

## Sammendrag

Denne studien handler om opplevd utbytte av utdanningen for tidligere studenter ved Master i ledelse (MiL). Formålet med studien har vært å få økt innsikt i hvilke forhold som kan påvirke den enkeltes opplevde utbytte og hvilke interne og eksterne faktorer som oppleves som relevante for informantene i denne sammenhengen. Dette leder til følgende problemstilling:

*«Hvordan opplever tidligere studenter på Master i ledelse sitt utbytte av utdanningen?».*

Med følgende underproblemstillinger:

- 1. «Hvilke forhold påvirker tidligere studenters opplevde utbytte av å ta en MiL?»*
- 2. «Hvilke oppfatninger har de tidligere studentene på MiL om den norske samarbeidsmodellens rolle i en MiL-utdanning?»*

Studien er basert på en kvalitativ intervjuundersøkelse med seks informanter. Grounded Theory er brukt som analytisk fremgangsmåte.

Ut fra datamaterialet ble det utledet fire kategorier, hvor tre av disse direkte beskrev det opplevde utbyttet av utdanningen. Informantene beskrev utbytte knyttet til karriere og økonomi, faglig utbytte og utbytte i form av forbedrede personlige ferdigheter. Den siste kategorien som opptok informantene spesielt var på hvilken måte den teoretiske kunnskapen de fikk gjennom studiet kunne gjøre de i stand til å fungere bedre som operative ledere – såkalt transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2004).

Informantene beskriver MiL som et godt teoretisk fundament for videre karriere. De beskriver imidlertid at utdanningen i liten grad fremstår som en operasjonell lederutdanning som gjør studentene klare til å gå inn i en lederrolle. De beskriver da heller ikke det å være leder som en egen profesjon og de er generelt skeptisk til om man blir en god leder gjennom å ta en masterutdanning i ledelse. Flere mener sågar at en Master i ledelse ikke er en lederutdanning.

Når informantene blir bedt om å beskrive viktige lederegenskaper, er det stort fokus på de personlige egenskapene. Disse egenskapene ønsker de mer trening i, noe de mener vil gi utdanningen et stort løft. Praktisk trening på lederegenskaper mener informantene vil gi studentene både muligheten til å utvikle personlige ferdigheter, og også mulighetene for dypere læring rundt de ulike teoretiske fagområdene.

De faktorene som i størst grad ser ut til å påvirke informantenes opplevde utbytte av å ta en MiL er hvilken arbeidserfaring de har når de starter studiet, hva motivasjonen for å ta studiet er, hvordan undervisningen knytter teori opp mot praksis og hvordan de bruker utdanningen i videre karriereløp. Praksis eller andre typer samarbeid med næringslivet underveis i studiet beskrives som positivt i forhold til utbytte.

I følge informantene er det lite fokus på den norske samarbeidsmodellen i studiet. Pensum er i hovedsak på engelsk og teoriene i stor grad amerikanske. Studentene hevder at underviserens evne til å knytte teoriene opp mot norsk arbeidslivskontekst derfor blir avgjørende for å kunne forstå hvordan ledelse best skal utøves i norske bedrifter.

*Tell me and I forget.  
Teach me and I remember.  
Involve me and I learn.*

Benjamin Franklin

## Abstract

This study and thesis is centered on how previous students at Master in Leadership (MiL) perceive the gain and value of said education. The aim of the study has been to gain insight into which conditions that can affect the student's perception of gain and value, and also; which internal and external factors that the informants believe has been relevant for them. Therefore, the main research question is:

***“How do former students of Master in Leadership perceive the value and gain of the education?”***

The following two research questions have been formulated to support and expand on the main research question.

- 1. Which conditions affect former student's perceived gain of finishing a MiL degree?*
- 2. What are the former student's thoughts and perception on the role of the Norwegian cooperation-model in a MiL education?*

This study is based on a qualitative research survey with six informants and grounded theory as the analytic method.

The data was separated into four categories; three of them directly described the perceived value and gain of the education. The informants described value and gain in relation to career, financial gain, educational gain and gain/value in the form of heightened personal competency. The last category the informants mentioned was in which way the theoretic knowledge they gained could make them better in their role as operative leaders – so called transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2004).

The informants described MiL as a good theoretic foundation for their further career. However they also touch upon the fact that MiL only to a slight degree works as an operational leadership education aimed at making the students ready for a leadership role. They do not describe being leaders as a profession and, generally speaking, they are skeptical to the idea that a good leader can be made through this degree. Several of the informants do not think that this degree is a leadership education.

When asked about the most important leadership qualities, the informants – to a large degree – focus on the personal abilities of a leader. The informants would have wanted more training in said abilities, and believe this would significantly improve this education. Practical training of leadership qualities would give the students opportunity to develop both personal and theoretical knowledge and understanding of this field.

The factors that to the largest extent seems to affect the informants perceived value and gain of this degree is the work experience they had prior to starting the degree, what motivation they had to start this degree, how the lectures was tied to practical examples and situations, and lastly; how they use their education in their further career. Practical training and cooperation with businesses during the degree is also described as a contributor to positive value and gain.

According to the informants the Norwegian cooperative model is not featured enough throughout the degree. The curriculum is largely in English, with emphasis on American theories. The students claim that the lecturer's ability to connect the curriculum to Norwegian conditions becomes pivotal to understanding how the Norwegian work life functions.

## Forord

Ordet “læring” har hatt ulike betydninger for meg opp gjennom årene. Først var ordet udelt positivt gjennom barne- og ungdomsskolen, før jeg fikk kjenne på at læring faktisk krever litt innsats på videregående. I studietiden som fulgte i Trondheim fikk jeg erfare at læring var noe som ikke bare foregikk på skolen, men at det jeg lærte mest og best av var å være med på Samfundet og UKA. Når man så entret arbeidslivet skulle all teori omsettes i praksis. Dette møtet var relativt brutalt og jeg oppdaget fort at kart og terreng ikke alltid passet sammen.

Etter noen år i arbeidslivet har man, gjennom deltagelse på ulike kurs og konferanser, dannet seg et bilde av hvilke læringsaktiviteter man trives best med. Man oppdager også at de man har rundt seg ikke deler de samme preferansene. Det var i stor grad denne oppdagelsen som pirret nysgjerrigheten min til å begynne på Master i voksnes læring og videre til å skrive en masteroppgave om utdanning av ledere. Det har vært to interessante, hektiske og lærerike år hvor forelesere og medstudenter har bidratt til et flott læringsmiljø. Takk for det!

Takk også til Morten Erik Stulen for å være en forståelsesfull sjef og for å gi meg den fleksibiliteten jeg har hatt behov for på jobb for å gjennomføre denne masteren. Jeg håper jeg gjennom min nyervervede kunnskap kan gi noe av tilbake!

Takk til hele familien som har stilt opp som barnevakt og spesielt til mamma og pappa som har kjørt ungene til alle mulige aktiviteter. Kristine, mamma og Kristian gjorde i tillegg en uvurderlig jobb som korrekturlesere før oppgaven ble levert.

Jeg vil også rette en kjempestor takk til min veileder, Christin Tønseth, som har vært levende interessert i oppgaven min, stilt meg de gode og riktige spørsmålene og heiet meg frem til målstreken. Jeg vil også takke informantene som ga meg innsikt i deres hverdag. Takk for at dere tok dere tid til å delta i studien til tross for en travel arbeidshverdag.

Den største bamseklemmen går likevel til mine fire, nydelige små; Thea-Sophie, Benedicte, Kristian Aleksander og Julie. Nå skal ikke mamma være mer borte på skole!

Og sist, men ikke minst. Takk til min kjære Kristian som har stått løpet ut sammen med meg. Som har vært min klippe og klagemur når det har gått trått, som har stilt opp langt over hva man kan forvente og som har feiret sammen med meg når det har gått bra. Denne oppgaven er like mye din som min!

*For every complex problem there is an  
answer that is clear, simple, and wrong*

-M.L. Mencken

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2	INTENSJONEN MED OPPGAVEN OG PROBLEMSTILLING .....	1
1.3	BEGREPSAVKLARING.....	2
1.4	OPPGAVENS STRUKTUR OG OPPBYGGING.....	3
<b>2</b>	<b>FORSKNINGSDESIGN.....</b>	<b>5</b>
2.1	VALG AV METODE.....	5
2.1.1	<i>Grounded Theory</i> .....	5
2.1.2	<i>Kvalitativt forskningsintervju</i> .....	6
2.2	GJENNOMFØRING.....	7
2.2.1	<i>Valg av utdanninger</i> .....	7
2.2.2	<i>Valg av informanter</i> .....	8
2.2.3	<i>Intervjuguide og intervju</i> .....	10
2.3	ANALYSE.....	10
2.3.1	<i>Substantiv koding</i> .....	11
2.3.2	<i>Selektiv koding</i> .....	12
2.3.3	<i>Metning</i> .....	12
2.3.4	<i>Bruk av eksisterende teori</i> .....	13
2.4	KVALITET .....	13
2.4.1	<i>Relevant tema</i> .....	14
2.4.2	<i>Rikelig og kompleks forskning</i> .....	14
2.4.3	<i>Oppriktighet</i> .....	14
2.4.4	<i>Troverdighet</i> .....	15
2.4.5	<i>Resonans</i> .....	15
2.4.6	<i>Betydningsfullt bidrag</i> .....	15
2.4.7	<i>Etikk</i> .....	15
2.4.8	<i>Meningsfull koherens</i> .....	17
2.5	EGEN FORSKERROLLE.....	17
<b>3</b>	<b>TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>19</b>
3.1	ØKONOMISK OG KARRIEREMESSIG UTBYTTE .....	19
3.2	FAGLIG UTBYTTE.....	20
3.3	PERSONLIG UTBYTTE .....	21
3.4	LÆRING I OG AV PRAKSIS .....	21

<b>4</b>	<b>EMPIRI</b> .....	<b>23</b>
4.1	ØKONOMISK OG KARRIEREMESSIG UTBYTTE .....	23
4.1.1	Økonomisk gevinst gjennom jobbskifte .....	23
4.1.2	MiL som døråpner .....	24
4.1.3	MiL alene kvalifiserer ikke til lederstillinger .....	24
4.1.4	Gjennomføring viktigere enn karakterer .....	26
4.1.5	Utdanningen som kvalifisering til ulike typer yrker .....	26
4.2	FAGLIG UTBYTTE .....	27
4.2.1	MiL er ingen profesjonsutdanning som lege eller jus .....	28
4.2.2	Den norske samarbeidsmodellen – uteglemt? .....	30
4.3	PERSONLIG UTBYTTE .....	31
4.3.1	Å være leder er en kompetanse i seg selv .....	31
4.3.2	Personlige egenskaper må trenes, ikke bare læres .....	32
4.4	LÆRING I OG AV PRAKSIS .....	34
4.4.1	Erfaringskunnskap som aktivum for læreprosesser .....	34
4.4.2	Praksis i studiet .....	35
<b>5</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>37</b>
5.1	KUNNSKAPSFORMER .....	37
5.2	ØKONOMISK- OG KARRIEREMESSIG UTBYTTE AV MiL .....	38
5.3	FAGLIG UTBYTTE .....	41
5.4	PERSONLIG UTBYTTE .....	47
5.5	LÆRING I OG AV PRAKSIS .....	49
5.6	OPPSUMMERING AV DISKUSJON OG KONKLUSJON .....	51
5.7	VIDERE FORSKNING .....	53
<b>6</b>	<b>SCENARIER</b> .....	<b>55</b>
6.1	SCENARIO 1 – MiL SOM EN PROFESJONSUTDANNING .....	55
6.2	SCENARIO 2 – MiL SOM LEDERUTDANNING FOR LEDERE .....	56
6.3	SCENARIO 3 – MiL SOM DEN ER I DAG (UTEN PRAKSIS) .....	58
<b>7</b>	<b>REFERANSELISTE</b> .....	<b>59</b>
<b>8</b>	<b>VEDLEGG 1 – MiL-UTDANNINGER I STUDIEN</b> .....	<b>65</b>
<b>9</b>	<b>VEDLEGG 2 – GODKJENNING NSD</b> .....	<b>67</b>
<b>10</b>	<b>VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE INTERVJU 1</b> .....	<b>69</b>
<b>11</b>	<b>VEDLEGG 4 – INTERVJUGUIDE INTERVJU 6</b> .....	<b>71</b>
<b>12</b>	<b>VEDLEGG 5 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING</b> .....	<b>73</b>



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Nyheter som har omhandlet høyere utdanning har den siste tiden blant annet omtalt «mastersyken». Det har blitt stilt spørsmål ved om en mastergrad egentlig tilfører studenten operasjonelle kunnskaper som gjør den bedre rustet til å utføre en jobb. Debatten rundt dette pågår fortsatt og selv om noen hevder at mastersyken er «kurert» (<https://www.unio.no/no/-nyheter/nyheter-2014/friskmelder-mastersyken>), mener andre at dette fortsatt er en relevant problemstilling (<http://universitas.no/kommentar/60152/mastersyken-er-ikke-kurert>).

I egen jobb, hvor jeg blant annet jobber med rekruttering, opplæring, samt utvikling av ledere gjennom ledersamlinger, har jeg ved flere anledninger spurt meg selv hva bedriften får igjen av de ressursene som årlig brukes internt på lederopplæring. Får deltakerne det faglige utbyttet som er ønskelig sett fra bedriftens side, eller blir samlingene en sosial happening? Er det største utbyttet økt faglig kompetanse, eller er det muligheten for å luften erfaringer og frustrasjoner med andre ledere som gir størst læringseffekt?

Samtidig har profesjonalisering av lederrollen vært et tema som har opptatt meg over tid og som jeg har reflektert mye over både under og etter ansettelse av ledere i min bedrift. Vi er i mange tilfeller mer opptatt av at en potensiell mellomleder har ledererfaring eller lederutdanning enn at vedkommende har bransjeerfaring. Er dette en fornuftig vurdering?

Disse tre faktorene fikk meg etter hvert til å se på hvordan studenter som tok en Master i ledelse (MiL) selv opplevde utbyttet de hadde av dette studiet.

## 1.2 Intensjonen med oppgaven og problemstilling

Hensikten med denne oppgaven er å få innsikt i, og en økt forståelse for, hvilket utbytte en MiL kan gi og hvilke forhold som kan påvirke den enkeltes opplevde utbytte. Gjennom refleksjoner rundt det informantene forteller, teori og tidligere forskning rundt emnet, ønsker jeg å finne ulike faktorer som påvirker informantenes opplevde utbytte, eller mangel på sådan. Dette kan være både interne og eksterne forhold hos studenten. Jeg ønsker å se dette med den norske næringslivskonteksten som bakteppe.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å besvare følgende problemstilling:

*«Hvordan opplever tidligere studenter sitt utbytte av utdanningen Master i ledelse?».*

Med underproblemstillingene:

«Hvilke forhold påvirker tidligere studenters opplevde utbytte av å ta en MiL?»

«Hvilke oppfatninger har de tidligere studentene på MiL om den norske samarbeidsmodellens rolle i en MiL-utdanning?»

Spørsmålet rundt den norske samarbeidsmodellen bunner i egenopplevde erfaringer rundt viktigheten av å ha kunnskap om modellen for å skape godt arbeidsmiljø, og dermed gode forhold for å utøve ledelse. Dette går også inn i debatten om hvorvidt en MiL er en operasjonell eller teoretisk masterutdanning.

### 1.3 Begrepsavklaring

To viktige begreper i oppgaven er ledelse og læring. Dette er to begreper som kan ha et bredt innhold og som det kan være greit å definere på forhånd.

#### Ledelse

Definisjonen av ledelse har forandret seg gjennom tidene og spesielt oppfatningen om hva som er god ledelse har vært i endring. Rent teoretisk ser man at ledelse spenner over flere fagfelt, noe som gjør at begreper og teorier har ulike innhold og meninger i ulike fagfelt. Innflytelse og måloppnåelse ser ut til å være gjengangere i flere av definisjonene. Samtidig er det påfallende hvor mange artikler om ledelse som ikke har definert begrepet. I denne oppgaven brukes Burns (1978) sin definisjon på ledelse, da denne godt beskriver de utfordringene en leder kan forvente å møte i hverdagen:

*“Leadership is the reciprocal process of mobilizing, by persons with certain motives and values, various economic, political, and other resources, in a context of competition and conflict, in order to realize goals independently or mutually held by both leaders and followers” (s. 1).*

#### Læring

Det finnes ingen «riktig» definisjon av læringsbegrepet, og teoretikere som sier noe om læring har stort sett sin egen fortolkning. Illeris (2012) mener at ordet *læring* kan henvise til

- 1) resultatene av de læreprosessene som finner sted hos den enkelte
- 2) de psykiske prosessene som finner sted i det enkelte individ og som kan føre frem til slike endringer eller resultater som beskrevet i punkt 1.
- 3) Læring og ordet læreprosesser kan henvise til de samspillsprosessene mellom individet og dets materielle og sosiale omgivelser som direkte eller indirekte er forutsetninger for de indre læreprosessene som betydning 2 omhandler,
- 4) eller man kan bruke ordet *læring* som et synonym til *undervisning*” (s. 15).

Ut fra dette bruker jeg Illeris (2012) sin definisjon på læring som utgangspunkt i denne oppgaven:

*“Læring er enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring.”*  
(s. 16).

#### **1.4 Oppgavens struktur og oppbygging**

Jeg har delt oppgaven inn i seks kapitler. Innledningsvis har jeg fortalt litt om bakgrunnen for valg av tema og valg av problemstilling med underproblemstillinger. Jeg vil i påfølgende kapittel gjennomgå den metodiske tilnærmingen jeg valgte, Grounded Theory. Her vil jeg si noe om bakgrunnen for dette valget, hvordan datainnsamling og analyse ble gjennomført, og hvordan jeg har forsøkt å heve kvaliteten i oppgaven. I kapittel 3 vil tidligere litteratur på området lederutdanning og lederutvikling bli gjennomgått. Tidligere forskning på læringsutbytte vil også bli presentert. I kapittel 4 vil de empiriske resultatene bli lagt frem. Diskusjonen rundt empirien relatert til relevant teori foretas i kapittel 5. I det siste kapittelet ønsker jeg å komme med noen tenkte scenarier i forhold til hvordan man kan se for seg gjennomføringen av MiL i fremtiden basert på informantenes innspill og teori på området.



## 2 Forskningsdesign

### 2.1 Valg av metode.

Steinar Kvale (1997) beskriver metode som veien til målet. For egen del så jeg tidlig at jeg hadde flere veier jeg kunne ta. Jeg vurderte å triangulere gjennom å gjennomføre både en kvalitativ og kvantitativ undersøkelse, men dette viste seg å bli for tidkrevende innenfor de rammene en masteroppgave gir. Derfor ble en kvalitativ intervjustudie valgt.

Kvale (ibid.) hevder at kvalitative data ikke kan brukes til generalisering. De er derimot egnet når målet er å frembringe mest mulig spesifikk kunnskap om et område med utgangspunkt i informantene sine opplevelser av virkeligheten. Gjennom halvstrukturerte, kvalitative intervjuer med seks informanter, søkes det etter informasjon som kan si noe om informantenes egne opplevelser, meninger og forståelser av hvilket utbytte de har hatt av sin MiL.

#### 2.1.1 Grounded Theory

Grounded Theory (GT) ble valgt som metodisk tilnærming. Dette er en induktiv tilnærming som gjennom å trekke essensen ut av de komplekse fenomenene og sammenhengene i empirien, søker å finne kategorier og nye begreper. Teorigenerering og begrepsutvikling er derfor et av de mest sentrale målene i Grounded Theory-tradisjonen (Glaser & Strauss, 1967). GT har de siste 40 årene blitt brukt innen flere forskningsområder, også innen forskning på organisasjon og ledelse (Locke, 2001). Locke (ibid.) anbefaler selv at metoden benyttes når man har en tilnærming som tar sikte på å gi et forklarende bilde av moderne organisasjoner, men jeg tolker hennes tilnærming til også å gjelde individene i organisasjonen. Locke hevder videre at GT er velegnet til å se på kompleksiteten i konteksten hvor handlingen finner sted. Med tanke på kompleksiteten både i studentenes bakgrunn, studiets gjennomføring og hvordan informantene har brukt sin nyervervede kunnskap i videre karriere, virker metoden å være anvendbar.

Glaser og Strauss (1967) mener at GT er hensiktsmessig når man ønsker å utforske områder der det fra før er gjort lite forskning, og der en muligens kan få fram nye aspekter ved et fenomen. I denne oppgaven er fokuset rettet mot tidligere studenters opplevde utbytte av sin utdanning. Det finnes mye konkret forskning rundt utbytte av høyere utdanning, men lite empirisk kunnskap om utbytte av akkurat en MiL. Det finnes også flere studier av lignende lederutdanninger, for eksempel Master of Business Administration. Lite av forskningen

relaterer seg imidlertid til norske forhold og norsk ledelse. Denne "nisjen" vil det derfor kunne være interessant å få mer kunnskap om.

Grounded Theory ble utviklet og introdusert av sosiologene Anselm Strauss og Barney Glaser som et resultat av et behov for en egnet metode for å studere menneskelig atferd i sosiale sammenhenger (Glaser & Strauss, 1967). I stedet for den tradisjonelle hypotetiskdeduktive forskningsmodellen baserer Glaser og Strauss (1967) teorien på empiriske data og metoderetningen fikk derfor navnet Grounded Theory. Den klassiske GT er opptatt av at teoriene skal fremkomme gjennom stadig analyse av de grunnleggende sosiale prosessene i det området som studeres (constant comparison) og man lar empirien bestemme hva som er viktige tema for forskeren å se videre på. I GT kan man dermed ikke identifisere den nøyaktige problemstillingen på forhånd. Jeg startet derfor med et tema jeg ønsket å se på, utbytte av MiL. Ut fra funn i empirien ble kategorier, og også etter hvert problemstillinger, formet. Dette førte til at det i starten ikke virket som det var noen sammenhenger eller mønster i empirien. Etter hvert som kategoriene utkrystalliserte kunne jeg imidlertid avgrense søket etter nye funn til en viss grad og det opplevdes dermed lettere å finne sammenhenger basert på allerede etablerte kategorier.

Selv om flere har forsøkt å videreutvikle GT (Strauss & Corbin, 1994; Charmaz, 2006; Glaser & Holton, 2004) har jeg forsøkt å benytte metoden slik den først ble utviklet av Glaser og Strauss (1967), med noen av de presiseringene som Glaser har kommet med senere (1978, 1998).

### **2.1.2 Kvalitativt forskningsintervju**

Jeg har i min datainnsamling valgt å bruke kvalitative forskningsintervju for å forsøke å fange informantenes egne oppfatninger om utbytte av MiL. Jeg har forsøkt å la informanten så fritt som mulig fortelle om sine opplevelser, oppfatninger og meninger rundt temaet.

*"Et intervju er bokstavelig talt et inter view (fra fransk entrevue), en utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar dem begge"* (Kvale, Rygge, Brinkmann & Anderssen, 2009, s. 22). Forskjellen mellom en samtale og et forskningsintervju, er at sistnevnte har en bestemt struktur og en viss hensikt. Man forsøker å finne dypere mening hos informanten, noe som stiller visse krav til intervjueren både av kommunikasjonsmessig og metodisk karakter. Intervjueren må skape en trygghet og respekt hos intervjuobjektet som gjør at vedkommende åpner seg og gir den informasjonen den sitter inne med og som intervjueren trenger (ibid.).

