for alle informantene. Dette bekreftes av Anders sitt utsagn: *«det at du måtte gå inn i deg selv og se på dine styrker og svakheter og vurdere hvordan du ser på deg selv, og så blir dette samstemt med din nærmeste leder, sideordnet og medarbeidere. Og det var jo faktisk veldig interessant, det å få tilbakemelding på deg selv som leder.»* Dette utsagnet mener jeg er en bekreftelse på at dette var en positiv måte å jobbe med 360-graderen. Personlig mener jeg at dette er en fin måte å sette fokus på endringsprosessen. Uttalte intensjoner og planer om endring i personlig lederatferd gir en helt annen forankring til prosessen enn uuttalte intensjoner, da er det ingen som kan «ta deg på noe» om du ikke gjennomførte endringene. Men uttalte intensjoner forplikter på en annen måte, og det vil oppstå forventninger til individet, og dette vil i de fleste tilfeller skape resultater. Anna bekrefter dette: *«jeg hadde en ganske banal greie med at jeg begynte å sykle til jobb med hjelm, og jeg sa det til folk som jeg var leder for, mulig at de synes det var dumt eller banalt, men det var en måte for meg å bevisstgjøre meg selv på at det er viktig hva jeg gjør.»* Her forankrer hun en forandring hos seg selv og forplikter seg ved å uttale den høyt til sine medarbeidere, hun skaper forventninger til seg selv fra sine medarbeidere.

Gjennom ledertreningskursets løp, skulle deltakerne kjøre to endringsprosesser samtidig. Dels skulle de sette opp forbedringsmål på egne lederferdigheter i forbindelse med 360-grader analysen, og dels skulle de sette fokus på kultur og bidra til en omfattende kulturendring i organisasjonen. Intensjonen fra Virksomheten var at disse to prosessene skal være med å drive hverandre. Ved å sette mål i forbindelse med utvikling av lederferdigheter, retter man fokus mot endring og setter lederne i det jeg vil kalle for «endringsmodus.» Alle endringer starter med små steg, og de første må stegene er ofte hos seg selv – hvor og hva kan jeg bidra med? Først vil man se dette i sammenheng med seg selv, og så i sammenheng med kulturendringen som skulle ruller ut i hele Virksomheten. Anna bekrefter nettopp dette: *«For*

meg ble det veldig viktig å være et forbilde selv, og tenke at skal du få til en endring, så kan du ikke bare peke på andre hele tiden, du må også starte med hva du selv skal bidra med.»

Hun bekrefter flere ganger gjennom intervjuet at denne erkjennelsen var et sterkt «minne» fra ledertreningskurset. Det kan argumenteres mot at det kan bli for mye på en gang for hver enkelt leder, både å drive en endringsprosess på personlig plan og samtidig jobbe med holdningsskapende arbeid ute i organisasjonen, og det kan ligge noe i det. Og kanskje ble det det? Det inngår ikke i denne oppgavens problemstilling å se på effekten fra ledertreningskurset, men at det har skjedd endringer i Virksomheten, bekrefter alle informantene. Ole oppsummerer dette slik: *«I den kulturutviklingsprosessen som vi har jobbet veldig hardt med, så er jeg helt overbevist om at dette har vært et viktig bidrag, selv om det er ulikt hvilke faktorer som skaper de ulike effektene, så er jeg helt sikker på at dette har vært et viktig bidrag.»* Anders peker på at han syns at det er blitt bedre samarbeid i Virksomheten og mindre konflikter, og det mener han - blant annet - kommer av ledertreningskurset. Jeg siterer Anders: *«Det har helt klart vært en kulturforbedring, det har det. Det tror jeg kommer veldig mye av både direktøren sin ledermåte og gjennom disse kursene som har vært en invitasjon til samarbeid.»*

Det er ingen tvil, etter mitt skjønn, at det var store forventninger fra toppledelsen i Virksomheten til at ledertreningskurset og kompetanseløftet skulle gi positive ringvirkninger i form av implementering av kulturendring og en generell «vitamininnsprøytning» i organisasjonen. Hvorfor ikke alle informantene følte en like sterk og uttalt forventning fra toppledelsen, slik som Anna, er ikke godt å si. Ligger svaret på det i kommunikasjonen fra leder til leder? Kan mangel på forventning ligge i forhåpninger/skuffelser knyttet til tidligere endringsprosesser, som ikke har innfridd til forventningene? Jeg personlig mener at vi kan finne forklaringen i Annas motivasjon for selve ledertreningskurset i, drivkraften for motivasjonen hennes, som er integrert i henne selv og harmonerer i et samsvar med egne verdier og identitet.

5.3 Læring

Resultatene fra analysen viste at informantene var åpne for læring - og forventningene til den nye kunnskapen var at den skulle være praktisk og «lettomsettelig» til hverdagen deres. Det kom fram i intervjuene at informantene motiveres av læring og utvikling. Bandura (1986) mener at vi mennesker lærer gjennom å huske, strukturere og bearbeide informasjon, trekke logiske slutninger og motivere oss selv. Læring skjer i et samspill mellom atferd, personfaktorer og miljø. Ser vi dette i sammenheng med Virksomhetens ledertreningskurs,

ligger det til rette for at læring skal finne sted. Anders er «*alltid interessert i å lære noe nytt*» og med det viser han også en atferd som tilsier at han også er åpen for å lære. Alle informantene har sine livserfaringer, følelser og personfaktorer med seg inn på kursarenaen. De sosiale omgivelsene ligger til rette for at læring skal finne sted. Kurssamlingene er lagt utenfor Virksomhetens kontorlokaler og for at de ikke skal bli forstyrret av daglig drift, og slik som jeg ser det, vil nye omgivelser, som oftest, inspirere til kreativitet og nytenkning. I tillegg til de fysiske omgivelsene kommer også det sosiale aspektet, at kollegaer fra ulike deler av Virksomheten kommer sammen for å bli kjent og også lære av hver andre. Ut i fra dette mener jeg at det er lagt til rette for læring gjennom det som Bandura (1989) kaller for den triadisk resiproke årsakssammenheng.