## 2.2 Gjennomføring

### 2.2.1 Valg av utdanninger

Mens jeg ventet på godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), brukte jeg tiden til å gå gjennom hjemmesidene til de Masterutdanningene som kunne tenkes å være aktuelle for oppgaven. Kravet var at utdanningen i hovedsak skulle være en lederutdanning og at den ikke skulle være kun for enkelte profesjoner, som for eksempel utdanning i helseledelse eller skoleledelse. Alle mastergrader innenfor økonomi og ledelse i Norge ble gjennomgått. Jeg gikk gjennom formål og fagplaner på hjemmesidene til utdanningsinstitusjonene og studiehåndbøker for å finne de utdanningene som var aktuelle. Jeg så at de erfaringsbaserte mastergradene på 90 sp inneholdt såpass lite antall ledelsesfag at jeg i denne sammenhengen fryktet at det ville bli utfordrende å finne de faglige aspektene av utbyttet. Jeg så derfor kun på utdanningene som hadde 120 sp.

Etter å ha sett på fagplaner og formålsparagrafer kom jeg frem til at seks masterutdanninger i Norge oppfylte kravene jeg hadde satt i forhold til innhold (se vedlegg 1). Kravene var at tittelen skulle inneholde "ledelse" og at formålsparagrafen skulle si noe om å være leder eller å lede og lignende. De seks studiene jeg ut fra dette valgte var Master i organisasjon og ledelse ved Universitetet i Tromsø, Master i ledelse og organisasjonspsykologi ved BI, Master i endringsledelse ved Universitetet i Stavanger, Master i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold, Master i innovasjon og ledelse ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold og Master i innovasjon og ledelse ved Høgskolen i Bergen. Ved Høgskolen i Østfold er studiet helt nyoppstartet, så det var dermed ikke mulig å finne informanter derfra. Studiet ble likevel tatt med da det oppfylte kravene som var satt og det var nyttig å ha med for å få en noe større base når jeg skulle se på hvordan studiene var lagt opp. Fem av de utvalgte studiene kunne tas på fulltid over 2 år. Ved Høgskolen i Østfold kunne man kun ta studiet på deltid over 4 år. Universitetet i Stavanger og Høgskolen i Buskerud og Vestfold tilbød både fulltids- og deltidsutdanning.

Studiens formålsparagrafer har ulike fokusområder. Mens BI, Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Buskerud og Vestfold og Høgskolen i Bergen fokuserer på at de utdanner potensielle ledere i sine formålsparagrafer, er fokuset på Universitetet i Tromsø og Universitetet i Stavanger i større grad rettet mot at studenten skal ha kunnskap om den teoretiske organisasjonsteorien når han eller hun er ferdig uteksaminert. Det samme kan sees i utdanningsinstitusjonenes utredninger om jobbmuligheter etter endt studium.

### 2.2.2 Valg av informanter

Da godkjennelsen kom fra NSD 27.01.15 (vedlegg 2), tok jeg kontakt med de programansvarlige på de forskjellige utdanningene for å forsøke å få hjelp til å komme i kontakt med tidligere studenter. Mens noen få forsøkte å hjelpe, var det i realiteten lite hjelp å få. Jeg brukte derfor Facebook og LinkedIn for å komme i kontakt med venners venner som kunne være aktuelle, samt at jeg gjorde en del søk på [www.google.com](http://www.google.com) for om mulig å finne informanter som hadde tatt noen av de valgte utdanningene. På grunn av den store utviklingen som har vært på fagfeltet ledelse de siste årene, søkte jeg helst de som hadde tatt utdanningen i løpet av de siste 10 årene.

Etter mye frustrasjon, mange nei og mange som ikke responderte, satt jeg til slutt igjen med seks informanter. Av disse var to rekruttert gjennom LinkedIn, en gjennom Facebook, en gjennom utdanningsinstitusjon og to gjennom googlesøk. Glaser og Strauss (1967) argumenter for at man bør ha et utvalg som kan generere så mange kategorier og egenskaper som mulig. Jeg forsøkte å få en blanding av alder, studiested, antall års arbeidserfaring før og etter studiet, lederstilling eller medarbeiderstilling og kjønn. Utenom det siste kriteriet, kjønnsfordeling, lyktes jeg godt i å få en god miks rundt dette. Den skjeve kjønnsfordelingen kan påvirke resultatene om man tar utgangspunkt i at kvinnelige og mannlige ledere har ulik lederstil og dermed vektlegger ulike kompetanser. Tidligere forskning på dette området konkluderer imidlertid med at det ikke er funnet store forskjeller i lederstil (Storvik, 2002), og dette vil derfor forhåpentligvis ikke svekke oppgaven.

Et annet forhold som kan påvirke det opplevde utbyttet av MiL, er hvor lenge det er siden informanten tok utdanningen. Hvordan man ser utbyttet fra en læringssituasjon kan endre seg over tid. Tema og teorier som virket viktig rett etter utdanningen, kan virke mindre viktig når man får mer praktisk erfaring og får erfaring fra ulike kontekster. Omvendt kan det som virket lite relevant når man begynte å jobbe etter studiet, være svært verdifullt i en annen stilling på en annen arbeidsplass. I denne studien er det en blanding av relativt nyutdannede informanter og informanter med flere års arbeidserfaring i etterkant av at de tok utdanningen. Når det likevel er en overvekt av informanter som har avsluttet utdanningen relativt nylig, kan dette være med på å prege svarene som gis.

Videre følger en kort presentasjon av informantene.



**Informant 1:** Kvinne, 25 år. Gikk direkte fra en Bachelor i ingeniørfag til en Master i innovasjon og ledelse på Høgskolen i Bergen. Studerte på fulltid og jobbet ikke ved siden av studiene. Jobber nå som mellomleder i et oljeselskap.

**Informant 2:** Mann, 37 år. Studerte først to år økonomi og administrasjon på Sjøkrigsskolen. For å få en Bachelorgrad, ble siste året tatt på Høgskolen i Bergen. Jobbet i militæret i ulike HR og mellomlederstillinger før han begynte å studere grunnet omstruktureringer i Forsvaret. Studerte så Master i endringsledelse ved Universitetet i Stavanger. Startet studiet som fulltidsstudent, men begynte underveis å jobbe fulltid ved siden av. Har etter studiet hatt ulike jobber i Forsvaret. Jobber nå som personal- og økonomisjef i en større industribedrift.

**Informant 3:** Kvinne, 40 år. Har bachelorgrad i ergoterapi, som sammen med et grunnfag i pedagogikk danner grunnlaget for en cand.mag. Jobbet i flere år før hun tok Master i endringsledelse ved Universitetet i Stavanger på slutten av 2000-tallet. Har jobbet som mellomleder i en stor helsefaglig utdanningsinstitusjon i over 5 år.

**Informant 4:** Kvinne, 25 år. Har en Bachelor i psykologi fra Universitetet i Oslo. Begynte direkte på Master i ledelse og organisasjonspsykologi ved BI etter psykologiutdanningen. Jobber nå med rekruttering, blant annet av ledere.

**Informant 5:** Kvinne, 42 år. Har en cand.mag. i medievitenskap, psykologi og litteraturvitenskap. Hun har hatt flere kommunikasjons- og lederjobber. Hun tok en Master i endringsledelse ved Universitetet i Stavanger på deltid på slutten av 2000-tallet, samtidig som hun var i jobb. Jobber nå som kommunikasjonsdirektør ved en stor undervisningsinstitusjon.

**Informant 6:** Kvinne, 34 år. Har en cand.mag. i samfunnsvitenskapelige fag. Gikk direkte over på Master i organisasjon og ledelse ved Universitetet i Tromsø. Tok studiet på fulltid. Jobbet litt ved siden av studiene. Tok også en Bachelor i bedriftsøkonomi samtidig som hun tok mastergraden. Jobbet etter utdanningen innenfor ulike HR-stillinger i staten, etter først å ha jobbet med virksomhetsstyring. Jobber nå som HR-manager i en større reiselivsbedrift.

I GT bør man ikke bestemme antall informanter på forhånd. Dette bør avgjøres av dataene og metningen av disse (Glaser & Strauss, 1967). I denne studien ble jeg likevel tvunget til dette grunnet tid og ressurser jeg hadde tilgjengelig. Jeg kan derfor ikke si at jeg hadde et ideelt teoretisk utvalg, slik Glaser og Strauss beskriver det (1967). Løsningen ble i stedet å tilpasse fokus og vinkling i intervjuene etter hvert som analysen styrte fokusområdet i den ene eller andre retningen.

### 2.2.3 Intervjuguide og intervju

Intervjuguiden (vedlegg 3) ble først satt opp ut fra tema som kunne være med på å gi svar på problemstillingen. Spørsmålene var relativt åpne og det var lagt opp til et semistrukturert intervju. Jeg testet så ut intervjuguiden på en kollega som hadde en lignende utdanning. Intervjuet ble tatt opp på lydbånd, slik at jeg fikk testet hvordan dette fungerte. Jeg oppdaget gjennom dette intervjuet at det var utfordrende å holde seg til intervjuguiden. Jeg så derfor at jeg risikerte at slutten på intervjuene ble en slags “oppsamling” med de temaene informantene ikke hadde kommet innom selv og at svarene jeg da fikk bar preg av mer styrte og ikke fullt så åpne spørsmål. Jeg justerte derfor intervjuguiden noe til det første intervjuet og fulgte denne noe mer enn i prøveintervjuet.

De seks intervjuene varte mellom 1 time og 1 time og 45 minutter. Intervjuene ble gjennomført der det var mest praktisk for informantene, noe som varierte fra arbeidskontor til kafeer. Før båndopptakeren ble satt på og intervjuet startet, fikk alle informasjon om formålet med intervjuet, hvilke hovedspørsmål jeg kom til å være innom og at det var frivillig for dem å delt. De kunne derfor trekke seg underveis eller etter intervjuet. Alle fikk et infoskriv og skrev under en samtykkeerklæring (vedlegg 5).

Jeg startet alle intervjuene noe uformelt og fortalte litt om meg selv og oppgaven. Jeg presenterte også noen av de temaene som skulle gjennomgås i intervjuet. Dette for å forsøke å skape en relasjon til informantene for å få en god og åpen dialog og dermed unngå at de bare svarte det som var politisk eller sosialt korrekt. Videre i intervjuene var åpningsspørsmålet det samme. Deretter var det informantene som i stor grad styrte utviklingen. Når vi havnet utenfor tema som var av interesse for oppgaven, eller et tema ble “ferdignakket”, ble intervjuguiden brukt til å få intervjuet på rett spor igjen. På slutten av intervjuet ble intervjuguiden også brukt for å kvalitetssikre at alle tema var behandlet i løpet av intervjuet. Intervjuene ble så transkribert i løpet av 24 timer og etter en kort analyseprosess ble intervjuguiden justert til neste intervju (vedlegg 5) dersom det følte nødvendig. I alt foreligger 98 sider transkribert materiale.

## 2.3 Analyse

Rent praktisk gjennomførte jeg kodingen gjennom den komparative metoden ut fra den klassiske GT (Glaser og Strauss, 1967) og gjennomførte **substantiv** (åpen) og **selektiv** (teoretisk) koding. De første intervjuene ble transkribert ord for ord, mens i de siste intervjuene ble små deler, som omhandlet irrelevante emner, utelatt. Intervjuene ble så kodet

fortløpende manuelt. Koding vil si at data analyseres, sorteres og kategoriseres. Kodene blir et bindeledd mellom det informantene sier og utviklingen av kategoriene. I GT er fokuset på de begrepsmessige kategoriene, deres egenskaper og dimensjoner og relasjonene mellom dem. Mønster vil tre frem fra dataene og kategorier og hovedkategorier, samlinger av data som kan se ut som de hører sammen, dannes (ibid.).

I hele prosessen skrev jeg memos i en notatbok jeg alltid hadde med meg. Memoskriving blir av Glaser (1998) referert til som kjernestadiet i GT. Jeg skrev ned det aller meste som falt meg inn i prosessen. Alt fra ideer om koding og sammenhenger mellom kategorier til refleksjoner rundt kategorier, begreper og funn. Memoene viste seg særlig nyttig i den siste delen av prosessen. Tidlige nedskrevne memoer kastet nytt lys over dataene som var samlet inn etter at ideen var nedskrevet og var til stor hjelp i kategoriseringsprosessen.

### **2.3.1 Substantiv koding**

Substantiv koding handler i første rekke om å være åpen til dataene. Først i analysearbeidet leste jeg derfor gjennom den transkriberte teksten flere ganger for å få en helhet i materialet, samtidig som jeg noterte i margin ulike koder og begreper. Dette kalles åpen koding. Jeg kodet ikke ord for ord, men utsagn for utsagn. Hver hendelse eller fenomen som kunne være av betydning for problemstillingen, fikk en kode som skulle beskrive innholdet. Nye kategorier oppsto når data fra empirien ikke kunne plasseres i kategoriene som var etablert. Når det oppstår utfordringer i kodingen, skal man i følge Glaser og Strauss (1967) stille spørsmålet “What’s going on here?”. Den største utfordringen i dette var at spørsmålet gjerne i stedet ble et hvorfor-spørsmål, og jeg måtte flere ganger forandre på koder jeg hadde funnet.

Hensikten med begrepene man kommer frem til i åpen koding er å identifisere så mange kategorier som mulig. Mens noen av kategoriene tilhører et fenomen, peker andre på betingelser, hendelser, samhandlinger eller konsekvenser (ibid.). For meg var dette noe uoversiktlig og utfordrende. Grensene mellom ord som kode, begrep, konsept og kategori var vanskelig å få tak på og ordene brukes også noe om hverandre i litteraturen. Det viktigste er nok, slik jeg tolker det, at man gir fenomenene et navn og at man er konsekvent i det videre arbeidet.

Underveis i den substantive kodingen sammenlignet jeg de ulike kodene for å finne likheter og ulikheter disse i mellom. Jeg fikk da mer abstrakte begreper som så kunne samles i større kategorier. Denne begrepsutviklingen foregikk gradvis gjennom å integrere kategorier med deres egenskaper til overordnede begreper. Målet var å finne en hovedkategori som kunne sammenfatte flere av kategoriene i en såkalt kjernevariabel. Utfordringen var å ikke låse seg

fast i de første kategoriene man fant, men hele tiden være på leting etter nye når de dukket opp. For en uerfaren forsker var utfordringen at disse i første omgang så ut til å “rote til” analyseresultatene, men det viste seg heldigvis at de fant sin naturlige plass til slutt.

### 2.3.2 Selektiv koding

Neste steg var å se om det fantes en sammenheng eller fellesnevner mellom kategoriene som etter hvert kunne kalles en kjernekategori. Målsettingen er å vurdere om analysen har ført frem til en teori eller en forklaringsmodell (Glaser & Strauss, 1967; Glaser & Holton, 2004). Man skiller her mellom en substantiv teori og en formal teori. Mens en substantiv teori kan sies å bare ha gyldighet for en bestemt gruppe, vil en formal teori omhandle fenomenet mer generelt. Siden teorien utvikles fra data, vil det uansett være en relevant forklaring på fenomenet. Etter hvert som analysen skred frem begynte kategoriene å bli ganske klare. Disse ble deretter samlet i ulike hovedkategorier, der kategoriene hadde sammenfallende egenskaper. Sitater og omskrivninger fra de ulike intervjuene ble samlet i et dokument, med hver kategori innenfor sin hovedkategori. Ut fra dette forsøkte jeg å finne generelle begreper som uttrykte noen av de sammenhengene jeg følte jeg hadde funnet.

Selektiv koding er nettopp å finne en sentral kategori som kan sammenfatte de andre kategoriene til en kjernekategori (Glaser & Strauss, 1967). I GT er det viktig at man kan begrunne hovedkategoriene og teoriene i dataene fra det empiriske materialet. I denne fasen kan man også benytte seg av andre kilder, for eksempel annen forskningslitteratur.

Memoskriving spesielt viktig, samtidig som det er viktig at man lar dataene skape teoriene og ikke la teoriene man nå leser styre den videre analysen av de empiriske dataene. Som fersk forsker er det fristende å finne teorier eller forskningslitteratur som i størst mulig grad kan bekrefte det man har funnet selv, men det er viktig at man ikke lar teoriene ta overhånd, men behandler alle typer data på samme måte.

Jeg måtte flere ganger justere kategoriene. Hovedkategoriene jeg sitter igjen med til slutt er *økonomisk og karrieremessig utbytte, faglig utbytte og personlig utbytte*. De to første hovedkategoriene gjenspeiler spørsmålsstillingene i intervjuguiden, mens den siste hovedkategorien kom frem etter hvert som intervjuene ble avholdt.

### 2.3.3 Metning

Et viktig begrep i GT er metning (Glaser & Strauss, 1967), og det stilles krav til at man må oppnå metning av data i to faser av prosessen. Den første fasen omhandler innhenting av data. Når man ikke finner nye mønstre gjennom å hente inn mer data har man nådd det

punktet hvor man kan si at man har oppnådd metning. Den andre fasen omhandler koding av data, hvor metning innebærer at man på et tidspunkt ikke lenger finner det hensiktsmessig å gå gjennom dataene flere ganger for å vurdere om de samsvarer med konsepter og kategorier. Jeg føler imidlertid at i en slik oppgave som dette er det vanskelig å imøtekomme disse kravene. Med klare tids- og ressursbegrensninger, og begrensninger i forhold til oppgavens omfang, vil jeg si at sannsynligheten er stor for at jeg ikke har oppnådd metning i noen av de to fasene. Nå er metning en subjektiv vurdering og en vurdering som er vanskelig å ta for en som gjennomfører en GT-undersøkelse for første gang. Jeg tør likevel påstå at studien i så måte er mangelfull. Etter analysen er gjort sitter jeg igjen med flere spørsmål som kom opp hos en eller flere informanter og som jeg kunne tenke meg å få sett mer på. For å få til dette måtte jeg ha justert intervjuguiden og gjennomført flere intervjuer. Det hadde også vært mulig å analysere videre og for eksempel i større grad analysere opplevd utbytte opp mot studienes fagsammensetning og formål eller ut fra hvordan informantene ser på god ledelse. Disse svakhetene med denne studien medfører at man må forske mer på emnet for å få et valid resultat.

#### **2.3.4 Bruk av eksisterende teori**

I GT frarådes det å lese seg opp på teori før man begynner datainnsamlingen og starter analysearbeidet (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978), da dette kan føre til at man presser dataene inn i kategorier som er påvirket av de begrepene som brukes i teorien. Selv om jeg ikke leste mye teori, annet enn den som omhandlet GT, så hadde jeg jo med meg en del kunnskap om fagfeltet, både fra bachelorutdanningen, fra masterutdanningen og forståelser jeg hadde fått fra ulike kurs og erfaringer i jobbsammenheng. Jeg vil likevel ikke si at jeg hadde mer teoretisk kunnskap enn hva en forsker oftest vil ha med seg inn i forskningssammenheng. Man velger jo ofte fagfelt som interesserer en og som man har en viss kunnskap om fra før. For min del hadde jeg mest kunnskap gjennom arbeidserfaring og eventuelle antagelsene jeg måtte ha, stammet derfra. Jeg hadde derimot ikke i jobbsammenheng jobbet sammen med noen med den aktuelle utdanningen.

## **2.4 Kvalitet**

Mange forbinder kvalitet i forskning med validitet og reliabilitet (Tracy, 2010; Seale, 1999; Silverman, 2011; Ryen, 2012). Begge disse begrepene har sin opprinnelse i kvantitativ forskning. Mens noen forskere avviser å bruke disse begrepene i kvalitativ forskning, forsøker andre enten å tillegge begrepene nye meninger eller dele begrepene i flere underbegreper for å gjøre de praktisk brukbare (Ryen, 2012).

Tracy (2010) utarbeidet på sin side åtte kriterier som hun mente var universelle i forhold til å definere kvalitet i forskning. Her er begrepene validitet og reliabilitet ikke nevnt eksplisitt. Kriteriene kunne i følge Tracy brukes uavhengig av valgt metode, teoretisk- eller vitenskapelig utgangspunkt. Videre i oppgaven vil disse brukes for å diskutere studiens kvalitet.

#### **2.4.1 Relevant tema**

Forskningsområdet bør være både relevant og interessant og være en del av en aktuell samfunnsdebatt (Tracy, 2010). Det er viktig at den som leser forskningen sitter igjen med et inntrykk av å ha lest noe interessant, og gjerne nytt. At problemstillingen er aktuell er det liten tvil om. I løpet av perioden oppgaven ble skrevet var det flere avisoppslag som omhandlet både “mastersyken” (<http://universitas.no/kommentar/60152/mastersyken-er-ikke-kurert>) og strukturering av høyere utdanning (<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Trenger-vi-25-okonomiutdanninger-i-Norge-7962834.html>). Samtidig var det lite forskning om generelle lederutdanninger i Norge, og håpet er derfor at denne oppgaven kan gi et lite innblikk i hvordan studentene som selv har tatt en slik utdanning opplever denne.

#### **2.4.2 Rikelig og kompleks forskning**

I kvalitativ forskning er kompleksiteten i fokus. Det er stor detaljrikdom både i det teoretiske utgangspunktet, i dataene som samles inn og i konteksten studien utføres i. Denne kompleksiteten er det viktig at leseren får tilgang til, samtidig som dette nedtegnes nøyaktig. Tracy (2010) benevner dette som «rich rigor». I denne prosessen er transparens viktig, siden man må ta noen valg som gjør at man utelater noe for at noe annet skal få plass (Tracy, 2014; Silverman, 2011). Dette gjelder både empiriske data, samt metode og teoretisk utgangspunkt. Dette kalles av noen for forskningens reliabilitet (Silverman, 2011; Ryen, 2012). Jeg har, gjennom å vise eksempler i analysen og forklaringer på hva som ble valgt bort, forsøkt å gi leseren et grunnlag til å bedømme reliabiliteten ved forskningsresultatet.

#### **2.4.3 Oppriktighet**

For å fremstå som oppriktig er det viktig at forskningen er transparent og at forskeren er selvrefleksiv. Gjennom å være ærlig om usikkerheter som ligger i forskningen vil forskningen fremstå som det den er; nemlig et produkt skapt av en forsker med sine egne mål, tilbøyeligheter og verdier (Silverman, 2011). Jeg har etter beste evne forsøkt å være ærlig om de valg som er tatt og de utilstrekkeligheter som har oppstått underveis i forskningen. Samtidig skal man ikke leve i den tro at en forsker ikke har sine preferanser, og i så måte ikke «velger side» i en forskningsprosess (Silverman, 2011; Hellandvik, 2009). For at kvaliteten

på studien ikke skal bli noe dårligere på grunn av dette, har jeg forsøkt å si noe om min opplevde rolle i forskningen og hvilke forforståelser jeg har tatt med meg inn i denne.

#### 2.4.4 Troverdighet

Sosialvitenskap blir i følge Silverman (2011) troverdig når det brukes fornuftige og hensiktsmessige metoder, og forskeren er streng, kritisk og objektiv i sin håndtering av data. En av de viktigste metodene for å oppnå troverdighet i kvalitativ forskning er gjennom tykke beskrivelser. Tykke beskrivelser er i følge Tracy (2010) dyptgående illustrasjoner som forklarer kulturelt situerte meninger og rikelig med konkrete detaljer. Dette har vært en utfordring i forhold til antall sider man har til disposisjon og prioriteringer av disse.

#### 2.4.5 Resonans

Begrepet resonans peker på forskerens evne til å la forskningen få betydning for sine lesere utover det spesifikke det skrives om. Gjennom fokus på estetikk og assosiasjoner i teksten, kan forskeren skape en tekst som leseren kan identifisere seg i og som gir en form for empati hos den enkelte leser. Dadds i Tracy (2010) omtaler dette som *empatisk validitet*.

Resonans beskriver også hvordan et forskningsresultat kan generaliseres til andre kontekster. Man kan gjennom eksempler, tykke beskrivelser og å skrive tilgjengelig, gjøre det mulig for leseren å overføre resultatene til egne erfaringer. Dette kaller Ryen (2012) *ekstern validitet*. Jeg har i denne oppgaven i like stor grad forsøkt å henvende meg til folk uten akademisk bakgrunn som kan ha interesse av å lese studiet, som til akademikerne som skal sensurere oppgaven. Faren i dette kan være at det som skaper resonans hos en gruppe kan virke motsatt hos en annen (Silverman, 2011; Ham, 2003).

#### 2.4.6 Betydningsfullt bidrag

Selv om resonans også relaterer seg til anvendbarhet, stiller det ikke spørsmål ved hvilken kunnskap, praksis og politikk som foreligger i dag på emnet det forskes på. Man kan spørre seg om forskningen vil tilføre noe til samfunnet, eller om forskeren kun forsker for å fremme egen forskningskarriere (Silverman, 2011). I denne sammenhengen er håpet at resultatet av studien kan være av praktisk betydning og kunne brukes av praktikere til å bedre lærevilkårene for ledere og kommende ledere i Norge fremover.

#### 2.4.7 Etikk

I forskningsarbeidet forplikter forskeren seg til å følge de forskningsetiske normene; redelighet, upartiskhet og å være bevisst muligheten for egen feilbarlighet (Forskningsetiske komiteer, 2015). Etikk er ikke mulig å skille fra helheten og den tette koblingen mellom makt, kunnskap og normer setter forskningsetikken i fokus (Engelstad, 2003).

Tracy omtaler fire typer etiske vurderinger: prosessuell etikk, situasjonell etikk, relasjonell etikk og begeistrende etikk (Tracy, 2010, s. 847).

*Prosessuell* etikk henviser til etikk som en universell nødvendighet. Dette kan for eksempel være konfidensialitet, anonymitet og informert samtykke. Alle disse forholdene ble forsøkt ivare tatt på best mulig måte ut fra gitte forhold. Gode rutiner rundt oppbevaring av data og god informasjon til den enkelte informant både skriftlig og muntlig om muligheten for å trekke seg fra studien, var viktig i dette henseende. Det å bruke telefon som lydopptaker kan også være en utfordring, da denne er med overalt og dermed lett kan mistes. Hvordan skriftlige data ble oppbevart var også noe jeg måtte ta hensyn til. Med fire små barn i huset var passordbeskyttelse av filer og data viktig. All data ble anonymisert og nøkkelen på hvilke av informantene som tilhørte hvilket informantnummer var adskilt fra alle andre data. I forhold til konfidensialitet var måten jeg lette etter informanter på en utfordring. For eksempel ba jeg folk tipse meg på Facebook, noe som gjorde at om noen absolutt ønsker det, så kan det finnes spor av informanter som er blitt kontaktet der. Jeg var derfor ekstra forsiktig når jeg skulle bruke sitater, slik at jeg ikke tilkjennega personen på noe måte.

*Situasjonell* etikk dreier seg om at hver situasjon er unik og forskeren må derfor reflektere, kritisere og stille spørsmålstegn ved sine etiske valg underveis i forskningsprosessen. Som fersk forsker kan det være en utfordring å stille de kritiske spørsmålene som bør stilles. Min arbeidserfaring innen HR mener jeg var en styrke i denne sammenheng.

*Relasjonell* etikk omhandler forskerens evne til å påvirke personen og handlingene rundt seg gjennom sin forskerrolle, og om hvilke relasjoner man har til informantene (Tracy, 2010; Silverman, 2011; Dingwall, 1997). Dingwall (1997) nevner Felicitys condition; det at vi oppfører oss på en måte for ikke å skuffe forventningene til de rundt oss. Jeg valgte derfor å være åpen om min erfaring og mitt yrke. Dette for å forsøke å skape en relasjon hvor de fikk en forståelse av at jeg forsto kompleksiteten i situasjoner de hadde opplevd.

Tracys (2010) sitt poeng om *begeistrende* etikk er at arbeidet må presenteres slik at det gir færrest mulig uintenderte konsekvenser for deltakerne. Dette aspektet mener jeg ikke var noe stort problem i denne oppgaven, da informantene var såpass anonymisert, problemstillingen lite "farlig" og ingen arbeidsgivere var involvert i forskningen.



#### 2.4.8 Meningsfull koherens

Meningsfulle og koherente studier skal (a) oppnå sine uttalte formål; (b) gjøre det studiene påstår å skulle gjøre; (c) benytte metoder og representasjonspraksiser som står i overensstemmelse med teorier og paradigmer; (d) og koble gjeldende litteratur med forskningsfokus, metoder og funn (Tracy 2010, s. 848). I GT kan dette være noe “kronplete”, da man på forhånd ikke vet helt hvilken vei empirien fører en. Dersom man følger de anvisningene Glaser og Strauss (1967) gir og lar empirien være den styrende enheten, vil man likevel til slutt få et resultat som oppfyller kriteriene til meningsfull koherens.

#### 2.5 Egen forskerrolle

Å gjennomføre en GT-undersøkelse for første gang var utfordrende, og jeg forsøkte hele tiden å være bevisst min egen rolle i det hele. Jeg brukte mye tid på å lese meg opp på teorien og forsøkte å følge de klassiske prinsippene utviklet av Glaser og Strauss (1967). Dette gjorde jeg fordi jeg i møtet med en ny teori syntes det var interessant å se hva det opprinnelige grunnlaget for teorien var og brukte såpass mye tid på å lese de originale tekstene at tiden rett og slett ikke strakk til for å sette seg inn i de alternative versjonene av teorien. I så måte kan man si at forhold ved meg som forsker kanskje satte begrensninger for at jeg eventuelt kunne valgt en metode som kunne vært enda mer tilpasset forskningssituasjonen.

Min bakgrunn som personalsjef i en større bedrift i ti år, var nok også med å gi meg noen forforståelser i både intervju og analysearbeidet. Gjennom ansettelsesprosesser, medarbeidersamtaler og opplæringsaktiviteter har jeg gjort meg noen erfaringer, både positive og negative. Disse har formet mitt syn på hvilken innvirkning utdanning og praktisk erfaring har på utførelse av arbeidsoppgaver. I intervjusammenheng ser jeg at jeg i de første intervjuene, før jeg hadde analysert noe særlig, hadde en tendens til å styre intervjuet i den retningen jeg kanskje trodde ville bli viktig i analysearbeidet. I de siste intervjuene var jeg nok i større grad styrt av de foreløpige analysene som var gjort, men jeg forsøkte likevel å holde en så åpen dialog som mulig. Selv om forskningsintervju og HR-intervju er forskjellige, hadde jeg en fordel ved at intervjusituasjonen var kjent for meg. Siden de fleste jeg intervjuet også jobbet i en HR-relatert stilling, kunne de også relatere seg til min arbeidssituasjon og dermed kanskje åpne seg mer enn de ellers ville gjort.



### 3 Tidligere forskning

Det er gjort mye forskning om utbyttet av læringsaktiviteter generelt og av utdanning spesielt. Det er også gjort flere studier om utbyttet av ledelsesstudier, men da i hovedsak Master of Business Administration (MBA) og ikke MiL. MBA er den utdanningen som globalt kan sies å ha fått størst fotfeste når det gjelder lederutdanninger (Amdam & Kvålshaugen, 2010). I Norge gjennomføres utdanningen som et erfaringsbasert 90 sp-studium, noe som gjør at det faller utenom mine kriterier i denne oppgaven. Når jeg velger å ta med forskning rundt dette, skyldes dette at studiet i de fleste land tilbys som et 120 sp-studium.

Det er gjort få studier om utbyttet av norske lederutdanninger, men flere har sett på utbyttet av bedriftsrelatert lederutvikling. Selv om det brukes mye tid og ressurser på lederutvikling, er det forholdsvis lite forskning på området. Storey (2003) hevder at av de studiene som publiseres som omhandler ledelse, så utgjør studier om lederutvikling bare 5%. Nilsson (2005) bekrefter at det samme gjelder for Sverige.

Oppsummert viser forskning relatert til utbytte av lederutdanninger at det ofte skilles mellom to hovedkategorier av utbytte; selvutvikling og karrieremessig utbytte. Disse fremstilles som adskilte kategorier, men med noe ulikt innhold i de ulike studiene. Faglig utbytte berøres i noen grad, men da mer som en forutsetning til de to nevnte kategoriene. Nyere forskning peker på at ulike utbyttedimensjoner henger sammen og at ulike former for kapital akkumuleres og transformeres gjennom deltagelse i læring (Schuller et al. 2007 i Tønseth, 2011). Forskning viser også at forventninger påvirker utbytte (Carnall, 1992) og at ulike variabler tilknyttet både studentene, studiet og omgivelsene har betydning for utbytte (Collins, 2004; Höglund et.al, 2009; Eich, 2008).

#### 3.1 Økonomisk og karrieremessig utbytte

En populær antagelse om en lederutdanning/ MBA er at det er en rask vei til karrieremessig suksess, da i meningen forfremmelser eller høyere lønn (Baruch & Peiperl, 2000; Pfeffer & Fong, 2002). Pfeffer og Fong (2002) stiller i sin studie sågar spørsmålet om det er noen hensikt med en lederutdanning dersom denne sammenhengen ikke er til stede. Baruch og Peiperl (2000) viser i sin studie til undersøkelser gjort av Carnall (1992) og Luker, Bowers og Powers (1989) som alle ser på MBA-studenters motivasjon til å starte på studiet. Her er økt lønn og karrieremuligheter viktige elementer som får studentene til å starte på en MBA. Undersøkelser gjort av tidligere studenters erfaring med utbyttet av en MBA viser imidlertid at viktigere enn karriereutbytte oppleves kunnskapsutvikling, personlig utfordringer og videre

muligheter på arbeidsmarkedet. Viktigst var det å ha flere jobbmuligheter i videre arbeidsliv, sammen med at utdanningen var en personlig utfordring. Nyutdannede, uten tidligere erfaring, ser i større grad på en MBA som en inngangsport til arbeidslivet og videre karriere.

Flere har hevdet at en sammenheng mellom en lederutdanning og lønn ikke eksisterer eller at sammenhengene er svake (Pfeffer & Fong, 2002; Mintzberg, 2004; Baruch & Peiperl, 2000). Baruch og Peiperl (2000) har undersøkt forskjeller i karriere mellom ledere med og uten MBA. Denne studien viser at sammenhengen mellom lønn og MBA er svært liten. De finner store individuelle forskjeller i ulike firma og også ulikheter basert på hvilken utdanningsinstitusjon informanten hadde tatt sin utdanning på. En mulig årsak til dette beskrives som at enkelte bedrifter har interne regler hvor det er stillingsnivå og ikke utdanning som bestemmer hvilket lønnsnivå man settes på. Noen firma har også høyere tiltro til MBA som en kvalifiserende utdanning enn andre organisasjoner. Andre undersøkelser (Forrester, 1986 i Baruch & Peiperl, 2000; Zhao, Truell, Alexander & Hill, 2010) viser at MBA-studiet virket positivt på inntekt og forfremmelser både på kort og lang sikt.

### 3.2 Faglig utbytte

Collins (2002) hevder at det over de siste 20 årene er blitt gjennomført en rekke studier på lederutviklingsprogram, men at resultatene av disse undersøkelsene varierer veldig. Hovedessensen Collins (2002) trekker frem er at så lenge man gir riktig påfyll til riktige personer til riktig tidspunkt, så kan man regne med at man får optimalt utbytte. For å være effektiv må man derfor først foreta en behovsvurdering for å sikre at programmet oppfyller de spesifikke behovene til organisasjonen og individene. Dette samstemmer med Barker (1997) som peker på utfordringen med å utvikle lederutviklingsprogrammer når det ikke finnes en omforent ledelsesteori.

Studenter, med og uten tidligere erfaring, vil også kunne oppleve ulikt faglig utbytte av studiene (Gjørøseter, 2013). Voksne studenter med arbeidserfaring kan i større grad relatere teoriene og teoretiske modeller til de utfordringene de møter i sin egen arbeidshverdag. De reflekterer i større grad over hva de aktuelle teoriene betyr i de ulike, konkrete kontekstene og klarer å bygge en bro mellom teoretisk kunnskap og praksis (Gjørøseter, 2013; Gjørøseter & Kyvik, 2015; Vabø & Sweetman, 2011). De yngre studentene har ikke dette rammeverket av praktiske eksempler og behøver derfor flere eksempler for å kunne relatere teoriene til kontekster. De voksne studentene er også i større grad kritisk til de ulike teoriene. Denne evnen til refleksjon er viktig i et masterstudium og studentene med erfaring får da også jevnt

over bedre karakterer (Gjøsæter, 2013). Tidligere MBA-studenter beskriver selv at de føler at de har fått økt kompetanse og bedre lederferdigheter enn de som ikke har tatt studiet (Baruch og Peiperl, 2000). Utfordringen blir å få dette omsatt i praksis. En utfordring som beskrives er at det ofte ikke finnes fora hvor man kan reflektere over og dermed utvikle teorier etter endt utdanning (Höglund et al., 2009).

### **3.3 Personlig utbytte**

Når Carnell (1992) og Luker, Bowers og Powers (1989) har sett på motivasjonen for å starte på en MBA har økt kunnskap om ledelse, intellektuelle utfordringer og å øke selvtilliten vært viktige motivasjonsfaktorer. Studier viser at nettopp høyere selvtillit i arbeidshverdagen er et opplevd utbytte av lederutdanning og lederutvikling (Baruch og Peiperl, 2000; Hay & Hodgkinson, 2005). Områder som bedre kommunikasjonsevner, bedre ferdigheter innen strategisk ledelse og politikk-, økonomi- og finanskompetanse trekkes frem som de kvalifikasjonene som var mest nyttig i jobbsammenheng (Zhao m.fl., 2010).

Indre verdier som lederegenskaper forbedres gjennom høyere selvinnsett, selvtillit og self-efficacy (Höglund et al., 2009; Zhao et al., 2010). Gjennom høyere selvinnsett velger man lettere riktig karrierevei og setter seg oppnåelige mål. Dersom man oppnår bedret self-efficacy, eller troen på at man er kapabel til å kontrollere ens egen utføring av en bestemt oppgave, er det en bred aksept for at dette bedrer utførelsen (Bandura, 1977). Baruch og Peiperl (2000) hevder at dersom formålet til en MBA er å produsere bedre ledere, så indikerer resultatene at MBA-programmet har oppnådd dette målet.

Studentene lærer altså om ledelse i prosessen med å forstå seg selv, andre og omgivelsene. Det som fasiliterer denne læringen er de deltagende studentene selv, omgivelsene de lærer i, aktivitetene de utfører og programmets systematiske utviklingstilnærming.

### **3.4 Læring i og av praksis**

Hambrick (2007) har i en litteraturstudie undersøkt 120 vitenskapelige artikler om ledelse, publisert i tre anerkjente fagblad. Han fant at i samtlige av disse, 100 %, var ordet “teori” med i teksten og i 65 % med i en overskrift. I artikler på fagfeltene markedsføring, finans og økonomi, var ordet “teori” nevnt i 78 % av artiklene og i kun 20 % i overskriftene. Hambrick (ibid.) mener at denne teoretiseringen begynte da fagfeltet ledelse forsøkte å få anerkjennelse som eget akademisk fagfelt sent på 1950-tallet og at fagfeltet fortsatt har “dårlig selvtillit”. Han mener også at ny forskning vanskeliggjøres gjennom kravet om teoridannelse.

En rekke studier og faglige innlegg gir belegg for hevde at organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning fremstår som for teoretiske uten tilstrekkelig praktisk relevans i form av overføringsverdi til praksis (Pfeffer & Fong, 2002; Mintzberg, 2004; Bennis & O'Toole, 2005; Chia, 2005; Hambrick, 2007; Eich, 2008). I dag ser vi imidlertid at universiteter og høyskoler i stadig større grad samarbeider med bedrifter og bransjeorganisasjoner i form av tiltak som karrieredager, trainee-stillinger, mentorordninger og karriereveiledning/ karrieresentra (Vabø og Sweetmann, 2011; Rambøll Management, 2007). I en undersøkelse gjort av Rambøll Management (2007) fant man at det pr. i dag er begrenset samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og næringslivet. Praksis var den mest utbredte samarbeidsaktiviteten (ibid.), særlig innenfor profesjonsstudier som helsefaglige utdanninger og lærerutdanninger. Å skrive prosjektoppgave i samarbeid med næringslivet er også vanlig, blant annet innenfor økonomi, administrasjon og ledelse. Andre aktiviteter er bruk av caser og forelesere fra arbeidslivet, bruk av utstyr og lokaler i undervisning og samarbeid med gründere/ produktutviklere (ibid.). 44 % av studielederne oppgir at de anvender forelesere fra arbeidslivet ved deres enhet. Selv om dette er ganske høye tall, så er det totale antall studenter ved universitetene og høyskolene som får delta i denne samarbeidsaktiviteten forholdsvis lav (ibid.).

Forskning viser at effektene av dette samarbeidet mellom skole og næringsliv vurderes som svært gode (Rambøll Management, 2007; Vabø og Sweetmann, 2011; Höglund et al., 2009; Eich, 2008; Mintzberg, 2004). Både for at studentene skal få en smakebit av arbeidslivet, men også for å gi dem mulighet til å prøve ut de teoriene de har lært i praksis (Rambøll, 2007). Vabø og Sweetmann (2011) fant i sin undersøkelse at for at man skal oppnå utbytte av praksisperioden er det viktig at oppholdet organiseres slik at det oppleves meningsfylt for studenten, både faglig og karrieremessig. Av de ulike aktivitetene oppleves obligatorisk praksis av studielederne som å gi særdeles godt utbytte i forhold til studenters kjennskap til arbeidslivet, mulighet til å bruke det de lærer i praksis, samt motivasjon. De samme funnene gjelder for prosjektoppgave, mens for mentorordning er det særlig økt motivasjon som fremheves av mange. Både studiested, studenter og arbeidsgivere opplever positive effekter av samarbeid (Rambøll Management, 2007) og det trekkes særlig frem at muligheten til å teste ut nylært teori i praksis var nyttig (Höglund et al., 2009).

Denne gjennomgangen av tidligere forskning kan sees på som et bakteppe til gjennomgangen av empiri som følger i neste kapittel.

## 4 Empiri

### 4.1 Økonomisk og karrieremessig utbytte

Et tema som gikk igjen hos informantene var deres økonomiske og karrieremessige utbytte av en MiL. Utdanning, karriere og lønn henger i mange tilfeller sammen og for de fleste vil derfor det å ta en MiL kunne virke positivt på fremtidige karrieremuligheter eller økonomiske fordeler. En eventuell økonomisk gevinst vil i de fleste tilfeller kunne sees umiddelbart gjennom økt lønn. Det karrieremessige utbyttet, med nye arbeidsoppgaver eller ny stilling, vil imidlertid i mange tilfeller ikke kunne sees direkte, men vil kanskje være lettere å se i retrospekt.

#### 4.1.1 Økonomisk gevinst gjennom jobbskifte

Det å ta en utdanning er for de fleste en økonomisk investering med tanke på at det skal gi avkastning i fremtid. Det å ta en utdanning over to år koster både økonomisk og tidsmessig, og de fleste informantene hadde en klar forventning om at utdanningen skulle gi en økonomisk gevinst på et eller annet tidspunkt.

Med hensyn til det økonomiske utbyttet av å ta en MiL, viste studiet at det å ta masterutdanning dersom man jobber i offentlig sektor i de fleste tilfeller gir en direkte, forutsigbar og automatisk lønnsforhøyelse. Selv om arbeidsoppgavene var som før man tok MiL, fikk man lønnsforhøyelse. I noen tilfeller, som hos informant 3, medførte også utdanningen at den midlertidige stillingen hun hadde ble omgjort til en fast ansettelse etter endt utdanning, eller som hos informant 6, som fikk mulighet til å søke på andre stillinger som var høyere plassert i lønssystemet. Det økonomiske og karrieremessige utbyttet henger altså ofte sammen.

*“Altså, den (utdanningen) har hjulpet meg en del på den formelle siden... Det var krav i denne jobben jeg har nå å ha en master. Eller mer.. Og det er litt sånn klassisk at de har krav i det offentlig.. Man kan jo se bort fra det ved særskilt relevant erfaring for eksempel, men det gjør nok at man er innenfor der. Det er jo en formell side”*  
(Informant 5).

I det offentlige er det altså i noen tilfeller ikke et spesifikt krav til *hvilken* masterutdanning man må ha for å oppfylle kompetansekravene til de ulike stillingene. Samtidig er de formelle kravene til utdanningsnivå såpass strenge at en, uavhengig av annen utdanning og erfaring, ikke vil bli innkalt til intervju eller bli vurdert til stillingen i det hele tatt om man ikke fyller kravene. Det å kunne oppfylle disse kravene, var noe som også var motivasjonen til de av informantene som jobbet i offentlig sektor når de søkte masterutdanningen.

Blant de informantene som jobbet i privat sektor, vektlegges stillingsbeskrivelsene som grunnlag for kvalifisering. Informanten som jobbet i et rekrutteringsbyrå mener at det er stillingsbeskrivelsen som også danner grunnlaget for lønnsfastsettelsen i det private arbeidslivet. Man blir derfor i større grad vurdert ut fra en helhetsvurdering, hvor utdanning, erfaring og personlig egnethet er omtrent like viktig. Dette samstemmer med informant 5 og 6 som begge legger vekt på at det er type stilling, bransje og arbeids- og ansvarsoppgaver som danner grunnlag for lønnsnivå.

#### **4.1.2 MiL som døråpner**

Alle informantene mente at man i tillegg til en MiL også har behov for erfaring for å kunne være kvalifisert for mange, og spesielt de tunge lederstillingene. De fleste mente likevel at mastergraden fungerte som en døråpner eller inngangsnøkkel til mange stillinger.

*“Nei, altså utdanningsløpet hadde nok ikke gitt meg høyere lønn bare for å fullføre den. Men det å fullføre gjør at jeg blir aktualisert for andre stillinger med høyere lønn” (Informant 2).*

Informanten understreker viktigheten av en mastergrad for å bli vurdert til en del høyere stillinger. I det offentlige, gjennom direkte kompetansekrav og i det private, som et fortrinn for å bli innkalt til intervju i stillinger der mastergrad kreves eller er sterkt ønskelig. En MiL vil derfor kunne spille en viktig rolle i forhold til realisering av karrieremål. Det er ofte mange søkere til stillingene og en MiL ansees som viktig for å i det hele tatt komme i betraktning.

Internt i bedriften kan det innvirke på muligheten til å gjøre horisontal karriere, altså bytte fagfelt, slik som informant 2 og 6 har gjort. Har man en fagutdanning i bunnen, kan en MiL gjøre en kvalifisert til for eksempel en HR-stilling eller mellomlederstilling i samme avdeling, noe informant 3 opplevde. At en mastergrad kan være med på å utvide mulighetene, både til vertikal og horisontal karriere er nok samlet sett den viktigste årsaken til at informantene tar MiL. Samtidig som en mastergrad nærmest blir sett på som en selvfølge om du i det hele tatt skal kunne ha mulighet til å forme din egen karriere, noe som også kan høres i informantenes begrunnelser for hvorfor de valgte å ta MiL.