Som vi så i teoridelen, står *mestringstro*, self-efficacy, sentralt i Banduras (1989) sosial-kognitive læringsteori. Dette refererer til nødvendig handlingsevne for kunne lykkes i å gjennomføre en handling, en spesifikk oppgave, innenfor en gitt kontekst. Mestringstro kan styrkes og opparbeides, og det skjer gjennom fire delprosesser (Bandura, 1989). Jeg vil nå drøfte disse fire delprosessene opp mot resultatene mine.

Egen opplevd mestring, autentisk mestringsopplevelse, er den sterkeste og den mest effektive bidragsyteren. Ingen av informantene er ukjent med å ta til seg ny kunnskap etter mange år i arbeidslivet, og alle har deltatt på minst ett ledertreningskurs utenom dette. Ole drar nytte av sine egne erfaringer av mestringsopplevelser fra tidligere kurs, og følgende utsagn mener jeg bekrefter autentisk mestringsopplevelse: «*Jeg tenker at det var mer slitsomt før. Jeg har mer erfaring med det, jeg har gjort det flere ganger, det blir mer naturlig.*» Her ser vi Ole trekker fram tidligere erfaringer som han drar nytte av.

Kunnskap tilegnes ikke bare gjennom egen atferd, vi tilegner oss også kunnskap gjennom observasjoner av hendelser i det ytre miljøet, så-kalt modellæring. Relasjonsbygging og erfaringsoverføring var to sterke «ringvirkninger» samtlige av informantene trakk fram som svar på spørsmålet om de anså at kurset hadde hatt noen nytteverdi. Slik kurset var lagt opp, vil jeg si at det var lagt til rette for at modellæring skulle finne sted. Erfaringsoverføring er etter mitt skjønn et godt eksempel på modellæring. Deltakerne delte sine erfaringer med hverandre og de utførte gruppeoppgaver og rollespill. Anders sitt utsagn mener jeg bekrefter dette: «*Det nyttet ikke å komme dit og ikke yte noe! Da var det å dele av sin kunnskap og lytte til andre. Det er jo egentlig like viktig! Det var jo ganske artig!*» Anna ser også nytten av modellæring: «*Han hadde helt annen bakgrunn enn meg, men det å være sammen med så*

forskjellige det var jo ganske artig, hvis du i hvert fall tenker at du skal lære noe.» Med dette ser vi informantene verdsetter erfaringsoverføring mellom seg og kollegaene som en form for læring, og slik jeg ser det, er dette en form for observasjon av en eller flere modeller i en gitt kontekst. I en hektisk hverdag, vil jeg påstå, at erfaringsoverføring og modellering er den beste formen for læring. Som tidligere nevnt hadde alle informantene forventninger om at å lære enkle og nyttige metoder og verktøy som kunne være til hjelp i arbeidshverdag. Det å få ta del i hvilke erfaringer kollegaene har gjort seg på hva som fungerer eller ikke, vil være en stor inspirasjonskilde for de andre. I følge Kvalsund (2010) er læring mest effektiv når man kobler sammen ny læring med allerede etablert erfaringskunnskap, noe vi her har sett eksempel på.

Hvor god en slik modellering vil være, vil selvfølgelig variere fra situasjon til situasjon, avhengig av både modellen, i dette tilfellet kollegaene, og observatøren og hans kapasitet til å omsette observert handling til egen atferd. I denne konteksten var det ca. 40 kollegaer pr. kurstillfelle, og de igjen var delt inn i mindre basisgrupper av 7 personer. Her møtes ledere med ulik bakgrunn, ulike fagdisipliner og fra ulike deler av landet, og det de har felles er at de er ledere i Virksomheten og dermed har det samme overordnede mål. Skaalvik og Skaalvik (2005) poengterer at det er tre aspekter som kan påvirke motivasjonen for læring, og det er blant annet modellens troverdighet og status. Jeg mener at lederkollegaer med tilhørighet til samme organisasjon, har all forutsetning for å kunne opptre og oppfattes som modeller med både med troverdighet og status. Ved å la jevnbyrdige kollegaer ta del i andre kollegaers arbeidshverdag og hva som er viktig for dem for å kunne gjøre en god jobb, er etter mitt skjønn veldig viktig med tanke på både daglig drift, men også i forbindelse med endringsprosesser, i dette tilfellet kulturendringer. Anna illustrerer dette godt ved følgende utsagn: *«Det er så lett å bli inne i sin egen boble, og tenke at det er hele Virksomheten det er noe 'feil' med.»* Anders sitt utsagn mener jeg underbygger poenget mitt med at jevnbyrdige kollegaer er gode og troverdige modeller for læring: *«Det var spesielt interessant å snakke med de som hadde gjennomført slike samtaler, avviks- og konfliktsamtaler, og høre hvordan de hadde angrepet det, det var veldig interessant å få med seg.»* Skaalvik og Skaalvik (2005) nevner også modellens status som et aspekt, og sier at en modell med høy status vil være mer attraktiv enn en modell med lavere status. Jeg er ikke uenig i den vurderingen, men i denne sammenhengen med jevnbyrdige ledere så tror jeg ikke status vil spille så stor rolle. Gjennom intervjuene fikk jeg fra samtlige informanter inntrykk at de så på sine med-kursdeltakere med

stor respekt for både deres arbeid og som mennesker. Dette mener jeg er dekkende for Skaalvik og Skaalviks (2005) aspekt rundt modellens *status*.