#### **4.1.3 MiL alene kvalifiserer ikke til lederstillinger**

En lederstilling kan ha svært mange ulike karaktertrekk og to lederstillinger har sjelden samme stillingsinnhold, arbeidskrav eller forventninger. Ulike bransjer, med ulike utfordringer, på ulike steder og med ulike mennesker i bedriften, setter svært ulike og mangfoldige krav til den enkelte leder. Dette beskrives også av flere av informantene som en



utfordring når det kommer til å få til en praktisk og relevant lederutdanning. Selv om det i Norge nok er slik som informant 1 sier, at det er lettere å være ung og helt nyutdannet leder enn for eksempel i USA, så vil overgangen fra skolebenken til en lederstilling oppleves tøff for svært mange.

Informantene hevder at for mange lederstillinger gjelder det at man bør ha fagkunnskap eller bransjekunnskap i tillegg til en MiL for å kunne gjøre en god jobb. Her kan både bachelorgraden eller cand.mag.-graden man bygger mastergraden på, eller andre utdanninger før og etter MiL, i mange tilfeller styre senere karriere- og yrkesvalg. Erfaring generelt, men spesielt bransjeerfaring, påpekes som viktig. Det vil derfor, som informant 4 hevder, være fornuftig å ha en plan om hvilke stillinger man ser for seg man ønsker om noen år: *“Det er lurt å ha en master i grunn, men man må bruke den riktig i riktig type jobber”*. I starten av yrkeskarrieren må man derfor kanskje, som informant 1 beskriver, ta jobber hvor man er faglig overkvalifisert. Der får man muligheten til å bevise at man duger i arbeidslivet, og dermed gjennom både interne og eksterne opprykk etter hvert nærme seg sine karrieremål.

Et annet viktig tema som opptok informantene var om studiet egentlig var en lederutdanning og om det i det hele tatt kvalifiserte kandidatene til operative lederstillinger. Ingen av informantene mener at MiL alene kvalifiserer noen til en lederstilling og ingen ville ansette en nyutdannet i en lederstilling dersom vedkommende ikke hadde annen erfaring. Dette skyldes i følge informant 2 og 5 at studiet har en teoretisk og instrumentell tilnærming.

*“Men så ser en jo også at det ikke er alltid like lett å få den teoretiske ledelsesteorien til å fungere i praksis, for i praksis så blir en slukt. Med mindre det er et stort konsern og man har mange andre til å hjelpe seg. Men i et slikt type konsern og selskap som jeg jobber i, så er den daglige lederen involvert i alt fra muttere til strategi, og får alle slags mulige henvendelser. For alle tror du har svaret på alt, alle forventer at du skal løse alt, også har man ikke organisasjonen som støtte. Man sitter og løser oppgavene for seg selv” (Informant 2).*

Utdanningen oppleves altså av informant 2 som instrumentell. Teoriene oppleves vanskelig å sette ut i praksis når man kommer ut i arbeidslivet og det kan bli mye prøving og feiling i starten, spesielt dersom man ikke har arbeidserfaring fra tidligere.

Når en av informantene likevel sier hun føler seg kvalifisert til hvilken som helst lederstilling, er det mer på grunnlag av arbeidserfaring, enn på grunn av MiL. Hun påpeker at det er de to forholdene til sammen som gjør hennes lederkompetanse stor.

For to av de andre informantene, begge forholdsvis nyutdannede, hevder de at manglende praksis er det som gjør at de ennå ikke er kvalifisert til de store lederoppgavene, men at de

gjennom erfaring og trening regner med å komme dit. Dette kan tolkes dit hen at praksis er en nødvendighet for å bli en god operativ leder og at en MiL i starten av en arbeidskarriere kan være et godt grunnlag å bygge videre erfaringer på.

#### **4.1.4 Gjennomføring viktigere enn karakterer**

Når det kommer til faglig kvalifisering, ser man at det er svært få som mener at karakterene man får på studiet i stor grad påvirker hvor attraktiv man er på arbeidsmarkedet. Det påpekes av to av informantene at det i fagstillinger, for eksempel i IT-sektoren og i finansnæringen betyr mer, og at det i mer generelle lederstillinger ikke har den samme betydningen. Så lenge karaktersnittet er OK, vil det å ha gjennomført en utdanning på masternivå, for mange være en kvalifikasjon i seg selv. Karakterer anses som viktigere som nyutdannet enn når man har yrkeserfaring i tillegg.

*“Du ser jo at de har høyere utdannelse, og vi verifiserer alltid karakter for å sjekke at det stemmer, men jeg kan ikke si at om du har et B eller D-snitt er veldig avgjørende. Fordi når du, i alle fall i de lederstillingene jeg har vært med på å rekruttere, da er det så viktig hva du har gjort de siste årene i jobben din. Og det er det arbeidsgiver er opptatt av, hva du har gjort før, og ikke hva du studerte, hvilke karakterer du fikk for 20 års siden” (Informant 4).*

Informant 4, som selv jobber med lederrekruttering, hevder det er karakterer og kjemi mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet som er avgjørende for nyutdannede, mens de som har en del erfaring bedømmes ut fra de siste årene med erfaringer. Informantene ser i denne sammenheng på en praksisperiode i utdanningen som positivt for en nyutdannet jobbsøker. Men jo lengre erfaring man har fra lederstilling før utdanningen, jo mindre utbytte mener informantene at en praksisperiode i en MiL har i ansettelsesprosesser.

#### **4.1.5 Utdanningen som kvalifisering til ulike typer yrker**

Samtidig som informantene synes MiL gir et greit faglig grunnlag for senere lederjobber, opplever flere informanter at utdanningen ikke er en ren lederutdanning. Den kvalifiserer til et bredt spekter av stillinger, noe avhengig av hvilken utdanning og erfaring man har fra før. De opplever altså at det ikke kun finnes en mulig yrkesvei, men mange ulike og unike karrierestiger og yrkesvalg for de som tar utdanningen. Dette i seg selv gjør utdanningen fleksibel og anvendbar på flere fagfelt, samtidig som det beskrives at praksis man opparbeider i en bransje gjør at videre karriere til dels styres av dette. Informant 4 hevder at det å ha en plan med sine jobb-bytter er lurt dersom man skal oppnå sine karrieremål. For informant 5 var det derfor et helt bevisst valg, da hun etter flere lederjobber innenfor samme

bransje, valgte å bytte fagmiljø, nettopp for å få økt kunnskap rundt ledelse og kommunikasjon i flere kontekster.

Noen mente utdanningen i større grad kunne sees på som en HR-utdanning, mens andre hevdet de var mest kvalifisert til jobber hvor strategisk målstyring var viktigst. Felles for alle informantene var at de ønsket å jobbe med mennesker og være i situasjoner hvor de kunne påvirke eller gjøre en endring. De fleste jobbet i dag i mer HR-relaterte jobber. Den spesielle fagkompetansen informantene hevder de har fått gjennom en MiL var de fagene som handler om strategisk målstyring, personal og HR. Her varierer det en del mellom utdanningene og hvilken fagretning informantene valgte. Men ut fra fagplanene til studiene kan man generelt si at målstyring, ledelse og personal på svært mange områder omhandlet de samme temaene, men med ulike vinklinger og teoretikere.

Ut i fra dette er det kanskje ikke merkelig at mange av de som tok utdanningen mente at man var kvalifisert til ulike HR-stillinger og at mange også hadde både sine første og nåværende jobber i den fagretningen. Som informant 6 sa: *“Man må være veldig glad i mennesker om man skal orke å jobbe som leder”*. Hun mente at dersom man skulle bli leder var personalhåndtering en av de viktigste lederoppgavene og derfor ville det å begynne karrieren i en HR-jobb kunne være et godt grunnlag for en senere lederjobb.

Samtidig var det ulike fag som omhandlet nettopp personalbehandling som var blant det informantene følte de manglet på studiet. Informantene oppfatter at relasjonelle og kommunikasjonsmessige ferdigheter er viktige ferdigheter i både leder- og HR-stillinger. De så samtidig på dette som personlige ferdigheter som ikke kan forberedes like lett i undervisningssammenheng. Disse ferdighetene oppleves av informantene som ferdigheter som modnes over tid og som man lærer gjennom stadige interaksjoner med andre mennesker.

Oppsummert gir altså en MiL kanskje ikke det direkte økonomiske utbyttet man kanskje skulle ønsket, spesielt ikke i privat sektor. Men på lengre sikt kvalifiserer utdanningen, sammen med annen utdanning og etter hvert yrkeserfaring, den enkelte til høyere betalte stillinger. Og selv om man ikke hverken føler seg kvalifisert, eller blir ansatt i lederstillinger når man er nyutdannet, vil man ha muligheten til å opparbeide seg de kvalifikasjonene som etterspørres gjennom bevisste jobb-bytter og eventuell tilpasset etterutdanning.

## 4.2 Faglig utbytte

Det faglige utbyttet av utdanningen vektlegges når informantene skal berette om sitt utbytte av MiL. Gjennom faglige innspill mener alle informantene at de har blitt bedre rustet til å

takle utfordringene de skal møte i arbeidslivet, dog på ulike plan og på ulike fagområder. I dette kapittelet vil jeg ta for meg hvordan informantene opplevde det faglige utbyttet relatert til deres forventninger og det de opplever av problemstillinger i sin arbeidshverdag.

#### 4.2.1 MiL er ingen profesjonsutdanning som lege eller jus

Alle som starter på en utdanning har en forventning om hva de skal lære (Tønseth, 2011). Hvilken bakgrunn informantene har ser ut til å påvirke hvilke forventninger de har til utbytte. Disse forventningene kan i noen grad være med å påvirke hvilket utbytte den enkelte føler de har hatt av sin MiL (ibid.).

*“Akademia har en litt sånn historisk måte å gå inn i fagene; du skal liksom kunne organisasjonsutvikling og sånn. Føler dette kunne blitt behandlet litt overflatisk også kunne man laget et hjul med de problemstillingene man møter som leder og tilpasse teoriene til praksisen. Da kunne man plukket frem teorier som var mer relevant for demokratiske prosesser, involvering også videre” (Informant 5).*

Informant 5 beskriver her en frustrasjon som kunne spores hos de fleste informantene, men i størst grad hos de som hadde lang arbeidserfaring før studiene. De ønsker et faglig utbytte som i størst mulig grad kan hjelpe dem i den praktiske arbeidshverdagen og som de kjenner seg igjen i. Konkrete arbeidsverktøy som kan brukes direkte inn i de utfordrende situasjonene som kan oppstå i arbeidshverdagen etterlyses. Informant 2, 3 og 5, som hadde arbeidserfaring da de søkte MiL, beskriver at de i stor grad selekterte ut noen av teoriene som de mente de fikk bruk for i arbeidssammenheng og gikk mer i dybden på disse. Teorier som virket lite matnyttige ble behandlet mer overfladisk, kun for å kunne brukes i eksamenssammenheng. Alle informantene beskriver at få av teoriene kunne brukes direkte inn i praksis. Teoriene oppleves veldig instrumentelle og stilistiske, men som spesielt informantene med ledererfaring beskriver, fungerer ikke ledelse slik.

*”Så det er litt teoretisk. Det er ingen profesjonsutdanning som lege eller jus, som bruker det de har studert rett inn i hverdagen... Når man kommer ut i en bedrift, så er det den praktiske biten som møter en der og da. Da betyr ikke de ulike teoriene så mye...” (Informant 2).*

Informant 2, som hadde arbeidserfaring før han begynte å studere MiL, hevder at den direkte overføringsverdien av teoriene var liten. Han hevder likevel at det teoretiske bakteppet er nødvendig for å forstå hvorfor teoriene som er gjeldende i dag har fått fotfeste og at det kan være nyttig å ha en oversikt over hva som rører seg innenfor fagfeltet. Han bruker altså teoriene mer som en forklaringsmodell, enn som et operasjonelt hjelpemiddel.

Informant 6 hadde en litt annen oppfatning av sin MiL:

*“... For masteren i Tromsø var veldig sånn systemorientert, ikke så veldig individorientert. Så mye mer på mål og resultatstyring, risikostyring og mye mer sånn overordnet. Mens mange andre lederutdanninger kanskje har mer psykologi og pedagogikk da...” (Informant 6).*

Hun beskriver her fokus på systemorienterte styringsverktøy som en leder kan få bruk for og som hun selv benyttet i sin første jobb etter studiet. Det å ha teoretiske kunnskaper på et overordnet nivå kan være nyttig i sammenhenger der en møter nye og komplekse problemstillinger, hvor man kanskje selv ikke sitter på all kompetanse, men må stole på medarbeidere med mer kompetanse på området.

*“... så sånn sett så er det korrekt i den form at vi fikk vi fikk en god del helhetlige modeller, som synliggjør at det ikke bare er en ting du kan tenke på, men at det er en hel del andre ting du skal jobbe med. Så sånn sett er det godt samsvar, man kan aldri kutte noe, alt er en prosess og man er avhengig av at hele maskineriet fungerer, at det skal henge sammen og smøres...” (Informant 5).*

Informant 5 beskriver her at det ble undervist i gode, helhetlige modeller som synliggjorde denne kompleksiteten, men at for lite bruk av eksempler av praktisk bruk av teoriene, gjorde at de ikke ble de operasjonelle verktøyene man kanskje hadde ønsket seg. Det etterlyses praktiske eksempler i bruk av de ulike teoriene og mer informasjon om hvordan ulike situasjoner kan påvirke hvilke teorier som bør anvendes. Som informant 5 sier: *”Det å lede i forhold til situasjonsbestemt ledelse, det gir ikke masteren deg... Men organisasjonsteorier er viktige å huske, for de er referansepunkter.”* Hun sier altså at ledelse er kontekstavhengig og at teoriene må tilpasses virkeligheten og ikke omvendt. Som informant 4 hevder, så kan man sikkert se trekk fra alle teoriene i en enkelt situasjon. Forståelsen av begrepene og hva som ligger bak sees derfor på som avgjørende.

Flere peker på at forskjellen mellom “management” og “ledelse” i for liten grad diskuteres, noe som i følge informant 3 og informant 5 medfører at man mister mange av de moralske og etiske aspektene i diskusjonene rundt teoriene. Informant 5 hevder i denne sammenheng at mange blir ledere ut fra en feil oppfatning av hva lederrollen er og at måten undervisningen er lagt opp på kan være med på å forsterke denne feiloppfatningen. Gjennom for stort fokus på stilistiske teorier og for lite fokus på realistiske dilemmaer, vil det man lærer være lite relevant i en leders hverdag.

Flere av informantene påpeker at undervisernes manglende praktiske ledererfaring var en stor svakhet. Manglende relevante eksempler og det som av informantene oppfattes som feil prioritering av teorier, blir beskrevet som konsekvenser av dette. Samtlige informanter hevdet

at man i det minste burde ha noen forelesere som hadde praktisk ledererfaring fra næringslivet og flere forteller at de selv valgte valgfag ut fra foreleserens praktiske lederbakgrunn.

Tre av informantene etterlyser også økonomi og jus (arbeidsrett) inn i fagkretsen og flere har tatt, eller vurderer å ta, etterutdanning innenfor disse fagfeltene. Informant 5 sier at hun synes det er veldig rart å utdanne ledere uten å snakke om økonomi, marked eller brukere. Hun mener bunnlinjeperspektivet mangler helt. Noen av informantene etterlyser også mer kunnskap om kvalitetssikring i alle ledd og mer om den norske samarbeidsmodellen.

#### **4.2.2 Den norske samarbeidsmodellen – uteglemt?**

Når informantene reflekterte rundt pensumlitteraturen de hadde på sin MiL, kom det raskt frem hos samtlige at basisfagene i stor grad var basert på amerikansk litteratur. Sett opp mot ledelsesfaglig utbytte ble det derfor spørsmål om undervisningen var tilpasset arbeidshverdagen med de spesifikke særtrekkene som ventet studentene her i Norge.

På BI legger man opp til en internasjonal utdanning med all undervisning og pensum på engelsk. Det er derfor ikke overraskende at BI ikke har fokus på den norske samarbeidsmodellen. På de andre utdanningene, der det både undervises på norsk og som i noen grad har norsk pensum, kunne man kanskje forvente at den norske samarbeidsmodellen ble behandlet. Ingen av informantene beskriver imidlertid at dette blir gjort, med unntak av i noen valgfag. Selv om pensum og teorier stort sett er amerikanske, oppfatter informantene likevel at undervisningen har fokus på norske forhold, for eksempel gjennom bruk av norske case. Informantene med lang arbeidserfaring er samstemte i at kunnskap om den norske samarbeidsmodellen er avgjørende for å være en god leder. Som informant 5 sier, så er man *“ubrukelig som leder om man ikke bruker den (den norske ledelsesmodellen) i endringsprosesser”*. De erfarne informantene mener derfor, i større grad enn informantene uten mye arbeidserfaring, at teoriene og undervisningen burde tatt hensyn til den norske modellen og hvordan denne kan brukes i praksis for å skape gode relasjoner til sine medarbeidere. Informantene etterlyser mer teori om den norske samarbeidsmodellen og hvilke arbeidsrettslige konsekvenser den har.

Til tross for at det ikke undervises i den norske samarbeidsmodellen, oppfatter informantene at teoriene som blir vektlagt i stor grad tar opp mange av *elementene* i den norske ledelsesmodellen. For eksempel forteller informant 2 om fokus på “Empowerment” og informant 1 sier at de amerikanske teoriene beskrives ut fra et amerikansk hierarki, men hvor

man forholder seg til hverandre på en norsk måte. Ønsket om en mer konkret beskrivelse av den norske samarbeidsmodellen uttrykkes sterkt hos flere av informantene.

Rent faglig opplever altså informantene en stor svakhet ved at undervisningen er for teoretisk og for lite praktisk rettet. De ønsker mer konkrete verktøy de kan anvende i arbeidshverdagen. Det å ha erfaring fra arbeidslivet før studiestart oppleves som en stor fordel, både forståelsesmessig, men også resultatmessig i form av karakterer. Undervisningen oppleves heller ikke spesielt tilpasset den norske konteksten og det er ønskelig med mer jus- og økonomifag inn i studiet. Samtidig synes informantene de har fått et solid teoretisk fundament, som de kan bygge videre på i fremtidige læreprosesser.

### 4.3 Personlig utbytte

Når informantene skal beskrive hvilken kompetanse en god leder må inneha, beskriver de både ledelsesfaglige og personlige egenskaper. Jeg vil i det følgende ta for meg informantenes uttalte opplevelser av utvikling av de personlige egenskapene gjennom studiet.

#### 4.3.1 Å være leder er en kompetanse i seg selv

På spørsmål om hvilke personlige egenskaper og ferdigheter informantene anså som viktige for å utøve god ledelse, var det kommunikasjons-, refleksjons og analytiske ferdigheter som ble trukket frem. Som informant 4 beskriver: ”... så snakker jeg generelt da, for det krever noe av deg i forhold til å tenke prosess, samarbeide, diskutere mer avanserte temaer da og jobbe mer avansert...” Informant 4.

Hun beskriver altså en lederjobb som en jobb som krever noe av den enkelte og hvor det ikke holder å reprodusere tidligere måter å gjøre ting på. En må gjennom refleksjoner og erfaringer tenke fremover og være den som tenker helhetlig og strategisk. En må derfor ha gode faglige kunnskaper, men som informant 3 beskriver, og som alle informantene er inne på, hjelper det ikke med faglige egenskaper om du ikke har de personlige egenskapene i tillegg. Samtidig påpeker informant 5 at det kreves andre egenskaper som mellomleder enn som toppleder, og at de kommunikasjonsmessige sidene er enda viktigere hos en toppleder. Informant 3 beskriver at det å være en god menneskekjenner i denne sammenhengen er en nyttig kompetanse. Det å se den enkelte og klare balansegangen mellom grensesetting og pushing, ansees av informanten som en viktig, men vanskelig del av det å være leder.

Samtlige informanter ønsker å jobbe for en leder som er tydelig og lett å forholde seg til. Det være seg tydelig kommunikativt, men også tydelig strategisk. Dette krever i følge noen av

informantene at man har god faglig kompetanse, men som informant 3 påpeker, også føler seg trygg på sine lederegenskaper:

*“Jeg har jo ikke vært en leder før og det er jeg kanskje glad for. For jeg tror kanskje jeg ikke har hatt nok å henge det på. Da hadde jeg bare hatt personlig egnethet og det å være en naturlig leder. Men det har ikke vært nok for min del. For jeg føler meg mye tryggere nå, og med den tryggheten så tror jeg man utstråler noe som gjør at ting glir lettere” (Informant 3).*

Gjennom å ha tro på egne ferdigheter og egen lederkompetanse, god self-efficacy, mener altså informant 3 at man vil fungere bedre i lederrollen. Som informant 5 sier det: “Å være leder er en kompetanse i seg selv”. I disse to sitatene ligger den “tause” kunnskapen som det kan være vanskelig å beskrive. Informant 5 snakker om “karismatiske egenskaper”, mens informant 3 snakker om det å være en “lederpersone” som noe som kan være medfødt og arvelig. Samtlige informanter er enige om at ikke alle personer har de personlige egenskapene som trengs for å bli en leder og at ikke alle disse egenskapene kan læres. Samtidig hevder de at det er mulig å utvikle disse egenskapene til en viss grad gjennom utdanning, kursing eller refleksjon alene eller sammen med andre.

#### **4.3.2 Personlige egenskaper må trenes, ikke bare læres**

Siden alle informantene mener at en god leder må inneha en del personlige egenskaper, vil det å ha muligheten til å utvikle disse være en viktig del i utdanningen når man tar en MiL. Også i en del av teoriene som det undervises i, fordres det en del personlige ferdigheter, som for eksempel kommunikasjonsevner og analytiske evner. Likevel viser studienes fagbeskrivelser og informantenes utsagn at fokuset og omfanget av dette er begrenset.

Den personlige egenskapen man kanskje i størst grad fokuserer på å utvikle er evnen til å reflektere. Flesteparten av informantene beskriver en bedre evne til å reflektere som et faktisk opplevd utbytte av studiet.

*“... også var det litteratur om HRM, også var det kritisk litteratur om HRM. Det var sånn studiet var bygd opp. Litteratur mot litteratur. Det var veldig på et akademisk nivå. Begrepsdiskusjoner...” (Informant 6).*

Informant 6 beskriver her hvordan man i de fleste av de valgte utdanningsinstitusjonene jobber med refleksjon som arbeidsmetodikk i den daglige undervisningen. Alle informantene beskriver økte refleksjonskunnskaper rundt nettopp det å være kritisk til ulike begreper og forskningslitteratur. Flere av informantene etterlyser likevel større mulighet for refleksjon rundt egen lederrolle og rundt egne lederferdigheter. Informant 5 trekker frem en situasjon i forbindelse med en studentaktivitet hvor hun fikk nyttige tilbakemeldinger på ulike



ledelsestrekk, som noe hun har tatt med seg videre. Hun sier videre at det kan være vanskelig å trene på lederferdigheter i konstruerte settinger, og at det derfor kan være hensiktsmessig å sette seg selv i situasjoner hvor man kan få trent denne ferdigheten.

Når informant 6 i større grad etterlyser fag som omhandler organisasjonspsykologi, motivasjonsteori og læring og informant 3 ønsker mer fokus på stressmestring og verdibasert ledelse, setter de kanskje ord på de mer generelle vendingene mange av de andre informantene bruker når de omtaler mangler ved studiet. Ønske om mer konkrete verktøy, undervisning i lederferdigheter og det å gå mer i dybden på en del av teamene kan i noen tilfeller tenkes oppfylt om man har emner som beskrevet av informantene 3 og 6.