Modellens *ferdigheter* bedømmes normalt sett gjennom observasjoner av en handling i en gitt kontekst og ved en sammenligning med egne ferdigheter. For kursdeltakerne vil både kollegaenes oppnådde resultat fra «hjemmeleksene» mellom hver samling (som ble presentert på samlingene) og allmenn erfaringsoverføring, være kilden for å gjøre en vurdering av *ferdighetene*. Anna gir et godt eksempel på en ferdighetsvurdering hun «gjennomførte» i forbindelse med kurset: «*Jeg var imponert over henne, jeg synes det virket som hun fikk til veldig mange konkrete resultat. Jeg oppfattet henne som flinkere enn meg til å få til resultat som var lett for andre å se.*» Denne drøftingen mener jeg viser at modellering har funnet sted på ledertreningskurset. Utsagnene fra informantene støtter min påstand og viser også at dette er en form for læring som verdsettes.

Støtte og oppmuntring fra andre er viktig for både å bygge og styrke ens egen mestringstro. Spesielt verdifullt er det om overtalelsene kommer fra en «attraktiv» modell som oppfattes som pålitelig og kompetent. For at det skal være et troverdig bidrag for individet må overtalelsen være innen for realistiske grenser. En leder skal opptre støttende og oppmuntrende overfor sine medarbeidere, men får lederen selv oppmuntringer? Hvorvidt en leder mener seg å ha behov for det, kan nok variere, men at mennesket setter mer pris på ros enn ris, er ingen hemmelighet. At et slikt ledertreningskurs er en fin arena for nettopp å gi slik støtte gjennom *sosial og verbal overtalelse*, bekreftes både av Anders og Anna; «*Det er veldig sjeldent at en får slike tilbakemeldinger, men dette er en veldig fin arena få tilbakemeldinger på. Det styrker selvtilliten.*» Selv om Anna her referer til selvtillit og ikke mestringstro, mener jeg dette er overførbart til mestringstro. Det virket positivt og oppløftende, og det gav Anna en følelse av mestring – og det er også målet og hensikten.

Den fjerde og siste delprosessen, er det som Bandura (1989) omtaler som *fysiologiske reaksjoner*. Emosjoner som stress og engstelse kan gi signaler om hvorvidt en vil lykkes eller ei, og spesielt «ødeleggende» kan negative tanker og uro være for mestringsfølelsen. Jeg har ikke i mine intervjuer gått i dybden på dette temaet, men på spørsmål om det var noen av utfordringene på kurset som informantene husket spesielt godt, fikk jeg et noe uventet svar fra Ole. Det første han kom på var at de måtte lage en sang på siste samlingen, og at de hver morgen skulle starte dagen med et «gullkorn» basert på hendelser fra dagen før. Selv om jeg gjennomførte dette intervjuet på telefon, så hørte jeg tydelig på stemmen til Ole at dette ikke

var noe han husket som noe veldig positivt. Følgende utsagn bekrefter det: «*Hver morgen når vi møttes skulle vi formulere noen gullkorn basert på det vi hadde hatt dagen før, og de skulle gjerne være litt vittige, og det syns jeg er ganske krevende sånn rett etter frokost.*» Selv om jeg ikke så Ole og hans eventuelle *fysiologiske reaksjoner* ved utførelse av denne oppgaven, fikk jeg via telefonintervjuet signaler via stemmeleie og måten han formidlet dette på, at hans opplevde mestringstro på dette området ikke var spesielt høy. Jeg ser dette som en bekreftelse på Banduras (1989) utsagn om fysiologiske reaksjoner og hvilke påvirkninger de kan ha på mestringstroen.

Vi har i denne delen av drøftinga sett på læring og mestringstro. Slik jeg tolker dette så har læring funnet sted, og modellæring en metode som er velegnet i slike sammenhenger. Erfaringsoverføring som finner sted mellom jevnbyrdige kollegaer fungerer både som modellæring og som ren kunnskapsutbytte. I tillegg øker man kursdeltakernes self-efficacy, mestringstro i slike sammenhenger som oftest oppfattes som trygge og positive. I neste avsnitt vil jeg drøfte kompetanseoverføring.

5.4 Kompetanseoverføring

Ut fra hensikten om å besvare problemstillingen min, har jeg valgt å bruke *kompetanseoverføring* som et fenomen for «å anvende.» For å kunne «anvende» det som blir lært på for eksempel kurs, må kompetansen overføres fra kurs til hverdagen, og i denne sammenhengen tenker jeg fortrinnsvis på arbeidshverdagen.

Vi så i teoridelen, at skal organisasjonene overleve i en verden som kjennetegnes med økende globaliseringer, teknologiske utviklinger og så videre, så stiller dette krav til både enkelt-individene og organisasjoner om å være fleksible, ha fokus på læring og å være endringsvillige. Organisasjonen i denne studien, er en statlig virksomhet som har et overliggende krav fra det offentlige rom om å få mest mulig produktive kroner ut av bevilgningene fra statsbudsjettet. Dette betyr at Virksomheten må tilpasse seg etter markedet for å være så formålstjenlig organisert som mulig.

Lysø (2010) har i sin doktoravhandling definert noen forutsetninger som bør være oppfylt for å få sikre god implementering av læring og kompetanseutvikling fra ledertreningskurs. Jeg ønsker å poengtere at Lysø studie er rettet mot eksterne ledertreningskurs, mens Virksomhetens er et internt kurs. Til tross for dette, mener jeg at Lysø sine funn kan brukes i denne sammenhengen. For det første bør kursene knyttes opp til organisasjonens overordnede strategier slik at man sikrer forankring i toppledelsen. Videre bør flere fra samme

organisasjon delta samtidig slik at man kan videreføre de prosesser som settes i gang på kurset. Relatert til Virksomheten ser vi her at begge disse forutsetningene er oppfylt. Ledertreningskurset er forankret som en strategisk storsatsning av toppledelsen, og det var kun interne deltakerne. Selv om det så langt ligger til rette for læring og kompetanseoverføring gjennom oppfyllelse av disse to viktige forutsetningene, er det i følge Kvalsund (2011) mange utfordringer når det kommer til organisering og tilrettelegging av læringsprosesser og implementering av ny kunnskap. I den videre drøftingen, vil jeg støtte meg til Kvalsunds (2011) forståelse av læring: «*å erkjenne og oppdage nye sider ved seg selv og den rollen en utøver i arbeidslivet*» (Kvalsund 2011:201) og at den mest effektive formen for læring får man når man ser det sammen med allerede etablert erfaringskunnskap.