På direkte spørsmål om informantene føler de har hatt noe personlig utvikling i løpet utdanningen, svarer 4 av 6 at det har de hatt. De to som hevder at de ikke har hatt noe særlig personlig utvikling hadde begge lang erfaring fra arbeidslivet før de startet studiet og en av dem deltok heller ikke særlig på undervisningen, noe han selv antok kunne være årsaken til manglende utbytte. Informant 5 uttrykker det slik: *”Det var lite fokus på meg som individ. Det var stort sett på større prosesser. Lite spørsmål som ”er du egnet?” eller fokus på lederrollen. Hva skal til for å være en god leder?”* Selv om hun mener at det var mye fokus på refleksjon rundt teorier og faglitteratur, hevder hun at det er for lite refleksjon rundt lederrollen. Hun fremhever for eksempel refleksjoner rundt maktbegrepet som noe en leder burde ha et bevisst forhold til:

*“... makt og uformell makt og det ansvaret man har som leder. Maktbegrepet er underkommunisert fordi man bor i Norge. Noen ganger har man ansvar for å bruke makt, mens andre ganger har man makt over mennesker men man bør bevisst ikke bruke den”* ( Informant 5).

Hun trekker altså frem det situasjonelle og det verdiladede maktbegrepet som man i stor grad ikke lærer gjennom tradisjonell organisasjonsteori. Samtidig mener hun at utdanningen er så pass teoritung, at man får med seg litt av det filosofiske perspektivet også,- for eksempel at man må huske at det er ordentlige mennesker og ikke monopolbrikker man flytter på når man bedriver ledelse. Denne noe motstridende holdningen kan sees hos flere av informantene og kan være et bilde på det informant 1 stiller spørsmål ved, nemlig *“hvor mye obligatorisk får en presset inn i løpet av 2 års utdanning?”* Hun stiller også spørsmål ved hvor mye en klarer å “forandre” noen til leder i løpet av 2 år og mener at det i større grad må dybdelæring til for å endre personlige egenskaper hos en leder. For å bli klar over egen væremåte og dermed

kunne forandre denne, er man avhengig av å øve i praksis og få tilbakemelding fra omgivelsene, slik informant 5 og informant 6 ser det. Dette er det lite av i utdanningen i dag.

Det å være en god leder oppfattes av mange som en personlig egenskap og alle informantene er enige om at utvikling av disse personlige egenskapene er viktig. Men det er lite fokus på dette i MiL og man får ikke trent særlig på det gjennom studiet. Utfordringen med utvikling av personlige egenskaper handler også om at de utvikles over tid og at et studium over to år kan være en for kort periode i den forbindelse. Det å bli klar over hvilke egenskaper som er viktig og dermed bør øves, er i følge informantene avgjørende for at man skal kunne utnytte den teoretiske kunnskapen man har fått og omsette i god ledelsespraksis.

#### **4.4 Læring i og av praksis**

Alle informantene hevder at lederferdigheter ikke kan læres gjennom vanlig klasseromsundervisning. De hevder at man med de teoretiske kunnskaper man tilegner seg i studiesammenheng som basis, også trenger praktisk trening for å utvikle sine lederegenskaper. Spørsmålet blir da hvordan man best kan utføre denne praktiske treningen; om det er før, under eller etter studiegjennomføringen den gir størst relevans og utbytte.

##### **4.4.1 Erfaringskunnskap som aktivum for læreprosesser**

Noen av informantene hadde jobbet før og/eller under studiene, mens andre kom rett fra en bachelor- eller cand.mag.-utdanning. Noen utdanninger krevde arbeidserfaring som en del av opptakskravene, mens andre ikke gjorde det. Dette gjorde at alle informantene hadde sitt eget ståsted i forhold til synet på nytten av praktisk trening i studiesammenheng.

Når det gjelder praksis før oppstart av studiet, ble dette av 5 av 6 informanter sett på som udelt positivt. Informant 6 viste for eksempel til at hun kun hadde jobbet ved siden av studiene i vanlige medarbeiderjobber, men likevel var det flere ting som kom opp i jobbsammenheng hun kunne relatere til teoriene og bruken av disse. Samtlige av informantene med tidligere jobberfaring beskriver dette som en stor fordel i egne studier. Refleksjon og drøfting av teorier er viktig på en eksamensoppgave og de hevder at dette er enklere for de med flere erfaringsbaserte knagger å henge teoriene på. Informant 1, som hadde hatt et obligatorisk praksisopphold i sitt studium, stilte spørsmål ved om de som hadde mye jobberfaring fra tidligere, ville få særlig utbytte av et tilsvarende praksisopphold.

På samtlige informanternes studier var det en blanding av studenter med og uten tidligere arbeidserfaring. Dette beskrives av informantene som en fordel som skapte en fin dynamikk i

klassen. Informant 3 beskriver at en del av de som ikke hadde arbeidserfaring var mer frustrert i løpet av studieløpet da det var vanskelig for dem å konkretisere teoriene. Informant 5 hevder at de som hadde erfaring nærmest fikk en utfordrerrolle under faglige diskusjoner, hvor det i hovedsak var disse som stilte kritiske spørsmål til teoriene.

De fleste hadde relativt små klasser med mellom 10 og 20 studenter, noe som ble oppfattet som ideelt i undervisningssammenheng.

*“Noe av det beste med masteren var at vi var få. Vi var 12 stykk, så det ble veldig mye diskusjoner i klassen. Så det ble forelesninger og diskusjoner, ikke bare den forelesningssalen hvor du sitter å hører på. Det føler jeg hjalp veldig i forhold til motivasjon og måten å lære på, at du tok til deg mye...”* (Informant 1).

Informant 1, som kom rett fra bachelor, mente at denne typen læringsmiljø hjalp de som ikke hadde arbeidspraksis fra tidligere til å få relevante eksempler de kunne relatere teorien til og at de gjennom dette bedre forsto konteksten teoriene skulle anvendes i senere.

#### **4.4.2 Praksis i studiet**

I ett av studiene, Master i innovasjon og ledelse ved Høgskolen i Bergen, har man et praksisopphold på tre måneder midt i studiet. De andre utdanningene har ikke noe tilsvarende. Informantene trakk fram viktigheten av erfaring for å bli en god leder, og en praksisperiode i løpet av studietiden ble sett på som et mulig positivt bidrag i så måte.

Informant 1 tok det nevnte studiet i Bergen og hadde en tre måneders lang praksisperiode i Houston. Hun sa at dette var den mest lærerike perioden i hele studietiden og det som gjorde at hun følte hun hadde fått godt, praktisk utbytte av utdanningen. De informantene som hadde et arbeidsforhold gjennom studietiden, beskrev de samme fordelene. Som informant 1 sier: *”Man lærer det samme uten praksis, men det blir ikke like nyttig”*.

Praksis kan i følge informant 1 brukes til to formål. Enten som bakgrunn til å forstå teori, eller for å teste ut teori man har lært. Informant 6 er inne på det samme når hun ønsker en annen, samlingsbasert undervisningsmodell, med utprøving av teorier i egen bedrift mellom samlingene. Informant 5 sitt syn sammenfaller med dette og mener at jo nærmere knyttet til arbeids-situasjonen man er, desto større blir læringseffekten. Dersom man er i arbeid eller har en praksisperiode, får man prøvd ut teorien umiddelbart og hun mener at dette vil øke læringsutbyttet i stor grad.

Både informant 5 og informant 1 hevder videre at det å lære å være leder handler om å lære gjennom å gjøre og ved å observere rollemodeller. De fleste informantene beskriver ingen

konkret trening i å være leder på studiet og som informant 4 hevder, så er en MiL ingen utdanning om hvordan du skal bli god i en rolle.

*“Jeg tror det er mye av det jeg lærte i Houston med han jeg jobbet med der. Han var veldig sånn, veldig jordnær og ydmyk, samtidig som han var veldig flink på det han drev med. Måten han jobbet på lærte jeg mye av følte jeg, at det er noe med holdningen til det man driver med. Det sitter igjen...”* (Informant 1).

Informant 1 beskriver her det som for henne opplevdes som det største utbyttet av praksisen; å se og forsøke å forstå lederen man jobber sammen med som en rollemodell. De refleksjonene studiet la opp til rundt dette i praksisen, ble oppfattet som svært lærerikt.

Flere av informantene med lengre erfaring før studiestart, ser imidlertid noen utfordringer i forhold til et eventuelt obligatorisk praksisopphold i studiet. Både informant 2 og informant 3 mener at det å knytte teorier opp mot praksis gjerne er noe man jobber med over tid i en bedrift. De ser samtidig noen praktiske utfordringer med gjennomføringen av et slikt opphold dersom man er i jobb mens man studerer eller har familie.

Informant 2 og 3 hevder også at de hadde en stor fordel av å være i en bedrift under studiet. Gjennom dette kunne de relatere konkrete situasjoner til teoriene og se utviklingstrekkene opp mot opplevd arbeidshverdag. Informant 2 beskriver det slik:

*“..Altså for min del så var jeg i en bedrift, eller i forsvaret i den tiden, men bare det å kunne relatere teorien og kunne se utviklingstrekkene, det var, jeg tror det var mer viktig det. Så kan man si at de som ikke har praksisplass, de fikk gjerne ikke den ballasten da. Med at de kunne se teorien i praksis slik som vi kunne.”* (Informant 2).

Informant 3 og informant 6 beskriver stort utbytte av å samarbeide med bedrifter i forbindelse med masteroppgaven og mener dette ga dem større utbytte enn de som skrev oppgaven alene og til en viss grad fungerte som en type praksiserfaring.

Læring av og i praksis anses altså som svært utbytterikt. Både i forhold til det å få en dypere forståelse for det teoretiske, men også i forhold til økt motivasjon gjennom å se relevansen av hva som læres. Det å få “knagger” å henge teoriene på var en metafor som ble mye brukt. Den læringsmessige fordelene med praksis i studiet, eller gjennom å arbeide ved siden av studiet, ses på som stor. Det å få prøvd ut teorien i praksis umiddelbart, øker muligheten for at teorien ikke går i glemmeboken så fort eksamen er levert. Gjennom refleksjoner over praktisk anvendelse av teoriene, får man også en mer kritisk forståelse for hvordan og når de ulike teoriene egner seg. Praksis i studiet er derfor ønskelig, men kan være noe praktisk utfordrende - både for den enkelte student og for utdanningsinstitusjonen.

## 5 Diskusjon

Sett opp mot tidligere forskning bekrefter empirien i denne oppgaven flere av funnene, mens noen funn ikke bekreftes i samme grad. Motivasjonen for å starte på en MiL er kanskje det som i størst grad skiller seg fra den tidligere forskningen på området. Mens informantene i denne studien ikke var spesielt opptatt av det økonomiske aspektet da de søkte utdanningen, blir dette for eksempel av Baruch og Peiperl (2000) sett på som den viktigste motivasjonsfaktoren. Hos informantene i denne studien er imidlertid ønske om faglig påfyll den motivasjonsfaktoren som oftest nevnes. Karrieremessig utbytte nevnes bare som en motivasjonsfaktor der hvor utdanning trengs for å beholde nåværende stilling.

Det opplevde økonomiske og karrieremessige utbyttet etter endt studium beskrives veldig ulikt av informantene. Denne sammenhengen, eller mangelen på sådan, beskrives også i flere ulike forskningsstudier (Pfeffer & Fong, 2002, Mintzberg, 2004, Baruch & Peiperl, 2000).

Informantene bekrefter også i stor grad Collins (2002) sin konklusjon om at for å få utbytte av en læringsaktivitet som MiL, må man foreta en behovsvurdering. Informantene reflekterer i stor grad over sine egne behov for mer kunnskap på enkelte områder. Disse forbedringsområdene er ikke de samme hos alle informantene. Med såpass ulike behov som informantene tilkjennegir, blir det utfordrende å lage et utdanningsprogram som favner alle. Det samme gjelder utvikling av personlige ferdigheter. Økt selvtillit beskrives av informantene som et ønsket og opplevd utbytte av studiet og dette samsvarer også med forskning. Den økte selvtilliten oppleves i større grad hos informanter med arbeidserfaring i tillegg, noe som kan tyde på at praktisk trening vil øke læringsutbyttet, spesielt hos de som ikke har erfaring fra arbeidslivet.

Jeg vil i dette kapitlet videre diskutere mine funn med utgangspunkt i relevante læringsteorier og med særlig fokus på organisasjons- og ledelsesstudier.

### 5.1 Kunnskapsformer

Informantene bruker i stor grad uttrykk som teoretisk og praktisk kunnskap. Tre av dem snakker også om teoretisk kunnskap som “akademia”- og da til dels med en negativ undertone. Teoretisk kunnskap oppfattes både som noe positivt og negativt hos informantene. Positivt når man ser den praktiske nytten i den, men negativt når det fremstår som foreldet kunnskap som man kun lærer fordi man skal ha eksamen. Allerede for 2300 år siden trakk Aristoteles opp skillet mellom tre ulike kunnskapsformer: episteme, techne og fornisis (Gjøsæter, 2013). Mens episteme er teoretisk kunnskap om noe som er evig og uforanderlig,

er techne den praktiske kunnskapen om hvordan man produserer fysiske produkter, altså praktisk kunnskap. Fornesis på sin side er evnen til å handle moralsk klokt på grunnlag av det gode skjønn, og gjennom handling sikre målene for et godt liv (Grimen, 2008). Det er altså ikke produktet som handlingen fører til, men handlingen i seg selv som er selve målet.

I nyere tid har Gilbert Ryle (1963) brukt Aristoteles sine tanker og satt den praktiske kunnskapen – å kunne gjøre noe (“knowing how”) opp mot epistemisk kunnskap – å vite at noe er (“knowing that”). Grimen (2008) henviser også til Johannessen (1999) som skiller mellom ferdighetskunnskap – praktisk kunnskap og påstandskunnskap – teoretisk kunnskap. Gjøsæter (2013) på sin side henviser også til Jamissen (2011) som skiller mellom erfaringskunnskap og vitenskapelig kunnskap. Erfaringskunnskap kan i denne sammenheng beskrives som hverdagskunnskap, fortrolighetskunnskap og praktisk kunnskap, mens generalisert kunnskap, ekspertkunnskap og teori er uttrykk for vitenskapelig kunnskap.

Selv om definisjonene er noe ulike, har jeg med utgangspunkt i disse valgt å bruke uttrykkene teoretisk og praktisk kunnskap videre i oppgaven. Dette er også begreper som ble brukt av samtlige informanter i studien og som ligger dagligtalen nær.

## **5.2 Økonomisk- og karrieremessig utbytte av MiL**

De fleste informantene hadde en klar forventning om at en utdanning skulle gi en økonomisk gevinst på et eller annet tidspunkt. Dette beskrives også av Tough (1979 i Tønseth 2011) som en viktig forventning blant de som deltar i formelle læringsaktiviteter. Det var ulike forventninger om man jobbet i privat eller offentlig sektor. Hos informantene som var eller hadde vært ansatt i offentlig sektor, kunne man se en større andel som fikk direkte økonomisk utbytte av utdanningen. Enten gjennom høyere lønn eller mulighet for å søke på eller beholde stillinger som var høyere lønnet. I privat sektor beskrives det i større grad at den økonomiske gevinsten oppstår senere, gjerne ved jobbskifter, internt eller eksternt. Man får en utsatt økonomisk gevinst gjennom at man ved å akkumulere erfaring og utdanning etter hvert gjør seg kvalifisert til å søke stillinger med høyere lønn.

Når informantene stilles direkte spørsmål om de fikk noe økonomisk utbytte av å ta en MiL, er de fleste avventende i sine svar. Selv om de forventer at utdanningen skal være med å bidra positivt til deres økonomi, er det vanskelig for dem å sette fingeren på hvor og hvordan. De beskriver forhold ved stillingen, bedriften eller bransjen, samt om de jobber i privat eller offentlig sektor, som mulige forklaringer på manglende økonomisk utbytte. Samtidig så man at noen firma eller bransjer har en høyere tiltro til MBA som en kvalifiserende utdanning enn

andre. Dette kan tenkes å være en økende trend. Man ser at den stadige globaliseringen og effektiviseringen som foregår innenfor mange bransjer, er med på å gjøre selskapene større og større og dermed gi økt behov for regler og rutiner, og mindre rom for individuelle tilpasninger.

Når informantene skal reflektere rundt hvilke stillinger de mener utdanningen kvalifiserer til konkluderer de med at studiet alene ikke gir den kompetansen de trenger for å gå ut i en lederstilling. Dette fordi det er for store forskjeller mellom den teoretiske ballasten studiet gir og de praktiske ferdigheter de har behov for som leder. Elmuti, William og Abebe (2005) påpeker at selv om man har fått en relativt bred enighet om at ledelse både er en kompetanse og en adferd, er det likevel ikke like bred enighet rundt om ledelse kan læres bort effektivt eller ei (se for eksempel Allio, 2005; Mintzberg, 2004; Elmuti et al., 2005; Barker, 1997).

Til tross for at informantene har søkt på studier som i stor grad har som formål å utdanne ledere, sitter ingen av informantene igjen med inntrykk av å være kvalifisert som leder med bakgrunn i utdanningen ved endt studium. Når de skulle trekke frem hva de mente var viktige egenskaper for en leder, var det mer personlige ferdigheter som ble trukket frem.

Kommunikasjons- og samarbeidsferdigheter, samt evnen til å tolke omgivelsene rundt seg ble sett på som avgjørende lederegenskaper. Dette er ferdigheter det kan være utfordrende å lære eller forbedre ved hjelp av undervisning (Mintzberg, 2004; Allio, 2005). Informantene bekrefter da også at det de savner i utdanningen, dersom den i større grad skal kvalifisere studentene til ledere, er fokus på utvikling av de personlige ferdighetene. Dette fokuset er i stor grad ikke til stede i MiL-utdanninger i Norge i dag.

Dette betyr imidlertid ikke at informantene så utdanningen som lite relevant i forhold til arbeidslivet eller at de følte det var vanskelig å få seg jobb etter endt utdanning. Utdanningen ble sett på som en god inngangsport til mange stillinger, men gjerne innenfor HR eller innenfor virksomhetsstyring på et lavere nivå. I noen av utdanningene var HR en viktig del av det teoretiske fundamentet og for mange var derfor HR- eller personalstillinger det de følte seg mest kvalifisert til.

Utdanningen ble også sett på som en døråpner i den forstand at man gjennom å oppfylle de formelle kravene en stilling har, fikk muligheten til å bli innkalt på intervju og dermed få vist andre sider av seg selv enn de som kan settes opp på CV-en. Dersom en hadde en fagutdanning som grunnlag for masterutdanningen, enten en bachelor eller cand.mag., så ville en slik tilleggsutdanning kunne gjøre en kvalifisert til lederstillinger innenfor sitt fagområde,

men da mer i en faglederstilling enn som toppleder. Masteren kan i så henseende ses mer på som en etterutdanning enn en grunnutdanning.

Informant 4 hevder også at det er lurt å legge en plan for hvordan man ønsker å bruke utdanningen sin for å oppnå sine karrieremål. Hvilke type jobber man har, innenfor hvilke bransjer og i noen grad hvilken bedrift, vil sammen med hvor lenge man har vært i de ulike jobbene og referansene man får fra disse alle være svært avgjørende for videre karriereløp. Dette er i samsvar med Nordhaug (1998) sin definisjon av «å gjøre karriere»:

*”Tradisjonelt er karakteristika en utvikling, vanligvis i ledelsesmessig retning, av en person som befinner seg i arbeidslivet, og som får denne utviklingen gjennom en rekke ofte systematiserte aktiviteter, som knytter seg til jobben eller en utdanningsinstitusjon. Dette er først og fremst siktet mot å skape og utvikle ledelsespotensialet i virksomheter som kan brukes når ledige stillinger skal besettes” (Nordhaug, 1998, s. 154).*

Alle informantene, bortsett fra en, snakket om studier eller kurs de allerede hadde tatt i etterkant av MiL, eller som de ønsket å ta i løpet av kort tid. Dette kan tyde på en bevissthet rundt egne ferdigheter eller mangel på sådanne, men det kan også vitne om en forståelse for hva som kreves eller ønskes av kompetanse i de stillingene informantene ønsker seg i fremtiden. Det ble beskrevet som at arbeidsgiverne stilte stadig høyere krav til fagkunnskap innenfor en rekke områder når de skulle ansette ledere. Områder som økonomi, HMS og jus opplevdes i denne sammenheng mangelfullt behandlet på MiL.

For de som hadde yrkeserfaring fra tidligere, hadde alle utenom en, hatt en lederjobb. For disse var derfor utdanningen noe de delvis tok for å få bekreftet noe av kunnskapen de mente de hadde fra før, og få et papir på dette. Det å få en symbolsk belønning i form av et vitnemål var en viktig forventning studentene hadde før de begynte utdanningen. Noen var også bevisste på at de kanskje ikke kom til å “bruke” dette papiret nå, men at det kunne være greit å ha om man på et senere tidspunkt ønsket å bytte jobb. Samtlige hadde likevel et konkret formål med studiet, selv om målet fortsatt lå litt frem i tid for enkelte. Som noen av de yngre sa, må de bare skaffe seg litt erfaring før de fullt ut kunne få utbytte av utdanningen de hadde tatt.

Selv om økonomisk- og karrieremessig utbytte er et ønske hos informantene er det ikke mange som opplever at denne belønningen kommer umiddelbart. Det er heller ikke noen hovedmotivasjon for å begynne med studiet, men det er grunn til å anta at de på sikt vil få en positiv karrieremessig eller økonomisk utvikling på grunn av at de har tatt MiL.



### 5.3 Faglig utbytte

Informantene satt alle med en eller annen forventning om hva de skulle lære på MiL. De med arbeidserfaring hadde i størst grad forventninger knyttet til forbedring av det de så som sine “faglige svake sider” og få satt ord og begreper på ting man hadde opplevd i arbeidslivet. De uten arbeidserfaring hadde en større forventning om et rammeverk de kunne jobbe innenfor. Mens teori, eller “akademia” som flere omtaler det, er det “normale” for de yngste, blir ordet brukt med en viss form for skepsis og med en negativ undertone av informantene med erfaring. De har kanskje allerede gjort seg noen erfaringer gjennom mangel på praktisk nytte av tidligere utdanninger, kurs og andre læringsaktiviteter. De har derfor muligens en større forventning til en masterutdanning som mer praktisk relevant.

Informantene hevder at de gjennom sin MiL har fått et solid teoretisk faglig fundament. Når de da i stor grad likevel er enige om at masterutdanningen i liten grad har gitt dem det praktisk faglige utbyttet de ønsker, kan en spørre seg hva dette skyldes. Chia og Holt (2008) bekrefter at det i høyere økonomisk-administrativ utdanning har vært mer fokus på abstrakte teorier, og refleksjoner rundt disse, enn av praktisk kunnskap. Det har vært brukt mer tid på universelle teorier enn på hva som virker i praksis. Abstrakt refleksjon har med andre ord dominert over handlingsbasert refleksjon (ibid.).