For å kunne tilpasse seg omgivelser som stadig er i forandring, er det i følge Kvalsund (2011), viktig at organisasjonene er våkne og ser behovene for metakompetente medarbeidere og ledere, det vil si å se sammenhengen mellom strategisk utvikling av organisasjonen i gjensidig relasjon med kompetanseutvikling av enkelt-individet. Anders er av den oppfatning at fokuset ikke bare kan bli på lederen og hans utvikling. Lederen skal også se utviklingsbehovet til sine medarbeidere og være med å tilrettelegge for deres vekst og utvikling, både i lys av avdelingens / organisasjonens behov og enkelt-individets ønsker. Jeg siterer Anders: «*Hva med medarbeideren som sitter og er misfornøyd, skal han aldri få sjansen til å bli bedre? Det er jo lederen som skal gjøre han bedre, men da kan ikke lederen bare konsentrere seg om seg selv og sin utvikling. Han må jo også konsentrere seg på sine medarbeidere og deres utvikling. Det heter seg at man er leder på sine ansattes nåde, og det er jo når du gjør en god jobb og får dine medarbeidere med deg, at du gjør det bra som leder!*» Jeg mener at dette sitatet bekrefter at Anders ser fordelene med å knytte sammen organisasjonens mål og den enkeltes mål og ønsker om utvikling.

Jeg opplevde i intervjuene at begrepet læring automatisk ble forbundet med «skolelæring» - å lære noe nytt som for eksempel nye verktøy, metoder og lignende for bruk i arbeidslivet. Dette ses også klart i resultatene der samtlige informanter hadde forventninger om å lære seg praktiske og nyttige verktøy som kunne være med på å fasilitere endringsprosessen. Ole sitt utsagn mener jeg bekrefter dette: «*Jeg har vært på ganske mange slike ledertreningskurs opp gjennom, og de jeg har hatt størst utbytte av, er de som har vært praktisk rettet, og i forhold til å møte meg som leder.*» Alle informantene hadde tatt i bruk noe av de verktøyene og modellene som ble presentert på ledertreningskurset, og samtlige hadde gode erfaringer med disse. Dette forteller meg at denne form for læring fungerer – de blir presentert for et «utvalg»

av ulike metoder og verktøy, og de implementerer det de finner er hensiktsmessig for sin arbeidshverdag.

Læringsmotivasjon og forventning, var to faktorer som Kvalsund (2011) kom fram til i sin studie som bør til grunn for effektiv kompetanseoverføring i organisasjonene. Jeg har lengre fram i dette kapitlet drøftet både motivasjon og forventning, og vi har sett at behov for kompetanseopplevelse og selvbestemmelse er viktig for individet og dets motivasjon. Hvilket perspektiv/syn organisasjonen ser/har på kompetanseutvikling, kan være avgjørende for den enkeltes læringsmotivasjonen. I følge Kvalsund (2011) vil motivasjonen påvirkes om man deltar på kurs ut fra et «mangelbehov» eller fra ønsket om vekst og utvikling. Jeg vil trekke fram et av Anders sine utsagn som jeg mener støtter dette; *«det er jo organisasjonen som skal bli bedre og gå videre, lederen er en del av organisasjonen og det er 'sammen skal vi bli gode' og det betyr jo at det ikke bare er lederen som skal bli helt fantastisk.»* I fra mitt ståsted så mener jeg at skal man oppnå målet *«sammen skal vi bli gode»* så kan man ikke agere ut fra at kompetanseheving skjer ut fra et «mangelbehov» - da må man løfte hver enkelt og gi mulighet for vekst og utvikling der man legger menneskets psykologiske behov til grunn. Blant Virksomhetens ledere, så antar jeg, at vi vil finne ledere som representerer begge «leirene.» Alle ansatte i Virksomheten skal ha en kompetanseplan, denne er utformet etter «gap»-prinsippet. Der er knyttet kompetansekrav til stillingene og alle ansatte skal vurdere i hvilken grad de oppfyller kompetansebehovet. Der man ser et gap mellom ønsket kompetanse og faktisk kompetanse, legges det en plan for kompetanseheving. Dette er godt eksempel på «mangel»-perspektivet, og Virksomheten er nok lang fra alene om denne måten å se det på. Jeg vil tro at det vil være ledere i Virksomheten som ser annerledes på dette, slik som Anders gav uttrykk for. Men skal man ha fullverdig utbytte av et «vekst- og utviklingsperspektiv» må det, etter min mening, være «full-integrert» i Virksomheten med forankring i toppledelsen. Virksomheten må dyrke fram metakompetente medarbeidere og ledere, og se organisasjonens strategiske målsettinger og enkelt-individenes ønske om «vekst og utvikling» i sammenheng. Det er viktig at det legges til rette for læring i form av at de som skal på kurs må i større grad frigjøres fra sine lederoppgaver. Arbeidshverdagen må bli igjen på utsiden av læringsarenaen, slik at lederne fullt og helt kan konsentrere seg om læringsarbeidet. Den samme forutsetningen gjelder for implementering av ny kunnskap, at det må frigjøres tid til å teste ut den nye kunnskapen. Det blir som å lære seg å sykle. Selv om du har den teoretiske kunnskapen, så lærer man seg ikke å sykle med å stå ved siden av sykkelen og se på den. Eneste måten å lære på er å øve på å sykle, man setter seg sykkelen og prøver å sykle. I

begynnelsen kan det føles trygt om noen springer bakom og hjelper til med å holde balansen, men en må sitte på sykkelen selv for å lære, og erfaringsbasert læring er som vi har vært inne på, den beste læringen.