Schön (1990) hevder at formålet med å erverve seg teoretisk kunnskap må være at det skal gjøre en i stand til å handle på en mer reflektert måte. For å få til dette, må man derfor tilrettelegge læringsprosessene slik at man gjennom generelle teoretiske perspektiver og konsepter kan relatere kunnskapen til det partikulære og dermed generere læringsutbytte som har praktisk nytteverdi (Gjørøseter, 2013). Denne overføringen av teoretisk kunnskap til reflektert handlingskompetanse betegnes som *transfer* (Wahlgren & Aarkrog, 2004; Wahlgren; 2010, Eraut, 2004). Transfer er i denne oppgaven forstått som overføring av den teoretiske kunnskapen man har tilegnet seg gjennom høyere lederutdanning til reflektert handlingskompetanse i arbeidshverdagen.

Når informantene, spesielt de som har en del arbeidserfaring fra før, hevder at overføringsverdien av teoriene var liten, kan dette skyldes flere ting. Gjørøseter (2013) beskriver tre sentrale faktorer av betydning for transfer; 1) forhold ved *studentene*, 2) forhold relatert til *undervisning og underviser*, 3) forhold ved *anvendelseskonteksten*.

*Forhold ved studentene* som kan være av betydning, kan for eksempel være deres utdanningsbakgrunn, erfaringsbakgrunn, karriereønsker og interesser. Praktiske utfordringer,

som to av informantenes jobbskifter i løpet av studiet, vil også påvirke hvor stor innsats som legges ned i det enkelte fag og dermed også påvirke opplevd utbytte. Merriam (2001) peker også på at en av hovedkritikkene mot Knowles andragogikkteori er at selv om han ser på den lærende som autonom, fri og interessert i å lære, tar han ikke hensyn til at den lærende har blitt formet gjennom sin oppvekst og bakgrunn. Den enkeltes «bagasje» gjør at en har ulike utgangspunkt for læring. Dette er en utfordring for foreleseren som bare ser studentene et par ganger i uka, og kan i visse tilfeller forklare ulikhetene i opplevd utbytte. Denne studien har ikke gått i dybden på denne teorien i intervjuene, derfor er det vanskelig å si hvorvidt slike forhold har påvirket svarene.

Når det gjelder informantenes erfaringsbakgrunn, er det grunn til å anta at dette i relativt stor grad kan påvirke hvilket faglig utbytte de har av en MiL. Informantene beskriver at de bruker sin erfaring til å velge ut hvilke teorier som de føler det er verdt å gå mer i dybden på og hvilke teorier de velger å behandle mer i overflaten. Dette gjør at det vil være individuelt hvilke fag den enkelte anser som “viktig” i utdanningen og relevansen av fagsammensetningen vil derfor kunne oppfattes forskjellig fra person til person.

Skal man gå nærmere inn på fagsammensetningen og ledelsesteoriene det undervises i er det først og fremst to ting som trekkes frem. Det ene er at man i for liten grad diskuterer hva det egentlig er å være leder og det andre er at fagsammensetningen ikke er slik mange av informantene skulle ønske.

Informantene hadde som sagt et ønske om en læreplan som i noe større grad samsvarte med de utfordringene en leder møtte i sin arbeidshverdag. Informant 5 sitt forslag om å ta utgangspunkt i de problemstillingene man møter som leder og tilpasse teoriene til denne praksisen, var et godt bilde på hvilken måte informantene så på dette temaet. Selv om de ikke nødvendigvis var enige om hva som var de viktigste lederoppgavene, var det enighet om at studiet ikke omfattet alle temaene innenfor ledelse og at det så ut til at man i stedet for å ha tilpasset teoriene til virkelighetene, hadde gått andre veien.

Når det gjelder ulike ledelsesdefinisjoner og konkrete ledelsesteorier trekker flere av informantene frem at det er for lite fokus på forskjellen mellom styring og ledelse (management og leadership). Hvordan man definerer ledelse og hvilke egenskaper ved seg selv man anser som viktige lederegenskaper, vil kunne påvirke det opplevde utbyttet av studiet. Barker (1997) hevder at når vi tenker på ledere tenker vi ofte på «management». Dette er i følge Barker rasjonelle aktiviteter som handler om å sette mål og lage strategier,

planlegge måloppnåelse, organisere bedriften osv. Dette er i stor grad evner man kan lære seg, så lenge man har visse strukturelle egenskaper. Når man tenker på ledelse som «leadership» er dette i noen grad knyttet til maktbegrepet og til lederens rolle som politiker (ibid.). Lederen skal gi retning og gjennom å «manipulere» sine medarbeidere få disse til å løse de problemene som måtte oppstå på best mulig måte for bedriften.

Kotter (2001) mener at «management» og «leadership» er to komplementære handlingsmåter hos en leder og at begge er nødvendig for suksess i et stadig mer komplisert og skiftende miljø. Teoriene som omhandler ledelse, er i stor grad sentrert rundt et av disse forholdene, noe som gjør at det kan være vanskelig å få en helhetlig forståelse av hva ledelse er. Det påpekes også av de informantene som har tidligere ledererfaring, at det å ha denne helhetsforståelsen er noe som kommer over tid. Det de etterlyser er i stor grad større fokus på «leadership»-biten av ledelse og de dilemmaene som kan oppstå der. Informantene trekker frem dagens kunnskapssamfunn, med stadig mer fagkompetente medarbeidere som en utfordrer til mer tradisjonelle ledelsesprinsipper. Som Byrkjeflot (1997) hevder, blir denne delen av ledelse mer og mer utfordret av medarbeiderne. Trenden i samfunnet er autoritetsforvitring, at selvstendighet er blitt viktigere enn å adlyde og befolkningen er mer kritisk innstilt til lederne. Som informant 5 påpeker vil det å ha et bevisst forhold rundt makt og politikk på arbeidsplassen være en avgjørende lederegenskap, spesielt i kunnskapsbedrifter. Sørhaug (i Byrkjeflot, 1997) har satt fokus på lederens dobbelte avhengighet av makt og tillit. Siden makt og tillit står i et spenningsforhold til hverandre, vil maktbruk kunne ødelegge tilliten, samtidig som tillit lett vil kunne innby til maktbruk. Ikke desto mindre, mener Sørhaug, at enhver leder er avhengig av så vel makt som tillit. Dette fordrer utvikling av personlige egenskaper som refleksjon og moralsk bevissthet. Informanten med mest ledererfaring er spesielt opptatt av dette.

***Når det gjelder forhold ved underviseren*** påpeker informantene at underviserens manglende praktiske ledererfaring var en stor svakhet. Dersom de hadde muligheten, ved for eksempel valg av valgfag og veiledere til masteroppgaven, ble gjerne de med næringslivserfaring valgt. De oppfordret også utdanningsinstitusjonene til å hente inn næringslivsledere både som fagansvarlige og i enkeltforelesninger i større grad. Informantene sa også at de satte større pris på forelesere som var flinke til å involvere studentene i sine refleksjoner og diskusjoner, enn de som i større grad brukte «tavleundervisning» som sin primære undervisningsmetodikk. Underviseren har med andre ord en viktig rolle i læreprosessen og kan på mange måter sees på som en fasilitator. I stedet for å greie ut om den enkelte teori for

at studentene skal memorere dette, kan han sørge for at studentene får lært teoriene gjennom sin egen erfaringsbakgrunn. Dette kan oppnås både gjennom underviserens egen framferd, og gjennom å legge til rette for refleksjoner og diskusjoner rundt reelle situasjoner man kan havne oppi som leder. På denne måten oppfyller man også antagelsen Knowles har om voksne lærende, nemlig at de trenger å vite hvorfor de skal lære noe før de lærer det (Knowles, 1990). Ileris (2007) hevder at den voksne lærende selv konstruerer og utvikler sin egen læring. Som underviser blir derfor oppgaven å hjelpe og å lære bort hvordan man best lærer. Respekt og ydmykhet for den lærende og den lærendes erfaringer og kunnskaper vil påvirke graden av transfer. Det å skape et godt læringsmiljø i samspill med den lærende er derfor en av hjørnesteinene i voksenpedagogikk (Wahlgren, 2010).

Informantene trekker selv frem klassestørrelse og blanding av studenter med og uten tidligere erfaring som katalysatorer for et godt læringsmiljø. Begge deler var med på å øke forståelsen, spesielt hos de yngre studentene, til hvordan teorien kunne anvendes i en praktisk situasjon. De foreleserne og studielederne som var flinke til å legge til rette for at studentenes erfaringer ble trukket frem og brukt aktivt og positivt i undervisningen, var da også de som informantene trakk frem som de beste foreleserne.

Det å legge til rette for kritisk refleksjon over faglige tekster var en vanlig undervisningsmåte. Der hvor informantene imidlertid selv opplevde at de oppnådde størst utbytte var der foreleseren i tillegg involverte studentene med sine meninger og erfaringer i disse refleksjonene. I følge Reynolds (1999) involverer kritisk refleksjon «*a commitment to questioning assumptions and taken-for-granted embodied in both the theory and professional practice*» (s. 538). Dette ble av informantene opplevd som lettere for de som hadde erfaring, da disse selv har “opplevd” teoriene i praksis. Informantene uten arbeidserfaring opplevde derfor at det å ha med de erfarne studentene i klasserommet var en stor fordel. Det var derimot opp til underviseren å bruke den erfaringen de erfarne studentene satt med som et hjelpemiddel i undervisningen.

Med hensyn til å ***anvende den teoretiske kunnskapen i praksis***, var dette et tema informantene var forholdsvis lite fokusert på. Studentene som også hadde en jobb under studiet, mente at yrkeserfaringen var en stor fordel i forhold til å få prøvd ut den teoretiske kunnskapen raskt. Lim (2000) hevder at man fort glemmer det man har lært og at anvendelsen faller raskt allerede etter kort tid. Muligheten for transfer påvirkes dermed også

av tilgangen på praksisarenaer under og etter endt studium. Dette kan også påvirke motivasjonen til den lærende.

En av informantene som ikke hadde tidligere arbeidserfaring, beskrev at det å ta seg jobb hvor man var faglig overkvalifisert, var den eneste muligheten for å komme inn i arbeidslivet. I en underkvalifisert jobb har man kanskje ikke muligheten til å trene og teste ut de ledelsesteoriene man har lært i samme grad. Man kan likevel være bevisst og observere sine kolleger og sjefer i typiske ledelsessituasjoner. På den måten kan man få satt teoriene i kontekst og få en forståelse for hvordan den brukes og hvordan man selv påvirkes av den. En av Knowles sine antagelser om forskjellen mellom barn og unge som lærende, er at den lærendes tidsperspektiv går fra å være orientert mot senere anvendelse av den lærte kunnskapen til mer umiddelbar anvendelse (Knowles, 1990). Det å vite at man har mulighet til å anvende teoriene ganske umiddelbart vil derfor kunne være en viktig motivasjonsfaktor for studentene.

Informantenes arbeidsgivere hadde ulike reaksjoner på at deres ansatte tok MiL. Mens noen var støttende og sågar stilte krav om det, var andre mer likegyldig. Wahlgren (2010) hevder det er viktig med en god sosial forankring på arbeidsplassen for å ta i bruk teoretisk kunnskap i praksis. Hvordan omgivelsene reagerer og responderer vil være avgjørende for om dette blir gjort eller ikke. Dette synet understøttes av Kupritz (2002) som hevder at det må være et sosialt klima som understøtter anvendelsen. Denne sosiale støtten kan komme fra ulike kilder i den sosiale konteksten man beveger seg i; medstudenter, veiledere, kolleger og ledere. Dersom man opplever liten støtte eller interesse fra leder og kolleger under og etter studiet, vil det være mindre sjans for at kunnskapene blir satt ut i praksis. Hvordan omgivelsene, og særskilt arbeidsgiver, i etterkant av utdanningen bevisst har gjort seg nytte av den ansattes nye kompetanse, kan derfor tenkes å ha påvirket den enkeltes opplevde utbytte av sin MiL.

Når det gjelder MiL sitt fokus på kunnskap om den norske samarbeidsmodellen, opplever informantene dette som svært begrenset. Mens enkelte av informantene knapt vet hva dette dreier seg om, har noen god kjennskap til modellen, men da gjennom arbeidet. Den norske samarbeidsmodellen sies å ha oppstått på starten av 1960-tallet. Organisasjonsforskerne Thorsrud og Emery satte i gang det store «Samarbeidsprosjektet» på oppdrag fra arbeidsgiverorganisasjonen NAF (nå NHO) og arbeidstakerorganisasjonen LO. I samarbeid med blant annet «The Tavistock Institute of Human Relation» fra London var målet å få bedrifter som var i stand til å utløse det potensialet de mente lå i medarbeidernes evne til å

komme med forslag og delta i utførelsen av endringer og forbedringer. Middelet som ble brukt var økt medvirkning på alle nivåer i hierarkiet (Reve, 1994; Gill & Krieger, 1999). Dette skulle føre både til høyere trivsel og økt produktivitet/ effektivitet.

Man skiller mellom direkte og indirekte deltakelse eller medvirkning (Falkum, Eldring & Colbjørnsen, 2000; Gill & Krieger, 1999; Thorsrud & Emery, 1970; Vie, 2012). Mens den indirekte medvirkningen kan skje gjennom representasjon av for eksempel tillitsvalgte, er den direkte medvirkningen hvordan man direkte kan påvirke sin egen arbeidssituasjon.

De informantene som har god oversikt over den norske samarbeidsmodellen legger i størst grad vekt på den indirekte medvirkning. Bruken av tillitsvalgte i det daglige arbeidet oppfattes spesielt av dem i offentlige og større, norske virksomheter som helt nødvendig for en leder. Informantene som jobbet i mindre eller mer internasjonale bedrifter hadde ikke det samme forhold til samarbeidsmodellen og viste liten forståelse for hva denne besto i.

Selv om modellen det siste tiåret har fått fornyet oppmerksomhet, blant annet i EU (Finsrud & Moen, 2012) har den ikke alltid blitt sett på som positiv for den økonomiske utviklingen i Norge. Under de økonomisk turbulente tidene på 1980 og 1990-tallet var den norske modellen under press, og det ble hevdet at den var til hinder for økonomiske omstillinger og derfor svekket bedriftens konkurransekraft (Reve, 1994; Olberg, 2007). Når Brøgger (2007) hevder at grunntrekkene i samarbeidsmodellen har bestått, skyldes dette at modellen i noen grad sammenfaller med den utviklingen man har sett i ledelsesteorier de siste årene. Det at den norske modellen nå blir sett på som et pre for norske bedrifter, gjør at flere av informantene setter spørsmålsteget ved at det ikke er mer fokus på dette i et ledelsesstudium som MiL. Det å kunne arbeidslivets spilleregler er ikke bare avgjørende for å holde seg innenfor lovens rammer, men det vil også være med å påvirke hvordan man kommuniserer med de ansatte. Det hjelper lite med gode kommunikasjonsevner om man ikke kan gjeldende spilleregler.

Faglig sett påpekes det altså en del mangler i MiL-utdanningen fra informantene. De tidlige studentene føler de har fått et svært godt vitenskapelig fundert faglig grunnlag, men at de i liten grad får utnyttet denne faglige plattformen i arbeidshverdagen. De har fått noen rammeverk å forholde seg til, men få konkrete verktøy de kan bruke i sin ledergjerning. Det etterlyses mer undervisning knyttet til de faktiske forhold man kan regne med å møte i arbeidslivet og det stilles spørsmål ved forelesernes kunnskap og operative lederferdigheter.

## 5.4 Personlig utbytte

En lederjobb beskrives av informantene som noe mye mer enn å beherske ledelsesteorier. For å bli en god leder er det også viktig å ha gode personlige egenskaper. Informantene beskriver i denne sammenheng kommunikasjons-, refleksjons- og analytiske ferdigheter som spesielt viktige. Ferdigheter i denne sammenheng defineres som «*evne til å kunne bruke tilegnede kunnskaper og/ eller utøvende eller skapende evner*» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 15). Selv om dette er egenskaper som til en viss grad er teoretisert, kan det være vanskelig å sette fingeren på hva som skiller en god og en dårlig leder når det gjelder disse egenskapene. Polanyi (2000) innførte i 1966 begrepet “*taus kunnskap*” når man har slike sammenhenger. Man kan altså “*oppfatte forholdet mellom to hendelser og kjenne begge, men man kan bare uttrykke det ene*” (Polanyi, 2000 s. 19). Taus kunnskap er i følge Polanyi personlig, kontekstspesifikk og er vanskelig å formalisere og kommunisere. Da er det kanskje ikke så merkelig at informantene opplever at det er lite fokus på disse egenskapene i en utdanning hvor undervisningen i stor grad foregår som forelesninger.

Den egenskapen det kanskje var størst fokus på blant informantene, var evnen til refleksjon. Evnen til refleksjon hadde en slags dobbeltfunksjon med tanke på at den både ble sett på som en viktig lederegenskap, men at det samtidig var en viktig egenskap å ha for å oppnå gode karakterer under studiet. Informantene beskriver bevisste handlinger fra undervisningsinstitusjonenes side for å legge til rette for refleksjon. Artikler for og mot teorier, bruk av caser og skriving av refleksjonsnotater rundt egne erfaringer var alle aktiviteter hvor refleksjon var essensielt. Allio (2005) hevder at bruken av case i noen grad kun er med på å forsterke de ledelsesmytene som eksisterer og at man derfor ikke kan erstatte egenopplevde erfaringer med ledelse. Som informantene beskriver bør derfor foreleserne selv ha noe erfaring fra næringslivet, slik at casene blir realistiske.

Til tross for refleksjonsøvelser, beskrives det av informantene likevel at det var liten refleksjon rundt egen lederrolle. Dette er noe som etterlyses blant informantene, og som av noen problematiseres ved at det oppleves vanskelig å trene på i konstruerte settinger. Slike refleksjoner er svært viktig dersom man ønsker å utvikle forensis – det moralske aspektet (Schön, 1990). Hvordan og når skal ulike teorier tas i bruk? Hvordan vil dette kunne påvirke omgivelsene? Og når skal man som leder bruke den makten man har i kraft av sin posisjon? Alle disse spørsmålene er spørsmål som har situasjonsbestemte løsninger og ingen klare svar. Det å få snakke ut om ulike dilemmaer som kan oppstå i arbeidssituasjon, kan derfor være en

nyttig øvelse for den enkelte. Gjøsæter (2013) mener derfor at et viktig formål med organisasjons- og ledelsesstudier må være å utvikle intellektuell fleksibilitet basert på en dypere forståelse og sensitivitet for det uventede. Chia (2005) peker på at ledelse er en praktisk disiplin hvor det er viktig å utvikle evnen til å sortere ut og prioritere de utfordringene og problemstillingene man møter i den praktiske arbeidshverdagen.

*«Managing is firstly and fundamentally the task of becoming aware of, attending to, sorting out, and prioritizing an inherently messy, fluxing, chaotic world of competing demands that are placed on manager`s attention. It is creating order out of chaos. It is an art, not a science. Active perceptual organization and the astute allocation of attention is a central fasture of the managerial task» (Chia, 2005 s. 1092)*

Dette kan for eksempel gjøres gjennom å trene studentene til å ta i bruk ulike og gjerne konkurrerende, teoretiske perspektiver. Dette er da også den mest brukte refleksjonsøvelsen i denne studiens utdanninger.

Det er enighet blant informantene at de gjennom studiet fikk god trening i å reflektere og at dette var til god hjelp i læringsprosessen. Informantene er noe mer usikker på hvordan de bruker dette i praksis. Spesielt de som var i lederposisjoner beskriver en hverdag «som sluker en» og hvor det å få, eller ta seg tid til å reflektere rundt situasjoner som oppstår beskrives som utfordrende. Schön (1990) beskriver i denne sammenheng den reflektive praktiker som det ideelle. En reflektiv praktiker evner å ta i bruk refleksjonsprosesser både i den praktiske handlingen som skal utføres (reflection in action) og i etterkant av handlingen (reflection on action). Ved å bruke den sistnevnte strategien kan studenten øke sin refleksive kompetanse, noe som vil kunne være verdifullt når man skal sette ulike teorier ut i praksis. Chia (2005) påpeker det samme, nemlig at organisasjons og ledelsesstudier er praktiske studier hvor utfordringene er knyttet til å utvikle ens evne til å sortere og prioritere ulike utfordringer og problemstillinger som møter en i den praktiske arbeidshverdagen. Weick (1983 i Dalton, 2010) hevder på sin side at mytene om at ledere tenker først og handler etterpå ikke er sanne, og at det er mer trolig at de tenker i løpet av handlingen. De handler typisk på bakgrunn av noen svake mål, halvgjennomtenkte hypoteser og provisoriske modeller av situasjonen. Dette bekreftes av tre av informantene med lang yrkeserfaring. Weick (ibid.) hevder derfor at ledere ikke kan være refleksive tenkere som planlegger alt før de handler. De trenger i stedet å være praktiske tenkere som engasjerer seg i større og større grad i alle bedriftens organisasjonelle prosesser. Man må unngå steg-for-steg modeller og heller ha klare intensjoner, få konsepter og enkle modeller når man skal lede en bedrift fremover. Informant 5 beskriver nettopp dette som de viktigste rollene for en topledere. Det å peke ut retningen og



ha målbare målsettinger, gjør at organisasjonen kan opptre med den fleksibilitet som kreves i forretningslivet i dag.

Det å evne å se både helheten og dybden i en situasjon sees på som viktig av enkelte. I følge informantene er det ikke mulig å lære disse egenskapene «over natta». Kolb (1984) hevder at mennesket lærer av erfaring og at en konkret erfaring er det som legger grunnlaget for læringsprosessen. Han presenterer en systematisk modell for erfaringsbasert læring, hvor man gjennom observasjon og refleksjon forsøker å finne en dypere mening i erfaringen. Han legger altså til grunn at personen er aktiv i prosessen og gjennom et åpent sinn og refleksjoner utvikles personens kompetanse. Det må altså foregå en intellektuell prosess mellom hvert av de ulike trinnene. Refleksjon blir dermed en bro mellom erfaring og læring. En slik prosess kan forklare noe av den modningen flere av informantene beskriver når de hevder at det å lære seg ledelse tar tid. For å utvikle en dypere innsikt og forståelse må en erverve seg kunnskap gjennom stadige erfaringer.

Av andre, mer personlige, egenskaper, trekker særlig de yngre studentene frem at de gjennom utdanningsforløpet er blitt mer strukturerte enn de var tidligere. Dette kan være en god egenskap å ta med seg inn i enhver jobbsituasjon. De mener også at de har utviklet en terminologi de kan bruke når de snakker med andre ledere, både eksternt og internt. Det er også med å gi dem legitimitet i situasjoner hvor det er deres fagkunnskaper som kan gjøres gjeldende i utfordrende arbeidsoppgaver.

## 5.5 Læring i og av praksis

Det var bred enighet blant informantene om at MiL opplevdes for teoretisk og med liten direkte overførbarhet til en arbeidshverdag som leder. Det var samtidig like bred enighet om at ikke alle lederegenskaper kan trenes eller læres i et klasserom. Innenfor organisasjons- og ledelsesstudier har tilførselen av teoretisk kunnskap tradisjonelt stått i sentrum (Grimen, 2008; Eraut, 2004). I den senere tid har imidlertid den praktiske erfaringskunnskapen blitt trukket frem som en viktig katalysator i læreprosessen og det trekkes frem at dette er et undervurdert og underutforsket område (Eraut, 2004; Mintzberg, 2004; Gjørseter, 2013). Deweys uttrykk “learn to know by doing and to do by knowing”, senere forkortet til “learning by doing” beskriver dette på en god måte. Allio (2005) hevder også lederutvikling ikke kan læres bort, men at det kan læres. I det ligger det underforstått at man ikke kan ta kurs eller utdanning for å bli en leder; man lærer å være leder gjennom å lede. Man kan lære bort teorier om ledelse, men man kan ikke lære opp noen til å bli en god leder. Doh (2003) har et

litt mer nyansert syn når han hevder at lederskap kan læres, men ikke alle har potensialet til å bli en veldig god og effektiv leder. Men man kan læres til å bli bedre. Alle kan forbedre seg, men noen har egenskapen at de lærer forttere enn andre.