Denne metaforen kan vi dra inn denne læring og kompetanseoverføring i arbeidslivet. Her kommer vi inn på opplevd mestringstro. Øver man til man mestrer å sykle, eller gir man opp fordi at man ikke fikk det til på tredje forsøket? Mennesket er mer tilbøyelig til å gjøre oppgaver de kan, enn å gjøre ting de ikke kan. For å ta i bruk ny kunnskap, så må man øve og trene til kunnskapen «sitter.» I følge Bandura (1989) har personer med høy mestringstro mer sannsynlighet for å lykkes med en oppgave, for eksempel å lære seg noe nytt, ettersom de er mer utholdende og prøver flere ganger. Selv om kursdeltakeren har prøvd ut noe i kurssammenheng, vil det være nødvendig med oppfølging og forsterkning av læringen i selve anvendelsesfasen for å styrke mestringstroen (Kvalsund, 2011). Annas følgende utsagn er et godt eksempel på at forsterkning i anvendelsesfasen ville, for henne, ha vært fordelaktig. Hennes opplevelse beskriver hun slik: «*stor og uoverkommelig på et vis. Jobben var så svær – hvor skulle jeg begynne? For jeg har tenkt at skal jeg få til noe, så må jeg være der ute sammen med dem. Men det er jo en jobb og det tar tid!*» Her ser vi at hun etterlyser et støtteapparat, en forsterkning, som kunne ha vært med i starten for å skape og styrke sin mestringstro. I tillegg ser vi at hun setter dette opp mot *tid* – dette er en prosess som er tidkrevende, og spesielt når medarbeiderne er spredt i en avstand på ca. 110 mil. I neste avsnitt skal jeg se nærmere på *tids-aspektet*.

Organisasjoner må legge til rette for at de ansatte får tid og rom for å teste ut den nye kunnskapen ved å praktisere den videre (Kvalsund, 2010). Samtlige informanter svarte negativt på spørsmål om det i etterkant av ledertreningskurset ble tilrettelagt med «tid og rom» for å jobbe videre med endringer i forbindelse med både 360-grader analyse og kulturendringen. Både Anders og Ole var usikre på om de så behovet for det, mens Anna var tydelig på at det hadde vært ønskelig med både tilrettelegging i form av tid og ressurser, men var usikker på i hvilken form dette skulle være. Følgende utsagn fra Anna bekrefter dette: «*Ja, ideelt sett skulle det sikkert vært det, men hvordan en skal gjøre det, er jeg sikker på! Skulle gjerne hatt noen som kunne spilt meg god, for eksempel!*» Her kommer vi tilbake til *tids-aspektet* fra forrige avsnitt. Både Ole og Anders har sine medarbeidere samlet rundt seg, men Anna har sine geografisk spredt over mange mil. Ole er inne på at det mest sannsynlig ville være ulike behov for tid og oppfølging i forbindelse med kulturprosessen, og her ser vi nettopp det. Jeg siterer Ole: «*Det er kanskje tøffere for de lederne som har et større*

lederspenn ute i operativ virksomhet, enn for en som er leder for en stab på 10 medarbeidere.» I følge Kvalsund (2010) vil nyvunnen kompetanse renne ut i sanden dersom det ikke er etablert forventninger i organisasjonen ved å tilrettelegge med roller og/eller oppgaver knyttet til den nye kompetansen. Om dette ikke hensyn tas vil investeringen være bortkastet ikke bare i form av penger og tid, men også for den som har vært på kurs og som hadde forventninger til å få bruke kunnskapen. Anders er inne på nettopp dette når han sier at kurs har en veldig begrenset verdi, om du ikke blir utfordret på den nye kompetansen når du er tilbake i arbeidshverdagen. Jeg sitere Anders: *«Men hvis derimot personen som har vært på kurs, for eksempel å holde kurs for de andre i ettertid eller på annen måte få brukt kunnskapen til noe, det er da kurset får en verdi. Så når du sender folk på kurs, så bør det helst være med tanke på at dette er noe de skal anvende senere.»* I følge informantene mine, så har ledertreningskurset hatt positiv effekt på organisasjonen.

5.5 Avsluttende diskusjon og konklusjon

I denne drøftingsdelen har jeg diskutert de mest fremtredende funnene fra analyse opp mot teorien presentert i teoridelen av denne oppgaven. Videre vil jeg nå oppsummere de svar jeg har fått for å få svar på problemstillingen min: ***«Hvordan opplever ledere som deltar på ledertreningskurs sammenhengen mellom det de lærer på kurs og forventningene om å anvende det i hverdagen?»***

Gjennom å se på begrepet *læring* gjennom sosial-kognitiv læringsteori (Bandura, 1989), argumenterte jeg for at erfaringsoverføringen som fant sted på ledertreningskurset fungerte som modellæring. Denne typen læring, erfaringslæring, kan man ikke lese seg til, det er *«learning by doing»* som er veien til suksess. Det er ingen tvil om at læring har funnet sted, og alle informantene bekreftet at de hadde tatt i bruk et eller flere metoder/verktøy som de hadde lært på ledertreningskurset. Om vi ser læring gjennom Kvalsunds (2011) forståelse av begrepet: *«erkjenne og oppdage nye sider ved seg selv og den rollen som en utøver i arbeidslivet»*, kan jeg ikke gi noen konkrete svar ettersom læring av informantene i første hand var forbundet med *«skolebenk-læring.»*

At det i utgangspunktet var store forventninger fra toppledelsen i Virksomheten på *«nyttekost»*-effekten, er jeg ikke i tvil om. Det kan reises spørsmål om hvor godt disse forventningene var formidlet ut til kursdeltakerne ettersom bare en av mine tre informanter følte klar forventning fra direktøren av Virksomheten. Jeg ser det som positivt at informantene føler forventninger fra seg selv på å være engasjerte og aktive kursdeltakere.

Ole bekrefter at han gjennom sitt yrkesaktive liv har fått mer utbytte av slike ledertreningskurs ettersom han selv er blitt en større bidragsyter.