Bennis & O' Toole (2005) mener det er viktig å koble vitenskapelige teorier i ledelses- og organisasjonsstudier med praktiske problemstillinger. De mener derfor det er viktig å finne en balansegang mellom de abstrakte teoriene og de utfordringene en møter i det praktiske liv. De trekker i denne sammenheng frem hvordan man i profesjonsstudier som medisin, odontologi og jus har mange vitenskapelige teorier i utdanningen, men hvor studenten selv i løpet av studiet må inn i sitt fagfelt og "forske" for å bli en kompetent praktiker. For å kunne forberede studentene på den komplekse organisasjonsvirkeligheten må det legges større vekt på å trene opp evnen til å reflektere rundt ulike perspektiver og fagdisipliner. De ønsket derfor å beholde det vitenskapelige teoretiske fokuset, men gjennom praksis gjøre det vitenskapelige mer operasjonelt.

Informantene så at praksis, enten før eller under studiet, var en nødvendighet for å gi utdanningen et preg av å være en operasjonell lederutdanning. I følge informantene kan praksisen brukes til to formål uavhengig av metode. Som bakgrunn for å forstå teori eller for å teste ut teori man har lært. Dersom man anerkjenner nytten erfaring har inn i undervisningssituasjonen får man brukt dette på en positiv måte for studentene, både i forhold til læringsutbytte og motivasjon. Doh (2003) hevder at det beste er å legge inn praksiselement i studiet, eller at det forutsettes at studenten er i jobb samtidig med studiet.

Dersom man skulle legge inn praksisperioder inn i studiet ble det å ha tidligere arbeidserfaring sett på som en utfordring i mange henseende. En informant trakk frem problemstillingen med å finne egnede praksisplasser for noen som allerede hadde en lederjobb, mens andre mente at læringsutbyttet for disse studentene kunne bli redusert. Den muligheten man kunne fått gjennom en praksisperiode i studiet ville være å bevisst kunne observere en rollemodell. I følge to av informantene er praksis i løpet av studiet den beste måten å lære om de ulike personlige egenskapene som trengs for å bli en god leder. En underviser som er bevisst sin rolle som leder i et klasserom, kan i noen grad også fungere som rollemodell for studentene.

Informant 6 hadde nettopp deltatt på en annen utdanning hvor det ble forutsatt at man jobbet samtidig som man studerte. Gjennom oppgaver som skulle gjennomføres på arbeidsplassen mellom undervisningssamlingene, ble teorier utprøvd og reflektert over i etterkant. På den

måten fikk de trent på praktisk utførelse av teorien umiddelbart og utdanningen ble mye mer operasjonell. Mintzberg (2004) mener at det primære formålet til organisasjons- og ledelsesstudier er å utvikle studentene til praktiske utøvere av ledelse. Dette gjøres gjennom å utvikle studentenes evne til å forstå og fortolke ulike organisatoriske og ledelsesmessige problemstillinger. Målet kan altså sees på som dybdelæring, hvor studentene først har oppnådd meningsfull læring når de kan sette de teoretiske perspektivene og modellene inn i faktiske situasjoner. Et sentralt element i dybdelæring er derfor refleksjonsprosesser som kan føre til at nye teorier og konsepter bidrar til nye måter å tenke og handle på (Moon, 1999).

Man kan også, som noen studier har valgt å gjøre, kreve at de som søker studiet har relevant yrkeserfaring. Som sagt mente studentene som hadde tidligere erfaring at de hadde et fortrinn i forhold til læringsutbytte av studiet. Dette samstemmer med Knowles sine antagelser om voksnes læring (Knowles, 1990). Ut fra Schön (1990) sin refleksjonsteori kan arbeidserfaring sies å være en viktig forutsetning for å generere dypere refleksjonsprosesser. De med arbeidserfaring hadde lettere for å sette teoriene inn i kontekst og de var mer kritiske til de stiliserte teoriene. Også studentene uten yrkeserfaring hevdet det var en stor fordel for dem å ha flere studenter i klassen som hadde jobberfaring og som gjennom å bruke egne erfaringer kunne skape gode refleksjoner og diskusjoner i klassen.

## 5.6 Oppsummering av diskusjon og konklusjon

I forhold til hovedproblemstillingen i oppgaven ser man at informantenes opplevelser av utbytte av en MiL i stor grad kan deles i to. *Eksterne forhold* som lønn og forbedrede karrieremuligheter oppleves som viktige, men ikke avgjørende forhold for at man skal oppleve en MiL som en verdifull utdanning. Da setter informantene i større grad fokus på *interne forhold* som det faglige utbyttet og utviklingen av personlige evner.

Når jeg har gjort denne fortolkningen av deres svar, skyldes dette i stor grad fokuset informantene har på at det de lærer bør være «matnyttig» kunnskap. Ut i fra hva de beskriver som viktige lederegenskaper, vil man kunne trekke den konklusjonen at det de trenger mer av i studiet er muligheten for utvikling av personlige egenskaper gjennom trening. Dette bekreftes også av direkte utsagn hos flere av informantene. Den mest dekkende teorien som omhandler dette er teorien om transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2004; Wahlgren & Aarkrog, 2010). Transfer er overføring av teoretiske kunnskaper til reflektert handlingskompetanse (Wahlgren & Aarkrog, 2004), og det beskriver tre grunnleggende måter teorien kan bidra til praksis på: som oppskrifter, forklaringsrammer eller som en del av den faglige identitet (s.

100). Dersom man leser MiL-studiene formålsparagrafer og fagbeskrivelser, kan det se ut som de ønsker å oppnå alle disse effektene. Informantene beskriver at de i størst grad har utbytte av de vitenskapelige teoriene som forklaringsrammer og mye mindre som oppskrifter. Ingen av informantene mente at MiL hadde gitt dem en faglig identitet. Dette kan ses i sammenheng med debatten som har gått om ledelse kan ses på som en egen profesjon eller ei. Selv studenter som har tatt en MiL beskriver at de føler liten eller ingen profesjonell identitet etter en slik utdanning. De beskriver ingen fellesskapsfølelse med andre enn medstudentene.

For at transfer skal skje, er det flere forhold som må ligge til rette. Disse forholdene vil i stor grad kunne besvare den neste problemstillingen; hvilke forhold som påvirker tidligere studenters opplevde utbytte av en MiL. Funnene i denne studien beskriver flere faktorer som gjør at overgangen mellom teori og praksis vanskeliggjøres i en MiL.

For det første er mangfoldigheten i studentenes bakgrunn og motivasjoner en didaktisk utfordring. Ideelt skal undervisningen tilpasses den enkelte, men dette er en umulighet når man skal undervise så store grupper og med såpass sporadisk undervisning. Oversettingen av den teoretiske kunnskapen til praktisk kompetanse kan dermed bli utfordrende, da hver enkelt vil ha sin fortolkning ut fra sin bakgrunn. Hva hver enkelt sitter igjen med av læringsutbytte vil derfor være ulikt. Denne forskjelligheten kan være en medvirkende årsak til at informantene ikke føler noe faglig fellesskap med sine medstudenter etter endt utdanning. Det at de har ulik utdanningsmessig bakgrunn og at de, i motsetning til for eksempel leger eller tannleger, går ut i svært ulike jobber etter endt utdanning, forsterker dette inntrykket.

Tidligere erfaringer vil også påvirke hvilke muligheter den enkelte har til å få dybdeløring. Informantene etterlyser større grad av dybdeløring og mindre av overflateløring på enkelte tema. Spørsmålet er om generell kunnskap kan generere dybdeløring, eller om man også må ha praktisk erfaringskunnskap for å få ønsket løringseffekt (Moon, 1999). Generering av dybdeløring fordrer også at de som underviser har god kjennskap til praksis og praksiskontekster. Her mener informantene at undervisningsinstitusjonene har de største forbedringspotensialene. Informantene beskriver at undervisningsinstitusjonene forsøker å legge opp til dybdeløring gjennom bruk av teorirefleksjoner og til en viss grad ved bruk av case. Foruten hos en informant, som hadde hatt et lengre praksisopphold i studiet, fant jeg ikke at undervisningsinstitusjonene i studien lyktes med å gi informantene dette.

Til slutt har det i oppgaven blitt sett på hvordan den norske samarbeidsmodellen har kommet til uttrykk i MiL-utdanningen og hvilke oppfatninger informantene har om viktigheten av

denne. Her var det relativt store ulikheter mellom informantene, hvor de som hadde lengst arbeidserfaring tillå denne større viktighet enn de som ikke hadde jobbet særlig lenge. Det var imidlertid enighet om at samarbeidsmodellen ikke får den oppmerksomheten den bør ha på studiet og at de enkelte mangler informantene føler de har etter studiet, kan forsterkes dersom de ikke kjenner til spillereglene som gjelder i den arbeidslivskonteksten de kommer inn i.

## 5.7 Videre forskning

Som beskrevet i metoden har denne studien flere svakheter. Videre forskning på temaet vil derfor være nødvendig. En større studie med lignende problemstilling og fremgangsmåte vil kunne bekrefte eller avkrefte mine funn.

I min forskningsprosess har det i tillegg dukket opp flere tema som jeg har hatt lyst til å se videre på, men som det ikke er funnet rom for grunnet oppgavens omfang. Det hadde vært interessant og forsket på studentenes opplevde utbytte sett opp mot det synlige utbyttet de rundt dem, fortrinnsvis arbeidsgiver og kolleger, mener de har hatt. Dersom læring skal føre til endring av adferd, vil nødvendigvis en leders omgivelser kunne oppdage dette. Dette kunne utføres som en longitudinell studie, hvor man foretok en undersøkelse før påbegynt utdanning og for eksempel et år etter avsluttet utdanning. Utbyttmessig hadde det også vært interessant å se nærmere på ulike praksismodeller som læringsmetodikk i høyere utdanning. Det ser ut til å være bred enighet om at faktorer som praksis/ erfaring er viktig i en lærings situasjon. I forhold til forskning som er gjennomført kan jeg ikke finne komparative studier hvor ulike typer praksismetodikker er anvendt. For eksempel kan praksisopphold i bedrift av kortere og lengre varighet, coaching, praksis i frivillige organisasjoner og ulike typer laboratorium, sammenlignes i forhold til læringsutbytte.

Et annet emne jeg ble nysgjerrig på i løpet av studien var hvordan det faglige innholdet ble påvirket av trender innenfor fagområdet. Flere av utdanningene hadde andre navn enn Master i ledelse. Endringsledelse, innovasjonsledelse og kompetanseledelse er eksempler på «buzzwords» som har vært populære den senere tiden og som har blitt innlemmet i tittelen på enkelte studier. Spørsmålet blir om dette i stor grad påvirker studiets innhold eller om det er de samme teoriene som det undervises i, uavhengig av studiets navn. Tilgrensende tema som det også kunne vært interessant å se nærmere på er hvordan den norske samarbeidsmodellen behandles i MiL i Norge og hvordan dette kan være med å påvirke modellens videre posisjon i Norge. Dette kan sees opp mot demokratiske teorier og hvordan det offentlige, gjennom f.eks. utdanninger, er med å påvirke samfunnsutviklingens retning.



## 6 Scenarier

Scenarier beskriver plausible, men ikke nødvendigvis sannsynlige utviklinger. Et scenario gir et veldig forenklet bilde av en fremtidig situasjon, hvor en fokuserer på noen områder og trender. Et scenario er ikke ment som noen oppskrift eller fasit, men som et bidrag til å utvikle synsfeltet til eventuelle beslutningstakere. I dette kapitlet vil jeg legge frem tre mulige scenarier for fremtidens MiL i Norge.

### 6.1 Scenario 1 – MiL som en profesjonsutdanning

Debatten rundt profesjonalisering av ledelse har gått i flere år (Molander & Terum, 2008). I denne diskusjonen har selvsagt gjennomføringen av dagens lederutdanninger fått økt fokus, spesielt i lys av den økende bevisstheten rundt at de tradisjonelle lederutdanningene ikke ser ut til å lykkes med å produsere ledere for et dynamisk forretningsliv.

Med denne bakgrunnen kan man derfor se for seg en flerstegsmodell for et utdanningsløp (Elmuti et al., 2005), med vekt på konseptuelle, mellommenneskelige og praktiske ferdigheter. «On-the-job-training», coaching og mentoring vektlegges som gode læringsmetodikker for at studentene skal få den erfaringsbaserte læringen. En slik type læringsstrategi fordrer et godt samarbeid mellom næringsliv og utdanningsinstitusjoner (Doh, 2003). Tar man utgangspunkt i profesjonsutdanninger som lege og tannlege, kan man se for seg et utdanningsløp der man de første 3 årene (bachelor-studiet) får inn mye av den teorien man i dag får på masterstudiet, samtidig som man har noen praksisperioder. Disse praksisperiodene trenger ikke å være som leder. I en praksisperiode som medarbeider har man fortsatt stor mulighet til å observere ulike ledelsesteorier i bruk og man kan få en følelse av hvordan en selv påvirkes når de enkelte teoriene brukes. Opplæring og observasjoner rundt den norske ledelsesmodellen gjennom for eksempel deltagelse på samarbeidsmøter mellom ledelsen og de tillitsvalgte bør være en del av denne praksisen. Fag som etterlyses av informantene som økonomi, arbeidsrett og kvalitetsstyring bør også behandles i et slikt bachelorstudie. Bacheloroppgaven kan eksempelvis være et samarbeid med den bedriften man har hatt praksis i, slik at man kan bruke den erfaringen man har fått til å reflektere videre rundt bruk av teorier osv. Selv om det ikke er vanlig å ha en bachelor innebakt i profesjons-utdanninger har jeg likevel valgt å foreslå det her, da det kan være mange som i denne prosessen innser at det kanskje ikke er ledere de ønsker å bli. For noen vil det også kunne være ønskelig å få en god teoretisk base rundt hvordan arbeidslivet er bygd opp. En slik bachelor kan derfor fungere som et godt teoretisk fundament for alle som skal inn i arbeidslivet.

Når man så begynner på de to siste årene på studiet kan en se for seg at disse i større grad kan handle om å utvikle de mer personlige egenskapene. Bruk av personlighetstester eller andre metodikker for å gjøre den enkelte klar over egne personlighetstrekk sammen med teori rundt hvordan man kan trene på de egenskapene man ikke naturlig er sterk på, vil kunne være en nyttig del i en slik øvelse. Det samme vil bruk av praksis, men med større fokus på rollen man har som leder. Praksis hvor man for eksempel er med en leder som en slags assistent og kanskje får lede noen møter eller kortvarige teamprosesser, kan være god læring. Det samme kan en praksis, helt på slutten av studiet, hvor man skal coache en leder til å bli en bedre leder. Gjennom en slik øvelse får man selv øvd på egne coaching- og kommunikasjonsferdigheter, samtidig som man får satt ledelsesteorier i praktisk bruk. En Masteroppgave kan gå over hele det siste året, og skrives i samarbeid med bedriften studenten har praksis hos.

Når studiet er ferdig, kan undervisningsinstitusjonen legge til rette for at studentene fortsatt kan møtes eller ha en arena for videre diskusjoner. Gode alumnier, med for eksempel årlige møter, vil kunne gi samhold og en profesjonsfølelse. Skolen kan også i denne sammenheng tilby «etterutdanning», slik det gjøres hos for eksempel leger, i form av 2-5 dagers kurs innenfor aktuelle tema. Disse kursene er kun åpne for de som har fullført Masterutdanningen. På denne måten vil man styrke det Wahlgren og Aarkrog (2004) omtaler som profesjonell identitet.

Utfordringen med en slik utdanning kan være at den blir for «smal». Som informantene peker på, og som jeg selv også opplever i egen arbeidshverdag, er det sjelden man blir ansatt rett inn i en lederstilling etter endt utdanning. Du må i form av arbeidserfaring ha vist at du har forstått spillereglene og bevise at du kan samarbeide med andre mennesker før du blir vurdert i en lederstilling. Noen skoler har samarbeid med næringslivet rundt såkalte trainee-stillinger eller andre «praksislignende» stillinger. Dette kan absolutt være en måte å løse dette problemet på. Man kan også se for seg at disse studentene vil være kvalifisert til stillinger som omhandler HR, virksomhetsstyring og HMS.

## **6.2 Scenario 2 – MiL som lederutdanning for ledere**

Mintzberg (2004) har tatt konsekvensen av egen forskning og egne teoretiske formuleringer når han har startet det han kaller IMPM. IMPM står for International Masters in Practicing Management (<http://www.impm.org/apart>) og er kun åpen for de som allerede jobber som ledere i dag og som har minimum 8 års ledererfaring. Studiet er lagt opp som et internasjonalt



studium, hvor 5 studiesamlinger over 9 dager avholdes i alle verdensdelene ved anerkjente universiteter. I studiet har man en 50-50 regel mellom undervisning og læring. Det vil si at halvparten av tiden brukes på undervisning, mens resten av tiden brukes på diskusjoner og refleksjoner mellom studentene. Det gis ikke case eller lignende på studiet, men man skal ta utgangspunkt i egen bedrift og egne erfaringer. Masterutdanningen tar utgangspunkt i 5 tankesett ledere bør ha (ibid.): refleksivitet, analytisk, internasjonalt, samarbeidsrettet og handlingsrettet. Selv om Mintzbergs program for mange er utilgjengelig både på grunn av inntakskrav, hvordan det gjennomføres og ikke minst kostnad (US\$ 60.000), kan man se for seg en lignende masterutdanning i Norge. Resultatet ville da blitt et samlingsbasert studium,, uten behov for spesifikke praksisperioder.

Gjennom å kreve at de som skal ta utdanningen er i en lederjobb i dag, vil man for det første kunne se bort fra å skulle ha praksisperioder i studiet. Dette oppfylles av studenten selv i hverdagen. For det andre, får man mange relevante erfaringer inn i undervisningen og man kan se for seg at behovet for næringslivsledere som premissgivere ved for eksempel bruk av caser osv. ikke er like stort. Dette vil derimot kunne være en relativt utfordrende gruppe å lede, da de vil kunne stille store og kritiske krav til undervisningen. Underviseren bør derfor være spesielt oppmerksom på å ha respekt for, og ta i bruk, den enkeltes erfaringer i undervisningen. Formålet med undervisning i teorier som ikke lenger nødvendigvis har noen praktisk relevans må klargjøres godt før forelesninger. Slik kan man unngå at studentene velger ut hvilke emner de går i dybden på og hva de behandler mer i overflaten.

En erfaringsbasert master kan i dette tilfellet være 120 sp. Dette for å i det hele tatt ha mulighet til å behandle de temaene som anses som nyttig for informantene. Informantene har få eller ingen fag de ser for seg burde vært tatt bort fra fagplanene, men har flere emner de hadde ønsket ble behandlet. En løsning på dette kan være et noe mindre fokus på den vitenskapelige forskningen som ikke lenger har direkte relevans, og at dette behandles mer i overflaten. Det kan også legges opp til at teorier leses mellom samlinger og at samlingene brukes til refleksjon over egen og andres ledergjerning, sett i lys av teoriene. Det kan også gis oppgaver, ut fra teoriene, som studentene skal gjennomføre på egen arbeidsplass frem til neste studiesamling. Dette kan for eksempel være å gjennomføre et personalmøte ut fra en teoretisk tilnærming, snakke med sine nærmeste medarbeidere om hvordan disse oppfatter en som leder, kartlegge styrker og svakheter hos sine medarbeidere og komme med forslag til hvordan man som leder kan bidra til å styrke den samlede kompetansen i bedriften, gjennomføre et drøftingsmøte med de tillitsvalgte om et vanskelig tema osv.

### 6.3 Scenario 3 – MiL som den er i dag (uten praksis)

Dersom man skal beholde 120 sp MiL som den fremstår i dag bør man ta noen av de forslagene informantene kommer med i oppgaven på alvor. Til tross for at det tilbydes MiL ved stadig flere universiteter og høyskoler, risikerer man at private kurstilbydere i større grad kan ta over markedet med mer praktisk tilpassede lederkurs. Bransjetilpassede MiL tilbys også i større og større grad av for eksempel BI, og vil på mange måter «true» MiL slik den fremstår i dag. Dersom man ikke klarer å bevise praktisk relevans vil det etter hvert også gjøre “employabilityen” på de som tar studiet lavere, da de som selv er ledere og har den samme utdanningen er klar over hvilket utbytte de selv har hatt av utdanningen. Dette vil igjen kunne påvirke populariteten og søkertallene til studiet.

Den endringen som i størst grad foreslås av informantene for å gjøre studiet mer praktisk orientert er å bruke undervisere med næringslivsbakgrunn. Dersom man ukritisk tar inn ledere som undervisere kan dette være med å påvirke den pedagogiske kvaliteten. Det er derfor viktig at studielederne har et reflektert og bevisst forhold til når det vil være hensiktsmessig å ta inn næringslivsledere og når de med vitenskapelig, pedagogisk bakgrunn vil gjøre den beste jobben. Næringslivsledere kan for eksempel være egnet til å ha forelesninger rundt innføring av ulike teorier eller de kan være med å sette opp grunnlaget for og analysere caseøvelser. Caser og eksperimenter er i følge Allio (2005) den beste måten å etablere en sammenheng mellom trening og lederkompetanse.

Gabriel (2005) gjennomførte et eksperiment i egen undervisning hvor han bevisst forsøkte å få studentene til å gå fra passive mottakere av kunnskap til å måtte ta lederrollen. Studentene fikk i kurset mulighet til selv å «ta» lederrollen i en periode på 75 minutter, med selvvalgt tema. Etter øvelsen fulgte debriefing, hvor studentene fikk tilbakemelding på sin måte å lede på. Denne måten å undervise på, viste seg å være en suksess. Studentene beskriver særlig at dette var en god måte å skape en link mellom teoretisk og praktisk læring. Gabriel mener likevel at det studentene lærte mest av, var at læringen i stor grad foregikk uten sikkerhetsnett og at de måtte stole på sine egne ferdigheter og medstudentenes gode vilje for å få den effekten de ønsket når de hadde lederansvaret. Det å la studentene øve seg i lederrollen og selv føle på kroppen hvordan de ulike teoriene virker inn på andre, kan med andre ord være en måte å bevisstgjøre studentene på at menneskene i teoriene ikke er brikker, men individer med egne meninger som ikke alltid handler på den måten teoriene predikerer.