Ettersom ledertreningskurset i første hånd var et kurs med fokus på kulturendring, lå det selvsagt fra Virksomhetens side en forventning om at dette skulle anvendes i hverdagen. Jeg har i drøftinga sett på kompetanseoverføring som «hjelpemiddel» for å kunne være i stand til å «anvende» ny kunnskap. Vi har sett at det er viktig at det tilrettelegges for kompetanseoverføring med blant annet tydelige rolleavklaringer og arbeidsoppgaver i forbindelse med å sikre kompetanseoverføring slik at investeringene ikke er bortkastet. Slik jeg ser det, hviler ansvaret for at den nye kunnskapen skal komme organisasjonen til nytte, vel så mye på organisasjonen som på enkelt-individet. For enkelt-individet vil dennes motivasjon for å delta på kurs være avgjørende. Er kurset en del av en langsiktig utviklingsplan der individet føler at dets behov for kompetanseopplevelse og selvbestemmelse er ivaretatt, ligger det mye engasjement og innsatsvilje som vil komme organisasjonen til gode.

Helt til slutt vil jeg si at jeg har fått et tydelig innblikk i problemstillingen for denne studien, der informantene bidrar til å se sammenhengen mellom forventning om læring og anvendelse av kunnskap. Forventningene er der, om enn kanskje mest tydelig hos enkelt-individet enn fra organisasjonen, i denne studien Virksomheten. Læring og ny kunnskap er motiverende og drivende for informantene. Jeg tør påstå at ligger mye «ubrukt» kunnskap og læring «rundt om» i organisasjonen i form av medarbeider og ledere som har vært på kurs, men som ikke har fått overført kunnskapen arbeidshverdagen på grunn av manglende plan med kursdeltakelsen. Det har ikke vært lagt til rette i form av nye utfordringer, nye roller eller andre virkemidler som kan være med å overføre kompetansen fra kurs til arbeidshverdagen. De organisasjoner som klarer å legge til rette for en sammenhengende kompetanseplan som er til fordel både for organisasjonens strategiske mål og enkelt-individets ønske om vekst og utvikling, vil skaffe seg konkurransefortrinn på arbeidsmarkedet ved å kunne tilby en spennende og utviklende arbeidsplass.

5.6 Implikasjoner til videre forskning

Som forslag til videre forskning kunne det ha vært interessant å gå mer i dybden og sett på hvilke motivasjonsfaktorer er som driver en leder. Hvilke deler av lederrollen drives for eksempel av indre motivasjonsfaktorer og av ytre motivasjons faktorer. Videre ville ha vært interessant og forsket på hva en kunne ha oppnådd i en statlig virksomhet, om man så kompetanseutviklingen gjennom «vekst- og utviklings»-perspektivet og metakompetanse.

Hvilken betydning ville dette ha hatt for en statlig organisasjon som Virksomheten? Ville man ha klart å utnytte skattepengene bedre gjennom at man fikk mer igjen for kompetanseinvesteringene? Dette bare et par forslag i et fagfelt som bugner at interessante problemstillinger.

Referanseliste

Bandura, Albert (1986) *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall

Bandura, Albert (1989) *Human Agency in Social Cognitive Theory*. *American Psychologist*, Vol. 44, No. 9, ss 1175-1184. Stanford University

Bandura, Albert (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman

Dalen, Monica (2004) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Deci, Edward L. og Ryan, Richard M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum

Deci, Edward L. og Ryan, Richard M. (1990) *A Motival Approach to Self: Integration in Personality*. Nebraska symposium on motivation (Vol. 38, ss.237-288) Tilgjengelig på: [http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20PDF%20de%20trabajo%20UMSNH/Aphilosofia/2007/autoestima/motivacion.pdf](http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20PDF%20de%20trabajo%20UMSNH/Afilosofia/2007/autoestima/motivacion.pdf) (Lastet ned: 20.2.13)

Deci, Edward L. og Ryan, Richard M. (2000) *The “What” and “Why” of Goal Pursuits Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry* 2000, Vol. 11, No. 4, ss: 227-268. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Farbrot, Audun (2008) *Lederutvikling uten mål og mening*. Artikkel hentet fra forskning.no. Tilgjengelig på: www.forskning.no/artikler/2008/april/180263 (Lastet ned 26.1.13)

Gagné, Marylène og Deci, Edward L. (2005) *Self-determination theory and work motivation*. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26, ss 331-362. John Wiley & Sons, Ltd.

NESH (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (online) Tilgjengelig på: [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20ju ss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20ju ss%20og%20teologi%20(2006).pdf) (Lastet ned 12.1.2013)

Kaufmann, Geir og Kaufmann, Astrid (2009) *Psykologi i organisasjoner og ledelse* (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget

Kuvaas, Bård (2005) *Belønning og motivasjon: ytre og indre motivasjon som kilder til innsats og kvalitet i arbeidslivet*. Fra Knudsen, Knud og Ryen, Anne: *Hvordan kan frynsegoder bli belønning?* Oslo: Cappelen

Kvale, Steinar (2001) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske

Kvalsund, Ragnvald (2005) *Coaching – metode : prosess : relasjon*. Tønsberg: Synergy Publishing

Kvalsund, Ragnvald (2011) *Organisering av kompetanseutvikling i arbeidslivet* (ss: 197-226). Fra: Aarsand, L., Håland, E., Tønseth, C., Tøsse S.: *Voksne, læring og kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag

Lysø, Ingunn H. (2010) *Managerial learning as co-reflective practice. Management development programs – don't use it if you don't mean it*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU

Lincon, Yvonna S. og Guba, Egon G. (1985) *Naturalistic Inquire*. Beverly Hills: CA: SAGE

Patton, Michael Quinn (2002) *Qualitative research & evaluation methods* (3.utgave). Thousands Oaks: Sage Publications

Postholm, May Britt (2010) *Kvalitativ metode, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Porter, Lyman W. og Lawler, Edward E, (1968) *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL: Irwin-Dorsey

Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel, (2005) *Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel, (2007) *Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout*. *Journal of Educational Psychology* 2007, Vol. 99, No. 3, ss: 611-625

Vroom, Victor H. (1964) *Work and motivation*. New York: Wiley

Vedlegg

- Vedlegg 1** Meldeskjema Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
- Vedlegg 2** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
- Vedlegg 3** Intervjuguide
- Vedlegg 4** Kvittering for innmelding av prosjekt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjekttittel		
Tittel	Fra kompetanselæring på kurs til anvendelse på arbeidsplassen	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NTNU	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	
Institutt	Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Ragnvald	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Kvalsund	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Stilling	Professor i pedagogisk rådgivning	
Arbeidssted	NTNU	
Adresse (arb.sted)	Paviljong B, Dragvoll	
Postnr/sted (arb.sted)	7491 Trondheim	
Telefon/mobil (arb.sted)	73591999 / 90730009	
E-post	ragnvald.kvalsund@svt.ntnu.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Cathrine H.	
Etternavn	Blix	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Langørgen 22	
Postnr/sted (privatadresse)	7070 Bosberg	
Telefon/mobil	48899810 / 48899810	
E-post	cathhag@online.no	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Det har i flere år vært en trend å sende ledere på lederutviklingskurs, og det mangler ikke på aktører i markedet som tilbyr slike kurs.</p> <p>Verken min nåværende eller tidligere arbeidsgivere er noen unntak. Både mellomledere og toppledere sendes på kurs. Forut for en beslutning om å sende en eller flere av sine ledere på lederutviklingskurs, må/bør det ligge et sett med forventninger. Forventninger på at "noe" skal endre seg. Ønsker de bedre ledere? Ønsker de et annet fokus fra sine ledere? Årsakene og forventningene er like mangfoldige som det finnes ledere der ute.</p> <p>Problemstilling: "Hvordan opplever ledere som deltar på lederutviklingskurs sammenhengen mellom det de lærer på kurs og forventningene om å anvende det i hverdagen?"</p>	<p>Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.</p> <p>Maks 750 tegn.</p>

6. Prosjektomfang		
Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> ● Enkel institusjon ○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt ○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt 	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	Jeg tar utgangspunkt i min arbeidsgiver som de siste par årene har sendt en større andel av sine ledere (både mellom- og toppledere) på lederutviklingskurs. Fortsetning for å være akutell til undersøkelsen er at de har gjennomført hele lederutviklingskurset.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Jeg har fra Personalavdelingen fått en liste med navn på ledere som har gjennomført lederutviklingskurset i sin helhet. Valget vil bli tatt tilfeldig fra listen.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Det er jeg som vil ta første kontakten med de som velges ut. Første kontakten vil bli gjort pr telefon med en oppfølgende epost med informasjonsskrivet om oppgaven. Deretter vil respondentene få tid til å tenke seg om før de svarer om de ønsker å stille opp til intervju eller ei.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om dette på temaside Hva skal du forske på?
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	3-4 personer	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar		
9. Datamaterialets innhold		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Det vil bli stilt spørsmål om temaer som forventninger, læring, utfordringer, selvledelse og erfaringslæring (se vedlagt intervjuguide).	Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet. NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.

Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input checked="" type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er
Spesifiser hvilke	Navn og epostadresse blir notert på samtykkeerklæringen.	NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke?	Arbeidsgiver vil være nevnt i oppgaven og det vil også gå fram at informantene er hentet fra arbeidsgiver. Intervjuene vil bli transkribert og anonymisert men kjønn vil fremkomme i transkripsjonen.	Kryss også av dersom ip-adresse registreres.
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ○ Nei ●	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja ○ Nei ●	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg. Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer om krav til samtykke
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja ○ Nei ●	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.

Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja ● Nei ○	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?	Det er kun på samtykkeerklæringene at fullt navn fremkommer. Disse erklæringene vil bli oppbevart hjemme. Transkripsjonene vil bli lagret på privat pc.	
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja ○ Nei ●	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja ● Nei ○	<p>Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil.</p> <p>Les mer om behandling av lyd og bilde.</p>
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskinen er privat og står på hjemmeadressen min, tas ikke med på jobb.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Bærbar datamaskin, minnepenn, ekstern harddisk, mobiltelefon.	NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja ○ Nei ●	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja ○ Nei ●	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja ○ Nei ●	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja ○ Nei ●	<p>Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres</p> <p>Les mer om databehandleravtaler her</p>
Hvis ja, hvilken?		
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ○ Nei ●	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om

Kommentar		dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes Regional komité for medisinsk og helsefaglig
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart:01.11.2012 Prosjektslutt:01.02.2013	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektslutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	I transkripsjonen vil informantene gis et fiktivt navn. Når prosjektet anses som avsluttet vil lydfilene og samtykkeerklæringene makuleres.	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Arsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Privat finansiering.	
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	4	

Vedlegg 2

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Hei, mitt navn er Cathrine H. Blix!

Jeg jobber til daglig i Forsyning Nord i Jernbaneverket, men i tillegg til jobb, er jeg også masterstudent ved NTNU Videre. Jeg holder på med master innen Organisasjon og Ledelse med relasjonsledelse som spesialisering, og er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Stikkord for relasjonsledelse er veiledning, inspirasjon og motivering til læring og ressursutvikling hos den enkelte medarbeider, team og organisasjon.

Min veileder på masteroppgaven er Ragnvald Kvalsund, professor ved Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap, NTNU. Problemstilling og metodevalg er diskutert og godkjent av ham.

Jeg er genuint interessert i læring og ressursutvikling hos mennesker. Ettersom Jernbaneverket nettopp har hatt en runde der ledere har vært på lederutviklingsprogram, ønsker jeg å snakke med ledere som har gjennomført lederutviklingsprogrammet. Det jeg ønsker å se nærmere på er hvordan ledere som har deltatt på ledertrening ser / opplever en sammenhengen mellom det de lærer på kurs/trening og forventningene om å anvende det i hverdagen (jobb). Jeg vil i intervjuet, som antas å ta mellom 1 – 1,5 timer, stille spørsmål om dette temaet.

Datamaterialet til denne masteroppgaven ønsker jeg å innhente gjennom intervjuer av 3 ledere i Jernbaneverket som har gjennomført hele lederutviklingskurset. Valget har falt på kvalitativ metode, da målet med kvalitativ forskning er å utforske og avdekke menneskes opplevelse av verden, og «verden» i denne settingen er oppgavens problemstilling. Ettersom jeg ønsker å komme nærmere dine tanker og erfaringer/opplevelser fra lederutviklingskurset, ble en fenomenologisk tilnærming et naturlig valg. Fenomenologien søker å beskrive og få tak i den meningen hvert enkelt menneske legger i en erfaring av et fenomen. I dette tilfellet er fenomenet erfaringene dine fra lederutviklingskurset.

Når datamaterialet er transkribert, vil du, om du ønsker det, få mulighet til å kommentere og komme med rettelser til materialet før jeg analyserer det. Det kan være aktuelt å sitere deg eller å gi en beskrivelse av en situasjon i oppgaven min.

Alle opplysninger som kommer fram vil bli anonymisert. Alle intervjuopptak vil bli slettet etter at masteroppgaven er ferdig og prosjektet mitt anses som ferdig.

Prosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Cathrine H. Blix

Samtykkeerklæring

Jeg har nå lest informasjon om studien ”*Fra kompetanselæring på kurs til anvendelse på arbeidsplassen*” og sier meg villig til å delta i studien.

Jeg er innforstått med hva det fordrer av deltakelse fra min side. Jeg har fått opplysninger om hvordan det som fremkommer av informasjon fra intervjuet, vil bli brukt. Jeg stiller velvillig opp til intervju, og er også innforstått med at jeg kan trekke når som helst fra intervjuet uten grunn.

Sted og dato

Navn

Signatur

Epost-adresse:

Tlf-nr:

Vedlegg 3

Intervjuguide

Innledende informasjon til informanten

Jeg holder på med master i organisasjon og ledelse på NTNU Videre med relasjonsledelse som spesialisering og er nå i gang med den avsluttende oppgaven. I oppgaven min ønsker jeg å se nærmere på ledere som har vært på lederutviklingskurs/ledertreningskurs og den opplevde forventningen til å ta i bruk den nye kunnskapen de har ervervet.

Vi kommer til å snakke i ca 1 – 1 ½ time. Intervjuet vil bli tatt opp og transkribert (fra lyd til «prosa») og dette vil bli brukt i mine analyser. Lydopptakene vil bli slettet etter at arbeidet med oppgaven er ferdig. Ingen andre vil få tilgang til transkripsjonene fra samtalene/intervjuene.

Det jeg ønsker med dette intervjuet er å komme nærmere en del av dine tanker og erfaringer/ opplevelser rundt det å ha vært på ledertreningskurs. Det er viktig at du svarer/responderer ut fra egne erfaringer, og jeg er ikke ute etter «det rette svaret», jeg er interessert i DINE egne erfaringer. Hvis et spørsmål oppleves som ubehagelig, er det bedre å utelate og svare enn å tilpasse svaret.

Fortell om spørsmålenes karakter og hva som vil oppnås med intervjuet.

Gå gjennom samtykkeerklæringen.

Spørsmål:

1) Før kurset startet; hvilke forventninger hadde du til lederutviklingskurset? (tema: forventninger)

Oppfølgingsspørsmål

1a) Andre forventninger til dette enn til andre lederutviklingskurs du evt. har vært på?

1b) Følte du forventninger på deg fra andre i organisasjonen?

2) *Opplevde du / fikk du noen læringsutfordringer på kurset? (tema: læring og utfordring)*

2a) Hvilke – og hva lærte du?

2b) Gjorde det noe med deg?

3) *Har du bevisst tatt i bruk noe (metoder, verktøy) av det du lærte på kurset i din rolle som leder? (tema: læring og selvledelse)*

Oppfølgingsspørsmål

3a) Hva var det som fikk deg til å gjøre det? Var det noe spesielt som trigget deg?

3b) Hvorfor har du evt. gjort det?

3c) Om du har gjort det – ledet du deg selv til det eller hadde du behov for støtte fra andre for å komme i gang?

4) *Hvilke tanker/følelser/erfaring sitter du igjen med etter at du gikk lederutviklingskurset? (tema: erfaringslæring og erfaringskunnskap og tilbakemeldinger)*

Oppfølgingsspørsmål

4a) Hva sitter du igjen med?

4b) Ser du noen nytteverdi for deg? For organisasjonen?

4c) Om du tok i bruk noen metoder/verktøy fra kurset i din lederrolle; har du fått noen tilbakemelding på det fra de du leder?

Avslutning av intervjuet / debriefing

Er det noe du vil tilføye før vi avslutter?

Vedlegg 4 Kvittring for innmelding av prosjekt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel +47-55 58 21 17
Fax +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Ragnvald Kvalsund
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 16.10.2012

Vår ref:31789 / 3 / MAS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31789
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

*Fra kompetanselæring på kurs til anvendelse på arbeidsplassen
NTNU, ved institusjonens overste leder
Ragnvald Kvalsund
Cathrine H. Blix*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.02.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Mads Solberg

Mads Solberg tlf: 55 58 89 28

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Cathrine H. Blix, Langørgen 22, 7070 BOSBERG

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07 kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36 nsdmaa@svt.uio.no



Prosjektet undersøker kompetanselæring på kurs til anvendelse på arbeidsplasser.

Utvalget består av opptil 4 individer som rekrutteres fra studentens egen arbeidsplass (eget nettverk).

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår forutsatt at dato for prosjektslutt tilføyes (1.2.2013).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.02.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.