## 7 Referanseliste

- Allio, R. J. (2005). Leadership development: teaching versus learning. *Management Decision*, 43(7/8), 1071-1077.
- Alver, B. G. & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag* (1. utg., s. 37-56). Otta: Tano Aschehoug.
- Amundsen, O. (2003). *Fortellinger om forandring. En narrativ studie av planlagt organisasjonsendring i et norsk finanskonsern*. (Doktoravhandling, NTNU). Trondheim: NTNU.
- Amundsen, O. & Kongsvik, T. (2008). *Endringskynisme*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Amdam, R. P. & Kvålshaugen, R. (2010). Utdanning av norske næringslivstopper: kontinuitet eller brudd? *Magma*, 10(3), 37-42.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barker, R.A. (1997). How can we train leaders if we do not know what leadership is? *Human Relations*, 50(4), 343-363.
- Baruch, Y. & Peiperl, M. A. (2000). Career management practices: An empirical survey and theoretical implications. *Human Resource Management*, 39(4), 347-366.
- Bennis, W. G. & O'Toole, J. O. (2005). How business schools lost their way. *Harvard Business Review*, 83(5), 98-104.
- Billsberry, J. & Edwards, G. (2008). The social construction of leadership education. *Journal of leadership education*, 8(2), 1-9.
- Brøgger B. (2007). Samarbeid som produksjonsfaktor - en introduksjon. I B. Brøgger (Red.), *Å tjene på samarbeid. Medvirkning - Partssamarbeid - Bedriftsutvikling* (s. 11-30). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Busch, T. & Vanebo, J.O. (2001). *Organisasjon, ledelse og motivasjon* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Byrkjeflot, H. (1997). *Fra styring til ledelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Carnall, C. A. (1992). *MBA-futures*. Basingstoke: MacMillan.

- Charmaz, K. (2000). Constructivist and objectivist grounded theory. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2. utg.,s. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications Limited.
- Chia, R. (2005). The aim of management education: Reflections on Mintzberg's managers not MBAs. *Organizational Studies*, 26(7), 1090-1092.
- Chia, R. & Holt, R. (2008). The nature of knowledge in business schools. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4), 471-486.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks: SAGE
- Collins, D. B. (2002). The effectiveness of managerial leadership development programs: a meta analyses of studies from 1982-2001 (upublisert Doktoravhandling Louisiana State University, Baton Rouge).
- Collins, D.B. & Holton E.F. (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: a metaanalysis of studies from 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 217-248
- Dalton, K. (2010). *Leadership and Management Development: Developing Tomorrow's Managers*. Pearson Education: Harlow.
- Dingwall, R. (1997). Accounts, interviews and observations. I Miller & Dingwall, (Red.), *Context and method in qualitative research* (s.51-65). London: SAGE.
- Doh, J. (2003). Can leadership be taught? Perspectives from management educators. *Academy of Management Learning and Education*, 2(1), 54-67.
- Eich, D. (2008). A grounded theory of high-quality leadership programs: Perspectives from student leadership development programs in higher education. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(2), 176-187.
- Elmuti, D., Minnis, W. & Abebe, M. (2005). Does education have a role in developing leadership skills? *Management Decision*, 42(7/8), 1018-1031.
- Engelstad, F. (2003). Kunnskap, makt og normer i samfunnsvitenskapene. I Ruyter (Red.), *Forskningsetikk*. (1 utg., s. 215-241). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context* (s. 201-221). London: Routledge.

- Falkum, E., Eldring, L. & Colbjørnsen, T. (2000). *Medbestemmelse og medvirkning. Bedriftsutvikling mot år 2000* (Fafor rapport 324, Fafo) (kapittel 7-10). Oslo: Centraltrykkeriet AS.
- Finsrud, H.D. & Moen, E. (2012). Samarbeid på norsk. *Magma 16(2)*, 24-31.
- Forrester, P. (1986). *The British MBA*. Cranfield: Cranfield Press.
- Gabriel, Y. (2005). MBA and the Education of Leaders: The New Playing Fields of Eton? *Leadership 1(2)*, 147-63.
- Gill, C & Krieger, H. (1999). Direct and representative participation in Europe: recent survey evidence. *International Journal of Human Resource Management, 10(4)*, 572-591.
- Gjøsæter, Å. (2010). *Arbeidserfaring som ballast i organisasjons- og ledelsesstudier: Læreprosesser for studenter med lite eller ingen arbeidserfaring sammenlignet med studenter med mer omfattende arbeidserfaring*. Paper presentert på FIBE-konferansen på NHH
- Gjøsæter, Å. (2013). Praktisk erfaringskunnskap som aktivum for læreprosesser og læringsutbytte i organisasjons- og ledelsesstudier. *Uniped, 36(2)*, 39-49.
- Gjøsæter, Å. & Kyvik, Ø. (2015) Er høyere organisasjons- og ledelsesstudier egnet for utvikling av reflekterte praksisaktører. *Uniped, 38(1)*, 40-52.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Sociology Press, Mill Valley, CA.
- Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussion*. Sociology. Press, Mill Valley, CA.
- Glaser, B. G., & Holton, J. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 5(2)*.
- Grenness, T. (2012). På jakt etter en norsk ledelsesmodell. *Magma 16(2)*, 51-59.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–87). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Hagen, I. M. & Trygstad, S. C. Local flexicurity: resolving the conflict between direct and representative participation. *Transfer: European Review of Labour and Research 15(3-4)*, 557-577.
- Ham, V. (1999). Tracking the truth or selling one's soul? Reflections on the ethics of a piece of commissioned research. *British Journal of Educational Studies, 47(3)*, 275-282.

- Hambrick, D. C. 2007. The field of management's devotion to theory: Too much of a good thing? *Academy of Management Journal*, 50(6), 1346-1352.
- Hay, A. & Hodgkinson, M. (2006). Exploring MBA career success. *Career Development International*, 11(2), 108-124.
- Höglund, C., Östman, L., Wallo, A., Kock, H., & Nilsson, P. (2009). *Effekter av ledarutveckling för individ och organisation*. Hentet fra <https://www.liu.se/helix/filer/helix-workingpapers/1.91121/Effekteravledarutvecklingwebb.pdf>
- Ileris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johansen, H.K.G & Pålshaugen, Ø. (2013). Innovasjon, medvirkning og læring – en norsk modell. I Johnsen & Pålshaugen (Red.). *Hva er innovasjon?* (s. 15-29). Oslo: Capellen Damm.
- Knowles, M. S. (1990). *The adult learner: a neglected species* (4. utg.). Houston: Gulf Publishing.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Kotter, J-P. (2001). *What Leaders Really Do*. Boston: Harvard Business Review.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe*. Hentet fra [http://www.uib.no/filearchive/Nasjonalt\\_rammeverk\\_for\\_kvalifikasjoner\\_forslag.pdf](http://www.uib.no/filearchive/Nasjonalt_rammeverk_for_kvalifikasjoner_forslag.pdf)
- Kupritz, Virginia W. (2002): The relative impact of workplace design on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 427-447.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S., Rygge, J., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lim, D. H. (2000). Training design factors influencing transfer of learning to the workplace within an international context. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(2), 243-257.
- Locke, K. B. (2001). *Grounded theory in management research*. London: Sage publications.
- Luker, A., Bowers, M. & Powers, T. L. (1989) Factors influencing pursuit of the MBA degree: a student and employer perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 2(2), 87-96.

- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. I S. B. Merriam (Red.), *The new update on adult learning theory* (s. 3-13). New Directions for Adult and Continuing Education, No. 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers – not MBAs. A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I: Molander, A. & Terum, L.I. (Red.). *Profesjonsstudier*. (s.13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development. Theory & practice*. London: Kogan Page Limited.
- Nilsson, P. (2005). *Ledarutveckling i arbetslivet – Kontexter, aktörer samt (o)likheter mellan utbildningskulturer*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.
- Nordhaug, O. (1998). *Kompetanseutvikling og ledelse. Utvalgte emner*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Olberg, D. (2007). Flexicurity – nordiske arbeidslivsmodeller i nye kontekster? *Fafonotat 2007:24*. Allkopi.
- Pfeffer, J. & Fong, C. T. (2002). The end of business schools? Less success than meets the eye. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 78 -95.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Sparacus forlag AS
- Rambøll Management på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. (2007). *Utredningsprosjekt om samarbeid mellom høyere utdanning og arbeidsliv*.
- Reve, T. (1994). Skandinavisk organisasjon og ledelse: Fra konkurransefordel til konkurranseulempe? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, (4), 568-581.
- Reynolds, M. (1999). Critical reflection and management education: Rehabilitating less hierarchical approaches. *Journal of Management Education*, 23(5), 537-53.
- Ryen, A. (2012). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ryle, G. (1963). *The concept of mind*. Harmondsworth: Pengu.
- Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Seale, C. (1999). Quality in quantitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE.
- Storey, J. (2004). *Leadership in organizations – Current issues and key trends*. London: Routledge.
- Storvik, Aa. E. (2002). ”Maskulinitet og makt i utakt”. I: A.E. Ellingsæter & J. Solheim (Red.), *Den usynlige hånd? Kjønnsmakt og moderne arbeidsliv.*( S. 266-290). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Strauss, A. & Corbin, J., 1994. Grounded theory methodology: an overview. I: N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research*. (S. 273-285). Thousand Oaks: Sage.
- Thorsrud, E. & Emery, F.E. (1970). *Mot en ny bedriftsorganisasjon*. Oslo: Johan Grundt Tanum Forlag.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16(10), 837-851.
- Tønseth, C. (2011). *Voksne i læring. Identitetskonstruksjon i lys av Kompetansereformen* (Doktoravhandling, NTNU). Trondheim: NTNU-trykk.
- Vabø, A. & Sweetman, R. (2011). *Praksis i høyere utdanning*. NIFU-rapport 3/2011. Oslo: Link Grafisk
- Vie, O.E. (2012). Ledelse på norsk. *Magma*, 16(2), 60-67.
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprosesser: kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2004). *Teori i praksis*. København: Reitzel.
- Zhao, J. J., Truell, A.D., Alexander, M.W. & Hill, I.B. (2006). Less Success Than Meets the Eye? The Impact of Master of Business Administration education on Graduates’ Careers, *The Journal of Education for Business*, 81(5), 261-268.



## 8 Vedlegg 1 – MiL-utdanninger i studien

Stuedsted	Universitetet i Tromsø	Handelshøyskolen BI
<b>Navn på studie</b>	Master i organisasjon og ledelse	Master i ledelse og organisasjonspsykologi
<b>Opptakskrav</b>	Bachelorgrad med en fordypning på minimum 90 sp. i statsvitenskap. Bachelor i økonomi og administrasjon o.l. kan også vurderes.	Bachelor med minimum 120 sp i bedriftsledelse eller en bachelor med minimum 80 sp fordypning i psykologi, organisasjonsstudier, økonomi eller andre samfunnsvitenskapelige fag.
<b>Formål</b>	Organisasjon og ledelse er studiet av hvordan organisasjoner fungerer. Formålet er å beskrive og forklare hvordan enkeltindivider og grupper handler innenfor rammen av formelle organisasjoner, både private, offentlige og frivillige organisasjoner. Det innebærer blant annet å studere hvordan formelle strukturer, kulturer, makt, teknologi, ledelse, prosesser m.m. påvirker enkeltindivider og grupper.	Ved å ta en Master i ledelse og organisasjonspsykologi får du kunnskap på høyt faglig nivå om hva som skaper resultater i en organisasjon. Du vil lære om problemløsning, beslutningsprosesser, hvilke roller både enkeltmennesker og grupper kan spille, hvordan ulike organisasjonsformer og -prinsipper kan være avgjørende, og hvilke endringer og grep som ofte er nødvendige.
<b>Jobbmuligheter</b>	Studiet kvalifiserer for arbeid innenfor offentlig, privat og frivillig sektor, interesseorganisasjoner og internasjonale organisasjoner. Mastergradsprogrammet er også relevant for arbeid innen undervisning, formidling og kommunikasjon.	Har du en Master i ledelse og organisasjonspsykologi, er du en aktuell og attraktiv kandidat for en lang rekke stillinger på ledernivå i nærings- og organisasjonsliv. Eksempler på stillinger som våre tidligere studenter har fått er Recruitment senior consultant og Business consultant i ulike rekrutteringsfirma; HR Manager, HR Consultant, og HR Coordinator i store internasjonale selskap; og til og med Analyst, Senior Account Executive, og Compensation and Benefits Manager i ulike mindre bedrifter. Men det finnes også mange andre muligheter!

Stuedsted	Universitetet i Stavanger	Høgskolen i Østfold
<b>Navn på studie</b>	Master i endringsledelse	Master i organisasjon og ledelse
<b>Opptakskrav</b>	Bachelor i samfunnsvitenskapelige fag. Andre profesjonsutdanninger på minimum bachelornivå kan også vurderes.	Bachelor eller tilsvarende utdanning på minimum 180 studiepoeng, og minimum tre års yrkeserfaring etter fullført utdanning. Yrkeserfaringen må ha relevans i forhold til avlagt utdanning eller fagfeltet organisasjon og ledelse for å dekke opptakskravet.
<b>Formål</b>	Formålet med kurset er at du som student skal utvikle kritisk forståelse for og kunne gjøre rede for sentrale tema og perspektiver innenfor organisasjons- og ledelsesfagene (for eksempel relatert til begreper som «ledelse», «endring», «organisasjonsstruktur» og «organisasjonsdesign»), samt kunne anvende ulike perspektiver til å reflektere over og analysere organisasjoners funksjonsmåte.	Som nåværende eller kommende leder har du allerede gjort deg verdifulle refleksjoner og erfaringer. Masterstudiet i organisasjon og ledelse gir deg mulighet til å kombinere jobb og lederutdanning slik at du kan få et faglig fundament og styrke dine forutsetninger for å lykkes som leder. Ønsker du en generell lederutdanning som passer både i privat og offentlig sektor, vil emnet Ledelse være riktig startemne for deg.
<b>Jobbmuligheter</b>	Med denne masteren får du kompetanse til å bidra aktivt i utvikling av offentlig, privat og ideell virksomhet. Du kan gjennom valgfag, prosjektoppgaver og masteroppgave spesialisere deg og gi utdanningen din en særlig innretning.	Som ferdig masterkandidat i organisasjon og ledelse vil du ha den formelle og reelle kvalifiseringen du trenger som leder, enten du er i privat eller offentlig sektor.

<b>Stuedsted</b>	<b>Høgskolen i Buskerud og Vestfold</b>	<b>Høgskolen i Bergen</b>
<b>Navn på studie</b>	Master i innovasjon og ledelse	Master i innovasjon og ledelse
<b>Opptakskrav</b>	Bachelor, cand.mag eller tilsvarende yrkesutdanning av minimum 3 års varighet. Minimum 2 års relevant yrkespraksis	Bachelorgrad med minimum 80 sp fordypning innenfor organisasjonsledelse eller organisasjonsteori og ledelse.
<b>Formål</b>	Mastertilbudet er opprettet for å møte behovet for høyt kvalifiserte og handlingskompetente ledere som kan lede innovasjon gjennom læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner.	Studiets hovedfokus er å utdanne dyktige ledere og medarbeidere i teknologivirksomheter som kan integrere en forståelse for teknologisk innovasjon med økonomiske og administrativ kunnskap på en økonomisk levedyktige, sosialt ansvarlige og miljømessig og etiske måte.
<b>Jobbmuligheter</b>	Etter fullført masterprogram vil du ha tilegnet deg kompetanse som passer til å praktisere ledelse både på et strategisk og et operativt nivå i organisasjoner. Du vil kunne kvalifisere for stillinger som krever overblikk og kompleks forståelse av hvordan individer og grupper fungerer sammen med omgivelsene, og funksjoner som involverer ledelse, organisering og innovasjonsprosesser i praksis. En forskerkarriere kan også være et naturlig skritt videre.	En mastergrad i innovasjon og ledelse vil gjøre deg godt kvalifisert som dyktig medarbeider eller leder i en teknologibedrift. Etter endt studium vil du ha gode forutsetninger for å jobbe med analyse og utredningsarbeid og konkrete FoU-/nyskappingsaktiviteter i offentlige og private virksomheter.

## 9 Vedlegg 2 – Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages 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

Christin Tønseth  
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.01.2015

Vår ref: 41658 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41658	<i>Nytte og utbytte av en Masterutdanning i ledelse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Christin Tønseth</i>
<i>Student</i>	<i>Cecilie Nitter</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.09.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41658

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.09.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

## 10 Vedlegg 3 – Intervjuguide intervju 1

### BAKGRUNNSSPØRSMÅL

- Alder?
- Utdanning?
- Familiesituasjon?
- Jobb; sted og stilling?
- Tidligere utdanning?
- Syn på ledelse: hva er god ledelse for deg?
- 

#### 1. OM UTDANNING

- Masterutdanning i ledelse: når, hvor, hvilken utdanning?
- Opplevelse av studietiden?
- Motivasjon for å ta utdanning (eget initiativ/ arbeidsplassens ønske osv)?
- Hva ønsket man å oppnå med studiet? Egen utvikling, beholde jobb, karrieremuligheter, skifte yrke?

#### 2. ARBEIDSITUASJON

- Tidligere stillinger?
- Stilling på utdanningstidspunkt?
- Nåværende stilling?
  - o Bransje, stilling, årsak til jobb-bytter?
- Organisering av nåværende arbeidsplass?
- Ledelseskultur på nåværende arbeidsplass?
- Hvordan er samarbeidet med de tillitsvalgte lagt opp?

#### 3. MASTERUTDANNING I LEDELSE

- Hvordan samsvarer utdanning med ditt syn på ledelse?
- Hvilke tema under utdanningen har du hatt nytte av i praksis, altså i arbeidssituasjonen? (sett også opp mot formålet i utdanningen)?
- Hvilke andre tema skulle man ønske ble behandlet i utdanningsløpet?

#### 4. UTBYTTE AV UTDANNINGEN

- Har utdanningen medført at det har skjedd noen endringer i forhold til stilling, lønn, arbeidsoppgaver, ansvarsområder eller lignende?
- Hvordan oppleves personlig utbytte av utdanningen?
- Hvordan oppleves faglig utbytte av utdanningen?
- Hvordan har du selv merket endring i egen adferd etter endt utdanning?
- Hvordan har omgivelsene merket endring etter endt utdanning?
- Er det noen endringer du hadde planlagt å foreta etter studiet du ikke har fått gjennomført? I så fall hvorfor?
- Hvordan samsvarer utbyttet med formålet med å ta studiet?
- Andre endringer som hadde gjort utdanningen mer nyttig?



## 11 Vedlegg 4 – Intervjuguide intervju 6

### BAKGRUNNSSPØRSMÅL

- Alder?
- Utdanning?
- Familiesituasjon?
- Jobb; sted og stilling?
- Tidligere utdanning?
- Syn på ledelse: hva er god ledelse for deg?

### 5. OM UTDANNING

- Masterutdanning i ledelse: når, hvor?
- Opplevelse av studietiden - studentaktiviteter?
- Motivasjon for å ta utdanning (eget initiativ/ arbeidsplassens ønske osv.)?
- Hva ønsket man å oppnå med studiet? Egen utvikling, beholde jobb, karrieremuligheter (horisontalt/ vertikalt), skifte yrke, lønn?

### 6. ARBEIDSITUASJON

- Tidligere stillinger?
- Stilling på utdanningstidspunkt?
- Nåværende stilling?
  - o Bransje, stilling, årsak til jobb-bytter?
- Organisering av nåværende arbeidsplass: Hvordan har dette påvirket lederrollen?
- Ledelseskultur på nåværende arbeidsplass? Hvordan tas avgjørelser?
- Hvordan er samarbeidet med de tillitsvalgte lagt opp?

### 7. MASTERUTDANNING I LEDELSE

- Hvordan var sammensetningen av studenter i forhold til livssituasjon; jobb, ikke jobb, familie osv? Hvordan påvirket dette studiehverdagen?
- Hvordan ble undervisningen lagt opp? Hvordan ble studentenes erfaringer tatt med i utdanningen?
- Hvordan samsvarer utdanning med ditt syn på ledelse?
- Refleksjoner: hvordan ble dette temaet satt på dagsorden?
- Bruk av praksis i utdanning: Har dette blitt brukt? Hadde det vært ønskelig?
- Hvilke tema under utdanningen har du hatt nytte av i praksis, altså i arbeidssituasjonen? (sett også opp mot formålet i utdanningen)
- Hvilke andre tema skulle man ønske ble behandlet i utdanningsløpet?

### 8. UTBYTTE AV UTDANNINGEN

- Har utdanningen medført at det har skjedd noen endringer i forhold til stilling, lønn, arbeidsoppgaver, ansvarsområder eller lignende?
- Hvordan oppleves attraktiviteten av mastergraden i jobbmarkedet?
- Hvordan påvirkes utbytte av egen bakgrunn; utdanning, arbeidserfaring osv.?

- Hvordan oppleves personlig utbytte av utdanningen?
- Hvordan oppleves faglig utbytte av utdanningen?
- Hvordan har du selv merket endring i egen adferd etter endt utdanning?
- Hvordan har omgivelsene merket endring etter endt utdanning?
- Er det noen endringer du hadde planlagt å foreta etter studiet du ikke har fått gjennomført? I så fall hvorfor?
- Hvordan samsvarer utbyttet med formålet med å ta studiet?
- Andre endringer som hadde gjort utdanningen mer nyttig? Hvordan kan man praksis før eller under utdanningen påvirke utbyttet? Hvilke råd har du til utdanningsinstitusjonen?



## 12 Vedlegg 5 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med Masteroppgave

Jeg er en masterstudent ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven i “Voksnes læring” ved Institutt for Rådgiving og Voksnes læring. I denne oppgaven ønsker jeg å se på hvilken nytte og utbytte tidligere studenter ved Masterutdanninger i ledelse i Norge føler de har hatt av utdanningen i sin ledergjerning. Jeg ønsker å finne ut hvordan opplevd utbytte samsvarer med de kravene man føler stilles i utførelsen av en lederjobb og også sett opp mot de formål studieinstitusjonene har for sine utdanninger. I tillegg ønsker jeg å se på hvordan den spesielle norske samarbeidsmodellen kommer til uttrykk i utdanningsforløpet.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 5-6 personer som har gjennomført en tilsvarende utdanning de siste 8 årene og som er i en lederposisjon i dag.

Spørsmålene vil dreie seg om hvordan utdanningen opplevdes, hva motivasjonen for å ta utdanningen var, hvilket opplevd utbytte man hadde av utdanningen og hvordan dette har påvirket arbeidshverdagen i etterkant.

Jeg kommer til å bruke mobiltelefon eller diktafon til opptak, samtidig som jeg vil ta noen notater der dette føles nødvendig. Intervjuet vil ta rundt en times tid.

Det er helt frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten at jeg må få en nærmere begrunnelse på hvorfor. Dersom man trekker seg, slettes alle data.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig i løpet av 2015.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender til meg på mail.

Hvis du lurer på noe, kontakt meg gjerne på telefon 932 23 308 eller på epost [cecilie.nitter@gmail.com](mailto:cecilie.nitter@gmail.com). Du kan også kontakte min veileder, Christin Tønseth ved IV”R på NTNU, på telefon 73 59 28 72.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh

Cecilie Nitter

## **Samtykkeerklæring**

Jeg, Cecilie Nitter, ønsker med dette ditt samtykke til at jeg:

- gjør et intervju (cirka en time) med deg i løpet av 1. halvår 2015
- tar opp intervjuet på diktafon eller mobiltelefon
- kan analysere og bruke datamaterialet i masteroppgaven

I den ferdige oppgaven kan det bli aktuelt å sitere deg eller gi en beskrivelse av en situasjon du har fortalt om. Alle opplysninger vil bli anonymisert og din arbeidsplass vil ikke bli nevnt ved navn. Alle data (intervjuopptak og notater) vil bli slettet etter at master-prosjektet er avsluttet.

Du kan på et hvilket som helst tidspunkt trekke deg fra prosjektet ved å si fra til meg, og jeg er tilgjengelig for kontakt ved spørsmål eller lignende underveis i forløpet.

Jeg har mottatt informasjon om studien om nytte og utbytte av masterutdanning i ledelse og ønsker å stille på intervju.

Navn:

Signatur:

Telefonnummer:

Epost: